



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Hestekrefter i skolen

En kvalitativ studie om bruk av hest som
pedagogisk ressurs til elever med psykososiale
vansker

Master i tilpasset opplæring

Pedagogisk profil (ST314L 30 stp)

Anne Lena Pettersen Uteng

Kandidatnr. 8

Universitetet i Nordland

15. mai 2015



Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Hensikten med arbeidet.....	7
1.4 Avgrensninger	8
1.5 Det psykososiale – en avklaring	9
1.6 Oppgavens struktur	9
2.0 Teorigrunnlag	11
2.1 Psykososiale vansker.....	11
2.2 Mestring og motivasjon.....	14
2.3 Hesten som pedagogisk ressurs	16
3.0 Metode.....	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.1.1 Formålet med forskningen	20
3.2 Kvalitativ metode	20
3.3 Fenomenologi og hermeneutikk	22
3.3.1 <i>Fenomenologi</i>	22
3.3.2 <i>Hermeneutikk</i>	23
3.4 Deltakende observasjon.....	23
3.5 Utvalg av informanter	26
3.5.1 <i>Gjennomføring av forskning</i>	28
3.5.2 <i>Systematisering og bearbeiding av data</i>	29
3.6 Forskningsetiske hensyn	30
3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	31
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	31
3.7.2 <i>Validitet</i>	32
3.7.3 <i>Generaliserbarhet</i>	33
4.0 Presentasjon av funn.....	34
4.1 Grensesetting	34
4.3 Å være selvstendig	36
4.5 Å gjøre nytte for seg	38
4.6 Mestring	39
4.7 Motivasjon.....	40
4.8 Kroppsspråk og empati.....	41
4.9 Usikkerhet	43
4.10 Generelt om funnene	44
5.0 Drøfting av funn	45
5.1 Tradisjonell skole eller alternativ skole?.....	45
5.2 Felles og individuelt ansvar.....	46

5.3 Selvstendig arbeid	48
5.4 Arbeid som gir mening.....	49
5.5 Motivasjon.....	49
5.6 Mestring	50
5.8 Kommunikasjon og kroppsspråk.....	52
6.0 Avslutning	55
6.1 Hesten som ledende pedagog	55
6.2 Motivasjon og mestring.....	56
6.3 Forslag til videre forskning	56
Litteraturliste	58
Vedlegg 1	60
Vedlegg 2	62

"A horse doesn't care how much you know until he knows how much you care. Put your hand on your horse and your heart in your hand."

– Pat Parelli

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang og spennende prosess, og det føles litt rart å sende noe jeg har jobbet med over to år, ut i verden på egenhånd. Samtidig er det godt å sette punktum, og jeg ser frem til å starte i ny lærerjobb fra høsten. I denne prosessen har jeg lært veldig mye nytt, både om meg selv, om andre og rent faglig. Selv om det til tider har vært krevende, er det en erfaring jeg ikke ville vært foruten. Resultatet av forskningen min har vekket lysten til å forske videre innenfor liknende tema.

Jeg ønsker å rette en stor takk til gårdseier som lot meg komme inn på gården sin for å gjøre forskningen min. Jeg har følt meg velkommen og har trivdes godt fra dag en. Videre ønsker jeg å takke elevene som har latt seg observere, og deres foresatte for deres positive innstilling til prosjektet mitt. Det har vært en fantastisk tid, og det føles vemodig at min tid sammen med dere nå er over.

En spesiell takk går til Jan-Birger Johansen og May-Britt Waale ved Universitetet i Nordland. Takk til deg Jan-Birger som har vært min veileder, og kommet med fornuftige innspill når jeg har vært i tvil. Jeg setter også pris på at jeg har fått friheten til å ta min egen retning, og at du har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for å avklare ting. Takk til deg May-Britt, som allerede før selve masterprosessen startet, fikk meg til å innse at jeg kunne skrive om dette temaet. Jeg setter også stor pris på at du har satt meg i kontakt med så mange interessante mennesker, som har vært med på å prege retningen oppgaven min tok.

Sist, men ikke minst, takk til venner og familie som har holdt ut med meg de siste månedene. Jeg håper vi ser mer til hverandre i tiden fremover.

Sørreisa, mai 2015

Anne Lena Pettersen Uteng

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring, gjennomført ved Universitetet i Nordland (UiN). Temaet i denne oppgaven er bruk av hest som pedagogisk ressurs til elever med psykososiale vansker, og hvordan dette kan spille inn på deres mestring og motivasjon. Formålet med studien er å sette fokus på hvorvidt bruk av hest og en alternativ skoledag kan fremme mestring og motivasjon hos denne elevgruppen, og hvordan erfaringene de gjør seg kan benyttes på andre arenaer enn i stallen. Grunnen til at jeg har valgt å forske på dette temaet, er at jeg er opptatt av at alle elever skal ha en positiv opplevelse av sin læringsprosess, og at jeg som hestejente vet hvor mye arbeid med og rundt hest har gjort for min egen mestring og motivasjon.

Problemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i er følgende: «Hvordan kan hesten være en pedagogisk ressurs for elever med psykososiale vansker, og samtidig fremme mestring og motivasjon hos denne elevgruppen?»

Mitt utgangspunkt for denne studien har vært å jobbe kvalitativt. Grunnene til dette er blant annet at det er langt imellom hver tilbyder av hest som pedagogisk ressurs, samtidig som det er givende å jobbe tett på menneskene en studerer. Jeg har ved hjelp av deltakende observasjon som metode, sett nærmere på to elever som en til to dager i uken gjennomfører en alternativ skoledag på gård. Her jobber elevene både med faglig skolearbeid og praktisk gårdsarbeid knyttet til hest.

Forskningsperioden min har strakt seg over tre måneder, hvor jeg har fulgt disse to elevene. Jeg har selv vært delaktig i de praktiske oppgavene de har utført på gården, og samtidig har jeg gjennomført faglige økter med dem i henhold til planer som skolen har laget for dem. Dette for at de ikke skal gå glipp av så mye undervisning mens de er på gården.

Begge elevene jeg har valgt ut, har det vi betegner som psykososiale vansker. De har vanskelig for å tilpasse seg hverdagen i den ordinære skolen, og er derfor gitt et alternativt tiltak for å prøve å få til en mer positiv skolehverdag. For å drøfte funnene jeg har gjort, har jeg benyttet meg av relevant teori og forskning, både i form av elever med psykososiale vansker, hest som pedagogisk ressurs, og mestring og motivasjon.

Studiens resultater peker mot at begge elevene opplever økt mestring og motivasjon på gården. Kontakt med hestene har skapt en selvsikkerhet og selvbevissthet som de kan ta med seg til andre arenaer i livet, og forhåpentligvis også til det ordinære klasserommet, slik at deres ordinære skolehverdag blir bedre.

Abstract

This is a thesis in adapted education, conducted at the University of Nordland (UiN). The subject I have chosen for this task is “The Use of Horse as an Educational Resource for Pupils With Psychosocial Problems”, and how this may play into their level of mastery and motivation. The purpose of this study is to focus on whether the use of horses and an alternate school day can promote level of mastery and motivation of these students, and how the experiences they make can be used in other contexts than the stable.

The approach to the problem for this thesis is the following: "How Can the Horse Be an Educational Resource for Pupils With Psychosocial Problems, While Facilitating Level of Mastery and Motivation of These Students?"

I have been using participant observation as a method, and perceived two students on a weekly basis conducting an alternate school day on a farm. Here pupils work with both academic study and practical farm work. My research period has stretched out over three months. I have been involved in the practical work they have done on the farm and at the same time, having academic sessions with them. Both students has what we describe as psychosocial problems. They have difficulties in adapting in ordinary schools, and therefore been given an alternative where the goal is to get to a more positive learning situation.

In order to discuss the findings, I have availed relevant theory and research. I have covered the problems which includes; “Students with Psychosocial Difficulties”, “Horse as an Educational Resource”, and “Level of Mastery and Motivation.”

The study's results indicates that both of the students are experiencing increased level of mastery and motivation on the farm. Contact with horses has created a self-assurance and self-awareness they can profit from in other arenas of life, and hopefully to the mainstream classroom, so their common school day gets better.

1.0 Innledning

I det første kapitlet ønsker jeg å presentere temavalg for min studie. Jeg vil også redegjøre for hvorfor jeg har valgt dette temaet, og hvilken problemstilling jeg har valgt å ta utgangspunkt i. Videre vil hensikten med arbeidet legges frem, for så å redegjøre for sentrale begreper som vil bli brukt i oppgaven. Avslutningsvis kommer en oversikt over oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven handler om hesten som pedagogisk ressurs, og hvordan denne kan fremme mestring og motivasjon hos elever med psykososiale vansker. Det er mange årsaker til at jeg ønsker å relatere masteroppgaven min til bruk av hesten som en pedagogisk ressurs. Den største av dem er min interesse for elever som ikke finner sin plass i skolen, da gjerne vinklet til sosial tilknytning. I dagens skolesystem skal det meste være målbart, og alle elever skal måles etter de samme kravene. Samtidig skal vi differensiere undervisningen, og tilpasse opp hver enkelt elev. Dette er selvfølgelig enklere sagt enn gjort, og jeg tror derfor at det kan være nyttig å gi enkelte elever et avbrekk i den normale skolehverdagen, og tilby dem et alternativt opplegg som legger mer til rette for kreativitet. Kristin Clemet skrev i sin kronikk i Aftenposten 19.01.04¹ at skolen er altfor innrettet etter en gjennomsnittselev som ikke eksisterer.

Samtidig har hest stått sentralt i min oppvekst, og selvtilliten og erfaringene jeg har tilegnet meg i stallen tar jeg med meg til flere ulike arenaer. I stallen fikk jeg ro til å være meg selv, uten at andre mennesker involverte seg i mine tanker og følelser. Arbeidet med og rundt hestene lærte meg hvordan jeg selv kunne oppleve mestring. I voksen alder har jeg valgt å fortsette med hest, og har merket meg hvordan barn og unge tiltrekkes disse dyrene. Samtidig har jeg jobbet en del i skolen parallelt med utdanningsløpet mitt, og bitt meg merke i hvor mange elever som ikke «finner sin plass» i klasserommet. Det være seg gjennom utagerende atferd, taushet eller dårlig selvbilde.

Lene Lind (2000) setter fokus på et tema som jeg mener er veldig viktig: Det er aldri barnas skyld at ting blir vanskelig, det er miljøet rundt barna som gjør ting vanskelig. Med dette understreker hun viktigheten for samarbeid mellom skolen og hjemmet, og hvordan dette må

¹ <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Den-norske-skole-kan-bli-bedre-6288469.html>

tilrettelegges for at barn med psykososiale vansker skal få en best mulig opplevelse av skolehverdagen. Barn og unge som vokser opp i dagens samfunn møter mange utfordringer. De skal prestere både faglig og sosialt på skolen, og på fritiden skal de gjerne lykkes innenfor idrett og andre aktiviteter. Likevel ser vi stadig at mange ikke takler presset. Forskning (Mykletun m. fl., 2009) viser at så mange som 15 – 20 % av barn og unge i Norge opplever psykiske vansker før fylte 18 år.

Min motivasjon for å skrive om dette temaet, er at jeg virkelig brenner for at alle barn og unge skal få like muligheter i oppveksten. I velferdssamfunnet Norge er dette målet med all opplæring i grunnskolen, og både opplæringsloven og LK06 har som mål å sikre elevenes interesser både faglig og sosialt. Samtidig stiller jeg meg kritisk til hvordan dette skal la seg gjennomføre, når klassene i mange tilfeller kan bestå av 30 elever der mange har ulike og ofte sammensatte vansker. Dette gjør temaet tilpasset opplæring veldig spennende, fordi det er krevende å få til. Med dette som bakteppe ønsker jeg å avgrense oppgaven min til å handle om elever med psykososiale vansker, ettersom disse elevene ofte er de som er vanskeligst å identifisere og diagnostisere (Mykletun m. fl., 2009). Samtidig vil jeg relatere dette til bruk av hest i undervisningen, da jeg har inntrykk av at dette kan være et positivt element i skoledagen til elever som ikke trives på skolen.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling: **«Hvordan kan hesten være en pedagogisk ressurs for elever med psykososiale vansker, og samtidig fremme mestring og motivasjon hos denne elevgruppen?»**. Målet er å kunne besvare denne problemstillingen ved hjelp av teorien og empirien som kommer frem i denne oppgaven. Hesten som pedagogisk ressurs omfatter alt arbeid knyttet til hest, altså ikke bare hesten i seg selv. En rekke ansvarsoppgaver knyttet til det å drive med hest vil derfor også stå sentralt i denne oppgaven.

1.3 Hensikten med arbeidet

Mitt hovedmål med denne oppgaven er å skape ny kunnskap om bruk av hesten som pedagogisk ressurs. I tillegg til å ha hest som hobby, er jeg så heldig å få jobbe med hest og ungdom ved siden av studiene. På gården jeg jobber på tilbyr vi en alternativ skoledag til

elever som «faller utenfor» i den ordinære skoledagen. Min oppfatning er at det er behov for mer forskning innenfor feltet, for at norske skoler skal kunne stole på at elevene har et faglig og sosialt utbytte av en slik ordning. Slik jeg ser det på min arbeidsplass, fungerer den alternative skoledagen som en motiverende faktor for at elevene mine skal gjennomføre de resterende dagene av skoleuka i det ordinære klasserommet. Dersom forskningen fører til et positivt resultat, noe jeg på forhånd ikke kan garantere, ønsker jeg å se på mulighetene for å kunne tilby en alternativ pedagogisk ordning hjemme på min egen gård. Dette er imidlertid høyt opp og langt fram.

I mitt søk etter tilbydere av alternative undervisningssteder med bruk av hest, har jeg inntrykk av at et fåtall av de som tilbyr har pedagogisk bakgrunn. De fleste av tilbyderne driver tiltak knyttet til Inn På TUNET², og kan vise til positive resultater både i jobb knyttet til skolebarn, barnevern og psykiatri. Det er likevel viktig å gjennomføre denne typen forskning, for å forsøke å få på plass ett fullverdig pedagogisk grunnlag for å kunne drive hensiktsmessig undervisning ved hjelp av hest. Ved hjelp av forskning som kan dokumentere dette, håper jeg at flere skoler vil se verdien av arbeidet som gjøres på disse gårdene, slik at flere elever med behov for spesiell oppfølging kan benytte seg av et slikt tilbud.

1.4 Avgrensninger

Hest som pedagogisk ressurs er et forholdsvis vidt tema, som jeg har sett meg nødt til å avgrense. Jeg har valgt å skrive om elever med psykososiale vansker i min oppgave. Det er tidligere gjort forskning på bruk av hest knyttet til barn og unge med AD/HD (Mellem Grindstad 2004), så dette spesifikke feltet velger jeg derfor å se bort ifra. Likevel kommer AD/HD inn under kategorien psykososiale vansker, men oppgaven min rettes mot denne gruppen generelt, og ikke AD/HD spesielt. Det er også gjort en rekke forskningsarbeider på bruk av gården som pedagogisk ressurs, men da er det ikke nødvendigvis hest eller andre dyr som står i fokus, men den generelle opplevelsen av gårdslivet. Et eksempel på en kvalitativ studie innenfor dette feltet, er Taklo (2014) sin masteravhandling «Gården som klasserom». Etersom hest er innenfor mitt interessefelt, ble det derfor naturlig for meg å avgrense oppgaven min til bruk av hest som pedagogisk ressurs.

² <http://www.matmerk.no/inn-pa-tunet/om-inn-pa-tunet>

1.5 Det psykososiale – en avklaring

Mykletun m. fl. (2009) definerer i sin rapport psykiske vansker som symptomer der læring, sosial omgang med andre, trivsel og daglige gjøremål blir begrenset, samtidig som symptomene ikke er sterke nok til å stille noen diagnose. En tredjedel av disse barna og ungdommene opplever emosjonelle lidelser og atferdsforstyrrelser, og disse kategoriene kjenner vi ofte igjen i klasserommet. Det er vanlig å skille mellom internaliserende og eksternaliserende vansker (Mykletun m. fl. 2009; Wichstrøm 2008). De internaliserende vanskene omfatter problemer som retter seg mot elevens indre, som for eksempel depresjon, angst, selvmordsforsøk og selvskading. Eksternaliserende vansker er av ytre art og kan være rettet mot personer eller verdenen rundt eleven, sånn som utagerende atferd, ADHD og vold. Ofte kan vi se en sammenheng mellom disse to kategoriene, og det er spesielt vanlig at elever med eksternaliserende vansker også har internaliserende i tillegg (Wichstrøm 2008). En grundigere redegjørelse for dette vil bli gitt i teorikapitlet.

Videre kan en se på begrepet psykososiale vansker, som Rye (2007) definerer som plager og vansker mennesker opplever i sitt sosiale miljø. Det kan være alt ifra diagnostiserte lidelser til opplevd mobbing, altså er omfanget forholdsvis vidt.

Det psykososiale miljøet³ omfatter de forholdene som oppstår mellom menneskene på skolen, altså hvordan elevene oppfatter det sosiale miljøet. Her står begreper som samhandling og kommunikasjon sentralt, noe som skal bidra til at elevenes interesser ivaretas. Miljøet påvirkes for eksempel av kultur, sosial bakgrunn, religion, helse, utdanning og økonomi, og omfatter både læringsmiljø og skolemiljø. Det understrekes at det er elevenes subjektive oppfatning av det psykososiale miljøet som ligger til grunn når miljøet skal vurderes, og det skal derfor ikke gjøres kollektive vurderinger av dette.

1.6 Oppgavens struktur

Nå som jeg innledningsvis har gitt en kort redegjørelse for valg av tema og problemstilling, tenker jeg at det er naturlig å gi en pekepinn på oppgavens videre oppbygning. I kapittel 2 ønsker jeg å presentere ulike forskningsarbeid og teorier som er gjort innenfor feltene jeg har valgt ut. Disse danner enge underkapitler, henholdsvis om psykososiale vansker, mestring og

³ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/-/2-Virkeomradet-til-kapittel-9a-/?read=1>

motivasjon, og hesten som pedagogisk ressurs. Kapittel 3 vil dreie seg om metode, og herunder kommer valg av metode og en utdypning av den valgte metoden, begrunnelse for hensikten med forskningen, redegjørelse for hermeneutikk og fenomenologi, utvalg av informanter og gjennomføring av forskningen samt etterarbeid og forskningsetiske hensyn. I kapittel 4 legger jeg frem funnene, og dette har jeg valgt å gjøre tematisk slik at oppgaven får en naturlig flyt. Kapittel 5 tar for seg drøfting av funnene som ble presentert i forrige kapittel, og her knyttes de opp mot relevant teori som ble presentert tidligere i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 konkludere i forhold til problemstillingen min, og gi noen avsluttende kommentarer. Helt til slutt kommer forslag til videre forskning.

2.0 Teorigrunnlag

Temaet jeg har valgt å skrive om, oppleves som noe utfordrende når det kommer til å finne relevant litteratur. Det er gjort lite forskning i Norge når det kommer til hest som pedagogisk ressurs, men organisasjonen Hest og Helse viser på sin hjemmeside⁴ til det som er gjort av relevant forskning på området generelt. Det er i tillegg laget en større håndbok om dyreassisterte intervensjoner (Fine 2010), som er en samling av artikler relatert til bruk av dyr til mennesker med både psykiske og fysiske problemer. Den psykososiale delen av problemstillingen lar seg forholdsvis greit underbygge, her er det mye god litteratur å velge i.

2.1 Psykososiale vansker

Elevenes psykososiale skolemiljø er nedfelt som en sentral del av opplæringsloven⁵. I §9a-3 påpekes det at skolen har ansvar for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø, der alle elever kan føle sosial tilhørighet og trygghet. Paragrafen skal være dekkende for hele skoletiden, det vil si både i undervisning og i friminutt. Det kan imidlertid være vanskelig å skille mellom skole og fritid når det kommer til transport til og fra skolen, og turer utenfor skoletiden i regi av skolen (Utdanningsdirektoratet 2010). Dette underbygges av Rye (2007), som påpeker at god kommunikasjon er avgjørende for elevenes psykososiale utvikling. For å sikre dette må det etableres en trygg relasjon mellom lærer/omsorgsgiver og elev, og et stabilt miljø rundt elevene.

Når det kommer til psykososiale vansker, skiller vi som nevnt i begrepsavklaringen mellom internaliserende og eksternaliserende vansker (Mykletun m. fl. 2009; Wichstrøm 2008). Videre hevder Wichstrøm (2008) at disse to inndelingene er ulike uttrykksformer for psykisk smerte. Ofte viser det seg at gutter tyr til den eksternaliserende varianten, ettersom det er sosiale uakseptabelt for dem å vise redsel og usikkerhet. I motsetning til dette, blir jenter ofte stille og deprimerte. Dette er likevel vanskelig å måle, ettersom de fleste med internaliserende vansker kan snakke om problemene sine, samtidig som de med eksternaliserende vansker ofte ikke ønsker å innrømme problemene sine. Det som imidlertid er interessant, er at elever med eksternaliserende vansker ofte har internaliserende vansker i tillegg, og det antas at de internaliserende vanskene bidrar til å fremprovosere de eksternaliserende.

⁴ www.hestoghelse.no

⁵ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Rye (2007) er opptatt av at elevene skal utvikle seg, og bli selvstendige slik at de kan takle utfordringer på egenhånd. For å få til dette, er det viktig at læreren støtter og viser tillit til eleven underveis, både i faglige og sosiale sammenhenger. Dette omtales som «formidlet læring» og er ikke fastsatt som konkrete, faglige mål, men som et overordnet prinsipp som går igjen i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger. For å få til dette, påpeker han at det er viktig at barna er interesserte i det de skal lære, og at det gjerne kan knyttes opp til en interesse de har. Å møte elevene på deres nivå er viktig, slik at utviklingen kan finne sted derfra og utvides til nye erfaringer.

Det påpekes samtidig at enkelte former for atferdsvansker kanskje er nødvendige, slik at grensene testes for å forme de ulike individene (Manger og Nordahl m. fl. 2005). Samtidig, og oftest, er atferdsvansker uheldige for eleven og dens utvikling. De skriver om det sosiale ansvaret som ethvert barn vokser opp til å ta, og hvordan lærere og foresatte kan være med på å etablere dette tidlig. Elever som blir møtt på en positiv, men tydelig måte, har lettere for å tiltre i en moden rolle, i forhold til elever som til stadighet mottar negativ respons. Disse elevene opplever læreren og/eller foresatte som kontrollerende, og vil i de fleste tilfeller utfordre videre for å teste hvor langt strikken kan tøyes. En risikerer da et negativt forhold, som er vanskelig å reversere. De viser også til statistikken som tyder på at vi i dag har et økende antall diagnostiserte atferdsvansker i forhold til før i tiden, og begrunner dette med hvordan dagens samfunn er bygd opp. Elever som før i tiden hadde foreldre som var hjemme når de kom fra skolen og hadde tid til å følge dem opp, fikk ikke muligheten til å teste grensene i vesentlig grad. Det var tydeligere rammer, og foreldrene hadde mer tid til å ta seg av dem. I samfunnet som dagens barn vokser opp i, er arbeidspresset høyt. Foreldre har flere roller enn tidligere, og tiden de bruker med barna sine er kortere i forhold til tidligere. I den sammenheng kan en også forvente at de har lite overskudd, og dermed har lett for å gi etter i stedet for å være konsekvent overfor barnet. Dette gir et dårlig utgangspunkt for barnet, som lærer at foreldrenes regler kan overprøves. Denne atferden tas også med i klasserommet, og kan dermed utarte seg til å bli langt mer omfattende dersom ingen tar tak i det.

Rye hevder også at barn som i tidlig alder opplever kontakt- og interaksjonsproblemer, ofte tar disse plagene med seg videre i skolen. Hvordan dette håndteres avhenger av mange faktorer, blant annet elevens biologiske forutsetninger, sosialt nettverk og hjemmeforhold. Typisk er det for eksempel at barn som er utrygge opplever større sosiale vansker i kommunikasjon med andre barn og voksne. Dette negative mønstret fortsetter gjerne i skolen

dersom det ikke håndteres på riktig måte. Det er derfor viktig å spille på de positive sidene til eleven, og bygge tillit. En negativ holdning vil oppleves som svært ødeleggende for disse elevene. Han viser til at et utviklingsfremmende og positivt miljø vil bringe frem elevenes medfødte utviklingspotensial. Han lister opp en rekke grunnleggende psykososiale ferdigheter som barn bør læres for å fungere optimalt i samfunnet. Disse er følelsesmessig tilknytning (relasjoner), kommunikasjon, utvikling av kontakt og samarbeid (Rye 2007).

Forskning (Ogden 2015) viser også at en tidlig innsats for å fange opp elever som trenger hjelp, er viktig for å forhindre at problemene eskalerer. Statistisk sett viser det seg at elever som får hjelp i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene, har størst sjanser for å reversere atferdsmønsteret. Han peker på at skolen skal være inkluderende, og søke å tilpasse undervisningen til alle elever, uansett hvilke utfordringer som oppstår. Dette er målet alle skoler skal strekke seg etter rent teoretisk, men vi vet samtidig at det ikke er like enkelt å gjennomføre i praksis. Dersom elever ikke finner sin plass i klassen, kan det være aktuelt å ta dem ut av klassen i en kortere periode for å styrke dem individuelt. Ideelt sett skal dette kombineres med den ordinære skolen, slik at eleven fortsatt holder kontakt med klassen sin. Det mest gjennomførbare for skolen vil i mange tilfeller være spesialundervisning i et gitt antall timer i uken. Samtidig viser det seg at foresatte ofte ønsker et alternativt opplegg utenfor den ordinære skolen, og det er da skoleleders ansvar å forsøke å legge til rette for at dette kan gjennomføres. Ofte er den tradisjonelle spesialundervisningen knyttet til elever med lærevansker eller funksjonshemninger, men like viktig er det å kartlegge elevene som har atferdsvansker, motivasjonsproblemer eller emosjonelle vansker. Denne gruppen elever er stor, og problemene disse elevene opplever er like læringshemmende som de øvrige gruppene. Utfordringen med disse elevene er at de er vanskeligere å diagnostisere, og at det i den forbindelse er krevende å skaffe ekstra økonomiske ressurser for å dekke deres behov for individuell oppfølging.

Videre kan en se på hvordan elever med psykososiale vansker blir behandlet nå i forhold til før. Frem til 1992 hadde Norge spesialskoler for denne elevgruppen, noe som medførte at de ble fullstendig isolert fra de ordinære skolene. Spesialskolene omfattet også at de aller fleste elevene måtte flytte hjemmefra, fordi det var store geografiske avstander mellom skolene. Etter at denne ordningen ble lagt ned, opplevde man en økning i antall elever som trengte særskilt oppfølging. I den forbindelse vokste det frem en rekke alternative skoletilbud i distriktene, og da spesielt på gårder der elevene kunne utføre mer praktisk arbeid. Fordelen

med dette var at elevene fikk fortsette å bo hjemme, de fikk varierte arbeidsoppgaver og at denne formen for undervisning lettere lot seg kombinere med ordinær skole, slik at en kunne få litt av begge deler (Ogden 2015).

2.2 Mestring og motivasjon

Det å motivere elevene til å gjøre en god innsats, er den viktigste oppgaven en lærer har (Skaalvik og Skaalvik 2015). Samtidig er det en av de mest komplekse og utfordrende sidene ved å jobbe som lærer, ettersom alle elevene er forskjellige og krever ulik oppfølging. Også innenfor elevenes grad av motivasjon, er det store forskjeller. Forskningen til Skaalvik og Skaalvik viser at motivasjonen til elevene har en tendens til å synke med alderen. De begrunner dette med at elevene på småskolen føler seg flinke når de får til å gjøre oppgavene sine riktig, men at de etter hvert som de blir eldre sammenligner seg med andre elever, og oppdager at det finnes elever som gjør det bedre enn dem selv. Elevene som da opplever å havne nederst på læringsstigen, vil derfor få en synkende motivasjon. En annen årsak sies å være at elever som kommer på ungdomstrinnet ofte får mange ulike lærere, og at lærer-elevforholdet derfor svekkes. Det blir for krevende for lærerne å sette seg inn i hver enkelt elevs situasjon, og dette opplever mange elever som demotiverende. Sist, men ikke minst, hevdes det også at elevenes behov for å finne sin egen retning, holdes tilbake av skolesystemet. I et system der alle måles etter den samme normen, er det vanskelig å finne sin egen retning. Når elevene tvinges til å være like, får de ikke kjenne på følelsen av å finne sin egen retning, og å oppleve indre motivasjon.

Straand (2011) viser til viktigheten av at elevene opplever mestring i oppgavene de blir satt til å gjøre. Hun bruker begrepet resiliens, som forklarer menneskets evne til å tilpasse seg og beherske vanskelige oppgaver under vanskelige forhold. Dersom barn blir vant til å håndtere vanskelige situasjoner og å lære seg strategier for å håndtere disse på en god måte, vil sjansen for at de utvikler psykiske problemer være mindre enn hva de er for barn som ikke opplever motgang. Den emosjonelle utviklingen handler altså om evnene barna har til å mestre vanskelige tanker og følelser, og til å skape gode og trygge sosiale relasjoner.

Videre er det allment kjent at mestring og motivasjon henger sammen. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at motivasjon kan være både kvantitativ og kvalitativ. Den kvantitative delen tar for seg hvor motiverte elevene er, mens den kvalitative seg på hvilke faktorer som

motiverer dem. Motivasjonen er å anse som en drivkraft for oppgavene vi ønsker at elevene skal utføre. De hevder at positiv forsterkning er en viktig faktor for å motivere elevene, altså handler det om å knytte oppgavene opp mot elevenes interessefelt, eller å gi elevene belønning for godt utført arbeid. På grunnlag av dette skiller vi mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen finner elevene i seg selv, altså en indre drivkraft til å gjennomføre oppgaven. Ytre motivasjon kan være belønning eller ros, altså noe som andre tilfører. Ofte er ytre motivasjon den mest anvendte når elevene skal gjøres kjent med nye oppgaver i skolen, ettersom mange elever sliter med å finne indre motivasjon for å utføre skoleoppgaver. Normalt sett brukes belønning i introduksjonsfasen, for å få elever til å gjennomføre oppgaver de egentlig ikke er motiverte til. Når elevene opplever å lykkes med disse oppgavene, er det imidlertid vanlig å fase ut belønningen. Dette fordi hele poenget med å belønne blir borte dersom elevene i utgangspunktet er motiverte for å gjøre oppgaven. Samtidig er det viktig å gjøre elevene oppmerksomme på hva som forventes av dem, og på hvilket grunnlag de blir belønnet.

Dette med indre og ytre motivasjon kan ifølge Renolen (2010) linkes tilbake til Maslows behovspyramide. De ytre faktorene stammer fra påvirkning fra personer eller miljøet rundt oss, mens de indre er behov eller drifter fra kroppen eller jeg-et selv. Det er spesielt den indre motivasjonen som er relevant for at elever skal ta lærdom av det vi ønsker å lære dem. De må altså selv ønske å tilegne seg ny kunnskap, og føle en personlig fortjeneste av dette. Av behov kan en nevne faktorer som er ernæringsrelaterte som mat og drikke, eller fysiologiske som søvn og hvile. Disse er grunnleggende for at læring skal kunne finne sted. Med drifter tenker vi på elevenes behov for tilbakemelding eller anerkjennelse, slik at de opprettholder troen på seg selv. Den indre motivasjonen er altså selve drivkraften for å kunne lære noe. Kort oppsummert og litt satt på spissen, er ytre motivasjon en tvunget form for motivasjon der andre stiller krav til deg, mens den indre motivasjonen er kravene eleven stiller til seg selv. Elever som finner indre motivasjon, engasjerer seg i det de er interesserte i, fordi de synes det er gøy og ikke fordi de må.

Selvinnsikt og forventninger til egne evner står også sentralt når det kommer til motivasjon og mestring. Bandura (1990) Påpeker at elever som er innstilt på at prøving og feiling er en del av læringsprosessen ofte har positive holdninger når det kommer til mestring. De er innforståtte med at en ikke alltid lykkes på første forsøk, men har likevel en iver etter å fortsette å prøve. Elever som forventer å lykkes med alt de prøver på første forsøk, har større

sjans for å gi opp og få en negativ holdning til å prøve nye ting. Det er derfor viktig å bruke tid på å sette elevene inn i dette, slik at de ikke stiller for høye krav til seg selv. Vygotsky (1979) påpeker at motivasjon er det mest sentrale i en læringsprosess, fordi det er den som skaper lyst til å lære. Sammen med trygghet og selvtillit danner dette grunnlaget for all læring. Elever som ikke opplever mestring blir ofte utrygge, og vil da gjøre alt de kan for å unngå å havne i situasjoner der de må gjennomføre oppgaver de ikke har troen på at kommer til å lykkes. Alt henger altså sammen, og danner grunnlaget for hvorvidt elevene er i stand til å lære noe eller ikke. Målet bør derfor være å skape en trygg og positiv plattform, slik at alle elever har forutsetninger for å lære.

Covington (1998) Setter fokus på spørsmålet *hvorfor* når det kommer til motivasjon. Hvorfor er det sånn at enkelte elever velger en oppgave, mens andre velger en annen? Hva er det egentlig som motiverer dem for valget de tar? Videre mener han det er viktig å sette fokus på hvorfor enkelte elever gjennomfører hele oppgaven, mens andre gir seg før de har begynt. Han peker også på faktorene rundt indre og ytre motivasjon, og hvordan enkelte elever jobber knallhardt for å oppnå gullstjernemerke fra læreren. Når disse gullstjernene etter hvert som elevene vokser til, fjernes, faller også motivasjonen fordi eleven ikke lengre har noe å strekke seg etter. Samtidig viser det seg at andre elever som lærer fordi de er nysgjerrige og ønsker å tilegne seg ny kunnskap, altså har en indre motivasjon, evner å opprettholde motivasjonen sin igjennom hele skoleforløpet.

2.3 Hesten som pedagogisk ressurs

Det å benytte dyr i opplæring til barn og unge, viser seg å være motiverende (Melson og Fine 2010). Barn har lett for å knytte seg til dyr generelt, og mange vokser opp med kjæledyr. Ved å håndtere dyr lærer barna seg å ta ansvar, å vise empati, å unngå stress, å vise følelser og ikke minst skaper det fysisk aktivitet. Spesielt når det kommer til bruk av hest, påpekes det at barna må lære seg selvkontroll, fordi hester er store dyr og agerer ut ifra menneskets kroppsspråk.

Forskning (Koren og Træen 2003) viser at unge som håndterer hest opplever en sterk mestringsfølelse når de håndterer og har kontroll over et så stort dyr. De lærer også å ta ansvar, ettersom det er en rekke arbeidsoppgaver knyttet til det å drive med hest. Vennskapet de knytter til dette store dyret gjør at de blir motiverte til å gjennomføre alle de fysiske

oppgavene som er knyttet til hesteholdet. Samtidig påpekes det at stallen er en arena der tenker og følelser ofte blir positive, fordi mestringsfølelsen av å håndtere et så stort dyr er enorm. Også denne forskningsrapporten viser til viktigheten av selvkontroll når en håndterer hest. En av informantene i studien opplyser at hestene kan bli direkte farlige dersom menneskene rundt dem utagerer og viser sinne. På den måten fungerer hesten som et speil av mennesket, og kan på denne måten bidra til å skape selvvinnsikt.

Kruger og Serpell (2010) tar opp temaet hippoterapi, som inkluderer hest i samspill med psykisk syke. Dette omfatter stell av hest, håndtering av hest fra bakken, longering, kjøring og ridning. Det er viktig å understreke at hovedvekten av en slik aktivitet foregår i samspill med hest fra bakken, og ikke nødvendigvis fra ryggen til hesten. Formålet med aktiviteten er ikke å lære brukerne å ri, men å lære dem kroppsspråk, selvbeherskelse og kontroll, som igjen har som mål å resultere i selvtillit og mestringsfølelse.

Også Arluke (2010) skriver om bruk av dyr til ungdom med psykiske problemer. Han viser til resultater som for eksempel at ungdommene knyttet nære bånd til dyrene de arbeidet med. Han skriver om den positive opplevelsen enkelte av disse ungdommene fikk, spesielt når hesten gir tilbakemelding på ungdommenes kroppsspråk. Fordi denne tilbakemeldingen gis umiddelbart, er det enkelt for mennesker å kjenne på mestringsfølelsen det gir, fordi tilbakemeldingen er så konsis og skjer umiddelbart.

Også i Norge brukes hest som ressurs for psykisk helsearbeid, og det grunnleggende innen dette kan settes i sammenheng med det barn og unge opplever rundt håndtering av hest (Klouman m. fl. 2014). De presiserer at det er håndtering av hest som står sentralt når en skal jobbe med mennesker på denne måten, og ikke selve ride- eller kjørekunnskapene. Med håndtering menes kontakt og samhandling med hesten på alle plan, det være seg i stallen, i leietau på tur, eller på ridebanen der hesten kan bevege seg fritt. Poenget med disse formene for aktivitet, er å få menneskets oppmerksomhet rettet mot både sitt eget og hestens reaksjonsmønster. For å kunne gjennomføre slikt arbeid, er en avhengig av at tilbyder av denne aktiviteten er bevisst på nettopp disse tingene, og har kunnskap nok til å se hva som fungerer og hvordan det fungerer for den enkelte. Dernest er det viktig at de mest grunnleggende kunnskapene overføres til eleven, slik at den er i stand til å opptre på tryggest mulig måte.

Videre deler Klouman (m. fl. 2014) inn i tre ulike kommunikasjonsnivåer som hesten benytter seg av, og som det er nyttig for eleven å sette seg inn i. Det første nivået omfatter hestens bruk av sanseintrykk. En hest viser forholdsvis få uttrykk, og en må vite hva en skal se etter for å merke signalene den sender ut. De er veldig vare for menneskets opptreden, og sanser alt fra kroppsspråk, atferdsendringer, lukter og stemmebruk. Det hevdes også at hesten bruker mentale bilder for å kommunisere, noe som kan sees i sammenheng med måten autister oppfatter verden på. Nivå nummer to dreier seg om kommunikasjon som kan sees, men ikke høres, altså hestens kroppsspråk. Alt fra små bevegelser med ørene, til stamping med beina og vifting med halen, har forskjellig betydning som vi mennesker må lære oss å forstå. Det mest grunnleggende er å kunne avgjøre om hesten ønsker deg i sitt nærvær, eller om han vil ha deg vekk. Klarer en å lese dette ut ifra dens kroppsspråk, vil det være trygt å håndtere hesten. Det tredje og siste nivået, handler om hestens endring av kroppsspråk og atferd. Når en hest går så langt at den tyr til slike signaler, har den sannsynligvis forsøkt lenge med de dempede signalene. Dersom en hest opplever en situasjon som truende, kan slike hendelser oppstå. Hester er flokkdyr og byttedyr, og lederhesten vil være i stand til å gå langt for å beskytte flokken sin mot rovdyr eller andre situasjoner som den oppfatter som truende. Det å kunne lese hestens kroppsspråk er derfor avgjørende for å kunne unngå slike situasjoner. Et typisk tegn på slik uro, er i flokker der lederrollen ikke er avklart. I den menneskeskapte hesteverdenen er de vanligste årsakene til slik oppførsel at hesten har opplevd mishandling, blitt utsatt for hendelser som har gjort den redd, eller at den rett og slett blir misforstått av mennesket som håndterer den.

Sist, men ikke minst, drøfter Klouman (m. fl. 2014) viktigheten med at mennesket viser tydelige signaler. Med bakgrunn i de tre kommunikasjonsnivåene vet vi at hesten leser ulike signaler fort. Det minste tegn på usikkerhet fra mennesket vil derfor være synlig for hesten, og de utydelige signalene vi sender ut vil da være vanskelig for hesten å forstå. Dette ender ofte i at hesten ikke gjør som vi vil, fordi den ikke forstår hva vi mener. Nettopp dette er en god øvelse for oss mennesker, og da spesielt for de av oss som er litt usikre og forsiktige. Det å opptre tydelig overfor hesten vi straks gi resultat, og lærdommen kan en ta med seg til andre situasjoner som ikke er knyttet til hesten.

3.0 Metode

Metode beskrives av Dalland (2007) som et verktøy vi benytter for å undersøke noe. Dette verktøyet hjelper oss å samle inn informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår, og denne informasjonen kalles data. Halvorsen (2002) skriver at metodebruk består av følgende elementer: Først må dataene samles inn, for så å systematiseres. Videre må de bearbeides, analyseres og tolkes. Hensikten med å samle inn data på denne måten er å skape ny kunnskap om feltet en forsker på.

I dette kapitlet ønsker jeg først å redegjøre for mitt valg av metode. Videre vil jeg gå dypere inn på hensikten med kvalitativ forskning, for så å gå i dybden på metoden jeg har valgt. Utover dette ønsker jeg å si noe om hvordan utvalget av informanter har foregått, hvordan jeg har gjennomført forskningen min rent praktisk i felt, og hvordan dataene i ettertid er systematisert og behandlet. Det vil også komme en drøfting i forhold til fenomenologi og hermeneutikk. I tillegg til dette vil jeg redegjøre for forskningsetiske hensyn. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.1 Valg av metode

Når metode for denne studien skulle velges, tok jeg tidlig et standpunkt om å arbeide kvalitativt. Det er flere årsaker til dette. For det første, er det svært få antall gårder som har et pedagogisk opplegg relatert til hest. Av denne grunn ville det vært vanskelig å arbeide kvantitativt, ettersom datagrunnlaget ville vært tynt. For det andre, er forskningsspørsmålene mine av en art som krever et dypere innsyn i hva informantene mine tenker og føler. En kvantitativ undersøkelse i form av f. eks. et spørreskjema ville ikke gitt meg samme nærheten til dem, som en kvalitativ undersøkelse.

Thagaard (2013) skriver at kvalitative metoder går i dybden på utkikk etter den grunnleggende betydningen, mens kvantitativ forskning tar for seg antall og utbredelse. Videre sier hun at kvantitative metoder ikke setter resultatene i kontekst til samfunnet, noe derimot kvalitativ forskning er avhengig av å gjøre for å skape mening. Fossåskaret og Aase (2014) omtaler en kvalitativ metode som noe som går i dybden, og ofte er basert på tekst, bilder eller lyd. Kvantitative metoder går derimot i bredden, og er basert på tallmateriale. Med dette som bakteppe valgte jeg derfor å jobbe kvalitativt, med metoden deltakende observasjon. Hadde omfanget for masteroppgaven min vært større, kunne det vært interessant

å triangulere denne metoden med intervju av informantene, for å følge opp observasjonene i felt. I denne oppgaven blir det imidlertid i overkant mye data å gjennomføre begge metodene, så valget falt derfor på deltakende observasjon, hvor feltsamtalene underveis danner mye av grunnlaget for min videre analyse.

3.1.1 Formålet med forskningen

Det er mange grunner til at jeg ønsker å forske innenfor dette feltet. Først og fremst synes jeg det er nødvendig, fordi det finnes lite forskning på dette området i Norge. Kanskje er det derfor det også finnes så få tilbydere? Målet mitt er å avdekke hvorvidt hesten lar seg benytte som en pedagogisk ressurs for denne elevgruppen, og hvilke positive og negative effekter dette kan gi. Dersom denne forskningen kan gi svar på disse spørsmålene, vil det forhåpentligvis føre til at skoler som vurderer et slikt alternativ til enkeltelever, får svar på noen av spørsmålene sine rundt virkningen av slike tilbud.

I tillegg til det samfunnsnyttige formålet nevnt over, er mitt personlige mål å kunne tilegne meg ny kunnskap innenfor feltet. Jeg eier selv en liten stall hvor jeg leier ut stallplasser, og har i den forbindelse mulighet til å tilby en liknende ordning på sikt, dersom det er fruktbart. Å gjøre denne forskningen håper jeg derfor vil gi meg en pekepinn i forhold til hvilke metoder og effekter som er fornuftige å benytte seg av i slike undervisningssituasjoner.

3.2 Kvalitativ metode

Ofte omtales kvalitative og kvantitative metoder som to motsetninger, men ofte kan disse to retningene bidra til å utfylle hverandre. Fossåskaret og Aase (2014) hevder at å sette dem opp mot hverandre har en begrensende virkning, og derfor er uheldig. De fremhever at selv om en forsker velger å jobbe kvalitativt, kan likevel en annen forsker som velger kvantitativt komme med like interessante funn, som bidrar til å utfylle den kvalitative forståelsen. Også Ryen (2002) understreker at det blir for lett å si at kvalitativ forskning er det motsatte av kvantitativ forskning, fordi kvalitativ forskning omfatter så mange ulike metoder. Hvorvidt en velger å jobbe kvalitativt eller kvantitativt, bør derfor avhenge av hva en ønsker å finne ut, og ikke omvendt. Jeg har tidligere gjort rede for hvorfor jeg har valgt å jobbe kvalitativt, og jeg ønsker nå å gå mer i dybden på kvalitativ metode.

Kvalitative metoder er mangfoldige, og omfavner mange ulike fremgangsmåter. Fra gammelt av ble disse metodene sett på som metoder der forsker og informant har nær kontakt

underveis i forskningen. I senere tid har også former for analyse av tekster og andre visuelle verk blitt vanlig innenfor denne typen forskning. Grunnen til at jeg har valgt å arbeide kvalitativt, er at jeg ønsker å komme i dybden på informantenes tanker og følelser rundt håndtering av hest. Å arbeide kvalitativt har både fordeler og ulemper. En får, i de fleste tilfeller, et tett og nært forhold til den eller det en studerer. Samtidig byr dette på utfordringer, både rent metodologisk og etisk. Noe av det mest grunnleggende med kvalitativ forskning, er muligheten vi får til å fordype oss i det vi studerer, i en sosial kontekst.

Bakgrunnskunnskapene vi har om personene eller situasjonene vi forsker på, er med på å skape en helhetlig forståelse av temaet (Thagaard 2013). Videre skriver hun at den kvalitative forskningen er godt egnet til å komme i dybden på sensitive områder eller på det personlige plan, fordi all kvalitativ forskning bygger på et tillitsforhold mellom informant og forsker. Samtidig kan dette også være et dilemma, fordi forskeren får direkte tilgang til sensitiv informasjon.

Det rettes imidlertid kritikk mot både kvalitativ og kvantitativ forskning. Ryen (2002) viser til at mange forskere hevder at kvantitativ metode ofte omfatter feilkilder, fordi deltakerne i f.eks. en undersøkelse ofte kan krysse av i spørreskjemaet for å bli ferdig, og ikke nødvendigvis fordi de står inne for det de svarer på. Kvalitative forskere hevder derimot å komme nærmere inn på sine informanter, slik at feilkildene derfor er minimale. Innenfor kvalitativ forskning er den største utfordringen reliabilitet. Dette vil jeg drøfte nærmere i et eget kapittel senere i oppgaven. En annen mulig feilkilde innenfor kvalitativ forskning, er sårbarheten denne typen forskning gir. Ofte er undersøkelsene basert på et lavt antall informanter, og det er derfor vanskelig å generalisere resultatene. Etersom datainnsamlingen er gjort på et lavt antall personer, er det også grunnlag for å tro at disse er valgt ut fordi de peker seg ut i en spesiell retning, og at det derfor ikke blir noen motvekt i forskningen, som kunne ligget til grunne for andre motstridende meninger. Dette blir å anse som en forenkling av virkeligheten, som ikke skaper et tilstrekkelig nyansert bilde av hva som faktisk foregår. De vanligste formene for kvalitativ metode, er intervju og deltakende observasjon. Intervjuet er et godt redskap for å tilegne seg informasjon om informantens opplevelse og forståelse av ting. Felles for disse to metodene, er at forsker oppnår direkte kontakt med informanten. Denne kontakten er viktig for resultatene av forskningen, og det er derfor avgjørende å opprette en positiv og trygg dialog.

Som nevnt, kan en kvalitativ metode også ta utgangspunkt i analyse av en tekst eller et annet visuelt verk. Disse brukes ofte som supplement til andre kvalitative metoder, for eksempel intervju (Thagaard 2013). I skolesammenheng kan slike dokumenter være saksdokumenter fra PPT, IOP-er utarbeidet av skolen osv. Felles for de fleste kvalitative metoder, er likevel at tekst analyseres. Dette fordi det underveis i forskningen skapes tekst, enten av informant, forsker eller en offentlig etat. Tekst skapt av forsker kan gjenfortelle utsagn fra informanten, eller kan beskrive hendelser og reaksjoner fra informant eller samspill informant og andre. Spesielt for kvalitativ metode, er betegnelsen feltarbeid.

Ifølge Wadel (2014) innebærer feltarbeid at forskeren gjør forskningen sin innenfor det miljøet eller samfunnet han ønsker å forske på, slik at feltarbeidet foregår i informantenes naturlige omgivelser. På denne måten vil forskeren få førstehånds innsyn i samhandling mellom informanter, og kan igjen forsøke å ta del i dette dersom det lar seg gjøre. Selv om han først knytter feltarbeid til kvalitativ metode, påpeker han i etterkant at også kvantitativ metode kan benytte seg av begrepet. Felles for begge retningene, det være seg kvalitativ eller kvantitativ, er at begge bygger på en teoretisk forståelse som ligger til grunne for forskningen som gjøres. Typisk for kvalitative metoder, er at de bygger på teoribaserte fortolkninger som hermeneutikk og fenomenologi, som jeg nå vil komme nærmere inn på.

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Disse to retningene danner rammene for hvordan kvalitative data fortolkes (Thagaard 2013). Det er dette som skaper grunnlaget for hvilken forståelse jeg som forsker utvikler underveis i prosjektet mitt. Retningene gir også en viss pekepinn på hvilken retning forskeren har når han er ute i felt.

3.3.1 Fenomenologi

Et fenomenologisk perspektiv innebærer at forskeren gjør sin datainnsamling med utgangspunkt i hva informantene sier og gjør (Thornquist 2003). Dette innebærer at den subjektive opplevelsen til informantene står i sentrum, og at forskeren ønsker å gå i dybden på dette. Ved en slik subjektiv orientering er verdenen rundt mindre viktig, og personen vi forsker på blir det naturlige midtpunktet. Det er derfor veldig viktig at forskeren stiller med et åpent sinn, og er mottakelig for den informasjonen informantene gir fra seg, uten å være forutinntatt. I tillegg må han huske at verdenen beskrives slik informantene opplever den, og at det derfor er deres virkelighet forskeren må ta utgangspunkt i. Det er de felles trekkene

informantene gir uttrykk for, som danner grunnlaget for forskerens analyse og utvikling av generelle forståelse (Thagaard 2013).

3.3.2 Hermeneutikk

Den hermeneutiske retningen baserer seg mer på å tolke noe som allerede foreligger, det være seg en tekst eller noe annet visuelt (Thornquist 2003). Her tolkes fenomenene på ulike nivåer, med utgangspunkt i at det ikke finnes en bestemt sannhet. For å forstå en del, må alt settes i sammenheng slik at en ser det store bildet. Fangen (2010) påpeker at vi i kvalitative studier hvor deltakende observasjon brukes som metode, ofte gjør en fortolkning av informantenes tolkninger av situasjoner. Dette innebærer at vi tar det til et nytt nivå, fordi vi selv tolker noe som andre allerede har gjort sin tolkning av før oss. Det er altså meningsinnholdet som står mest sentralt i hermeneutikken, og det er derfor viktig at forskeren presiserer hvem sin fortolkning som analyseres på de ulike nivåene.

Fenomenologi og hermeneutikk beskrives som to ulike retninger, men samtidig er det mulig å kombinere dem. I min oppgave gjør jeg nettopp dette, ettersom jeg har valgt metoden deltakende observasjon. Den fenomenologiske vinklingen får jeg i min observasjon av informantene, og med utgangspunkt i hva informantene sier. Den hermeneutiske retningen spiller inn i min tolkning av observasjonene som gjøres i felt, og som deretter tolkes ved hjelp av relevant teori. For å skape et mer nyansert bilde av nettopp dette, ønsker jeg derfor å gå nærmere inn på hva deltakende observasjon innebærer, og hvilke ulike måter en slik metode kan gjennomføres på.

3.4 Deltakende observasjon

Metoden deltakende observasjon omtales ofte som «feltarbeid», altså et en forskningsmåte som omhandler å gjøre arbeid i felt. Fangen (2010) omtaler deltakende observasjon som en måte å observere og samhandle med mennesker i deres naturlige omgivelser. Denne metoden består av to handlinger på en og samme tid: Du observerer hva informantene foretar seg, samtidig som du samhandler med dem underveis. Det er dette som skiller metoden fra tradisjonell observasjon, der forskeren står på sidelinjen uten å delta i handlingene som utføres. Når en jobber innenfor denne retningen, er det viktig å se seg selv og hvordan dine handlinger påvirker samspillet i gruppen. Det er en fordel å komme tett innpå informantene, til tider kan det være så viktig at det forventes at du bør bli «en av dem» for å få et dypt nok innblikk i handlingen som utspiller seg. Grunnen til dette er at din eksistens i gruppen da vil

bli så naturlig, at ingen legger merke til at du er der. På denne måten vil du få mest mulig ærlige data, som igjen danner grunnlag for en mer riktig analyse. Dersom en derimot kun deltar som observatør, vil en også kunne gjøre seg usynlig på samme måte, men forskjellen her er at forskeren ikke vil ha innsikt i og forståelse av hendelsene på samme måte som ved aktiv deltaking. Fangen anbefaler deltakende observasjon fordi denne metoden er mindre stressende på informantene, ettersom forskeren blir en naturlig del av den daglige rutinen.

Det finnes en rekke fordeler med å benytte deltakende observasjon som metode. Forståelsen du får for feltet idet du bygger relasjoner og personlige forhold til informantene, er uunnværlig i en slik forskningssammenheng. Dette medfører at du som forsker får førstehånds informasjon, som det da blir opp til deg å tolke og vurdere opp mot relevant teori. Følelsene du får underveis i forskningen vil danne et viktig grunnlag for datamaterialet du samler inn, og er derfor viktig å inkludere. Det vil underveis i forskningen til stadighet dukke opp nye spørsmål, og ved å gjennomføre forskningen over tid vil en ofte se at en får svar på spørsmålene etter hvert som tiden går. I deltakende observasjon får du også enklere tilgang til informasjon som en informant kanskje ikke ville snakket om i et intervju, rett og slett fordi det ofte kan være enklere å gjøre enn å si. Slik kommer forskeren nærmere inn på informantene, og får samtidig muligheten til å vurdere det de sier i feltsamtalen opp mot hva de gjør rent praktisk i felt (Fangen 2010).

Wadel (2014) peker på tre ulike egenskaper som er avgjørende for at forskeren skal kunne benytte deltakende observasjon som metode. Den første er ferdigheten til å kunne finne et riktig emne å forske på, altså et felt der deltakende observasjon lar seg gjennomføre. Den andre er forskerens evne til å tilpasse seg miljøet han skal inn i, slik at en utvikler sin egen rolle igjennom forskningsarbeidet. Den tredje, og kanskje viktigste, er å se sin egen rolle i forhold til informantene, slik at en til enhver tid er bevisst på hvilke følger ens egne uttalelser eller handlinger vil ha for forskningsfeltet. Også han påpeker viktigheten med å delta og tre inn i sin rolle for å komme tett innpå informantene. Dersom forskeren ikke klarer dette, vil informantene føle seg usikre, og opptre annerledes og mer kunstig enn hva de vanligvis gjør. Klarer forskeren å tre inn i en likeverdig rolle med informantene, klarer han mest sannsynlig også å tilegne seg informasjon på en naturlig måte.

Wadel (2014) skiller mellom dagliglivet og det han kaller fagliglivet. I dagliglivet driver vi alle med deltakende observasjon: Vi tar del i sosiale interaksjoner på samme tid som vi

observerer hva menneskene rundt oss gjør. Dette kan sees i tilknytning til fagliglivet til en som forsker kvalitativt, ettersom både deltakelse, utspørring og observasjon er sentrale virkemidler også her. Forskjellen mellom disse to, er at en i dagliglivet kun er seg selv, mens en i fagliglivet ofte trer inn i ulike roller ut ifra hvilken kontekst en jobber med. Videre påpeker han viktigheten med å forske på et felt som er nært deg selv, slik at en har et utgangspunkt å bygge videre på. Han betegner ikke dette som å være selvopptatt, men som en gylden mulighet til å ta noe en allerede har noe kunnskap om til et nytt nivå.

Nettopp det å studere i egen kultur, omtales av Thagaard (2013) som nøkkelen til å oppnå forståelse av en situasjon. Grunnen til dette er at forskeren ofte innehar de samme erfaringene som informantene tilegner seg. Dette kan imidlertid også være utfordrende, fordi forskeren kan være forutinntatt. Det kan også være utfordrende for forskeren å stille spørsmål ved ting som virker innlysende, men som likevel er nødvendige å klarlegge for å kunne gjøre en grundig analyse. Hun mener derfor at det til tider kan være en fordel å ha avstand til feltet en forsker på, fordi det da er enklere å stille spørsmål om grunnleggende ting. Dersom informantene er klar over at forskeren har en nærhet til feltet, vil det kunne virke kunstig at forskeren spør om elementære ting.

Thagaard (2013) peker også på utfordringer med deltakende observasjon. Først og fremst setter hun fokus på at forskerens tanker og følelser tas med i analysen av observasjonene, og at dette kan være en mulig feilkilde. Refleksjoner rundt dette underbygger troverdigheten til studien, men gir imidlertid ikke noen indikasjon på forskerens innflytelse på informantene.

Wadel (2014) deler deltakende observasjon inn i fire ulike rolletyper. Den første er underlagt deltakelse, i form av aktiviteter der forskeren inntar en arbeidsrolle. Her samarbeider informanter og forsker om å utføre oppgaver i felt. Den andre er også en deltakende form, hvor samtalen står sentralt. I denne sammenheng menes samtaler mellom forsker og informant. Denne typen samtaler omtales ofte som «feltsamtalen», og er en viktig faktor innenfor deltakende observasjon. I motsetning til denne deltakende samtalen, kan en se på rollen observasjon av samtaler. Her er forskeren tilhører av samtaler som foregår mellom informanter, altså en passiv rolle. Den andre måten å observere på, er rollen en inntar når aktiviteter observeres. Denne rollen omtaler han som tilskuerrollen, som også er en passiv variant. Ved å variere mellom disse fire ulike rollene, vil forskeren tilegne seg et variert og solid datamateriale som danner et godt grunnlag for videre analyse.

Han påpeker også at enkelte roller passer bedre i visse faser av forskningen enn andre, og at en i perioder derfor kan ha godt utbytte av å jobbe med liten variasjon. For eksempel kan det i enkelte faser være viktig å kun benytte observasjon der forskeren selv er passiv, for å skape et overblikk over situasjonen en er i ferd med å ta fatt på. Den største utfordringen Wadel peker på, er skjevheten mellom relasjonene en klarer å opparbeide seg med de ulike informantene. Ofte vil det være store forskjeller på hvor mye enkeltpersoner gir av seg selv, avhengig av personlighet og evne til å formidle tanker, følelser og kroppsspråk. Han omtaler informanter som gir mye av seg selv og som kommer med mye informasjon, som nøkkelpersoner i feltarbeidet. Med bakgrunn i dette, ønsker jeg videre å si noe om mitt utvalg av informanter, og hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort (Wadel 2014).

3.5 Utvalg av informanter

Som tidligere nevnt, har jeg gjennomført min forskning relatert til hest som pedagogisk ressurs. Etter å ha vært i kontakt med IPT-gårder over hele landet, fant jeg omsider en gård som passet for meg og mitt forskningsdesign. Det er langt imellom hver gård som gir et slikt tilbud i dag, og jeg endte opp med å forske på et sted veldig fjernt i forhold til hva jeg hadde forestilt meg. Gården jeg har fått tilgang til driver både med Inn på tunet-virksomhet og tilbud om alternative skoledager. Elevene som er innom gården i løpet av skoleuken har egne planer med seg fra skolen, som skal veie opp for den ordinære undervisningen som de går glipp av på skolen.

Jeg har valgt å se nærmere på to ulike elever som har fanget min interesse. En av elevene har vært på gården i flere år og er godt kjent med rutinene der, og den andre eleven har jeg fått følge fra første dag på gården. Ettersom at mye av forskningen som gjøres på hest i samspill med mennesker ofte er gjort på jenter, har jeg valgt å kun jobbe med gutter i mitt studie. Dette tenkte jeg kunne bli interessant, i hovedsak fordi gutter sjeldent har interesse for hest. Begge guttene jeg har valgt ut går på mellomtrinnet, og er henholdsvis 10 og 12 år.

Fangen (2010) omtaler utvelgelsen av informanter som noe tilfeldig, i forhold til hvordan forskerens tilnærming til feltet utvikler seg. Jeg tror det er nettopp derfor jeg endte opp med å forske på en gård på andre kanten av landet, i forhold til hva som i utgangspunktet var planen min. Valg av sted for forskningen var i starten en stor utfordring på grunn av geografiske

vanskeligheter. Etter hvert som jeg undersøkte mer og kom i kontakt med ulike tilbydere, viste det seg å la seg ordne likevel. Fangen (2010) understreker at en deltakende observatør som regel velger å forske på et felt som har nærhet til egne interesser. Det er nettopp dette jeg har gjort, jeg forsker på hest som pedagogisk ressurs fordi jeg har et personlig, så vel som et faglig, utbytte av det. Hun påpeker samtidig viktigheten rundt det geografiske med stedet en velger å forske på, fordi en gjennom forskningsperioden vil ha behov for å tilbringe mye tid i felt. På samme tid hevder hun at det er viktig å kunne ha en viss avstand, slik at en når en føler for det kan trekke seg tilbake og bruke tid på å reflektere over hendelser.

Utvalget jeg har gjort, kan sees i sammenheng med det Thagaard (2013) omtaler som et strategisk utvalg. Jeg har bevisst tatt utgangspunkt i å jobbe med gutter og hest, fordi jeg synes dette gir en spennende vinkling. Mestring og motivasjon hos elever med psykososiale vansker har også stått sentralt i min søken etter informanter, og jeg har av den grunn oppsøkt gårder som jeg vet tar inn elever innenfor denne kategorien. Med bakgrunn i at jeg har funnet frem til dette, kan en derfor si at utvalget er strategisk gjennomført, fordi gården og informantene innehar de egenskapene jeg var på utkikk etter. En type strategisk utvalg, er typiske utvalg. Det innebærer at informantene har typiske trekk i forhold til det jeg ønsker å forske på. Begge mine informanter passer inn til denne beskrivelsen, ettersom de begge har utfordringer på skolen.

Når det kommer til størrelsen på utvalget, har jeg valgt å holde det lite for å kunne gå tilstrekkelig i dybden. Ettersom mine to elever er forholdsvis ulike, håper jeg at mine analyser av undersøkelsene vil skape et nyansert bilde som svarer på mine problemstillinger.

Thagaard (2013) påpeker også at tilgjengeligheten til informantene står sentralt, og at en bør være forberedt på å endre forskningssted eller informanter dersom situasjoner oppstår underveis og gjør det vanskelig å gjennomføre den opprinnelige planen.

Fangen (2010) hevder at det kan være vanskelig å få et likestilt bilde av informantene, fordi det ofte er personlige forskjeller som gjør at enkelte vil skille seg ut i forhold til andre, og som derfor gir mer informasjon som forskeren kan bruke. Dette har vært tilfelle i min forskning, ettersom den ene eleven jobber veldig selvstendig fordi han har vært på gården i flere år, mens den andre eleven er ny og forholdsvis usikker i settingen. Det har derfor blitt naturlig at min interaksjon med disse elevene har vært vektet litt mere mot den nye eleven, noe som vil komme frem når dataene mine presenteres i masteroppgaven. Hun påpeker også at det er

naturlig at en får ulik kontakt med de forskjellige informantene, og at en skal være forsiktig med å trenge seg på dersom en informant ikke ønsker kontakt. Da er det bedre å reflektere over og drøfte hva en eventuelt går glipp av når en sånn situasjon oppstår. Formålet med kvalitativ forskning er ikke å finne et representativt utvalg, men å finne informanter som danner gode eksempler innenfor feltet det forskes på. Når en søker etter informanter er dert derfor ikke et poeng å finne informanter som er lette å sammenligne, men heller ulike informanter som kan skape et nyansert og helhetlig bilde.

3.5.1 Gjennomføring av forskning

Forskningen jeg har gjennomført har strekt seg over en periode på tre måneder. I denne perioden har jeg brukt tiden min godt til å danne en trygg og positiv relasjon til elevene mine, ettersom jeg tenker at dette er grunnlaget for at elevene skal ha et læringsutbytte på gården. Jeg har fått muligheten til å gå inn som pedagog de dagene elevene er på gården. Noen dager er begge elevene der samtidig, andre ganger er de en og en. Dette har gitt meg en god mulighet til å se dem både enkeltvis og i samarbeid.

Ettersom min metode er deltakende observasjon, har vi jobbet veldig variert i hele perioden. En dag på gården omfatter alt fra fysisk arbeid på gården generelt, håndtering av hest og oppgaver knyttet til dette, i tillegg til oppfølging av faglige opplegg fra skolene. Jeg har hele veien bevisst forsøkt å benytte Wadels (2014) ulike rolletyper, slik at dagene skal være mest mulig varierte. Det har av den grunn variert hvor mye jeg har involvert meg i det praktiske arbeidet. Av naturlige årsaker har min dialog med den ferskeste eleven vært mer hyppig enn hva den har vært med eleven som har vært på gården i flere år. Dette fordi den nye eleven ikke hadde noen forkunnskaper om hest, og trengte en del støtte for å komme i gang. Det har vært meget givende å følge utviklingen til denne eleven, en utvikling som i mine øyne har vært enorm på svært kort tid. Jeg velger å anser 3 måneder som kort tid når det kommer til å lære seg håndtering av hest, fordi dette er store dyr som mennesket ofte trenger tid på å bli komfortable i omgang med.

Underveis i feltarbeidet mitt har jeg gjort daglige loggføringer for de ulike elevene, slik at det skulle bli enklere å holde oversikt og å kategorisere de ulike hendelsene når informasjonen skulle bearbeides. Ettersom vi for det meste jobber utendørs har det vært vanskelig å ta notater underveis, så jeg har heller trukket meg litt tilbake i lunsjpausen for å notere det

viktigste, samtidig som jeg har satt av godt med tid på kveldstid etter hver dag i felt, for å få på plass notatene mens de ennå var ferske.

Forskningen har hatt en god flyt, og arbeidet med elevene i felt har hatt en naturlig vinkling. Etersom jeg i utgangspunktet hadde erfaring med hest fra før, har det vært en styrke i forhold til at jeg kan veilede dem innenfor dette området. Dette har skapt en relasjon som går på tvers av det faglige, som gjør at den sosiale relasjonen til elevene mine er god. Det er viktig for meg at elevene har gode opplevelser på gården, og hadde forskningen min blitt et hinder for dette, ville jeg avbrutt den umiddelbart.

Thagaard (2013) påpeker viktigheten med å være åpen rundt forskerrollen sin, slik at informantene er klar over forskerens hensikt. I mitt tilfelle har det vært viktig for meg å forklare elevene at hensikten med arbeidet mitt er å se hvorvidt bruk av hesten som et pedagogisk redskap fungerer eller ikke. De var altså tidlig informert om min rolle på gården, og på den måten kunne vi tidlig ufarliggjøre dette og gå videre. Gårdseier har hele tiden, både i forkant av og underveis i forskningen, vært en enorm støtte og motivator for at dette prosjektet skulle la seg gjennomføre.

Min deltakelse i feltarbeidet har vært sentral, og jeg har satset på å være mye tilstede. Spesielt sammen med den nyeste eleven har jeg brukt mye tid til håndtering av hest. Dette fordi han var svært usikker i starten, og trengte mye støtte og veiledning. Dette ga han en trygghet som dannet grunnlaget for det videre arbeidet vårt sammen. På gården gjør jeg og elevene det meste sammen. Alt fra å flytte hester inn og ut av stallen, til å rengjøre bokser, fylle på med høy, stelle med andre dyr og å ri/kjøre på tur. På alle disse ulike arenaene har vi møtt utfordringer av forskjellig grad. I noen situasjoner har jeg deltatt aktivt (Wadel 2014), mens jeg i andre sammenhenger har trukket meg litt tilbake og observert samspillet mellom hest og elev, eller mellom elev og elev.

3.5.2 Systematisering og bearbeiding av data

Som tidligere nevnt har jeg ført logger underveis for å holde oversikt over de ulike situasjonene, og samtidig for å få en pekepinn på utviklingen over tid. Loggen har jeg delt opp i ulike elementer ut ifra tema, og på den måten har jeg hver dag kunne knyttet hendelsene opp mot relevant teori som jeg hadde sortert ut på forhånd. Det viste seg ofte at småting som jeg

ute i felt ikke tenkte over at var noen stor greie, i min systematisering viste seg å være gjentakende tendenser som likevel ble svært interessante når analysen skulle gjøres. Jeg har fulgt Cato Wadels (2014) metode for systematisering av feltarbeid, og delt loggboken min inn i faktiske observasjoner på en side, og mine tanker og refleksjoner på den andre siden. I loggboken har jeg også tatt med dato for de ulike hendelsene, og i tillegg gjort noen notater om hvordan stemningen har vært igjennom dagen og de ulike hendelsene.

Fossåskaret og Aase (2014) viser til at forskeren i feltsamtalen finner svar på spørsmål han i utgangspunktet aldri stilte, men som likevel vil vise seg å bli sentrale i forskningen. Dette vil jeg framheve som en positiv side ved deltakende observasjon. Jeg ser for meg at slike situasjoner ville hatt vanskeligere for å oppstå i en intervjusituasjon, etter som dette oppleves med kunstig enn den uformelle feltsamtalen. Når jeg satt observasjonene mine inn i skjemaet jeg har laget meg, så jeg at det til stadighet dukket opp nye emner som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på, og som igjen krevde at jeg leste meg opp på ny teori.

3.6 Forskningsetiske hensyn

Å gjøre en kvalitativ undersøkelse er krevende ettersom det ved enkle feiltrinn kan være mulig å spore informantene. Jeg har i min forskning vært opptatt av å ha de foresatte med på laget, og å gi de muligheten til å ha en dialog hele veien dersom noe skulle vært uklart. Jeg har ved hjelp av en samtykkeerklæring (Thagaard 2013) informert om formålet med studien, metodebruk og fremgangsmåte. Samtidig har det vært tydelig at de foresatte når som helst kunne trekke sitt barn fra undersøkelsen uten noen videre begrunnelse.

Et tema som har vært diskutert, er hvorvidt det skulle være mulig å hente inn informasjon fra de ulike skolene, for å få innsyn i om hvorvidt elevenes utvikling på skolen samsvarer med utviklingen på gården. Av ulike grunner, som jeg av personvernmessige årsaker ikke ønsker å gå nærmere inn på, ble det bestemt at jeg som forsker kun forholder meg til det arbeidet vi gjør på gården, og at oppfølgingsintervju med lærere ikke er nødvendig.

Wadel (2014) understreker også viktigheten med at all informasjon som forskeren tilegner seg behandles konfidensielt, og oppbevares på en trygg måte utilgjengelig for andre. Samtidig påpeker han at forskeren må være tydelig på at det kun er de som har samtykket til forskningen som kan delta, og at det ikke kan innhentes opplysninger fra en tredje person uten at dette er godkjent av informantene. Forskeren har altså store forpliktelser i forhold til sine

informanter, og å sikre deres anonymitet skal gå foran alt. Viktigst av alt er å forstå at de forskningsetiske rådene som gis av ulike forfattere er ment å være veiledende, og at forskeren derfor alltid må vurdere etikken selvstendig.

Thagaard (2013) skriver at det kan være problematisk å gi et for detaljert bilde av hva det skal forskes på, fordi informantene kan bli påvirket av det forskeren er på utkikk etter. Ettersom begge mine informanter er mindreårige, er det deres foresatte jeg har forholdt meg til. De foresatte er innforståtte med viktigheten av studien, samtidig som de ønsker å ta vare på barnas interesser. Vi har derfor blitt enige om at min forskning i minst mulig grad skal være synlig for elevene, og at vi skal forsøke å ha en så naturlig dialog som mulig. Ettersom dette er elever som har enkelte utfordringer på skolen, ville det være en ekstra påkjenning for dem å bli belemret med en forsker som følger hvert steg de tar. Vi har derfor blitt enige om at foreldrene selv bestemmer informasjonsflyten i forhold til barna, og at barna kan spørre meg underveis dersom de lurer på noe. Dette har etter min forståelse vært en fornuftig måte å gjennomføre forskningen på, fordi elevene har oppført seg som normalt under forskningsperioden, samtidig som de har fått muligheten til å stille spørsmål dersom de har lurt på noe underveis.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Når en gjennomfører forskning har det som hensikt å skape ny kunnskap. I den forbindelse er det viktig å se nærmere på kvaliteten på studien, for å kartlegge om denne lar seg generalisere. Fangen (2010) påpeker at kvalitativ forskning ofte har blitt nedvurdert fordi den ofte er å anse som subjektiv. Jeg ønsker nå å gi en kort avklaring når det kommer til reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet er kort fortalt en måte å teste forskningen på, som har som mål å finne ut om hvem som helst andre kunne gått inn i ditt felt og gjort samme typen undersøkelse, og sittet igjen med samme svar som du fikk. Dette gjør reliabiliteten svært vanskelig å vurdere, ettersom kvalitativ forskning, og da spesielt deltakende observasjon, baserer seg på forskerens personlige oppfatning av de ulike hendelsene (Fangen 2010). Dersom det skal være mulig å vurdere reliabiliteten, er en avhengig av en svært detaljert beskrivelse av hvordan den opprinnelige forskeren har arbeidet og tenkt. Å gjengi direkte sitater fra feltloggen er derfor et viktig virkemiddel for at en utenforstående skal forstå hvordan forskeren har tenkt. Dessverre

er det ikke like vanlig å gjengi slik informasjon i forskningsprosjekter, fordi det i lengden ville blitt tørt for leseren å lese en avhandling kun basert på en feltlogg. Hun hevder også at en må se formålet med forskningen før en vurderer reliabiliteten. Er poenget å få fram en dypere mening innenfor et smalt felt, er det selvsagt at loggføringen må være detaljert. Er det derimot meningen å se et bredere perspektiv, er det ikke like viktig med små detaljer. Sistnevnte alternativ gjør det imidlertid vanskelig for utenforstående å vurdere reliabiliteten.

Ryen (2002) understreker at kvalitative metoder ofte innhenter mye informasjon, og at det kun er et lite utdrag som presenteres i selve studien som publiseres. På denne måten vil det være vanskelig for leseren å avgjøre hvorvidt resultatene lar seg overføre til liknende situasjoner, eller om de kun er typiske for konteksten de ble funnet i. Thagaard (2013) mener imidlertid at reliabiliteten til et prosjekt kan styrkes dersom det er flere forskere som deltar i prosjektet, og diskuterer de ulike fenomenene underveis.

3.7.2 Validitet

Validitet er ifølge Fangen (2010) en måte å teste om du måler det du sier du måler, altså om funnene dine gir informasjon om fenomenet du forsker på. Hun understreker at validitet bygger på en teoretisk vurdering, mens reliabilitet kun tar utgangspunkt i empirien. Thagaard (2013) påpeker at validitet er vurderingen av gyldigheten til de tolkningene forskeren gjør. Dersom tolkningene forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til situasjonene han har studert, kan vi si at resultatene er valide. Ryen (2002) omtaler validitet som en stabil sosial realitet.

Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne går innad i selve studien, og vurderer hvorvidt det er sammenhenger innenfor studien. Den eksterne søker imidlertid å finne ut hvorvidt resultatet av forskningen er valid i sammenhenger utenfor selve studien. Viktigheten av å sikre validiteten i forskningen vår, ligger i hvor grundig forskeren fortolker situasjonen, og hvordan analysen danner grunnlag for konklusjonene som trekkes. For å sikre sin egen validitet, er det viktig at forskeren går igjennom sin egen analyse med et kritisk blikk. Ofte kan det være fruktbart å finne en makker som kan stille kritiske spørsmål underveis, slik at forskeren til enhver tid må argumentere grundig for de valgene han tar. For å forsterke sine egne fortolkninger kan en også legge fram andre tolkninger som mindre relevante (Thagaard 2013).

3.7.3 Generaliserbarhet

Den kvalitative forskningen har som formål å danne forståelse for fenomenene som studeres. Det er derfor interessant å se nærmere på om resultater fra et feltarbeid kan generaliseres og overføres til liknende arbeid. Det tenkes at det logiske ligger til grunne for at teorier kan overføres fra et felt til et nærliggende felt. På denne måten kan forskeren argumentere for at forskningen gjort på et felt, sannsynligvis kan være gjeldende for andre felt også. Avgjørende for generaliserbarheten er også hvilket utvalg studien har hatt, og det må sees likheter fra dette utvalget til det andre utvalget for at det skal være mulig å generalisere. Ofte kan det tenkes at mennesker som kjenner seg igjen i en situasjon, også kan kjenne seg igjen i det som studeres og tolkes (Thagaard 2013).

Fangen (2010) omtaler generaliserbarhet som noe som ideelt sett skulle kunne overføres fra en sammenheng til en liknende sammenheng. Hensikten er at en enkelt undersøkelse gjennom generaliserbarhet kan bidra til økt forståelse innenfor et større teoretisk område. Likevel er det viktig å huske at ikke alle kvalitative studier har som mål å være generaliserbare. Mange av studiene er beskrivende, og søker ikke å danne en analyse som har betydning utover den enkeltstående forskningen. Etersom det er vanskelig å gjøre en eksakt lik kvalitativ undersøkelse to ganger på rad, er det også vanskelig å generalisere funnene som gjøres i denne typen forskning.

4.0 Presentasjon av funn

I forskningsperioden min har jeg som tidligere nevnt fulgt to elever. Den ene eleven har vært på gården i flere år, og vil gå under pseudonymet Preben. Elev nummer to har jeg fulgt siden han startet på gården, og han går under pseudonymet Fredrik. I presentasjonen av funnene vil jeg dele inn i kapitler basert på ulike kategorier i forhold til temaer som er sentrale i observasjonene mine.

4.1 Grensesetting

Det første som slo meg når jeg startet min observasjonspraksis på gården, var at Fredrik trodde han var kommet til et fristed der han ikke trengte gjøre noe. Avtalen for at disse elevene skal få et alternativt skoleopplegg, er at de skal gjennomføre en viss mengde faglig arbeid i løpet av dagen hos oss, samtidig som de skal ta del i arbeidet på gården. Når Fredrik kom til oss, fikk jeg inntrykk av at forholdene på skolen hadde vært veldig vanskelige. Han hadde utøvd både fysisk og verbal vold mot lærere og medelever, og både skole og foresatte var fortvilte over situasjonen. Jeg var derfor noe spent på hva som ville møte meg i min observasjonspraksis. Preben derimot, hadde vist en annen type uro som gikk mer på uro i timene, noe som påvirket læringsmiljøet til han selv og medelevene.

De første dagene var Fredrik vanskelig å komme inn på, og det var tydelig at han var noe usikker på hvor han hadde meg. Ikke visste han noe om meg fra før, og han visste nok heller ikke hvor mye informasjon jeg hadde eller ikke hadde fått om han på forhånd. Sannheten er at jeg visste svært lite, rett og slett fordi jeg ikke ønsket å danne meg noe inntrykk av han på forhånd. I de praktiske oppgavene sluntret han unna, og spesielt på delen med skolearbeid var fokuset dårlig. Jeg brukte derfor mye tid på å snakke med han om dette, for å få han til å forstå at dette var en alternativ skoleform, og at vi derfor måtte gjøre både faglige og praktiske oppgaver for å få lov til å ha han hos oss.

«Hvorfor skal jeg sitte inne og gjøre skolearbeid? Da kunne jeg jo like gjerne vært på skolen. Der trenger jeg ikke gjøre noe, lærerne er fornøyde så lenge jeg ikke lager noe bråk».

Fredrik (10 år)

Samtidig som jeg skulle undervise Fredrik, var det også viktig at Preben fikk den oppfølgingen han trengte. Også han jobber med skolearbeid, og det var nok en hjelpende faktor at de var flere som kunne sitte inne samtidig for å jobbe, slik at Fredrik fikk se at alle hadde skolearbeid som måtte gjøres. Jeg bestemte meg tidlig for å dele skolearbeidet opp i to økter, slik at arbeidsmengdene ble litt mer oppdelt. På den måten kunne vi variere mellom teori og praktisk arbeid, noe som skulle viser seg å fungere greit.

4.2 Ansvar – for seg selv og andre

Det viktigste i forhold til å sette tydelige grenser for elevene, viste seg å være i håndtering av dyr. Det å være rolig og observant, og hele tiden ha egen sikkerhet i fokus er svært viktig, spesielt når en omgås store dyr som hester. Først og fremst er dette et ansvar som hviler på eleven selv. Dersom en ikke er i stand til å ha kontroll over seg selv, kan en heller ikke forvente å ha kontroll over et dyr på 500 kg. Dette visste selvfølgelig Preben godt fra før, ettersom han hadde vært noen år på gården. Fredrik dro god nytte av Preben, og lærte mye om de daglige rutinene og hvordan han skulle opptre i de ulike situasjonene. Det var også tydelig at Preben syntes det var gøy å gå foran som et godt eksempel, og dette ansvaret tok han veldig alvorlig. Ikke bare var han eldre enn Fredrik, men han var også blitt en meget dyktig hestekar på tiden han hadde vært på gården.

Når en jobber på gård, er det naturligvis ikke bare seg selv en har ansvar for. Dyrene er fullstendig avhengige av at menneskene tar ansvar overfor dem, og dette har guttene jobbet mye med i den praktiske delen av skoledagen. Her har de fått mange utfordringer, både mentalt og fysisk. Blant annet har de målt opp kraftfor til hestene, noe som er viktig at blir i dosert i riktige mengder. I tillegg har det vært mye fysisk arbeid, som rydding på gården, bæring av høy til hestene, bæring av sagflis til hesteboksene og fylling av vann. Alt dette er oppgaver som er knyttet til det å drive med hest, og som er nødvendig at er på plass før en kan forvente å håndtere dyret på riktig måte.

«Hestene trenger meg. Sånn er det ikke på skolen. Det er ingen som er avhengig av at jeg gjør samfunnsfagleksen min, det får ingen konsekvenser for andre enn meg selv. Om jeg ikke sørger for at hestene får mat og vann, så dør de. Det blir noe annet, denne jobben er viktig for flere enn bare meg».

Preben (12 år)

Det neste elevene hadde fokus på, var å stelle og å håndtere hestene fra bakken. Riktig stell er avgjørende for hestens helse, og har møtte Fredrik på mange utfordringer. Han hadde ikke noen erfaring med hest før han kom til gården, og var derfor noe usikker på hvordan han skulle håndtere ulike situasjoner. Preben hadde fortsatt er forsprang her, og det skjønte han fort at kunne komme til hans fordel dersom han spilte kortene sine riktig. Han investerte mye tid i å hjelpe Fredrik, slik at han ble trygg på hestene. Alt fra leietrening til hvordan hesten skal strigles, var han behjelpelig med. På denne måten tok Preben et langt større ansvar enn hva han tidligere hadde gjort, og det var tydelig at også han ville kunne få en god utviklingskurve fremover, i stedet for å bli stående på stedet hvil.

Hvis en skal se på utviklingen til Fredrik spesielt når det kommer til å ta ansvar, er resultatene oppsiktsvekkende gode. Han har på de tre månedene jeg har observert han, gått fra å ikke tørre å nærme seg en hest, til fullt og holdent være i stand til å håndtere hesten på egenhånd, både fra bakken, i stell og ridemessig.

4.3 Å være selvstendig

Hånd i hånd med det å ta ansvar for dyrene, går det å kunne jobbe selvstendig med arbeidsoppgavene en blir tildelt. Livet på gården synes å være hektisk, og guttene var sjeldent arbeidsledige. Preben fortalte meg at når han først kom til gården, hadde han aldri håndtert en hest før. Likevel ble han fort fascinert av dyrene, og fattet interesse for å holde på med dem selv om det var mange andre arbeidsoppgaver han heller kunne valgt på gården. I forskningsperioden min så jeg tydelig at det å holde på med hestene var førsteprioritet for Preben. Jeg regner med at han har hatt en bratt læringskurve på gården, og gårdseier påpeker at han er en av elevene som har lært fortest, takket være hans genuine interesse for hest. På turene vi red sammen strålte han om kapp med solen, det var ingen tvil om at han trivdes med dette.

«Har du noen gang tenkt på hvor lite som skal til for å få hesten til å løpe? Jeg trenger bare å lene meg litt fremover, så fatter han galopp. Tenk at han gjør det så enkelt, selv om han er en gammel traver!»

Preben (12 år)

For Fredrik har veien vært litt mer kronglete, men kanskje mer normal i forhold til hva som er forventet utvikling mellom hest og elev. Når han kom til gården, virket han veldig usikker, både på seg selv, dyrene og menneskene som jobbet der. Han dro på en tøff maske, noe som lett ble gjennomskuet. Barnet som var kjent for å lage kaos på skolen, var ikke like høy i hatten når han skulle håndtere et dyr som ifølge han selv var «hundre ganger større enn han». I forhold til Fredrik ble den deltakende biten av min observasjonspraksis sentral. Han trengte mye støtte den første tiden for å tørre å håndtere hestene. En så enkel ting som å leie inn en hest fra luftegården, var for han uoverkommelig. Vi startet med å leie sammen, og håndterte kun de tryggeste hestene som vi var sikre på ikke kom til å utagere på noe vis. Sakte, men sikkert mestret han leiingen alene på de enkleste hestene. Strigling av hestene gikk etter hvert fint det også, så lenge de var bundet opp på skikkelig vis. Å rense høvene på dem, var derimot mer krevende for han enn jeg hadde sett for meg. Ingen av de ansatte på gården var det minste i tvil om at han kom til å klare det, men hans egen tro på seg selv var det verre med. Vi løftet høvene sammen, jeg holdt og han rensset. Etter hvert begynte han å holde selv, men turte ikke løfte dem på egenhånd. Det hele trakk ut i tid, og jeg bestemte meg derfor for å inngå et veddemål med han, som jeg var sikker på at han kom til å vinne: Dersom han rensset høvene på hesten selv, skulle jeg bake sjokoladekake til han til neste skoledag. Mer skulle det ikke til, han rensset høvene som om han aldri hadde gjort annet.

Dette så ut til å være vendepunktet for Fredrik. Etter dette red han på tur sammen med meg og Preben, både i skritt, trav og galopp. Når han først kom seg i salen, var fremskrittene hans enorme. I slutten av forskningsperioden kunne han ri forskjellige hester på tur. Det han var mest stolt av, var at han fikk tillit nok fra gårdseier til å håndtere topphingsten på gården, både i form av leiing og ridning på ridebanen.

«Anne Lena, vet du hva? I dag, når du og Preben var ute og kjørte vogn, vet du hva jeg gjorde da? Jeg fikk ri hingsten på banen! Jeg hadde trodd han skulle løpe av sted med meg, men egentlig var han ganske lat. Det var bare så vidt han orket å gå fremover. Tenk at JEG fikk lov til det da!»

Fredrik (10 år)

4.4 Fellesskap og samarbeid

Det var for meg svært interessant å se hvordan guttene samarbeidet når de stelte hestene. Preben hjalp Fredrik så godt han kunne, og lærte han mange triks. Dette førte til at Fredrik etter hvert begynte å gjøre tjenester tilbake, som å hente inn hesten som Preben skulle ri, slik

at Preben kunne gjøre andre ting. Begge guttene har fortalt at de er mye alene på skolen, de andre elevene unngår dem fordi de er kjent for å skape konflikter. Ekstra gøy var det da å se hvor godt de to faktisk samarbeidet, og hvordan de fordelte oppgavene seg imellom uten å bli uenige. Tidvis gikk samarbeidet dem imellom litt for godt i mine øyne, de konspirerte sammen for å få gjøre mer av tingene de syntes var morsomme, for å slippe unna de mer kjedelige oppgavene. Spesielt kom dette fram i situasjoner der de ble bedt om å benytte ATV-en for å hente sagflis. Denne har kapasitet til å laste seks sekker flis pr. tur, men guttene fant fort ut at dersom de tok to og to sekker, fikk de kjøre flere turer. Noen ganger lot gårdseier dem kjøre på denne måten, mest for at de skulle få litt fri fra alt arbeidet. Samtidig var de flinke å høre etter når de ble irettesatt, slik at de kjørte fulle lass dersom noen påpekte det.

Det unike med å ha elevene på en alternativ skole som denne, er at de ble inkludert blant de ansatte på gården. Etter hvert som guttene lærte seg ulike arbeidsoppgaver, utgjorde de en stor forskjell på gården, og lettet arbeidet til de andre. I samarbeid med ansatte ble det for eksempel en vane for guttene at de kjørte ut trillebårene når de ble fylt med møkk, sånn at den ansatte som møkket kunne begynne å fylle en ny mens guttene tømte den andre. På denne måten ble arbeidet effektivisert.

4.5 Å gjøre nytte for seg

Både i håndtering av hest og i samarbeid med andre ansatte, opplever guttene at arbeidet de utfører har en mening. Preben sier han føler seg nyttig på gården, og at han er glad for at han kan hjelpe til. Også gårdseier påpeker at arbeidet som legges ned i å lære opp elevene i rutiner og hestehåndtering, gir god avkastning etter hvert som elevene kan utføre oppgaver på egenhånd. Når elevene har vært på gården en periode, viser det seg at de nesten klarer å utføre like mye og viktig arbeid som de ansatte. Samtidig påpeker gårdseier at dette er en fin læringsform, fordi de lærer seg å ta ansvar og å planlegge arbeid på en selvstendig måte. For Preben som har hatt atferdsmessige problemer på skolen, har det å få være på gården en dag i uken bidratt til at han kommer seg på skolen de resterende dagene. Før han fikk gårdstilbudet hadde han mye fravær, men etter han startet med alternativ skole har han også stilt opp på de ordinære skoledagene. Avtalen er at han må stille på skolen og oppføre seg for å få være på gården.

Fredrik følte også at gården hadde bruk for hans hjelp, og han undret seg over hvordan det skulle gå med avlshoppene dersom han blir forhindret fra å stille en dag. Det var jo tross alt han som pleide å gi dem kraftfor. Samtidig hadde han og Preben fått i oppgave å følge med når det kom nye lam til verden, og å gi beskjed til gårdseier slik at det ble fulgt opp. Det gledelige med det hele er at ingen av elevene i løpet av de tre månedene jeg gjorde min forskning, hadde noe fravær på gården.

«Du, Preben. Hvis jeg blir syk en dag, og ikke kan komme på gården. Går det greit om jeg sender deg en melding da, så passer du på avlshoppene for meg? Jeg tror de andre har mye å gjøre, så det hadde vært fint om du kunne gi dem kraftforet sitt». Fredrik (10 år)

4.6 Mestring

Det at guttene følte seg viktig på gården samtidig som de trives med arbeidet der, gjør at de opplever mestring i arbeidet de utfører. Om en ser på Fredrik spesielt, som på tre måneder har gått fra å ikke røre hestene til å få håndtere topphingsten på gården, sier det seg selv at mestringsfølelsen han sitter inne med er enorm. Selv hevder han at han aldri hadde kommet så langt på så kort tid, hadde det ikke vært for at Preben var tilstede. Selv om det sitter litt langt inne, og at han ikke sier det sånn at Preben hører han, innrømmer han at Preben har vært en stor inspirasjon for å få til ting. Når Fredrik fikk høre at også Preben var uerfaren når han begynte på gården, fikk han motivasjon til å forsøke å bli like flink.

Samtidig viser Preben at han stadig takler nye situasjoner. Når en av de ansatte var fraværende på gården, tok han en mye større del av ansvaret enn hva han vanligvis gjør. Det at han fikk tillit til dette, syntes han var svært gøy.

«Hvis en av de ansatte må være borte fra jobb en annen dag, så kan de bare ringe til meg. Jeg er sikker på at jeg får til å gjøre det meste som trengs her, slik at det ikke blir så mye ekstraarbeid på de andre som jobber her. Gjerne en skoledag, de er ikke så morsomme uansett». Preben (12 år)

Også i forhold til skolearbeidet, viste elevene at de kunne mer enn de kanskje trodde selv. Både Fredrik og Preben virket som om de hadde mistet motet litt på skolen, og at de kun harr vært tilstede i skoletimene, uten å ha fått så mye med seg. Fordelen med den alternative skoledagen de har på gården, var at vi kunne dele opp dagen slik at den ikke ble for

ensformig. Jeg la derfor opp undervisningen slik at vi jobbet med ett, maks to, fag om gangen. Imellom øktene sørget jeg for at elevene fikk jobbe fysisk, slik at de fikk ut litt energi. Begge ga uttrykk for at de ble ukonsentrerte av å sitte for lenge i ro, og jeg tenkte derfor det var greit å bryte det litt opp.

4.7 Motivasjon

De to guttene hadde et ganske ulikt utgangspunkt når jeg startet min observasjonspraksis. Preben som hadde vært såpass lenge på gården, hadde innarbeidet seg en del strategier for å få mest mulig ut av dagene på gården. Den mest tydelige av dem, var at han på forhånd hadde gjort mye av skolearbeidet sitt hjemme, slik at han fikk mer tid til praktiske oppgaver. Han fortalte at å få dra på gården motiverte han til å få unnagjort det faglige arbeidet, og at han syntes det var kjedelig å bli sittende for lenge med det når det var så mye annet han kunne foreta seg på gården. Fredrik som var helt ny på gården, hadde også en del skolearbeid som skulle gjøres når han var der. I starten tok dette lang tid, og han sa at han syntes det var urettferdig at han måtte gjøre så mye, når Preben gjorde så lite. Etter hvert begynte han å forstå at dersom han også gjorde litt hjemme, ble det mindre å gjøre på gården. De siste ukene av forskningsperioden stilte Fredrik med en halvveis utført arbeidsplan når han kom på gården, og fikk dermed halvert tidsbruken på skolearbeidet. Han begrunnet dette med at han ønsket å bruke mer tid på hestene, som han endelig begynte å mestre.

En annen form for motivasjon, som var felles for guttene, var at det praktiske arbeidet på gården ofte ledet til at de fikk ri på eller kjøre med hest. De var begge innforståtte med at arbeidet knyttet til hestene måtte utføres før en kunne ri. På denne måten kjørte de møkk, fylte høy og vann, og stablet flis som helter, for å få belønning i form av ridning og stell av hest. Guttene ga også uttrykk for at de syntes dette arbeidet var gøy, fordi dagene på skolen ofte ble ensformige og passive. Her fikk de være i aktivitet.

Den mest viktigste motivasjonen, som dannet grunnlaget for at guttene fikk være på gården, var deres oppførsel på skolen. Gårdseier hadde en tydelig avtale med foresatte og skolen, om at guttene skulle oppføre seg i den ordinære skolen for å få benytte seg av tilbudet på gården. Var det episoder der elevene laget bråk eller viste andre former for dårlig oppførsel, så skulle gårdseier få informasjon om dette. Det tette samarbeidet skulle guttene være klar over, slik at de tok seg sammen på skolen. Ettersom de begge var oppmerksomme på at de ulike

instansene samarbeidet, virket det som om skoledagene stort sett gikk fint. En annen viktig faktor som viser hvor motiverte elevene er for å være på gården, er at de ikke har hatt noe fravær de tre månedene jeg har observert dem.

4.8 Kroppsspråk og empati

De fleste av oppgavene guttene fikk på gården, var hesterelaterte. Det var veldig interessant å se hvilke hensyn guttene tok, og hvordan de tilpasset seg de ulike hestene de håndterte. I tillegg kom det tydelig fram at de hadde et personlig utbytte av denne håndteringen.

Det viktigste i min observasjonspraksis, var måten hesten hadde innvirkning på elevene på. Preben var tidlig ute med å fortelle hvordan hesten reflekterte hans oppførsel. Spesielt siden han har atferdsvansker og laget en del uro rundt seg på skolen, var det interessant å høre om hvordan hesten hjalp han til å ha bedre selvkontroll. Han fortalte at dersom han var stresset eller hadde en dårlig dag, så ble hesten også stresset. Han hadde derfor måttet lære seg å trekke pusten dypt, og finne roen før han oppsøkte hestene på gården. Dette var en strategi som han hadde tatt med seg til skolen, og som hadde reddet en del situasjoner der han holdt på å bli sint. Det var riktignok ikke alltid han klarte å holde igjen, men opptil flere ganger, når han hadde fått litt betenkningstid, hadde han klart å komme seg ut av situasjoner som lett kunne eskalert. Han nevnte spesielt en gang han skulle lese høyt i klassen. Dette var en situasjon som lett kunne stresse han, og han følte seg ukomfortabel. Tidligere hadde han gjort en avledningsmanøver for å slippe å lese, i form at utagering sånn at fokuset ble flyttet fra lesingen og over til å roe han ned. Den aktuelle gangen han fortalte om, hadde han heller tenkt på en av hestene på gården, og hvordan han lett ble stresset. Han bestemte seg derfor for å trekke pusten dypt, og ikke lage noe oppstyr. Han bestemte seg for at han skulle lese teksten slik læreren ba om, og utførte oppgaven. Han syntes ikke det var særlig gøy, men klarte å holde masken. Når jeg spurte om han hadde lest flere ganger etter dette, bekreftet han dette. Kun et par ganger hadde det gått galt, noe som visstnok var en stor forbedring i forhold til tidligere skoleår.

Fredrik brukte som tidligere nevnt lengre tid på å bli trygg på hestene, men når det først skjedde, så skjedde det fort. I en episode på gården der hesten skvatt, ble Fredrik redd. Det som skjedde var at Fredrik løftet armen brått mot ansiktet til hesten, noe som hesten tydeligvis ikke forventet. Dette var når han stelte hesten, og episoden førte til at han ble mer anspent i den videre håndteringen. Dette merket hesten, noe som igjen førte til at han testet grensene,

for å se om han klarte å vippe Fredrik av pinnen. Med dette som utgangspunkt var Fredrik nødt til å vinne tilbake kontrollen igjen, slik at hesten ikke fikk overtaket. Vi snakket en del om kroppsspråk, og hvordan hesten leser oss mennesker når vi blir usikre. Det samme snakket vi om i sammenheng med andre mennesker. Fredrik kan fort utagere fysisk mot både barn og voksne, og vi snakket derfor om hvor redde enkelte barn kunne bli når han gjorde slike ting. Han hadde jo selv sett hvor lite som skulle til for å skremme hesten, så da skulle det kanskje enda mindre til for å skremme et barn, konkluderte han med.

Det er ikke bare de fysiske aspektene som spiller inn for elevene som håndterer hest. Preben satte så fine ord på det:

«Det er så godt å være sammen med hestene. Da trenger jeg ikke tenke på hva jeg sier, for de skjønner det jo ikke uansett. Egentlig så trenger jeg ikke si noe i det hele tatt. Det er faktisk ganske godt å ha en stille venn, en som bare lytter uten å kreve noe tilbake. Men de får selvfølgelig noe tilbake likevel, de får jo masse kos. Og gulrøtter. Det er litt viktig å huske på, de liker det. Av og til får de epler også, men det er enklere med gulrøtter. De får man jo kjøpt i store pakker, så da blir det nok til alle». Preben (12 år)

Nettopp dette utsagnet kan knyttes direkte opp til en hendelse som fant sted en av de siste dagene i observasjonspraksisen. Det var nettopp kommet et nytt føll til verden, og Preben ville så gjerne vise meg det. Han fortalte at han hadde brukt mye tid på å være sammen med hoppen i ukene før hun skulle følle, slik at hun var trygg på han. Han ville derfor at jeg holdt meg litt på avstand når vi kom inn i gjerdet, slik at hoppen ikke ble redd eller stresset. Det å komme imellom hoppe og føll kunne nemlig være farlig, dersom hoppen ikke følte seg trygg i situasjonen, forklarte Preben. Vi gikk inn i gjerdet, og jeg satt meg på bakken, i god avstand til hestene. Preben gikk med langsomme steg fram mot hestene. Først strakte han ut hånda mot hoppen, slik at hun fikk lukte på han. Han brukte mye tid på henne, før han satt seg på huk og lokket på føllet. Føllet ble nysgjerrig og gikk mot Preben, og han satt helt stille. Det kom bort til han og han fikk stryke det, og det var veldig fint å se hvordan Preben taklet situasjonen. Han vinket meg nærmere, slik at jeg også skulle få hilse på. Først måtte jeg gå til hoppen, og bruke tid på å bli kjent med henne. Mens jeg sto der reiste Preben seg litt brått, og føllet spratt av sted. Det var lite som skulle til, og dette understreker bare hvor godt føllet leste kroppsspråket til Preben. Vi satt oss ned sammen for å prate litt samtidig som hestene tuslet rundt oss. Føllet kom innom flere ganger for å undersøke hva vi holdt på med, og det var

tydelig at det følte seg trygg så lenge moren var i nærheten. Preben på sin side, var veldig stolt over at han fikk tillit nok fra gårdseier til å være sammen med hoppen og føllet. Han syntes også det var gøy at føllet var så nysgjerrig på han, og at han kunne kose med det. Han hadde også lagt inn en ball som føllet kunne leke med, og det spratt av sted når Preben rullet ballen bortover bakken. Det var tydelig å se at Preben var bevisst på både egen atferd og eget kroppsspråk i denne situasjonen, noe som jeg tenker han kan ta med seg til andre arenaer.

4.9 Usikkerhet

Ut ifra det bilde jeg først dannet meg av disse guttene, var det lett å tenke at det var to harde nøtter å knekke, som var veldig tøffe av seg. Da har det vært spesielt godt å se hvor myke de faktisk er, når de viser sitt sanne jeg. Bak den tøffe fasaden, skulle det vise seg å være to usikre, små gutter, som ikke helt hadde lært seg hvordan de skulle håndtere situasjonene de havnet i. Det å kunne bruke hesten som en veileder for dette, så ut til å fungere som en naturlig prosess, der ord ikke alltid var like viktig. Likevel hadde vi mange gode samtaler i felt, der guttene sammen reflekterte over hvorfor de handlet som de gjorde i ulike situasjoner. Min oppgave ble å få de til å se sammenhengen mellom gården og skolen, og hvordan de kunne anvende det de lærte på gården når de havnet i vanskelige situasjoner på skolen.

Det at guttene innerst inne var usikre, var noe vi brukte mye tid på å snakke om. Spesielt Fredrik hadde tatt på seg en tøffere rolle enn hva som egentlig passet han. Det at han ble redd hestene i forskjellige situasjoner, ga en god innfallsvinkel til å snakke om nettopp dette, og om hvordan en bør oppføre seg overfor andre for å få til en positiv relasjon. Fredrik fortalte at han ofte ble alene på skolen, fordi de andre elevene forbandt han med bråk. Det var nettopp derfor han stelte i stand bråk – det var nemlig den eneste måten han fikk oppmerksomhet på til tider. Selv om det ikke var positiv, ble han i det minste sett. Noen av de store guttene syntes også at det var litt gøy at han yppet til bråk, og han fortalte at de ofte sendte spydige kommentarer for å helle bensin på bålet. For en gutt som Fredrik ble det da veldig vanskelig å holde seg unna uønskede situasjoner, og han fortalte at det hele ble som en vond sirkel. Når han var på gården følte han at han fikk et pusterom fra dette, samtidig som han hadde fått en god venn i Preben. I tillegg var de voksne hyggelige mot han her, og ettersom det var så mange som jobbet der, så var det alltid noen som hadde tid til å spørre om hvordan han hadde, det, hva han likte å gjøre på fritiden osv. Han følte at han ble bedre sett, noe som selvfølgelig ikke er like enkelt å få til på skolen i en stor klasse.

En av de siste dagene mine på gården, hadde guttene en veldig fin opplevelse sammen. De hadde vært ute og ridd, og hadde det ikke vært for at de hadde ører, så hadde smilet gått rundt hele hodet på dem. De fortalte at de hadde vært på galopptur, og at de aldri hadde løpt så fort før. Til og med Fredrik, som til nå kun hadde ridd bak andre hester, hadde gått opp i tet underveis på turen. Når de kom tilbake fra turen, pratet de i munnen på hverandre om hvor gøy de hadde hatt det, og spesielt Fredrik strålte av lykke. Når de hadde stelt hestene, kom de løpende til meg. De hadde lyst å få gjort skolearbeidet sitt, slik at de kunne bruke resten av dagen på å ri flere hester. Aldri før hadde de vært så motiverte for å bli ferdig, og det var nesten utfordrende å holde dem tilbake, for å være sikker på at de faktisk lærte noe.

4.10 Generelt om funnene

Funnene i denne observasjonsperioden viser i høy grad hvordan to elever som ikke fungerer på skolen, kan fungere på en alternativ skole med mer varierte oppgaver. Hovedtyngden av arbeidet vi har gjort på gården har definitivt vært praktisk rettet, men likevel har kunnskapen de tilegnet seg gjennom dette arbeidet en solid overførbarhet til den ordinære skolen. Vi har sett en oppblomstring på en elev som når han kom til oss var svært innesluttet og usikker. Etter endt forskningsperiode var denne gutten mer sikker på seg selv, samtidig som han var i stand til å si ifra når han ble usikker. Vi har også sett to individualister finne hverandre, og knytte vennskap. Deres forhold til hestene har vært meget interessant å observere, og dette understreker at handling i mange tilfeller står sterkere enn ord.

5.0 Drøfting av funn

Nå som funnene fra observasjonsperioden min er lagt fram, ønsker jeg å drøfte dem opp mot teori som er relevant. Enkelte områder, som motivasjon og mestring, vil veie tyngre enn andre temaer. Med utgangspunkt i dette vil jeg forsøke å diskutere funnene jeg har gjort, og på denne måten besvare problemstillingen.

5.1 Tradisjonell skole eller alternativ skole?

Det var for meg tydelig å se at skillene mellom den alternative skoledagen på gården og den tradisjonelle skolen var store. Utsagnet til Fredrik vitner om at han ikke var vant til å bli stilt krav til, annet enn at han skulle sitte i ro på plassen sin og være stille. Manger og Nordahl m. fl. (2005) påpeker viktigheten rundt å stille krav til elevene, slik at de har noe å strekke seg etter. Samtidig vet vi at det er krevende å tilpasse undervisningen til alle de ulike elevene en normal klasse består av. Spesielt utfordrende er det å motivere elever som har en indre uro, altså atferdsvansker. Det er i slike tilfeller vanlig at lærere setter disse elevene til å gjøre «enkle oppgaver», som å være stille, for at resten av klassen skal få arbeidsro.

På gården er situasjonen en annen. Her er det forholdsvis stor tetthet av voksne i forhold til antall elever, og muligheten for å følge opp hver enkelt elev er bedre. Barn er individer som ønsker å skape en mening med sin egen tilværelse, og det er derfor viktig å gi dem meningsfylte oppgaver som de er i stand til å mestre. Å be en elev sitte stille på plassen sin, er i seg selv demotiverende. Det kan nok fungere i en kort periode, men er ikke noe som bør bli dagligdags. Manger og Nordahl m. fl. (2005) mener i denne sammenheng at det er viktig å se på barnene som aktører i sine egne liv, og å stille dem til ansvar for sine handlinger. De påpeker at et barn kan ha en vidt forskjellig virkelighetsoppfatning enn hva vi voksne har, og at det derfor er viktig at vi er tydelige på hvilke regler som gjelder. På gården er dette avgjørende for at elevene skal få lov å delta i det daglige arbeidet. Det å håndtere en hest er et såpass stort ansvar, at en er avhengig av at elevene gjør som de er opplært til for at deres egen sikkerhet skal være i fokus. Altså vil dårlig oppførsel kunne få fatale konsekvenser, dersom dyrene utagerer. Dette er en mer alvorlig situasjon enn de møter i den tradisjonelle skolen, og kan derfor oppleves som en sterkere konsekvens enn å måtte sitte stille ved pulten sin. Det er med bakgrunn i dette vanskelig å sammenligne de ulike læringsarenaene, fordi utgangspunktene er så vidt forskjellige.

Nærheten mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes læring. Dersom eleven føler en trygg og positiv relasjon til læreren, er sjansen større for at eleven tør å delta aktivt i undervisningen (Rye 2007). For å få til dette, er det viktig at læreren setter seg grundig inn i elevenes situasjon, og bruker tid på å bli kjent med dem. På gården fikk jeg en unik mulighet til dette. Når jeg startet min observasjonsperiode der, skjønnte jeg fort at jeg måtte fortjene min plass for at guttene skulle åpne seg og vise meg tillit. Som hestejente var dette en overkommelig oppgave, og våre beste samtaler var de vi hadde samtidig som vi håndterte hest. Det var også her elevene lot meg se sine usikre sider, og lot meg forstå at bak den tøffe fasaden, var det to unge menn som ikke helt hadde funnet sin plass i samfunnet.

Wichstrøm (2008) poengterer at gutter ofte viser den eksternaliserende formen for psykososiale vansker, ettersom det er enklere for dem å spille tøff enn å vise følelser. Akkurat dette var disse to guttene blitt ganske drevet i, og det tok tid å nå inn til dem. Når det først var gjort, var det imidlertid skapt solide relasjoner der spøk og moro ble en naturlig del av hverdagen på gården. Også dette er en tilnærming til elevene som den tradisjonelle skolen vanskelig kan gjennomføre, fordi det krever enorme mengder tid til hver enkelt elev. Samtidig som disse elevene viste tydelige tegn til eksternaliserende vansker, ble det også tydelig etter hvert som vi ble bedre kjent, at vanskene i høy grad var internaliserende. Spesielt for Fredrik, kom det tydelig frem at han var trygg nok til å si ifra når han ble redd eller usikker. Den første tiden på gården unngikk han å vise dette, og gjorde heller motsatt av hva han fikk beskjed om i håp om at ingen skulle gjennomskue han. Senere i forskningsperioden kom vi ganske tilfeldig i snakk om dette temaet, og om hvorfor vi mennesker reagerer som vi gjør i ulike situasjoner. Fredrik fortalte meg og Preben at på gården følte han seg trygg, her var det ingen som lo av han hvis han gjorde noe feil. På skolen kunne han ikke si ifra hvis han var redd, fordi han var redd for å bli mobbet. I stedet dro han på den tøffe masken, og hadde på den måten lett for å bli den som mobbet andre. Preben fortalte at slik var han før, men han hadde fått beskjed om at dersom han ikke oppførte seg på skolen, så fikk han heller ikke komme til gården. Dette tok han veldig alvorlig, og han prøvde derfor å oppføre seg så bra som mulig. Han advarte også Fredrik om konsekvensene dersom han stelte i stand bråk.

5.2 Felles og individuelt ansvar

Det å knytte bånd og skape trygge relasjoner til elevene er viktig. Vel så viktig, er det å tørre å tildele elevene ansvar. Rye (2007) understreker viktigheten av å skape selvstendige elever,

som er i stand til å takle utfordringer på egenhånd. Nettopp dette fikk elevene mange muligheter til på gården. Ettersom det var mange ulike typer dyr på gården, var arbeidsoppgavene mangfoldige, og hverdagene hektiske for de ansatte. Guttene fikk derfor mye ansvar knyttet til hestene, fordi gårdseier mente det var disse arbeidsoppgavene som ville gi dem et størst mulig personlig utbytte. Her fikk elevene ansvar som å bære vann, fylle på høy og å stable flis, slik at hestene hadde alt de trengte. Dette er fysisk tungt arbeid, og det var tydelig at guttene ble slitne av arbeidet. De hjalp hverandre og samarbeidet godt, og tok felles ansvar for oppgavene. Felles hadde guttene mye omsorg for hestene. Melson og Fine (2010) skriver om hvordan dyr hjelper barn til å ta ansvar. Ettersom dyrene er avhengig av at vi mennesker tar oss av dem, er det en fin måte å lære barn rutiner på. Å sørge for at dyret til enhver tid har tilgang på frisk vann, at det får nok mat, riktig stell og mosjon, er oppgaver som både er utfordrende og morsomme for barn. Her gjorde guttene en kjempejobb på gården. De var spesielt nøye på at hestene fikk nok mat, og å skylle vannbøttene deres slik at vannet de fikk var friskt og rent.

Det individuelle ansvaret omhandlet i stor grad å ta ansvar for seg selv, og å sørge for at en selv fulgte de retningslinjene som var gitt. Dette førte til at guttene i større grad måtte tenke selv, og planlegge dagen og tidsbruk på de ulike oppgavene. Denne formen for ansvar ga dem også en viss grad av medbestemmelsesrett, noe som i seg selv kunne være oppmuntrende for dem.

Vendepunktet for Fredrik var utvilsomt i forbindelse med stell av hest. Han var svært usikker når jeg startet min forskning på gården, og dette var noe hesten tydelig la merke til. Likevel var han innforstått med at denne delen av det praktiske arbeidet var noe av det viktigste han gjorde, og at ansvaret han hadde derfor var veldig viktig. Fra å være usikker på det meste, brukte han forholdsvis kort tid på å bli trygg. Det gikk litt opp og ned i starten, men etter hvert som Preben hjalp til, gikk ting enklere. Det å se at de fikk til å samarbeide om dette, var svært interessant. Ettersom elevene har fortalt at de ikke kan samarbeide med andre på skolen uten å lage bråk, var det gøy å se hvor godt de to jobbet sammen når det var til hestenes beste. Dette underbygges av Koren og Træen (2003), som fant at barn som håndterer hest lærer seg å samarbeide og ta ansvar på en annen måte.

5.3 Selvstendig arbeid

Det å ta ansvar på gården, er ikke alltid like enkelt. Av og til oppstår det situasjoner som krever at hver enkelt er i stand til å reagere og ta ansvar på egenhånd. Dette har både Preben og Fredrik fått testet ut, ettersom de begge har hatt dager på gården hvor de har vært opptatte med forskjellige arbeidsoppgaver. Preben viser tydelig at han har vært lenge på gården, og takler det meste av oppgavene på strak arm. Han er et meget godt eksempel på det Rye (2007) omtaler som å motta «formidlet læring». Dette innebærer at eleven selv har en egeninteresse i det som skal utføres, slik at gevinsten for å gjennomføre oppgaven er personlig. Akkurat dette har fungert godt når det kommer til Preben, ettersom han elsker å håndtere hestene. Når jeg startet på gården ble jeg helt imponert over hva den lille gutten fikk til på egenhånd. Han hentet for eksempel inn alt fra seks til ti avlshopper som skulle inn for å få kraftfôr. Hestene visste godt hva som ventet, og stresset med å komme frem til maten. Preben var likevel helt rolig, og hadde kontroll på dem. På forhånd hadde han gjort klart kraftfôret i boksene deres, slik at alt var forberedt. Dette vitner om hvilken grad av selvstendighet elevene utvikler på gården, og hvordan de på egenhånd er i stand til å planlegge slik at driften går mest mulig effektivt.

Fredrik hadde også en bratt læringskurve på gården. Når jeg startet der var også han ny der, og det var lett å se at han var usikker på oppgavene som ventet han. Ikke bare var han skeptisk til hestene, men han var også i tvil om hvordan de ulike oppgavene skulle utføres, og redd for å gjøre feil. Gårdseier brukte mye tid på å forklare han hvordan ting skulle gjøres, for at han selv skulle ha det tryggest mulig. Ettersom han var redd hestene, fikk han ansvaret for sitt eget flaskelam som måtte følges opp med mating jevnlig. Dette syntes han var gøy, og det å få en slik tillit var tydeligvis en positiv sak for Fredrik. Også dette kan underbygges av Rye (2007), som påpeker at elevene selv må utvikle seg til å bli selvstendige. Det at Fredrik i starten fikk ansvar for dette lammet, var en passende arbeidsoppgave for han. Sakte, men sikkert, tok han på seg mer krevende oppgaver. Jeg veiledet aktivt underveis, og bisto han hvis han ble redd. På den måten hadde han alltid en trygget om at han ikke var helt alene. Etter hvert som ukene gikk, tok han større og større del i de samme oppgavene som Preben gjorde, og ved slutten av min forskningsperiode var de to guttene nærmest likestilte når det kom til arbeidskapasitet.

5.4 Arbeid som gir mening

Jeg bet meg tidlig merke i uttalelsen til Preben om hvordan hesten *trenger* han, hvilket skolen ikke gjør. På gården føler guttene at arbeidet de gjør er meningsfylt. Melson og Fine (2010) påpeker hvordan arbeidet med dyrene lærer barna empati og å ta ansvar, to egenskaper som er direkte overførbare fra gården til skolegården. Preben føler at det er behov for han på gården, og at hestene setter pris på arbeidet han gjør. Slik er det ikke alltid på skolen. Ingen lærer har vel noe utbytte av om han gjør matteoppgavene sine eller ikke. Samtidig vet han at han selv har utbytte av det, men føler likevel at arbeidet på gården er mer meningsfylt – og mer synlig. Akkurat dette er kanskje det viktigste, når en jobber praktisk er det lettere å se arbeidsmengden og resultatene. Samtidig som det praktiske arbeidet gir mening for elevene, er det å få jobbe på gården også veldig sosialt. De ansatte ivaretar elevene godt, og guttene sier de føler seg som en del av gjengen, selv om de er ganske unge i forhold til resten av staben.

Vel så viktig som at gården drar noe nytte av arbeidskraften guttene stiller med, er guttenes eget behov for å være på gården. Det å få lov til å jobbe praktisk når en har så mye uro i kroppen, er veldig givende. Manger og Nordahl (2005) understreker viktigheten av at elever med psykososiale vansker får en variert og tilrettelagt skoledag, slik at de har forutsetninger for å kunne komme igjennom den uten problemer. Måten guttene føler at de er nødvendige på, på gården, viser hvordan dette skal fungere i praksis. Siden de startet med gårdsordningen har de ikke hatt en eneste dag fravær, noe som vitner om at de trives og ønsker å være tilstede.

5.5 Motivasjon

Det at elevene ønsker å tilbringe tiden sin på gården, kan bety at guttene er tydelig motiverte for å fortsette med en alternativ skoledag. Først og fremst kunne jeg i løpet av perioden en ganske drastisk endring i motivasjonen knyttet til å gjøre skolearbeidet. De første ukene ville ikke Fredrik gjennomføre arbeidsplanen sin, og hevdet at han like gjerne kunne vært på den ordinære skolen dersom det var sånn at han likevel måtte gjøre skolearbeid.

Samtidig skulle Preben gjøre skolearbeid, og han hadde mye mindre enn Fredrik. Dette syntes naturligvis Fredrik var veldig urettferdig. Det var helt til han fikk høre hvordan Preben løste saken: Han gjorde det meste av planen sin ferdig hjemme, slik at han fikk mindre leksearbeid på gården. Dette vil jeg se på som en form for indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005),

ettersom Preben selv hadde funnet ut at dette var en smart løsning. Hannes driv etter å holde på med hestene fikk han til å tenke i mer kreative baner. Samtidig kan det også sees i sammenheng med en ytre motivasjonsfaktor, fordi belønningen indirekte var mer tid til å håndtere hestene. Fredrik tok raskt lærdom av dette, og det gikk ikke mange ukene før han også begynte å gjøre unna litt skolearbeid hjemme.

En annen måte motivasjonen ble tydeliggjort på, var deres iver etter å få unnagjort det de hadde igjen av lekser tidlig på dagen. De første ukene delte jeg opp i to økter, den første var begge to med på, og den andre var kun for Fredrik siden han hadde mer igjen på planen sin enn Preben. Etter hvert som de begynte å få sånn høvelig like arbeidsmengder, kom de uoppfordret for å finne meg slik at vi kunne få det unnagjort. De ville bare bli ferdig slik at de kunne bruke mer tid på hestene. Det var nesten en utfordring å holde dem tilbake, slik at jeg var sikker på at de hadde skjønnet det vi jobbet med. Det var viktig for meg å understreke nettopp dette, slik at de var klar over hvor mye som faktisk ble forventet av dem (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Det var ikke bare skolearbeidet som de var motiverte for å få unna. De hadde også en stående lovnad om at dersom de tok unna de praktiske gjøremålene på gården, fikk de disponere nesten hvilken som helst hest for å ri på tur. De praktiske arbeidsoppgavene ble mer og mer krevende fra gang til gang, noe som Straand (2011) betegner som resiliens. Dette innebærer elevenes evne til å ta fatt på oppgaver som er av en høyere vanskelighetsgrad enn de hadde forestilt seg, slik at de til stadighet får strukket grensene sine. På denne måten vil de hele veien utvikle seg, fordi de alltid har en ny og litt mer krevende oppgave som venter på seg.

5.6 Mestring

Som en naturlig bro fra motivasjon, kommer mestring. For Fredriks del var dette med å håndtere hest fra bakken en fin læringskurve i forhold til dette. Han startet med å være kjemperedd dem, og siste uken jeg var i felt observerte jeg at han fikk ri topphingsten på gården. Det sier ganske mye om utviklingen til den lille gutten, og hva han faktisk er i stand til å klare dersom han først bestemmer seg for det. Dette tror jeg også var en positiv opplevelse for Fredrik, som kanskje i større grad er i stand til å utfordre seg selv nå. Fredrik hadde et forholdsvis dårlig selvbilde når han kom til gården, noe vi måtte gripe tak i fort. Det var tydelig at han var vant til å få til ting på første forsøk, og når han ikke klarte det, ga han

opp. Bandura (1990) knytter sterke bånd mellom selvinnsikt og forventninger til seg selv i forhold til motivasjon og mestring. Det viser seg at elever som er åpne for å prøve og feile, har en mer tolerant måte å takle nederlag på, og kommer seg derfor forttere tilbake igjen etter en nedtur. Elever som derimot ikke er vant til å feile, men som klarer alt på første forsøk, får imidlertid en solid nedtur når ting først skjærer seg. Forskjellen mellom disse to gruppene mennesker, er at den første gruppen vil fortsette å prøve selv om ikke første forsøk var vellykket, mens den andre gruppen vil gi fullstendig opp. Preben kunne nok glatt passet inn i den første gruppen. Han hadde stå-på-vilje og godt humør, og en holdning om at han skulle få det til, uansett hva.

Fredrik derimot, var ikke like enkel å få på positive tanker. Vi hadde uendelig mange situasjoner de første ukene, hvor Fredrik foran resten av menneskene i stallen fremsto som tøff og i stand til å utføre oppgavene han fikk tildelt. Når han derimot kom litt på avstand og kun hadde meg og Preben å forholde seg til, kom hans sanne og mer usikre jeg frem. Han trakk seg underveis i oppgaver når han ble usikker, og ville ikke under noen omstendighet prøve på nytt, fordi han var redd. De første ukene turte han ikke si at han var redd, men skyldte heller på at dette var kjedelig, og at han heller ville være på skolen og gjøre normale ting. Etter hvert som vi ble bedre kjent, turte han å fortelle det vi alle hadde skjønt, nemlig at han var livredd hestene. For eksempel var det en uoverkommelig oppgave å ta hovstell på hestene, fordi han var så redd for å bli sparket. Først når vi hadde hovslager på gården, og han fikk tid til å observere hvordan han jobbet, turte han å stille hovene til den roligste hesten på gården sammen med meg. Jeg løftet beinet, og han gjorde rent. Gradvis gikk vi over til at han selv holdt beinet, og etter hvert fikk han til å løfte frembeinene opp på egenhånd. Bakbeinene var imidlertid et større prosjekt, men han klarte det til slutt. Dette var vendepunktet for Fredrik, etter dette var det aldri et spørsmål om hvorvidt han turte å håndtere hesten fra bakken eller ikke.

Samtidig som disse to retningene til Bandura (1990) er typiske å se i skolen, opplevde begge guttene mestring på gården. Det å håndtere en stor hest i seg selv skaper en mestringsfølelse som ikke kan måle seg mot noe annet (Koren og Træen 2003). I loggen de skrev etter endt skoledag, var en av oppgavene å skrive ned hva nytt de hadde lært på gården den aktuelle dagen. Stort sett hver gang hadde guttene nye momenter å fylle inn i den rubrikken, noe som var gøy å se. Det var ikke alt vi voksne tenkte over, så denne loggen var en fin måte for elevene å uttrykke seg på overfor oss. I loggen kunne de skrive om alt ifra rene faglige ting de

hadde lært, til praktiske eller personlige ting. Poenget var å bevisstgjøre elevene på egen læring, slik at de kunne ta med seg den nye kunnskapen tilbake til klasserommet. Noe av det mest interessante, som kom frem gjennom individuelle feltsamtaler sammen begge guttene, var deres økte selvbevissthet. Spesielt Fredrik, som til tider hadde utagert på skolen, fortalte om hvordan han hadde begynt å tenke igjennom hvordan han oppførte seg. I og med at dette var et kriterium for at han skulle beholde plassen sin på gården, var han nødt til å ta dette på alvor. Det å tilegne seg en økende selvbevissthet er viktig, men krevende, for en så ung gutt. Preben fortalte i sin logg om hvordan han ble motivert til å gjennomføre resten av skoleuken på den ordinære skolen, når han visste at han skulle få være på gården.

5.8 Kommunikasjon og kroppsspråk

Det mest sentrale i forhold til observasjonene jeg gjorde, var måten hesten påvirket guttenes kroppsspråk og måte å kommunisere på. Kloumann (m. fl. 2014) presiserte at all håndtering av hest, og da kanskje aller mest håndtering fra bakken, er med på å fremme selvsikkerhet og tydelighet hos mennesket. Guttene har jobbet veldig mye med hestene fra bakken, både i form av stell, foring og leiing. Her var det også store forskjeller å se på elevene den første tiden, sannsynligvis fordi Preben hadde en del erfaring med hest, samtidig som Fredrik var helt ny på gården. For meg som hestekyndig var det interessant å se hvordan guttene endret atferd, og hvordan hestene leste kroppsspråket deres. Mange av hestene utnyttet Fredriks usikkerhet til det fulle de første ukene, og tok seg friheter som de hos andre aldri ville sluppet unna med. Dette var også med på å skape situasjoner som gjorde Fredrik mer usikker, og veiledning var derfor avgjørende for at han skulle komme noen vei med denne typen arbeid. Også Kruger og Serpell (2010) understreker viktigheten av at elevene mestrer hestene fra bakken, og lærer å lese deres signaler før de får begynne å ri på dem. Preben var fra starten av en mer selvsikker type, og var veldig tydelig i sin håndtering av hestene. Han hadde hele tiden et mål for hva som skulle gjøres, og gjennomførte dette før han begynte på nye oppgaver. Om hestene prøvde å ta styringen, hentet han seg fort inn igjen slik at han gjenvant kontrollen.

Preben var også svært flink til å lese hestens kroppsspråk, og her lærte Fredrik mye av han. Den minste bevegelse på ørene til hestene kunne han forklare, og på denne måten fikk Fredrik en trygghetsfølelse fordi han klarte å se hvis hestene ble irriterte, slik at han kunne trekke seg unna. På samme måte var det enklere for han å vite når hestene var fornøyd, og da benyttet han ofte anledningen til å kose med dem. Kroppsspråket til hestene er minimalt, og en må

være observant for å registrere hva som skjer (Klouman 2014). Samtidig som hesten viser lite kroppsspråk, er de gode på å lese både hverandres og menneskers kroppsspråk. Den minste bevegelse fra et menneske kan hesten lese, og dersom en virker anspent og usikker vil de fort gjennomskue dette.

Dersom en ikke legger merke til de dempede signalene hestene sender ut, kan farlige situasjoner oppstå. En hest som ikke blir respektert når den sier ifra på en forsiktig måte, kan brått snu til å reagere med fysisk utagering. Klouman (2014) skriver om de tre ulike kommunikasjonsnivåene som hestene benytter seg av. Det første omhandler måten de leser hverandre og folk på, altså sanseinntrykkene deres. Disse er vanskelige for oss mennesker å oppfatte, og det er ofte ikke før hestene befinner seg på nivå to, som omfatter kroppsspråk, at vi klarer å lese dem. Da viser de signaler ved å bevege på ørene, eller benytte hale eller føtter til å fremme sin mening. Når hesten kommer til nivå tre, innebærer det at de endre kroppsspråk. Det er da de farlige situasjonene oppstår, fordi de da har vært innom de andre to nivåene uten å bli sett. Måten guttene kommuniserte seg imellom og med dyrene, var interessant å observere. De første dagene, når Fredrik var ny, hadde Preben et større behov for å vise seg frem slik at Fredrik fikk se hva han var god for. Samtidig skapte nok dette en enda større usikkerhet hos Fredrik, fordi han hadde lite kunnskap om hvordan han skulle opptre på denne arenaen. Denne usikkerheten merket hestene, og Fredrik viste tydelig at han var usikker. Etter hvert som guttene ble tryggere på hverandre, gikk rivaliseringen over til vennskap og samarbeid, og de fordelte oppgavene seg imellom eller gjorde dem sammen, alt ettersom hva som var mest praktisk. I sammenheng med dette gikk også arbeidet med hestene bedre for Fredrik, sannsynligvis fordi han nå var trygg på omgivelsene han befant seg i. Etter hvert som han lærte seg å lese hestene bedre, var han også i stand til å tre unna dersom han følte at det var nødvendig. Samtidig som han kunne unngå farlige situasjoner, ble han også flinkere til å sette grenser for hva han aksepterte fra hestene. Dette var spesielt tydelig å se når han leide hestene inn fra gjerdet og til stallen. De første ukene kunne han henge på slep etter dem, fordi de ikke hadde respekt for han og dermed løp av sted i sitt eget tempo. Etter hvert som Fredrik ble tryggere, lærte han seg hvordan han kunne sette grenser for hesten fra bakken, slik at han hele tiden var foran hesten, og hesten gikk rolig bak han i kontrollert fart. Denne forskjellen var veldig stor, og det var tydelig at Fredriks kroppsspråk gjorde at hestene visste hvor grensen gikk. Til og med når han leide inn topphingsten, så han ut til å ha full kontroll. Hadde han vist tegn på usikkerhet overfor hesten kunne dette ifølge Klouman (m. fl. 2014) skapt en farlig situasjon, spesielt siden denne hesten var en hingst som på daværende

tidspunkt var midt i avlssesongen, og hadde kroppen full av testosteron. Metodene guttene lærte seg for å håndtere hest, er i høy grad overførbare til andre arenaer, slik som for eksempel skolehverdagen. Det å være tydelig på hva en mener, å ha kontroll på seg selv både fysisk og verbalt, og ikke minst å være i stand til å lese dyr og på den måten også mennesker, er egenskaper de vil få bruk for i skolen, og som vi håper vil kunne bidra til en atferdsendring for disse to guttene.

6.0 Avslutning

Nå som funnene er lagt fram og drøftet, vil jeg prøve å besvare problemstillingen min og samtidig trekke noen konklusjoner ut ifra funnene jeg har gjort. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning.

6.1 Hesten som ledende pedagog

Den første delen av problemstillingen min dreide seg om hvorvidt hesten kunne bidra som en pedagogisk ressurs for elever med psykososiale vansker. Begge guttene jeg har observert, er elever som viser atferdsvansker når de er på den ordinære skolen. På gården hos oss, var det i starten en del utprøving og rivalisering dem imellom. Spesielt Preben hadde behov for å hevde seg og vise at han hadde mer kompetanse enn Fredrik. Etter hvert gikk rivaliseringen over til samarbeid. I noen situasjoner samarbeidet de om å slippe unna arbeidsoppgavene de var satt til. Når dette ble avslørt og guttene ble konfrontert med det, endret atferden seg. De to guttene, som på skolen var å anse som bråkmakere, jobbet nå side om side med arbeidsoppgavene de ble satt til.

Først og fremst var det interessant å se hvordan hesten lærte guttene å oppføre seg. Vi jobbet mye med hvordan en skal oppføre seg rundt hestene, og Preben kunne overføre mye av sin kunnskap til Fredrik. Det at guttene ble oppmerksomme på sitt eget kroppsspråk så vel som andre sitt, vil jeg si er den tydeligste bekreftelsen på at hesten fungerer i pedagogisk arbeid. Endringen, spesielt hos Fredrik, var enorm hvis en sammenligner den første og den siste uken hans på gården. Samtidig var det på det sosiale planet en stor forskjell på Preben, som tidligere hadde vært alene i sin aldersgruppe på gården. Å få en jevnaldrende sammen med seg tror jeg hadde en positiv effekt på han, ettersom han selv kunne videreføre sin egen kunnskap til den andre eleven. Dette gjorde at Preben ble mer oppmerksom på seg selv og hvordan han ble oppfattet av andre mennesker.

I tilknytning til elevenes kroppsspråk, kan en også se hvordan de har utviklet empati for dyrene på gården. Med bakgrunn i at disse guttene skaper mye uro og konflikter på skolen, mener jeg at dette er et positivt aspekt ved å håndtere dyr generelt. Det at de har fått lære seg å ta ansvar for hestene, har ført til at de knyttet seg veldig til dem. Når en gutt som på skolen er kjent for å gi yngre elever juling, snakker om at steinen under hoven til hesten må fjernes for at den ikke skal få vondt i beinet, skjønner man at denne typen arbeid gjør noe med dem. Det

at guttene viser at de er i kontakt med følelsene sine, og samtidig setter dyrenes ve og vel så høyt som de gjør, er en lovende utvikling.

6.2 Motivasjon og mestring

Den andre delen av problemstillingen min, tok for seg hvorvidt det pedagogiske arbeidet med hest kunne fremme motivasjon og mestring hos disse elevene. Når det kommer til motivasjon, virker det som at det å få komme til gården i seg selv, har vært en motiverende faktor. Også det at guttene var innforståtte med at de måtte oppføre seg på skolen for å fortjene dagene på gården, virker å ha hatt en god effekt. Gårdseiers tette kontakt med foresatte og skole har gjort at guttene har måttet være åpne om situasjoner de har havnet i på skolen. På denne måten har vi fått diskutert de ulike hendelsene med dem, noe som jeg tror kan være forebyggende for at de samme situasjonene ikke skal gjenta seg. Det å få håndtere hestene har også vært en motiverende faktor, spesielt når vi har jobbet med de faglige øktene på gården. Her har fokus vært på å få skolearbeidet unnagjort, for å få mest mulig tid til praktiske oppgaver. Akkurat på dette punktet kan en stille seg kritisk til hvor mye lærdom de faktisk tilegnet seg i fagøktene, ettersom fokuset i for stor grad var på å bli ferdig, slik at de kunne gjøre andre ting.

Når det kommer til mestring, kunne jeg sannsynligvis skrevet en bok om alle situasjonene og opplevelsene jeg hadde med guttene på gården. Jeg har forsøkt å trekke ut det viktigste, som for eksempel hvordan Fredrik gikk fra å være innesluttet og usikker, til å håndtere de fleste situasjonene på gården på strak arm. I forbindelse med mestring, har det vært spesielt interessant å se hvordan arbeidet med hestene har utviklet seg for begge guttene. Fokuset på guttenes kroppsspråk har gjort dem tydelige og selvbevisste, og det i seg selv har ført til at de har taklet de aller fleste situasjonene på gården, både de planlagte og de uforutsette. Fredriks utvikling har vært stor med tanke på at han ikke hadde noen forkunnskaper om hest når han startet på gården. Samtidig har Preben utviklet seg når det kommer til selvsikkerhet, og han har helt klart vokst på at han har fungert som en læremester for Fredrik.

6.3 Forslag til videre forskning

Gjennom min forskning har det dukket opp en rekke nye spørsmål, som jeg ikke har fått muligheten til å besvare. Det meste interessante av dem alle, ville være å forske på de samme elevene i klasserommet. Slik kunne en se om endringene vi merket på gården lot seg overføre til den ordinære skolen. For å få til dette kunne en kjørt to forskningsprosjekter parallelt,

hvorav en gjorde sitt feltarbeid på gården som meg, mens en gjorde feltarbeidet sitt i klasserommet. Eventuelt kunne en gjort begge deler i en og samme oppgave, dersom omfanget hadde vært større enn 30 studiepoeng.

I tillegg til dette kunne det vært interessant å se hvordan elever som ikke har noen spesielle problemer på skolen, kunne benyttet seg av hesten som pedagogisk ressurs. Er en avhengig av å ha lærevansker eller andre utfordringer for å ha utbytte av en slik ordning, eller er dette noe alle elever fra tid til annen kunne hatt godt av å prøve?

Litteraturliste

- Arluke, A. (2010). Animal-assisted activity as a social experience. I A. H. Fine (Red.): *Handbook on animalassisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. Third edition. USA: Elsevier Inc.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R. J. Sternberg og J. Kolligian (Red.): *Competence considered*. USA: Yale University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgave. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fine, A. (2010). *Handbook on animalassisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. Third edition. USA: Elsevier Inc.
- Fossåskaret, E. og Aase, T. H. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetoder for helse- og sosialfag. – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo.
- Klouman, M. E., Myrås, T. og Thelle, M. I. (2014). *Behandlingsmanual for hestesentrert psykoterapi (HSP) på Modum Bad*. Vikersund: Modum Bad.
- Koren, E., & Træen, B. (2003). Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3 (2), s. 3-26.
- Kruger, K. A. og Serpell, J.A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. I A. H. Fine (Red.): *Handbook on animalassisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. Third edition. USA: Elsevier Inc.
- Lind, L. (2000). *Forstå mig dog! Brugsbog om samspillet mellem børn, forældre og pædagoger*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Manger, T., Nordahl, T., Sørli, M-A og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Mellem Grindstad, E. M. (2004). *Hesten – Et hensiktsmessig spesialpedagogisk tiltak for barn og unge med AD/HD?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Norge.

- Melson, G. F. og Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of children. I A. H. Fine (Red.): *Handbook on animalassisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. Third edition. USA: Elsevier Inc.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. og Mathiesen, K.S. (2009). Hentet fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/68675aa178.pdf> Sist brukt: 09.12.14.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Renolen, Å. (2010). *Forståelse av mennesker. Innføring i psykologi for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. I S. Straand (Red.): *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Taklo, S. (2014). *Gården som klasserom. En kvalitativ undersøkelse om hvilke ressurser Inn på tunet har som alternativ opplæringsarena*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Norge.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Wichstrøm, L. (2008). Barn og unges psykiske helse. I Ø. Kvello (Red.): *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 392-430). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hest som pedagogisk ressurs til elever med psykososiale vansker”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å kartlegge hvorvidt hesten kan benyttes som en pedagogisk ressurs til elever med psykososiale vansker. I den forbindelse ønsker jeg å intervju og observere elever som tar del i alternative skoletilbud der hest benyttes som en del av skolehverdagen. Prosjektet er en masterstudie ved Universitetet i Nordland, innenfor kategorien tilpasset opplæring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å benytte deltakende observasjon som metode, noe som omfatter at jeg i samhandling med elevene gjennomfører dagene som vi pleier på gården. Hovedmålet mitt er at skoledagen på gården skal gå som normalt, og at elevene ikke skal lastes for min oppgave. Det vil ikke bli hentet inn opplysninger fra elevens skole, det er kun observasjoner av eleven som ligger til grunn for min forskning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke forekomme navn i mine notater, og den eneste som har tilgang til notatene mine er veilederen min. Notatene vil bli digitalisert og behandlet i Word, på en datamaskin som er passordbeskyttet.

Dersom du stiller deg positiv til å delta, garanteres det full anonymitet i selve oppgaven. Det vil verken nevnes navn eller geografisk tilknytning i oppgaven, slik at det skal være umulig for utenforstående å finne ut hvem deltakerne er. Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai 2015. Det endelige dokumentet vil da bli publisert, og alle notater gjort i forkant vil slettes/makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Lena Uteng på telefon 41 50 37 36, alternativt veileder Jan-Birger Johansen på telefon 75 51 77 99.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (for deltakere under 18 år må foresatte signere)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i observasjon



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Jan-Birger Johansen
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 28.01.2015

Vår ref: 41625 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

41625 *Hvordan kan hesten være en pedagogisk ressurs for elever med psykososiale vansker?*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Jan-Birger Johansen

Student Anne Lena Pettersen Uteng

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52