

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Lene Hellerud Wilberg

Masteroppgave.

«Jeg blir så glad når du ser meg.»

En kvalitativ studie av hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner
kan ha for ungdom.



Psykososialt arbeid for barn og unge

2020

Sammendrag

Hvordan oppleves det å være utenfor? Å ikke kunne håndtere egne følelseutbrudd, få nære venner eller mestre fagene på skolen? Hvordan kan tilstedeværelsen av et dyr påvirke skoledagen til ungdom som har det vanskelig? Dette er bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven.

Det finnes mange eksempler på dyreassisterte intervensjoner som er rettet mot barn og ungdom med autismefortyrrelser, AD/HD, innenfor leseprogrammer, i spesialpedagogiske tiltak eller ovenfor barn som har vært utsatt for mellommenneskelige traumer. I denne studien ønsker jeg å undersøke DAI ut ifra et deltakerperspektiv og finne ut hvordan elever med erfaring som deltakere i dyreassisterte intervensjoner opplever at tiltaket har påvirket deres skoledag.

De siste årene har det kommet mye kunnskap knyttet til nevrovitenskap, stressforskning, utviklings- og tilknytningspsykologi. Kunnskap som er svært viktig for å forstå, ivareta og støtte barn og ungdoms utvikling. Jeg ønsker å se på ungdommers utfordringer og erfaringer ut i fra kunnskap som ligger til grunn for Bath's modell om traumebevisst omsorg (Bath, 2015). Modellen hevder at barn trenger trygghet, gode relasjoner og hjelp til å regulere følelser, impulser og atferd. Hvordan opplever deltakere i DAI at samvær med dyr kan bidra positivt i deres grunnleggende, allmenne behov?

Jeg har valgt å utvikle min studie i lys av denne kunnskapen samt teori og tidligere studier som omhandler dyreassistert pedagogikk. Studier har vist at samvær med dyr kan gi bedre helse, lavere stressnivå, bidra til en opplevelse av trygghet, økt sosial interaksjon og økt produksjon av oxytocin.

Problemstillingen i denne oppgaven er derfor:

Hvordan opplever ungdom med erfaring som brukere av dyreassisterte intervensjoner i skolen, at tiltaket påvirket skoledagen deres?

For finne svar har jeg benyttet kvalitativ metode der jeg ved hjelp av semi strukturert intervju har undersøkt hvordan sju ungdommer, som selv oppgir at de strever med sosiale-emosjonelle vansker, reguleringsvansker, samt trivsel og læring, opplever å delta i dyreassisterte intervensjoner. Alle informantene har deltatt i dyreassisterte intervensjoner gjennom flere år på barne- og ungdomsskole, en til fire dager i uka, som et alternativ til ordinær undervisning. Ungdommenes eventuelle diagnoser, individuelle opplæringsplaner eller sakkyndige vurderinger er ikke kjent i denne studien.

I undersøkelsen fant jeg at deltakere i dyreassisterte intervensjoner finner mye glede i, og nytte av, samvær med ulike dyr, men at læreren som tilbyr intervensjonen har en minst like viktig rolle. Informantene oppgav at deres deltakelse i dyreassistert intervensjon hadde bidratt til å utvikle deres evner til sosialt samspill, deres selvbilde og mestringstro i tillegg til økt faglig utvikling. Videre oppga informantene at samvær med dyra bidro til at de opplevde mindre angst og uro og at tiltaket hadde en positiv effekt på ungdommenes håndtering av vanskelige følelser.

I kapittel fem drøftes mine funn opp mot sentrale elementer innen traumeteori og teori om dyreassisterte intervensjoner. Jeg har delt kapittelet inn i åtte deler der jeg drøfter funnene i tråd med innledende forskningsspørsmål. I første del diskuterer jeg betydningen av god relasjon til lærer og videre i del to hvordan dyret banet vei inn til en slik relasjon. De øvrige kapitlene i drøftingen omhandler betydningen av å speile emosjoner, betydningen av trygghet, relasjon og reguleringsstøtte, dyreassisterte intervensjoners effekt på informantene, den gode følelsen dyra gir knyttet opp mot biofili-hypotesen, og tilslutt hvordan DAI kan innvirke til faglig utvikling.

Undersøkelsen er for liten til at det kan fastslås at dyreassisterte intervensjoner alene kan bidra til samme utvikling hos alle. Det er i undersøkelsen også avdekket mange andre faktorer som kan påvirke resultatet, blant annet læreres kompetanse, differensiert organisering og tilpasset opplæring. Resultatene i denne undersøkelsen sammenfaller likevel med andre studier om dyreassistert intervensjon for ungdom med ulike utfordringer. Min masteroppgave er et lite skritt i retning av å kunne tilby gode, alternative og tilpassede undervisningsforhold for elever som strever, og anerkjenne dyreassisterte intervensjoner som et pedagogisk virkemiddel i skolen.

Forord

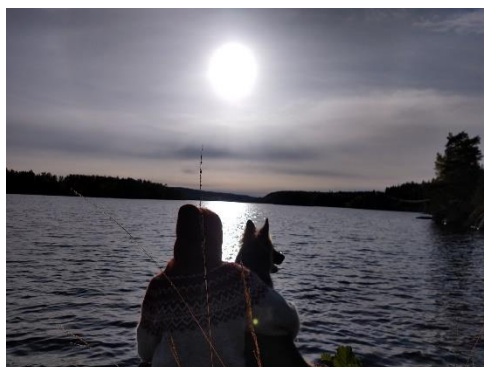
Etter mange års arbeid med barn og ungdom er jeg stolt og glad over å endelig sitte med min egen masteroppgave i hendene. Endelig har jeg fått anledning til å sette ord på mange utfordringer jeg har erfart sammen med elever og andre ungdommer jeg har vært sammen med. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært interessant, veldig morsom og uhyre lærerik.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter og deres fantastiske DAI-lærere for at de har hjulpet meg med all sin innsikt og erfaring. Deretter vil jeg takke min kjære venn, nabo og mentor, Adele; - uten deg, ingen masteroppgave.

Min flinke og omsorgsfulle veileder, Halvor Nordby, fortjener også en stor takk. Du var akkurat en slik klok veileder jeg ville ha!

Til mine kolleger på Hvam videregående skole: tusen takk for innspill, diskusjoner, samtaler og heiarop. En spesiell takk til den alltid like hjelpsomme bibliotekaren.

Tilslutt vil jeg takke mannen min, Marius, fordi han lar meg holde på og alltid er en tålmodig IT-support. Og takk til Synnøve, Hannah og Rakel, dere er best!



Innhold

Sammendrag	2
Forord	4
1. Innledning.....	9
1.1. Problemstilling.....	10
1.2. Oppgavens struktur.....	12
2. Teoretisk bakgrunn.....	13
2.1. Teori om utviklingstraumer	14
2.1.1 Reguleringsvansker, -atferdsproblemer sett i et traumeperspektiv	17
2.1.2. Utviklingstraumer, definisjon.....	17
2.1.3 Barnets utvikling	19
2.1.4. Speilnevronsystemet.....	20
2.1.5 Reguleringsstøtte	21
2.1.6 Hjernene	22
2.1.7 Den plastiske hjernen	22
2.1.8 Den tredelte hjernen	22
2.1.9 Stress	23
2.1.10 Traumer - får alvorlige følger for de det gjelder	26
2.1.11 Toleransevinduet som forklaringsmodell.....	26
2.1.12 Reguleringsvansker	28
2.1.13 Hvordan møte ungdom på en traumebevisst måte	29
2.2 Dyreassisterte intervensjoner.....	30
2.2.5 Bakgrunn	30

2.2.6	Definisjoner og begrepsavklaringer	31
2.2.7	Forskning på effekter av DAI.....	32
2.2.8	Dyreassistert pedagogikk (DAP) med skolehund	33
2.2.9	Teoretisk grunnlag for DAI.....	35
2.2.10	Kompetanse	36
2.2.11	Etiske vurderinger og dyrevelferd.....	37
3	Metode.....	37
3.1	Begrunnelse for valg av metode	38
3.2	Beskrivelse av kvalitativ metode	39
3.3	Vitenskapeteoretisk begrunnelse for valg av metode.....	40
3.3.5	Hermeneutikk og fenomenologi.....	42
3.4	Min forforståelse.....	43
3.5	Utvalg	44
3.5.5	Forberedelse	46
3.6	Etiske aspekter	46
3.7	Intervjuguide.....	48
3.8	Fremgangsmetode.....	49
3.9	Analyse av datamaterialet.....	50
3.9.5	Gyldighet/validitet:.....	50
3.9.6	Intern gyldighet	50
3.9.7	Ekstern gyldighet.....	52
3.10	Pålitelighet/reliabilitet.....	52
4	Presentasjon av funn.....	53
4.1	Behandling og analyse av datamaterialet:	53
4.1.5	Transkribering:	54
4.1.6	Analyseprosessen:	54

4.2. Presentasjon av informantene.....	56
4.3. Funn.....	58
4.4. Hund og DAI-lærer er viktige på ulike måter	58
4.4.1. DAI-læreren er viktig i seg selv – som fagperson og menneske.....	59
4.4.2. Hunden er ofte en hemmelig vei til tillit for de som strever med dette.....	60
4.5. DAI hadde en positiv effekt på følelser hos alle informantene.	62
4.5.1. DAI som bidrag til regulering av følelser.	62
4.5.2. DAI demper uro og angst.	63
4.5.3. DAI er en viktig og utømmelig kilde til trøst.	65
4.5.4. DAI gir opplevelse av trygghet.	66
4.5.5. DAI styrker selvfølelse og selvtillit i ungdommene.....	67
4.6 DAI ble et viktig bidrag til å styrke faglig utvikling.....	67
4.7. DAI ble et sosialt fellesskap.....	69
4.7.1. DAI ga informantene en følelse av anerkjennelse.....	70
4.7.2. DAI ga en positiv endring for alle.....	71
4.7.3. Positive tilbakemeldinger.....	72
4.8. Oppsummering av hovedfunn	72
5 Drøfting.....	73
5.1. Dyret er viktig, men en god lærer er viktigst	74
5.2. Dyrene ble veien inn til elevene	76
5.3. Elevene speiler emosjoner.....	78
5.4. Betydningen av trygghet, relasjon og reguleringsstøtte	79
5.5. DAI hadde en positiv effekt på alle informantene	81
5.6. Den gode følelsen som dyra gir.....	82
5.7. Ble styrket faglig	84
5.8. Ny lærerplan gir rom for bredde i undervisningen.....	85

6	Oppsummering og veien videre	87
	Litteratur.....	89
	Vedlegg	96
1.	Informasjonsbrev og samtykkeskjema.....	96
2.	Intervjuguide	100

1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er hvordan ungdom, som erfarer å ha en utfordrende skolehverdag, opplever å være deltakere i dyreassisterte intervensjoner.

I de siste årene har det blitt stadig mer populært å implementere dyr i terapi, omsorg, behandling og undervisning. Studier viser at dyr bidrar til ro, velvære, trygghet og glede (Hansen, 2013, Olsen 2015, Evensen 2018, Fine, 2019).

Jeg har lang erfaring i å benytte dyr som en del av tilnærmingen til mine elever og fosterbarn som har hatt ulike utfordringer i forhold til sosiale- og emosjonelle vansker, regulering av følelser og relasjonsdanning. Gjennom min stilling som naturbrukslærer på Hvam videregående skole, avdeling for tilettelagt opplæring, fikk jeg anledning til å ta utdanningen Dyreassisterte intervensjoner ved NMBU. Samtidig har jeg utført videreutdanning, og nå masterstudie, i Psykososialt arbeid for barn og unge ved Høgskolen i Innlandet. Kunnskapen jeg har fått gjennom disse utdanningene, og erfaring fra praksis, har gjort meg nysgjerrig på hvordan ungdom med vansker kan oppleve at samvær med dyr kan ha en positiv innvirkning?

Bakgrunnen for mitt valg av tema er at jeg som lærer og fostermor har sett hvordan barn og ungdom som strever med å inngå i relasjoner og mangler tillitt til voksne, kan knytte seg til dyr. Som nyutdannet lærer brakte jeg med meg hundene mine inn i spesialpedagogiske tiltak for elever med ulike adferdsvansker. Erfaringen mine fra denne tiden har dannet grunnlaget for interessen for å bruke dyr i arbeid med ungdom som strever.

I prosessen med min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i tidligere forskning om dyreassisterte intervensjoner i spesialpedagogiske tiltak. Nær sagt alle studier jeg har søkt opp har fokusert på hva tilbydere, lærere, helsearbeidere og andre voksne rundt barnet / ungdommen erfarer (Hansen, 2013, Evensen, 2018, Berget, 2018). Så langt har jeg bare funnet en norsk studie (Henriksson, 2014), som har intervjuet deltakerne. Denne studien undersøkte fire ungdommers erfaring med dyreassistert intervensjon med hest. Henrikssons (2014) studie støtter det syn at dyrs tilstedeværelse øker sjansene for sosial interaksjon mellom mennesker, gir opplevelser av mestring og bedre selvoppfatning.

Jeg ble nysgjerrig på hvordan barn og unge opplever å være deltakere i dyreassisterte intervensjoner på skolen. I undersøkelsen har jeg valgt å intervju sju ungdommer som

forteller at de strever på skolen, både som følge av relasjonelle vansker, fagvansker, mobbing, angst, sinne og vansker med konsentrasjon. Informantene ble rekruttert ved at jeg forespurte lærere med erfaring både innen dyreassisterte intervensjoner og spesialpedagogikk, om de kjente til aktuelle informanter.

Jeg vil i denne masterstudien undersøke om elever som mottar dyreassisterte intervensjoner i skolen opplever at intervensjonen kan hjelpe dem å få en bedre skoledag. Med sentrale elementer fra traumeteorien som bakgrunn ønsker jeg å finne ut om nærvær av dyr kan bidra til bedre håndtering av vanskelige følelser, å skape relasjoner, økt følelse av trygghet på skolen, og invitere til positive samspillserfaringer. Med utgangspunkt i traumeteoriens toleransvindu-modell, vil jeg forsøke å diskutere hvordan stress kan påvirke elevens læring og utvikling. Videre hvordan samvær med dyr kan bidra til regulering av stress og hjelpe elevene tilbake til toleransevinduet og den optimale sonen for fysiologisk aktivering.

1.1. Problemstilling

Utifra denne bakgrunnen har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever ungdom med erfaring som brukere av dyreassisterte intervensjoner i skolen, at tiltaket påvirket skoledagen deres?

Jeg ønsker i undersøkelsen å belyse hvordan elevene opplever å være en deltaker i dyreassistert intervensjon som et pedagogisk tilpasset opplegg i skolen. Videre ønsker jeg å benytte teori om traume- og utviklingspsykologi og hjernens fungering, samt teori og forskning innenfor DAI, for å tolke og forstå deltakernes opplevelser knyttet til intervensjonen.

For å besvare problemstillingen min vil jeg søke etter svar på følgende spørsmål:

- Hvordan opplever elever, som får tilbud om DAI, skoledagene sine?
- Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner hjelpe elever å håndtere vanskelige følelser?
- På hvilke måter beskrives opplevelser av DAI knyttet til begreper som trygghet, anerkjennelse, relasjon, motivasjon og deltakelse i skoletiden?

- Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner ha en positiv innvirkning for elever som strever faglig, sosialt og/eller emosjonelt?
- På hvilken måte opplever elevene selv eventuell endring etter at tiltak i form av DAI med hund iverksettes?
- Hvilke tilbakemeldinger fra andre har elever opplevd å få etter iverksettelse av dyreassisterte intervensjoner som tiltak?

For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt en fenomenologisk inspirert metode. Jeg ønsket deltakernes opplevelser av fenomenet DAI, deres erfaringer, forståelse og tolkning. For å få svar har jeg benyttet kvalitativt forskningsintervju, der jeg dybdeintervjuet ungdommer som har direkte erfaringer som mottakere av DAI. Intervjuene ble deretter transkribert og analysert ved at data ble kategorisert under navngitte tema. Kvalitative data kjennetegnes av åpenhet, hvilket stiller krav om at kategoriene skal baseres på innsamlede data, en eksplorativ undersøkelse som får fram nyansene, går i dybden og er følsom for uventede forhold (Jacobsen, 2015).

Jeg har ikke noe belegg i denne undersøkelsen for å si at mine informanter har noen form for traumer eller har opplevd potensielt traumatiserende hendelser, utover det de selv forteller. Jeg har likevel valgt å se på barn og ungdoms utfordringer ut ifra sentrale antagelser i traumeteorien. Å jobbe med folkehelse og livsmestring er ikke bare en oppgave for spesialistene. Verdens helseorganisasjon (WHO) sier at skolen kanskje er den viktigste arenaen for å forebygge psykiske helseplager (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Nyere forskning innenfor nevrobiologi, traumepsykologi og utviklingspsykologi stiller oss ovenfor et paradigmeskifte for hvordan voksne bør møte barn og ungdom. I denne oppgaven vil jeg spesielt fokusere på hvordan barn og unge påvirkes av omsorgssystemet, hvordan hjernen utvikles og påvirkes av stressende belastninger og hvordan dyreassisterte intervensjoner kan bidra til en bedre skoledag for barn og unge.

Bakgrunnen for dette valget er at skolen tradisjonelt har møtt elevenes atferdsvansker med sanksjoner, med en tro på at dette skal føre til en mer ønsket utvikling. Skoler, som andre institusjoner i samfunnet, har en tendens til å oppfatte barn og ungdoms uønskede atferd som at de med vilje velger å være antisosiale og opposisjonelle i sin måte å oppføre seg på.

Walker et.al (1995, referert i Sørli, 2000, s. 85), mener at denne måten å forstå ungdoms problematikk på har sin årsak i manglende kunnskap og forståelse av atferdsproblemenes nære tilknytning til den konteksten det utspiller seg i (skolen).

Forskning har vist at barn og ungdoms atferd ofte forstås som tegn på depresjon, angst, ADHD eller andre diagnoser (Nordanger & Braarud, 2017). Det er grunn til å anta at nesten halvparten av alle barn og unge i spesialisthelsetjenesten (BUP), i tillegg til vansker som faller under diagnosesystemene, har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser, ofte uten at det er beskrevet i henvisningene (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg, Holt & Egeland, 2012).

Forskning viser altså at det er relativt stor sannsynlighet for at ungdom med problematferd kan ha opplevd traumer. Videre viser forskning at konsekvensene av traumeerfaringer kan være mange. En kjent følge av oppvekst preget av traumatisk stress som omsorgssvikt, vold, mobbing eller overgrep, er skepsis og mistillit til voksne, som kan være til hinder for relasjonsdanning, utvikling og læring. Barn og ungdom som lever under negative og kaotiske betingelser i hjemmet, eller som har det vanskelig på skolen som følge av mobbing, fagvansker og/eller ugunstige utviklingsbetingelser står i fare for å utvikle et destruktivt atferdsmønster, der konsekvensene kan bli livslang smerte, frustrasjon og skuffelse over seg selv og andre (Sørli, 2000, s. 85).

Det er vanskelig å sette skille mellom problematferd og normalatferd. Rangert etter forekomst kan problematferd deles inn i fire hovedtyper: lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Ogden, 1998., Sørli & Nordahl, 1998., referert i Sørli, 2000). Informantene i denne undersøkelsen forteller om vansker knyttet til alle kategoriene og er, som følge av disse vanskene, valgt ut til å få deler av skoledagen tilknyttet DAI da de ikke får optimalt utbytte av ordinær undervisning.

1.2. Oppgavens struktur

I oppgaven vil jeg først gjøre rede for forskning som ligger til grunn for den kunnskapen vi i dag har om utviklingstraumer og om hvordan hjernen påvirkes av stress, tilknytning og relasjon. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan traumer kan komme til uttrykk som vansker med oppmerksomhet og samspill, samt lærevansker. Avslutningsvis vil jeg i dette kapittelet si noe om hvordan disse barna kan hjelpes.

Andre del av kapittelet omhandler teori om dyreassisterte intervensjoner og hva forskning kan fortelle om dyrs positive effekt på mennesker generelt og stress spesielt. I tredje kapittel vil jeg gjøre rede for valg av metode og om selve forskningsprosessen. Først vil jeg gjøre rede for min egen forforståelse før jeg beskriver metode for innsamling av data, utvalg av informanter, hvordan datamaterialet ble analysert og kategorisert, etiske prinsipper for forskning og diskusjon om validitet og reliabilitet. I kapittel fire vil jeg gjøre rede for analyseprosessen før jeg presenterer mine sju informanter. Deretter vil jeg gjennomgå studiets funn og kvaliteten i forskningen.

I siste kapittel vil jeg besvare studiens problemstilling ved å drøfte funnene mine opp mot den teori og forskning som er presentert i studien, i tillegg til lovverk og annet relevant materiale.

2. Teoretisk bakgrunn

Barn og unge er ulike. Kunnskap om utviklingstraumer må, slik jeg ser det, forstås som et bidrag til allerede eksisterende kunnskap om hva som er virksomt i arbeid med utsatte barn og unge. Mange perspektiver er gyldige og må eksistere side om side og man må være ydmyk med hensyn til at kunnskap om utviklingstraumer er et ungt fagfelt i rask utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 31) Når teori om traumer og nevropsykologi er valgt for å tolke og belyse empirien i denne undersøkelsen er dette begrunnet med at sentrale elementer i traumeteorien gir oss ny kunnskap om barn og unges behov og gir en alternativ måte å forstå hva som kan ligge bak symptomer og atferdsuttrykk. Ny forståelse bidrar til endrede måter å møte barn og unge på, i disse direkte møtene i praksisfeltet. Denne «nye psykologien» (Nordanger & Braarud, 2018) har hentet bidrag fra mange fag- og forskningsområder slik som nevrovitenskap, stressforskning, utviklings- og tilknytningspsykologi (Albæk & Albæk, 2017). Forskning som forteller oss hva barn trenger for å oppnå god utvikling.

Ifølge overordnet del av læreplanene skal skolen legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Opplæringsloven, 2020). Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse til å fremme god fysisk og psykisk helse gjennom å hjelpe barn og unge å komme i kontakt med

egne følelser. Slik kan de få en sterkere psykisk helse og være bedre rustet til å mestre eget liv. Dersom skolen skal bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektivering, må den sørge for et godt vekstklime og fremme livsmestring (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Barn som har opplevd traumer trenger ifølge Howard Bath (2015) trygghet, gode relasjoner og hjelp til å regulere følelser, impulser og atferd. Til sammen danner begrepene trygghet, relasjon og regulering grunnlaget for Bath (2015) sin modell *The three pillars of traumawise care*. I denne oppgaven er modellen valgt som rettesnor for hvordan et godt klima i klassen bør være, fordi den enkelt sammenfatter hva alle barn og unge trenger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Når de som skal hjelpe barna, møter dem med en felles forståelse, bygget på kunnskap som støtter god utvikling, kan barnas grunnleggende situasjon og behov avdekkes.

Bath (2015) er særlig opptatt av hva som skjer utenfor terapirommet. Utvikling skjer i samspill med andre. Alle som barnet omgir seg med er viktige for barnets utvikling og funksjon. Det som skjer hjemme og på skolen vil ha langt større effekt på den enkeltes utvikling og mestring enn den støtten og hjelpen barnet kan få i terapi, mener han. Derfor er foreldre, medelever, lærere og andre voksne barnet omgir seg med svært viktige for barns utvikling og funksjon. Bath (2015) poengterer spesielt at lærere må være klar over sin betydning da det er lærerne, sammen med foresatte, som i all hovedsak konstruerer de tre pilarene barnet kan bygge tilværelsen på (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Jeg skal videre gjøre rede for teori og forskning som ligger til grunn for traumeforståelsen og hvordan krenkelser som vold, overgrep, mobbing eller omsorgssvikt kan påvirke forhold ved barn og unges utvikling og fungering.

2.1. Teori om utviklingstraumer

At kroppen blir påvirket av alvorlige hendelser som mennesker utsettes for er allmenn kunnskap. En rekke studier har vist at mennesker som lever med traumatisk stress har sterk forhøyet risiko for fysisk sykdom og tidlig død. Sammenhengen mellom psyke og soma ble for alvor satt under lupen etter andre verdenskrig. Da ble symptomer og lidelser man så hos amerikanske krigsveteraner, grunnlaget for en ny diagnose, posttraumatisk stresslidelse

(PTSD). Diagnosen ble inkludert i utgaven av den amerikanske psykiatriforeningens diagnosemanual for mentale lidelser i 1980 (Nordanger og Braarud, 2017, s. 19).

Traumepsykologi ble etter dette en egen fagdisiplin og skulle behandle traumer som medførte tanker, sansninger og minnebilder og unngåelse av traumepåminnere og hyperaktiveringssymptomer (Nordanger og Braarud, 2017, s. 19). Traumene ble forbundet med alvorlige hendelser som krig og ulykker og det var på denne tiden lite fokus på barn og traumer.

Etter hvert så man at symptomene hos barn, som hadde vokst opp med vold og omsorgssvikt i familien, samsvarte med symptomene hos pasienter med PTSD. Belastninger barn ble utsatt for hadde hittil blitt regnet som omsorgssvikt og tilhørte et annet fagfelt. Judith Herman (1992, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 20), ble blant de første til å beskrive symptomene hos mennesker som har opplevd belastninger tidlig i livet og da særlig i nære relasjoner. Herman (1992) kunne rapportere om vansker med regulering av affekt og oppmerksomhet, selvoppfattelse, relasjonell fungering, somatisering og meningssystemer (ibid.) Herman (1992) kalte det kompleks PTSD. Senere har diagnosen fått enda en symptomgruppe; denne omhandler de kognitive og emosjonelle endringene man ofte ser etter tidlige og mer komplekse traumer (humørsvingninger, negative selvoppfatninger, skam og skyldfølelse). Forskere og fagpersoner kunne beskrive langt mer komplekse konsekvenser av traumatiske belastninger som skjedde tidlig i livet, enn det en PTSD-diagnose kunne tilsi (Van der Kolk, 2005, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 20) .

En studie som virkelig satte fokus på konsekvensene av å vokse opp under belastende forhold var studien Adverse Childhood Experiences (ACE). I denne studien kartla amerikanske forskere krenkende barndomserfaringer i en normalpopulasjon på over 17 000 voksne. Studien dokumenterte nærmest en lineær sammenheng mellom hvor mange typer krenkende erfaringer personen hadde vært utsatt for, og en lang rekke helseplager i voksen alder, både psykiske og somatiske (Felitti et.al., 1998) Studien er viktig fordi den sier mye om hva som kan være gode forebyggingstiltak på samfunnsnivå. Skolen er kanskje den viktigste samfunnsaktøren og påvirker alle barn og unge over lengre tid (Ringereide & Thorkildsen, 2019)

Nyere forskning viser at relasjonelle traumer i oppveksten kan føre til voldsomme og til dels invalidiserende vansker. Anna Luise Kirkengen (2011) har skrevet mye om hvordan menneskers helse blir påvirket av krenkelser, av å oppleve at noen trår over deres grenser uten deres samtykke og vilje (Kirkengen, 2011, s. 11). Kirkengens (2011) definisjon av krenkelser er seksuelt misbruk og fysisk, mental og emosjonell mishandling og vanskjøtsel, men krenkelser kan også finnes i form av diskriminering og forfølgelse på grunn av etnisitet, tro og seksuell legning.

Videre problematiserer Kirkengen (2011) den biomedisinske forståelsesrammen og setter fokus på samspillet mellom kropp, erfaring og mening. Hun hevder at det å føle seg overmannet, eller konstant avmektig kan være dødelig. Kirkengens forståelse får bred støtte i forskning av blant annet Daniel Stern (2000) og Gregory Bateson (2005) som hevder at utvikling og identitet skapes i samspill med andre, at atferd og emosjoner er kommunikasjon og en invitasjon til andre, med ønske om samspill og utvikling. Daniel Sterns forskning innenfor utviklingspsykologi er et bidrag til det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet der det biologiske, det psykologiske og det sosiale forenes. En slik komplettering muliggjør en helhetlig tilnærming slik at traumatiserte barn oppdages og får hjelp.

At barns helse og utvikling påvirkes av alvorlige svikt i deres oppvekstmiljø vises i flere studier (Albæk & Albæk, 2017). I Norge har vi flere undersøkelser som forteller noe om omfanget av vold og overgrep blant barn og unge (Hafstad & Augusti, 2019, s. 24).

Undersøkelsene rapporterer ulike forekomster av vold og overgrep, men vi har mye kunnskap om at barn som utsettes for vold har en økt risiko for å utvikle emosjonelle, atferdsmessige og sosiale vansker i tillegg til psykiske og somatiske lidelser (ibid.). Kunnskap og innsikt om utviklings- og tilknytningspsykologi og hjernens fungering kan hjelpe oss å forstå og møte barn og ungdoms vansker på en utviklende måte.

Den økte kunnskapen om hva krenkelser kan føre til bør være sentralt i folkehelsearbeid og bidra til utvikling av helsefremmende og forebyggende intervensjoner som minimerer de skadelige sosiale stressorene i barns hverdag (Albæk & Albæk, 2017). Traumebevisst omsorg er en verdiforankret tilnærming til barn og unges problemer og tar utgangspunkt i hvordan krenkelser og psykologiske traumer påvirker barns utvikling og fungering (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Vansker hos barn og ungdom som har opplevd vold og overgrep kan være uspesifikke og mangfoldige. Mange kan ha vansker med læring, skole, relasjoner, atferdsvansker som selvskading, rusmisbruk, seksuell risikoatferd og annen risiko- og selvdestruktiv atferd, uten at kriteriene for en diagnose er tilfredsstilt (Hafstad & Augusti, 2019).

2.1.1 Reguleringsvansker, -atferdsproblemer sett i et traumeperspektiv

Innenfor traumefeltet benyttes begrepet reguleringsvansker om barn og unges reaksjoner på traumer. Reguleringsbegrepet bygger bro mellom ulike fagdisipliner. Innenfor utviklingspsykologien anses reguleringsstøtte og utvikling av barns reguleringssevne som en av omsorgens viktigste funksjoner, mens traumefeltet i stadig større grad forstår traumereaksjoner som reguleringsvansker (Nordanger & Braarud, 2017, s. 30). Det er påvist at sentrale deler av hjernen påvirkes og endres av tidlig vedvarende traumebelastning. Disse vanskene viser seg i generelle reguleringsproblemer, vansker med å regulere eller styre egne følelser, vansker i forhold til andre mennesker, vansker med å styre aktivering og vansker med å forstå seg selv og sine egne reaksjoner (van der Kolk, 2009, Nordanger, 2011, referert i Jørgensen & Steinkopf, 2013).

I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte begrepet reguleringsvansker om vansker som tradisjonelt betegnes som atferdsvansker, vansker med impuls kontroll og sinnemestring, vansker med relasjoner, angst, uro eller ekstrem tilbaketrekning. Innenfor traumebevisst omsorg brukes gjerne betegnelsen smerteuttrykk om atferden som i første omgang kan virke uforståelig, men som kan være et uttrykk for indre smerte (RVTS, 2020)

2.1.2. Utviklingstraumer, definisjon.

Ordet traume er gresk og betyr sår. Innenfor somatikken benyttes begrepet traume om en skade som oppstår på kroppen. Innenfor psykologien viser ordet traume til hvordan et menneske reagerer etter en, eller flere, alvorlige og stressende hendelser. Det har til alle tider vært enighet om at alvorlige hendelser kan medføre til dels voldsomme reaksjoner både fysisk og psykisk. I denne sammenhengen viser ordet traume til kroppslige symptombilder uten tilstrekkelige organiske funn (Urnes, 2018).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) definerer traumatiske hendelser som hendelser som barnet opplever direkte, er vitne til eller hører om, og som inkluderer død, eller trusler om død, alvorlig skade eller seksuell vold.

Van der Hart, Nijenhuis og Steele (referert i Hagen, Da Silva og Thelle, 2016, s. 26), beskriver traume som en subjektiv reaksjon på en potensielt traumatiserende hendelse som overstiger personenes mentale integreringskapasitet. Altså personens kapasitet til å innlemme i sin helhet alvorlige eller traumatiske opplevelser.

Nordanger og Braarud (2017, s. 19) legger Saakvitne og kollegers (2000) definisjon av traumer til grunn i sin bok; En hendelse eller vedvarende betingelser som overvelder personens kapasitet til å integrere den emosjonelle opplevelsen, og som oppleves som en trussel mot eget, eller nære andres, liv eller kroppslige integritet.

Mange barn opplever potensielt traumatiske hendelser som skilsmisse, mobbing, ulykker og død uten at dette blir en traumatisk opplevelse. Det er ikke hendelsen i seg selv forårsaker et traume, men hvordan barnet reagerer i etterkant av hendelsen(e).

Det som kan medføre traumesymptomer hos et barn, behøver ikke nødvendigvis å bety at et annet barn reagerer på samme måte. Barn fødes med ulik robusthet og ulike faktorer indikerer om et barn utvikler alvorlige symptomer som følge av traumer, som graden av modenhet, sosial støtte fra omsorgsperson eller alder og motstandskraft (Cohen, Mannario & Deblinger, 2018, s.25).

Det er viktig å være klar over at stress er kumulativt, og at det er summen av stress over tid som er avgjørende (Urnes, 2018, s.243). Derfor vil barn som lever under belastende livsforhold over tid, være mer utsatt for traumerelaterte symptomer enn et barn som opplever en enkeltstående hendelse. Vi vet også at konsekvensene av å oppleve negative barndomserfaringer, kan forverres av at barnet eller ungdommen opplever vold og overgrep over tid, i nære relasjoner og i forbindelse med sin omsorgssituasjon (Hafstad & Augusti, 2019, s. 36)

Dersom et barn lever under belastende livsforhold som vold og omsorgssvikt, og i tillegg mangler en trygg og sensitiv omsorgsperson utsettes barnet for et dobbelt belastningsforhold. Barnet utsettes for stress samtidig som det mangler en trygg voksen som kan trøste og regulere stresset ned. Disse barna lider under de de negative og nedbrytende effektene av vonde erfaringer i tillegg til fravær gode erfaringer som skal bidra til god utvikling, et dobbelt belastningsforhold (Nordanger og Braarud, 2017, s. 23). Det er denne belastningssituasjonen som kan føre til utviklingstraumer.

På bakgrunn av nyere nevrobiologiske studier, kan reguleringsvansker oppstå som følge av svikt i den regulerende omsorgen ungdommene har opplevd. I det videre skal jeg gjøre rede for hvordan traume- og utviklingspsykologien, og nyere hjerneforskning, forklarer dette.

2.1.3 Barnets utvikling

Brandt (2014) (Referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 37) forklarer barns optimale utvikling som et resultat av faktorer som; en trygg graviditet uten høyt nivå av stress, trygg tilknytning til en omsorgsfull voksen, god utviklingsstøtte for å lære selvregulering og kjærlig utviklingstilpasset omsorg. Spedbarnet er helt avhengig av en trygg omsorgsperson for å overleve. Barnet er også helt avhengig av omsorgspersonens støtte for å kunne regulere seg emosjonelt, atferdsmessig og fysiologisk. (Nordanger og Braarud, 2017, s. 40)

Løvlie Schibbye (2012) hevder at barnet er relasjonelt og sosialt helt fra fødselen, og innstilt på kontakt og samspill med sin omsorgsgiver. Barnets følelsesuttrykk, for eksempel gråt, utløser omsorgsreaksjoner hos moren, slik at kontakt oppstår (Løvlie Schibbye, 2012, s. 62). Moren kompenserer for barnets umodne sanseapparat ved at hun trøster og roer barnet, og det oppstår et emosjonelt bånd mellom barnet og moren.

Det emosjonelle båndet beskriver Bowlby (1969) i sin tilknytningsteori. Barnets grunnleggende behov for en trygg tilknytning sikrer at mennesket overlever og utvikler seg. Tilknytning ses på som et medfødt, biologisk instinkt for å sikre overlevelse, beskyttelse og reproduksjon, gjennom fysisk nærhet til omsorgspersonen. Tilknytning bidrar til den nevropsykologiske utviklingen av sosiale evner

2.1.4. Speilnevronsyste

Barn med utviklingstraumer har ofte en utfordrende atferd som kan være vanskelig å ikke bli påvirket av. Hvordan disse barnas smerteuttrykk kan bli møtt av deres omsorgssystem kan forklares ut i fra teorien om speilnevronsyste

I 1998 oppdaget den italienske forskeren Rizzolatti hjernens speilnevronsyste (Løvlie Schibbye, 2012, s. 65). Menneskers evne til å påvirke andre ved hjelp av sin atferd og væremåte forklares ved at man ser en aktivering i denne delen av hjernen når man observerer et annet menneske. Forskerne antar at speilnevronsyste forklarer spedbarns evne til å herme etter sine omsorgspersoner. Hermingen inviterer til et samspill mellom barnet og omsorgspersonen. Spedbarnet kan styre samspillet ved å søke kontakt, imitere eller snu seg bort. Når barnet føler ubehag og har behov for nærhet til omsorgsgiver aktiveres barnets tilknytningssystem (Nordanger og Braarud, 2017, s. 41). Dersom omsorgsgiveren oppfatter at barnet opplever ubehag, eller er i fare, aktiveres hans eller hennes omsorgssystem som fører til nærhet og trøst (Cassidy, 1999, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 41). Sensitive, trygge og omsorgsfulle voksne gir barnet gjentatte erfaringer på at det kan påvirke samspillet og oppnå god reguleringsstøtte. Dette er essensielt for at barnet skal utvikle en trygg tilknytning og evne til selvregulering.

Susan Hart (2011, s. 88) uttrykker betydningen av speilnevronene slik: «Gjennom speiling gjenskapes den andre personens sinnstemning i nevr

Søren Hertz (2011) hevder derimot at atferd og emosjoner er kommunikasjon og dermed invitasjoner til andre. Med denne forståelsen som utgangspunkt må man se på atferd som fenomener som krever svar. Kunnskap om hjernens fungering og utvikling kan hjelpe omsorgssystemet rundt barnet til å se bak den utfordrende atferden slik at barnet kan støttes og utvikles på en god måte. Faglig kunnskap og forståelse er ikke alltid nok. Når vi selv er instrumentet i arbeidet med de utsatte barna er kompetansen på oss selv vel så viktig.

Nordanger og Braarud (2017) hevder at vår evne til å være gode regulatorer, uten å speile barnas emosjoner, er nøkkelen til å gi utviklingstraumatiserte barn og ungdommer de korrigerende hverdags erfaringene de trenger. Som en parallell til speilingen kan elevens observasjon av relasjonen mellom DAI-lærer og dyret gjøre det mulig for eleven å danne seg et positivt bilde av læreren og en tro på at læreren kan akseptere eleven (Fine 2018)

2.1.5 Reguleringsstøtte

Når foreldre gir god omsorg, har positive følelser for barnet, viser kjærlighet og aksept for barnets individuelle behov samt en god evne til refleksjon legges grunnlaget for god utvikling.

Barnets avhengighet av en trygg relasjon for optimal utvikling illustreres gjennom Still-face-studiene, som illustrerer hvordan barnet kan reagere på sviktende reguleringsstøtte dersom foreldrene for eksempel er ruset eller psykisk syke (Tronick, Als, Adamson, Wise & Brazelton, 1978, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 44).

Helt fra barna er nyfødte har alle regulerende interaksjoner med omgivelsene bidratt til at barnet i økende grad blir i stand til å regulere egne følelser. Når dette fungerer fint, organiserer nervesystemet seg sammenhengende, men når den ikke lykkes begrenses hjernens kompleksitet og evne til selvregulering (Hart, 2011). Innen utviklingspsykologien blir omsorgspersonens regulering av barnet fremhevet som en av de mest sentrale omsorgsfunksjonene. Reguleringsstøtte handler om at man støtter, eller hjelper barnet, til å regulere egne følelser (Nordanger & Braarud, 2017)

I skolen kan reguleringsarbeid handle om å skape trygge og forutsigbare dager, unngå triggere og evne å se bak ungdommens atferd. Det kan være vanskelig å se hva som ligger bak en atferd og lærere vil mest sannsynlig forsøke å henvende seg til ungdommen gjennom språk for å forsøke å roe ned eller oppnå kontakt. Barn og unge med et mindre utviklet reguleringsystem har dårligere forutsetninger for å påvirke sine affekter gjennom språk. Affektreguleringsvansker hos disse ungdommen kan komme til uttrykk som sinne, uro eller ved at de trekker seg inn i seg selv. For å hjelpe dem tilbake i toleransevinduet kan ulike sansestimuleringer hjelpe dem. Nordanger & Braarud (2017) viser til ulike typer

sansestimuleringer som kan vekke og berolige for eksempel å drikke te, klappe et dyr, musikk eller fysisk aktivitet.

2.1.6 Hjernen

Nevropsykologiske undersøkelser har vist at hjernefunksjoner utvikles gjennom samspill med omgivelsene (Løvlie Schibbye, 2012, s 67). Små barn har ikke et utviklet reguleringsystem, slik at hos disse utløses alarmen lett når noe oppleves som truende. Omsorgspersonen må regulere barnet i form av trøst og omsorg. Fordi hjernen påvirkes av bruken vil gjentatte gode erfaringer på at barnet får trøst og omsorg når det trenger det, utvikle barnets eget reguleringsystem.

Jeg skal videre gjøre rede for hvordan hjernen påvirkes negativt ved mangel på god reguleringsstøtte.

2.1.7 Den plastiske hjernen

Sentralt i forståelsen av hvordan traumer oppstår er forskning innenfor nevrobiologien og hjernens utvikling. Vi vet at hjernens fungering er avhengig av hvordan hjernen brukes. For optimal utvikling er den viktigste stimuleringen den sosiale, emosjonelle, motoriske og fysiologiske stimuleringen som ligger i den omsorgen barnet mottar fra sine omsorgspersoner. Omsorgen barnet får i løpet av de to-tre første leveårene legger grunnlaget for hvordan barnet takler påkjenninger og klarer å relatere seg til andre mennesker senere i livet (Nordanger og Braarud, 2017, s. 54). Forskning viser til at hjernen har en stor grad av nevroplastitet. Det betyr at hjernen utvikler de områdene som brukes. Et barn som opplever mye frykt og stress vil utvikle et sensitivt alarmsystem.

2.1.8 Den tredelte hjernen

Nevrobiologien opererer med den tredelte hjernen. De tre delene kalles for overlevelseshjernen, som er hjernestammen, emosjonshjernen, som er det limbiske system og logikkhjernen som er neokorteks (Nordanger og Braarud, 2017, s. 55).

Hjernestammen kalles gjerne overlevelseshjernen og fungerer allerede fra fødselen. Den er en forutsetning for liv da denne delen styrer blant annet hjerterytme og respirasjon. Den laveste delen av emosjonshjernen, som styrer igangsettelsen av stressreaksjoner er også utviklet ved fødsel, men barnet mangler de mer avanserte og høyere nivåene av logikkhjernen. Det

limbiske system er utviklet senere i evolusjonen og styrer blant annet tilknytningsatferd og følelser som frykt, sinne og lyst og blir i noen sammenhenger referert til som emosjonshjernen. I neokorteks finnes områdene for språk, bevissthet og evnen til å resonnere og styre handlinger (Nordanger & Braarud, 2018).

Hjernen utvikler seg i en bestemt rekkefølge, primært fra bunnen og opp og det nyfødte barnet har derfor ikke forutsetninger til å regulere seg selv og trenger hjelp til dette fra omsorgspersonen. En optimal utvikling av funksjoner i neokorteks forutsetter at også hjernestammen og limbiske funksjoner er godt utviklede. (Bear et. al 2014; Chen & Baram, 2016; Stien & Kendall, 2004, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 57) Det er de høyereliggende, evolusjonsmessige «nyeste delene» av hjernen som har kapasitet til å regulere aktiviteten i de lavere nivåene (Ford, 2009; Schore, 2003, Siegel, 2012, van der Kolk, 2014, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 58).

Gjentatte og komplekse traumatiske belastninger fører til en vedvarende stressrespons, som igjen kan føre til nevrokjemiske, strukturelle og funksjonelle forandringer i det limbiske system, amygdala og hippocampus (Urnes, 2018, s. 244).

Amygdala, som sitter mellom overlevelses- og emosjonshjernen, kalles også for hjernens alarmsentral. Når man opplever noe skremmende sender amygdala signaler til hypothalamus som igjen sender signaler til binyremargen. Binyremargen skiller ut adrenalin som øker hjertefrekvensen og respirasjon og setter kroppen i stand til å kjempe mot trusselen. Dersom trusselen vedvarer sender hypothalamus signal til binyrebarken, via den såkalte HPA-aksen (hypotalamus-hypofyse-binyre-aksen). I binyrebarken skilles hormonet kortisol ut (Brodal, 1996; Cozolino, 2009; Gunnar og Quevedo, 2007, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s. 60). Kortisol er et hormon som finnes naturlig i kroppen og avtar når trusselen forsvinner. Hos barn som lever under stress kan forhøyet kortisolnivå over tid utvikle seg til en kronisk tilstand som har en nedbrytende effekt på reguleringssystemet (Nordanger & Braarud, 2014)

2.1.9 Stress

Stress defineres hovedsakelig på tre ulike måter; a) som ytre påvirkning (stresstimuli/stressor), b) som fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning

(stresserfaring) og c) som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og reaksjonene på dem (Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 2013; Ursin & Eriksen, 2004, referert i Helsedirektoratet, 2017). Folkehelsemeldingen (Meld. St. 19 (2014-2015) fremhever mestringsens betydning for enkeltmennesker, og at flere undersøkelser tyder på at stadig flere unge opplever stress i hverdagen (Helsedirektoratet, 2017)

Samdal m.fl. (2017) skiller mellom ulike typer stress. Sunt stress er stress som kan oppleves i forbindelse med sportslige aktiviteter og er avgjørende for positiv utvikling og et godt liv. Akutt stress kommer gjerne plutselig og i overraskende situasjoner og trenger gjerne en rask reaksjon. Denne typen stress er ikke negativ dersom en raskt finner en egnet reaksjon eller en god måte å slappe av på. Den tredje typen er kronisk stress (distress), og denne er negativ. Denne type stress oppstår ved gjentatte møter med stressfaktorer som virker belastende, og som føles uunngåelige. Negative helseeffekter, både fysisk og psykisk kan oppstå som følge av kronisk stress over en lengre periode

Studier har vist at barn som opplever stressende belastninger over tid har et forhøyet nivå av stresshormonet kortisol (Nordanger & Braarud, 2017, s. 75). Som adrenalin er kortisol et stresshormon. Kortisolet sørger for ekstra energi blant annet ved å frigjøre glukoselagrene i kroppen og dermed øke blodsukkeret, og ved å undertrykke prosesser som er overflødige i en kamp/flukt-situasjon, som fordøyelse, vekst og immunresponser (ibid.).

Når barnets stressresponsystem overaktiveres fører det til nevrokjemiske forandringer som påvirker barnets hjerne og atferd. Barnet går rundt i en kontinuerlig fryktberedskap. Det mistolker lett ny informasjon med uro, hyperaktivitet og irritabilitet, men kan ha lav toleranse for stress i tillegg til lav terskel for aggresjon og impulsivitet, med andre ord et ADHD-lignende symptombilde (Urnes, 2018, s. 244). Hos et barn som kommer til skolen med høyt stressnivå så skal det kanskje bare en liten kommentar til før begeret er fullt.

Av funksjonelle forandringer har studier vist at når traumatiserte barn gjenkaller et traumatisk minne kan man se endringer i elektriske impulser som oppstår i hjernebarken ved hjelp av EEG-apparat. Observasjonene som er gjort indikerer at traumatiske minner lagres i høyre hjernehalvdel og at emosjoner gjenoppleves som fysiske, visuelle minner, mer enn verbale. Barnet inntar en mer følelsesbasert mestringsstil, med økt emosjonell arousal, nonverbal

emosjonell kommunikasjon og «negative emosjoner» (Urnes, 2018, s. 244). Disse barna kan fremstå som triste eller sinte og vise liten vilje til å løse problemer. De kan være vanskelige å nå inn til.

Studier har også kunnet påvise at forlenget stressrespons forårsaker strukturelle forandringer i hjernen. Det er påvist redusert cerebralt volum som er vist å korrelere med varighet av traumet og debut. Forandringene forklares med vedvarende overstimulering av et system som er under utvikling, nemlig det limbiske system og prefrontal korteks, som er de siste deler av hjernen som modnes og derfor er mest sårbar for stress (Urnes, 2018, s.245)

Som jeg har vist er hjernen avhengig av bruken. Barn som opplever gjentatte gode erfaringer i å bli regulert av trygge, sensitive omsorgspersoner utvikler et godt reguleringssystem og vil på sikt utvikle evne til å regulere seg selv. Motsatt vil barn som utsettes for gjentatte stressbelastninger, utvikle en sensitivering av alarmsystemet der barnet er i konstant beredskap, samtidig som utviklingen av et godt reguleringssystem hemmes. Denne kunnskapen er viktig for å forstå utviklingstraumatiserte barn og unge. Disse barna lever ofte med et forhøyet stressnivå i kroppen og deres erfaringer har forstyrret den sekvensielle utviklingen i hjernen og gitt dem dårligere kapasitet for top-down regulering av affekt og andre tilstander (Bishop, 2007; Ford, 2009; van der Kolk, 2014, referert i Nordanger og Braarud, 2017, s.58)

Symptomer man ser hos traumatiserte barn, både de kroppslige og psykiske, har sitt utspring fra disse nevrokjemiske, strukturelle og funksjonelle forandringene i hjernen. Denne kunnskapen bygger bro mellom nevrobiologi og utviklingspsykologi. I en artikkel om kartlegging av traumatiske erfaringer hos barn og unge henviser til BUP (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg, Holt og Egeland, 2012) oppgis at traumatiserte barn sjelden ble henviset til BUP for behandling av traumer eller posttraumatiske stressreaksjoner. Barnas symptomer ble som regel forstått som tegn på depresjon, angst eller ADHD, og beskrivelser som kunne ha knyttet barnets symptomer til traumatiserende livserfaringer var ofte utelatt.

Kunnskapen om de negative effektene av stress som følge av vold, overgrep og omsorgssvikt, sammen med kunnskap om at traumer og sviktende omsorg henger sammen har bidratt til en

integrering av ulike kunnskapsfelt innenfor utviklingspsykologi, traumepsykologi og nevrobiologi.

2.1.10 Traumer - får alvorlige følger for de det gjelder

Det har lenge vært kjent at det er skadelig å vokse opp under omsorgssvikt og andre stressbelastninger. I dag vil noen hevde at utviklingstraumer er et folkehelseproblem (Nordanger og Braarud, 2017; Kirkengen, 2011; Urnes 2018), og det er veldokumentert at potensielt traumatiske hendelser utgjør en betydelig risikofaktor for utvikling av psykiske vansker (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg, Holt og Egeland, 2012)

Forstyrrelser i barns affektreguleringskapasitet er blant de mest direkte konsekvensene av å leve under doble belastningsforhold. Reguleringsvansker omfatter imidlertid mer enn affekt. I følge Nordanger og Braarud (2017, s. 87-89) vil man hos utviklingstraumatiserte barn også kunne forvente problemer med døgnrytme, uklar opplevelse av sult- eller metthet, dårligere balanse og svekkede motoriske ferdigheter samt vansker med konsentrasjon. Mer indirekte vansker kan vise seg som vansker med å inngå i relasjon med andre, angst og utrygghet, skolevansker og derigjennom øke risiko for marginalisering. I et reguleringsperspektiv vil også somatiske vansker være en risiko da forhøyet utskillelse av kortisol over tid øker risikoen for sykdommer. Dette er vansker som har store samfunnsmessige omkostninger og som, ikke minst, innebærer mye lidelse for de det gjelder.

2.1.11 Toleransevinduet som forklaringsmodell

For å beskrive variasjoner av affekt og aktivering hos ungdom, vil jeg benytte Siegels (2012) toleransevindu-modell (Nordanger og Braarud, 2017, s. 38) (se figur 1). Toleransevinduet illustrerer spennet hvor personen er optimalt aktivert, det vil si at personen opptrer adekvat og er mottakelig for impulser utenfra. I dette spennet er vedkommende mottakelig for læring og kan være tilstede og kommunisere med andre på en god måte.

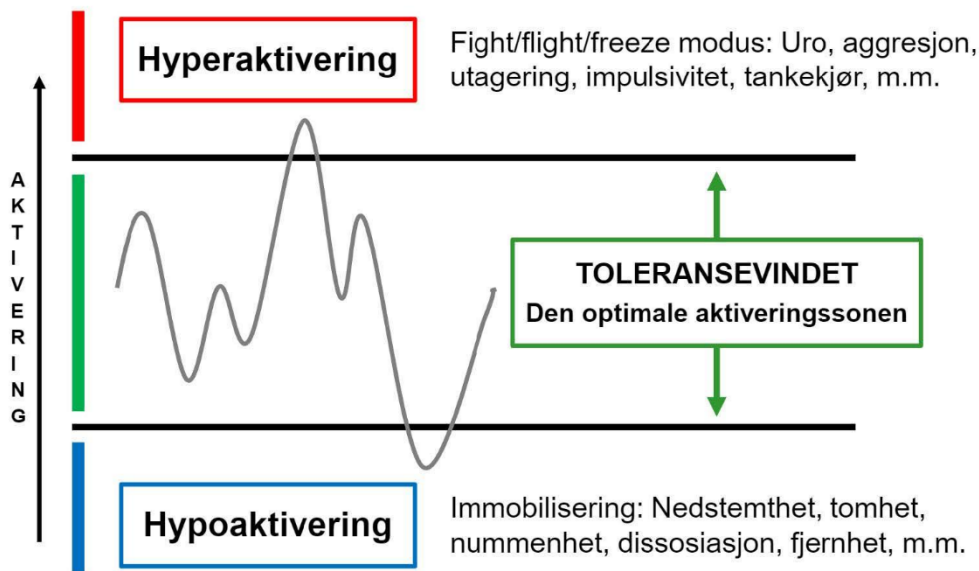
Mange utviklingstraumatiserte barn og unge har et smalt toleransevindu. De havner raskt, og ofte uventet, utenfor spennet. Befinner de seg ovenfor toleransevinduet er barnet i en

hyperaktivert tilstand med forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Befinner barnet seg under toleransevinduet er det i en hypoaktivert tilstand med redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Porges, 2007, referert i Nordanger og Braarud, 2014, s. 532). Det varierer fra person til person når man blir hyper- eller hypoaktivert. Dette avhenger av faktorer som tidligere erfaringer og emosjonell tilstand, men også barnets temperament innvirker på affekt. I hvilken sosial kontekst barnet befinner seg spiller også en rolle. De fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Siegel, 2012, referert i Nordanger og Braarud, 2014, s. 532).

Hvilke erfaringer barnet har fra det tidlige samspillet med sine primære omsorgspersoner vil også påvirke barnets evne til å regulere egne følelser og forme toleransevinduet sine spennvidde. I utviklingspsykologien har toleransevindu-modellen en naturlig kobling til begrepet regulering (ibid.)

Toleransevindu-modellen er godt egnet i arbeidet med å regulere følelser. Dersom eleven skal være mottakelig for læring må han være regulert og tilstede her og nå. Dette har overføringsverdi til alle barn og ungdom i norsk skole. Dette handler stor grad om å være tilgjengelig for læring. Når kravene er for store, vil stressnivået være for høyt og elevene klarer ikke å fokusere (Hagen, Da Silva & Thelle, 2016). Ved å benytte toleransevinduet som forklaringsmodell så ønsker jeg å undersøke om samvær med dyr kan bidra til at ungdom opplever at de lettere kan regulere sine følelser og sitt stressnivå og dermed hjelpe dem tilbake til det spennet hvor læring og kommunikasjon er mulig.

Toleransevinduet



Dag Ø. Nordanger, 2014 (Tilpasset etter Ogden, Minton & Pain, 2006)

Figur 1. Toleransevindu-modellen. Fra «Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. Fagartikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, 2014-51, s 534.

2.1.12 Reguleringsvansker

Reguleringsvansker er de funksjonelle følgene av et sensitivisert alarmsystem og et underutviklet reguleringssystem. Terskelen for utløsning av sterke, affektive tilstander vil ofte være lav, pluss at affektene lett kan løpe løpsk fordi personen mangler strategier og nevralt forutsetninger for å finne tilbake til toleransevinduet (Levine & Kline, 2007, referert i Nordanger og Braarud, 2014, s. 534). Barnet har ikke utviklet evnen til å kunne regulere seg selv.

Lærere opplever at dette er barn som fort blir sinte, er vanskelige å snakke til fornuft eller de er urolige og ukonsentrerte (hyperaktivert tilstand), mens andre barn vil fremstå som avstengt, handlingslammet og tomme (hypoaktivert tilstand).

Mange vil også ha vansker med fortelle hvordan de har det på grunn av underutviklingen i venstre hjernehalvdel (som styrer språket) og prefrontal cortex (som hjelper til å fortolke hendelser og knytte mening til opplevelser) (Nordanger og Braarud, 2014, s. 534).

Det har vært, og er fortsatt, ikke uvanlig å sette en diagnose på utviklingstraumatiserte barn. Hypereaksjoner kan forveksles med ADHD, mens hyporeaksjoner kan minne om depresjon. Ofte omtales disse elevene som ukonsentrerte, utålmodige, urolige, uinteresserte eller aggressive. Toleransvindu-modellen kan bidra til å se mønstre i funksjonsvansker som ellers lett kan forsvinne i et diagnostisk perspektiv (Nordanger og Braarud, 2014, s. 535)

2.1.13 Hvordan møte ungdom på en traumebevisst måte

I en rapport fra NOVA (Mossige & Stefansen, 2016) oppgir 21 prosent av de undersøkte ungdommene at de hadde opplevd fysisk vold fra minst en forelder. Seks prosent har opplevd grov vold og 23 prosent har opplevd minst en form for seksuell krenkelse. Det er grunn til å anta at nesten halvparten av alle barn og unge i spesialisthelsetjenesten (BUP) har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg, Holt og Egeland, 2012). Omfattende mistillit til voksne samt en grunnfølelse av utrygghet kjennetegner gjerne barn og unge som har opplevd traumer. Mange kan også utvikle en utfordrende atferd som tradisjonelt i skolen har blitt møtt med straffende sanksjoner. Disse elevene trenger å bli forstått ut i fra hva de har opplevd slik at de kan få den hjelpen de trenger. Når vi nå vet at barnets hjernekapasitet og muligheter utvikler seg i kraft av den sosiale interaksjonen med andre, betyr det at spesialpedagogikk må handle om betydningen av samspill, opplevelsen av å være forbundet med andre og utvikling av gjensidighet, fleksibilitet og refleksiv kapasitet i de sosiale fellesskapene (Hertz, 2008, s. 107).

Traumebevisst omsorg tar hensyn til kunnskapen om hvordan hjernen påvirkes av traumatisering og hvilke konsekvenser dette kan få for barnet (Hagen, et. al. 2016). Mennesker som har opplevd krenkelser og en utrygg oppvekst vil kunne streve med tillitt til andre mennesker, i tillegg til problemer med å regulere egne følelser (ibid.). De tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg er trygghet, relasjon og følelsesregulering (Bath, 2015). Trygghet innebærer et miljø der den unge kan føle seg trygg og rolig både fysisk og

emosjonelt. En trygg grunnfølelse avhenger av trygg relasjon med tillitsfulle voksne som kan hjelpe ungdommen å regulere egne følelser gjennom positivt og støttende samspill.

Nøkkelen til barnets utvikling er regulerende erfaringer, hvilket understreker betydningen av samspill (Nordanger og Braarud, 2017, s. 143). Samspillet gir barnet gjentatte regulerende erfaringer. Barn og unges primære omsorgspersoner, både privat og profesjonelle, må møte dem med en felles, informert forståelse, der den voksne ser deres væremåte. I stedet for å spørre hva feiler det deg, må den voksne spørre; hva har du opplevd?

Som nevnt under avsnitt 2.1.8., utvikler hjernen seg nedenfra og opp. Dette betyr at omsorgssystemet rundt barn og unge som er aktiverte må henvende seg til de lavere delene av hjernen. Barn med et mindre utviklet reguleringsystem har dårligere forutsetninger enn andre for å påvirke sine affekter gjennom språk og «top-down» prosesser (Nordanger og Braarud, 2017, s. 145). Det er derfor ofte ikke-språklige og somatosensoriske stimuleringer, som fysisk kontakt og bevegelse, som «kobler på» reguleringsystemet og roer barnet ned (ibid.)

Barn og unge som har opplevd traumer, kan ha kroniske symptomer på stress, som høy hvilepuls, raskere hjerterate, økt skvettenhet, hyper årvåkenhet, søvnevansker, uro, rastløshet, irritabilitet og sinneutbrudd. Dette er reaksjoner som forstyrrer deres evne til å lære. Stressmestringsferdigheter er nyttige for å redusere kroppslige reaksjoner på stress (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2018, s. 151) og kan lede barnet tilbake i toleransevinduet.

2.2 Dyreassisterte intervensjoner

Jeg skal i denne delen gjøre rede for kunnskap og forskning som ligger til grunn for utforming av dyreassisterte intervensjoner. Videre i teksten vil jeg benytte forkortelsen *DAI* om dyreassisterte intervensjoner og begrepet *DAI-lærer* om personen som tilbyr dyreassistert intervensjon.

2.2.5 Bakgrunn

Mennesker har brukt dyr til glede og nytte i mange år. I tillegg til å gi oss melk og kjøtt og å varsle ved fare, har dyra gitt menneskene nærhet og varme.

Allerede på 1600-tallet hevdet den engelske psykologen og filosofen, John Locke, at små kjæledyr kunne bidra til utvikling av empati og sosiale ferdigheter hos barn. I 1859 utga Florence Nightingale boka «Notes on nursing. What it is and what it is not» der hun løftet fram at kjæledyr hadde god innvirkning på de syke. I desember 1965 ble Boris Levinsons forskningsartikkel «Pet Psychotherapy: Use of Household Pets in the Treatment of Behavior Disorder in Childhood» gitt ut. Denne regnes som den første formelle bidraget til dyreassistert terapi. Levinson ble kritisert og latterliggjort, men fikk senere støtte fra Sigmund Freud, som selv benyttet hund i terapi og beskrev hundens positive virkning på mennesker. I 1969 ble Levinsons bok, «Kjæledyrorientert barnepsykoterapi», gitt ut.

Den endelige bekreftelsen på dyrs positive innvirkning på mennesker, kom fra Beck og Katcher (Fine, 2019, s. 16). De benyttet fysiologiske målinger for å vise at når en person samhandlet med, eller var i nærheten av, en vennlig hund, oppsto direkte endringer i personens fysiologiske responser. Pusten ble mer regelmessig, hjertet slo saktere, musklene slappet av, og det var andre fysiologiske endringer som indikerte en reduksjon i aktiviteten i det sympatiske nervesystemet. Studien viste at samvær med hund hadde en målbar effekt og reduserte stressnivået hos menneskene.

2.2.6 Definisjoner og begrepsavklaringer

Dyreassisterte intervensjoner (DAI) defineres som målrettede og strukturerte intervensjoner som bevisst inkluderer dyr i helse, undervisnings- og omsorgstjenester med formål om terapeutisk utbytte for mennesker. DAI er en paraplybetegnelse på de tre hovedtilnærmingene til dyr-menneske-interaksjoner: dyreassistert terapi (DAT), dyreassistert pedagogikk (DAP) og dyreassistert aktivitet (DAA) (Fine, 2018, s. 23).

Retningslinjer for DAI, utarbeidet fra International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO, 2018), påpeker at slike intervensjoner må inkludere personer med kunnskap om de involverte menneskene og dyrene (Ibid.). Det betyr at dersom man ønsker å benytte skolehund, må intervensjonen inkludere både ansatte med pedagogisk kompetanse og kompetanse på hund, i tillegg til kunnskap om utdanning av skolehund. Et annet alternativ kan være at skolehund-ekvipasjen jobber sammen med en pedagog.

2.2.7 Forskning på effekter av DAI

I Norge fikk professor Bjarne Braastad ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet stor betydning for fagfeltet som skulle omhandle dyreassisterte intervensjoner. I boken «Utrolige katter» (1986, referert i Fine, 2019, s. 23) skriver Braastad, sammen med David Green, om dyrenes effekt på menneskers fysiske og psykiske helse.

I 2006 leverte Bente Berget sin doktorgrad der hun undersøkte effekten ved bruk av husdyr i terapi med mennesker med psykiske lidelser. Berget fant at deltakerne i studien hadde mindre angst, bedre tro på egen mestringsevne, og bedre evne til stressmestring seks måneder etter avsluttet intervensjon (Berget, 2006).

Det første forskningsprosjektet på effekt av dyreassistert terapi med hund i Norge, ble utført av Christine Olsen i 2006-08 og omhandlet effekten av dyreassistert terapi hos slagpasienter ved Sunnaas sykehus. Her ble det funnet sammenheng mellom samvær med hund og en opplevd følelse av ro hos pasientene. Senere publiserte hun en doktorgradsavhandling der hun forsket på intervensjoner med hund som helsefremmende tiltak for eldre personer med demens (Fine, 2019, s. 28). Resultatene i denne studien viste at personer med alvorlig grad av demens som var på sykehjem fikk mindre symptomer på depresjon og bedre livskvalitet. Hos dagpasientene ble det rapportert om bedre balanse i tillegg til at deltakerne viste mye engasjement i aktiviteten med hund.

I to masteroppgaver som omhandler dyreassisterte intervensjoner innenfor spesialpedagogikk (Hansen, 2013; Evensen, 2018), kunne informantene fortelle om gode erfaringer ved å benytte skolehunder. Informantene kunne fortelle om elever som knyttet sterke bånd til skolehundene og at hundene hadde en positiv innvirkning på faglige og sosiale ferdigheter. Informantene beskrev elever som blomstret opp, begynte å komme på skolen, sluttet å skade seg og som smilte for første gang.

En masteroppgave om bruk av lesehund (Olsen, 2015, s. 66-70) finner positive effekter ved bruk av lesehund i skolen. Informantene rapporterte at hundens nærvær virket beroligende elevene og at motivasjonen for lesing økte.

Flere studier viser at dyr kan støtte læringsmiljøet ved å bidra til ro og en følelse av trygghet. Arbeid med dyr kan også skape trygghet og mestring (Hauge, Kvalem, Pedersen & Braastad, referert i Fine, 2019, s. 251).

Det har i senere tid kommet andre studier som omhandler dyrs positive innvirkning på mennesker. Fine (2019) påpeker likevel at det vitenskapelige fagfeltet som undersøker disse intervensjonene, er basert på tverrfaglige profesjoner som bygger bro mellom fagpersoner innenfor psykisk og fysisk helse og fagpersoner innen etologi, dyreatferd og dyrevelferd. Det finnes lite forskning som viser at intervensjonene faktisk er effektive.

Til tross for mangelfull forskning og vitenskapelig dokumentasjon har dyreassisterte intervensjoner økt i omfang (Fine, 2019, s. 37). Fagpersoner innenfor helse og utdanning lar seg fascinere av dyrs terapeutiske betydning, og av det blir verdien av hund, og andre dyrs positive innvirkning på menneskers liv, verdsatt i større grad. Andre studier som omhandler DAI på gård viser at det sosiale fellesskapet med gårdbruker og andre deltakere er viktige kilder til sosial støtte (Fine, 2018, s. 26).

2.2.8 Dyreassistert pedagogikk (DAP) med skolehund

Dyreassistert pedagogikk er målrettede, planlagte og strukturerte intervensjoner ledet av og/eller utført av fagpersonell innenfor undervisning eller undervisningsrelaterte tjenester (IAHAIO, 2014, referert i Fine, 2019, s. 29)

Flere skoler i Norge har gode erfaringer med bruk av lesehund. Dette er som oftest pedagoger som har trent sine hunder til å ligge i ro hos eleven mens «den blir lest for». Hundene kan også være trent til å utføre ulike triks som skal bidra i leseopplæringen og motivere eleven. Casestudier fra lesehundprosjektet har vist at elevene som deltar interesserer seg sterkere for innholdet og fortellingen i bøkene og gjenvinner progresjon i leseopplæringen (Utdanningsnytt.no, 2018).

Spesialpedagogene som er tilknyttet prosjektene rapporterer at elever som deltar opplever økt motivasjon for lesing, mestringsglede og mindre stress. Hunder som deltar i leseopplæring for barn er nøye utvalgt og egnethetstestet.

Olsen (2015) har i sin masteroppgave undersøkt mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng. Informantene i undersøkelsen hevder at lesehundens nærvær er med på å skape en trygg og rolig lesekontekst, der elevene kan senke skuldrene og slappe av. I tillegg bidrar lesehunden til at det skapes relasjoner og at elevene som deltar i intervensjonen blir oppfattet som positive, og gitt mer status av øvrige elever.

Hund til bruk i pedagogiske formål kan også fungere som sosial støtte, motivasjonsfaktor og som en ressurs i arbeid med fag eller sosiale ferdigheter.

Evensen (2018) har i sin masteroppgave undersøkt hvordan skolehunder kan benyttes som et pedagogisk verktøy i relasjonsarbeid, gjennom å beskrive hvordan informanter benytter skolehunder til å utvikle sosiale ferdigheter og relasjoner i skolen. Flere pedagoger med skolehund har fortalt at de har benyttet skolehunder for å hjelpe elever som strever med selvmordstanker, selvskadning, traumer eller sorg. En av informantene kunne fortelle at enkelte elever ofte har problemer med å vurdere og regulere sin egen atferd. Hun fortalte mye om hvordan hun benyttet skolehundens reaksjoner til å bevisstgjøre elevene gjennom selvrefleksjon og at DAP har vært med på å gi henne en sterk og positiv relasjon med elevene (Evensen, 2018, s. 39).

Det er hevdet at nærvær av dyr i undervisningssituasjoner både kan gi motivasjon for læring, øke barnas oppmerksomhet, styrke elevenes humane verdier og utvikling av empati, i tillegg til å styrke sosio-emosjonell utvikling (Fine, 2019, s. 228)

En undersøkelse der hundeassistert intervensjon ble kombinert med et tradisjonelt tiltak for psykososial ferdighetstrening for barn med ADHD, ga evidens for at barna responderte bedre på behandlingen når dyr var tilstede, sammenlignet med vanlig psykososial ferdighetstrening uten dyr. Barna viste større reduksjon i symptomenes alvorlighetsgrad, mindre forstyrrende atferd og mer fremgang i prososiale ferdigheter. Forskerne la merke til at barn med tilleggsdiagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD), som viste betydelig problematferd før intervensjonen, responderte spesielt godt på hundeassisterte intervensjoner (Fine, 201, s. 228)

2.2.9 Teoretisk grunnlag for DAI

En studie som omhandler barn og stress (Kertes, Liu, Hall, Hadad, Wynne & Bhatt, 2017), involverte 101 familier med barn i alderen 12-17 år. Alle familiene hadde en hund. Barna ble gitt ulike oppgaver som de skulle fremføre foran et publikum. Oppgavene var ment for å stimulere til stress. Under forsøket skulle barna uttrykke egen opplevelse av stress, i tillegg til at forskerne skulle måle barnas nivå av kortisol. Oppgavene skulle barna utføre alene, med støtte av foreldre og med støtte fra deres hund. Resultatene av studien viste at det var liten forskjell i nivå av stress dersom barna løste oppgavene alene eller sammen med sine foreldre. Da barna fikk støtte av en hund viste målingene en liten nedgang i kortisolnivå. Ved barnas vurdering av eget stressnivå, derimot, fant forskerne en signifikant nedgang av opplevd stress.

Det er også gjort forsøk med hund ved universiteter og høyskoler i USA. Formålet var å gi studentene en pause fra eksamensstress. En rapport fra Barker m.fl. (2014, referert i Fine, 2019, s. 227), viser at studentene rapporterte om betydelig nedgang i stress etter interaksjon med hund.

Coren (2017) hevder i sin artikkel om barn og stress, at bare det å være i nærheten av en hund bidrar til å senke barns opplevelse av stress. Hvis barnet derimot aktivt oppsøker hunden, kommuniserer med den, klapper og berører den, vil barna, i tillegg til å oppleve mindre stress, oppnå fysiologiske endringer som redusert nivå av stresshormonet kortisol i kroppen.

En metastudie utført av Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal (2012), viser dokumenterte effekter av interaksjoner mellom mennesker og dyr. Dette gjaldt hos mennesker i ulike aldre, med og uten spesielle medisinske eller psykiske helsetilstander. Intervensjon med hund bidro til økt sosial oppmerksomhet fra andre og økt stimulering av sosial atferd. Metastudien fant også, for eksempel, at en hunds nærvær bidro til positiv oppmerksomhet, smil og kontakt mellom mennesker. Samhandling med hund påvirket også faktorer som kortisol, hjertefrekvens og blodtrykk i en positiv retning. Deltakere i flere studier kunne rapportere om bedret mental- og fysisk helse. Økt pålitelighet og tillitt til andre, redusert aggressivitet, forbedret empati og motivasjon for læring er andre positive aspekter som fremkommer i metastudien (2012).

Beetz et. al. (2012) hevder at så mange som 90 % av barn med behov for spesialundervisning kan vise symptomer på utrygg tilknytning og dermed kan ha dårligere forutsetninger for å ta imot støtte fra andre for å regulere ned stress. Beetz et.al. (2012) foreslår at aktiveringen av oksytocin-systemet spiller en nøkkelrolle i de fleste av disse rapporterte psykologiske og psykofysiologiske effektene av intervensjon mellom mennesker og hund. Beetz' studie antar dermed at DAI-hunder kan være hjelpsomme assistenter innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning da stress hemmer læring og prestasjon.

Studier og artikler har vist at DAI kan benyttes innenfor en rekke tiltak. Forskere innenfor DAI må tenke gjennom og definere hvilke teorier som påvirker deres beslutninger ovenfor klienter og terapidyr (Fine, 2019, s. 194) Dette påvirker valg av dyr, hvordan dyret trenes, implementering av metoder og utføring av intervensjonene for best mulig effekt.

2.2.10 Kompetanse

Tilbydere av dyreassistert intervensjon av god kvalitet bør inneha kompetanse på ulike områder, tilpasset sin målgruppe. Kunnskap om valg av terapidyr, dyrets behov, kroppsspråk og hvordan dyret kan trenes er en forutsetning for å kunne jobbe med dyr i terapi og undervisning. Dette er viktig for å ivareta trivsel og sikkerhet hos både dyr og klienter.

Fra et terapisyndpunkt må klinikerne være kompetente i alle de terapeutiske metodene de benytter seg av, før de inkluderer dyrene, noe som gjør prosessen litt mer komplisert (Fine, 2019, s. 196). Dette betyr at det er viktig at tilbydere av DAI innehar kunnskap og kompetanse om de ulike vanskene hos menneskene de skal hjelpe.

I Norge er det foretatt en studie som kartla legers og psykologers holdninger til dyreassisterte intervensjoner for voksne med et vidt spekter av psykiske lidelser (Berget, 2018, s. 66).

Konklusjonen fra denne studien er at DAI bør inn i etter- og videreutdanning av leger og psykologer. Tilsvarende kartleggingsstudier bør også foretas blant andre helseprofesjoner, pedagoger og brukerorganisasjoner (ibid).

2.2.11 Ethiske vurderinger og dyrevelferd

Dyr som deltar i DAI utsettes gjerne for mange forskjellige mennesker, høye lyder uforutsette hendelser og ubehagelige lukter. Dyra kan bli utsatt for stress bare ved å være nær mennesker. Det er av avgjørende betydning at fører sørger for dyrenes velferd ved at de er godt trent og mentalt skikket til oppgaven. Det må sørges for nok hvile, riktig mat, tilgang til friskt vann og muligheter for å gå på do. I tillegg må fører sørge for å dekke dyrenes atferdsmessige og sosiale behov.

Lov om dyrevelferd, § 3 sier at Dyr har egenverdi uavhengig av den nytteverdien de måtte ha for mennesker. Dyr skal behandles godt og beskyttes mot fare for unødige påkjenninger og belastninger (Lov om dyrevelferd, 2009, § 3). Dyrevelferd ble opprinnelig beskrevet i 1965 i Storbritannias Brambellrapport (Fine, 2019, s. 349). I dag er det *De fem friheter* som skal vurderes for å avgjøre om dyrene har god velferd. De fem frihetene er frihet fra tørste, sult og feilernæring, frihet fra ubehag, frihet fra smerte, skade og sykdom, frihet fra frykt og stress, frihet til å uttrykke mest mulig normal atferd (Farm Animal Welfare Committee, 2009, referert i Fine, 2019, s. 349). DAI bør bare utføres med assistanse fra dyr som har god helse, både fysisk og mentalt, og som liker den type aktivitet (Fine, 2019, s. 388).

3 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført min studie og hvilke valg jeg har foretatt underveis. Først vil jeg presentere metoden jeg har valgt og begrunnelse for mitt valg. Deretter vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske begrunnelsen for valg av metode, før jeg gjør rede for gangen i undersøkelsen. Til slutt i dette kapittelet vil jeg diskutere forskningens kvalitet og etiske dilemmaer knyttet til min studie.

Metoden vi velger er måten vi går fram på for å samle inn kunnskap om virkeligheten. Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for valg av metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2010, s. 83) Hvilken metode vi velger må reflektere hva vi som forskere ønsker å finne svar på. Metoden henger tett sammen med virkeligheten. Forskerens oppfatning av hvordan virkeligheten faktisk er, vil ha betydning for

hva slags forskningsspørsmål som stilles, og dermed for hvilken metode som vurderes som best egnet (Jacobsen, 2015, s. 21).

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Hvordan man som forsker mener at kunnskap skapes, styrer valg av metode. Hva som er den faktiske virkeligheten, kan være omdiskutert. Jeg ønsker med min studie å finne en dypere forståelse av dyrs påvirkning og innflytelse på unge mennesker, jeg vil utforske elevers erfaringer som deltakere i dyreassistert intervensjon (DAI). Oppgavens teoretiske bakgrunn er fundamentert i kunnskap om hvordan barns utvikling påvirkes av krenkelser og traumatiske belastninger. Jeg ønsker med dette som bakteppe å belyse hvordan elever opplever å delta i en pedagogisk setting der dyr inngår som en del av opplæringen. Min fremgangsmåte vil således være deduktiv der jeg vil se teorien opp mot empirien.

En eksplorerende problemstilling, krever en metode som får fram nyanserte data, går i dybden og er følsom for uventede forhold, og dermed åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2015, s. 64). Den metoden som er best egnet til å besvare min problemstilling, gi gode data og belyse spørsmålene på en faglig måte, er kvalitativ metode, der jeg benytter åpent, individuelt intervju.

I følge Thagaard (1998, s. 11) kan kvalitative studier være rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer. Jeg vil undersøke hvordan ungdommer oppfatter fenomenet DAI og sin deltakelse i intervensjonen, videre hvilken påvirkning DAI har på disse ungdommenes skolehverdag og de vanskene ungdommene oppgir å ha, i tråd med hva Thagaard (1998) hevder, at intervjuundersøkelser er særlig egnet til å gi informasjon om personers opplevelser og selvforståelse.

Det finnes mange studier der DAI evalueres av lærere eller andre som leder intervensjonen (Frøysaa Olsen, 2015., Stang, 2018), men jeg har bare funnet en studie der fire ungdommer og deres foresatte gir en beskrivelse av hvordan de opplever DAI som fenomen (Henriksson, 2014). For å få mer kunnskap om elevers erfaringer med DAI i skolen, vil jeg intervju ungdom som har direkte erfaring med DAI. Jeg ønsker å gå i dybden for å finne svar på hvordan mine informanter opplever å være deltakere i en dyreassistert intervensjon og hvordan de forstår sine erfaringer, på denne måten ønsker jeg å utvikle mer kunnskap om

virkeligheten rundt DAI for elever. Et intensivt undersøkelsesopplegg, der jeg ønsker å finne fram til nyansene og være åpen for uventet informasjon.

Min problemstilling har en åpen tilnærming, da det finnes lite informasjon om elevers opplevelse av DAI, og jeg vil derfor forsøke å lære mer om deres opplevelser knyttet til dette. Jeg antar at de finnes individuelle forskjeller, men også samsvar mellom informantene. Ved å benytte kvalitativ metode søker jeg å få tak i den enkelte elevs forståelse, opplevelse og tolkning av sin deltakelse i DAI. I en slik fortolkningsbasert tilnærming må jeg som forsker forsøke å sette meg inn i hvordan elevene fortolker og opplever det å delta i DAI, hvilket krever at jeg må evne å sette meg inn i elevenes livsverden. En slik metodisk tilnærming står i kontrast til en mer positivistisk tilnærming der man vil studere mennesker empirisk ved hjelp av sandedata (Jacobsen, 2015, s 25).

Det har vært gjort tidligere studier på barn som har deltatt i DAI der forskerne blant annet har målt barnas kortisolnivå i spytt (Beetz, Julius, Turner & Kotrchal, 2012). Med denne studien som bakgrunn har jeg også vurdert om jeg skulle målt elevers blodtrykk før, under og etter intervensjonen, men kommet fram til at intervju er en bedre egnet metode da jeg ønsker deltakernes egne beskrivelser og opplevelser.

3.2 Beskrivelse av kvalitativ metode

Kvalitativ metode forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2010, s. 83), men også de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 23).

Kvalitativ metode benyttes når målet er å undersøke meninger og opplevelser som ikke kan måles og tallfestes. Metoden egner seg best når få enheter skal undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og hvordan den enkelte tolker et spesielt fenomen (Jacobsen, 2005, s. 142-143). Kvalitativ forskning vektlegger forståelse og ord og det er en relasjon mellom forsker og informant. Informasjon fra informantene er deres opplevelse og fortolkning av virkeligheten, og det fordrer moralske og etiske krav til forskeren som skal bearbeide og presentere funnene i en studie.

Metoden er fenomenologisk inspirert og brukes for å forstå respondenten innenfra. Ved å bruke intervju som metode søker jeg å forstå hvordan elever, som oppgir å ha en utfordrende skolehverdag, beskriver og fortolker det å være sammen med en hund i pedagogisk sammenheng, og hvordan en slik intervensjon kan påvirke elevene. Metoden gir særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 1998, s 79).

3.3 Vitenskapeteoretisk begrunnelse for valg av metode.

Positivismestriden beskriver et paradigmeskifte der kvantitativ forskning ble utfordret av den kvalitative tenkemåten som oppsto som en reaksjon på naturvitenskapen. Naturvitenskapen studerer fysiske ting og fenomener og søker å forklare hendelser og lovmessige sammenhenger. Den positivistiske retningen skaper kunnskap gjennom det som er sansbart og som kan observeres. Kunnskap som samles inn gjennom kvantitative studier. Den gir oss ikke kunnskap om forståelse av oss selv og andre. Den biomedisinske sykdomsmodellen definerer sykdom som skade eller dysfunksjon i den menneskelige organismen og er effektiv for diagnostisering og behandling av rent somatiske sykdommer. Modellen hevder at psykiske lidelser bare er en opplevelse av sykdom og må forklare ut ifra den medisinske naturvitenskapen, hvilket vil si biologi og nevrovitenskap (Hagen et. al., 2016).

Den biomedisinske modellen søker å forstå menneskets kropp uten å ta hensyn til menneskets intensjoner, eksistensvilkår, kulturelle tilhørighet og verdigrunnlag. Modellen kan ha behov for et videre perspektiv som ser mennesket som flerdimensjonalt, bestående av kropp, sjel og ånd, en integrert helhet (ibid.) Som hjelpere må vi forstå den vi er satt til å hjelpe.

Perspektiver som ivaretar denne forståelsen finner vi innenfor humanistiske og samfunnsorienterte vitenskaper (Dalland, 2010, s. 55). Georg L. Engel (1977, referert i Slagstad, 2019) formulerte i 1977 grunnlaget til den biopsykososiale modell. Engel avviste det biomedisinske synet og hevdet det var et uttrykk for reduksjonisme, nemlig at komplekse menneskelige fenomener ble redusert til enkeltbestanddeler og basert på kropp/sinn-dualisme. Engel mente at man måtte snakke med pasientene for å kunne ta i betraktning hvordan sosiale, psykologiske og kulturelle forhold kunne spille inn. Siden opplevelser kommuniseres gjennom språk så må hjelperen ha kunnskap og erfaring til å fortolke hva pasienten mener.

Videre hevdet Engel (1977) at hvordan hjelperen møtte pasienten var helt avgjørende for utfallet av behandlingen.

Den biopsykososiale modellen, som ble programfestet på slutten av 1970-tallet var et forsøk på å integrere kunnskap om medisin fra ulike nivåer. I de siste årene har nettverksmodellen fått økende oppmerksomhet da den forsøker å integrere ny kunnskap om den rollen biologiske, sosiale og psykologiske faktorer har på sykdom (Slagstad, 2019).

Nettverksmodellen viderefører en forståelse av menneskelige fenomener som psykiske lidelser, som ikke kan gå utenom subjektets egen opplevelse av mening og dets relasjon til verden (ibid.)

Kvalitative studier er rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer (Thagaard, 1998). Hvordan omsorg og relasjonelle betingelser påvirker hjernen har utvidet min forståelse av barn og unges vansker. Det er mine egne erfaringer av hvordan samværet med dyr har en positiv innvirkning på elever med ulike utfordringer spesielt, og mennesker generelt, som danner utgangspunkt for min forskning og valg av metode. Jeg ønsker å forstå mer om hvordan elever erfarer at dyr kan påvirke deres opplevelse av skoledagen, både biologisk, sosialt og psykologisk.

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 1998, s. 34). Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik informanten forstår den (Thagaard, 1998, s. 34). Med dette kunnskapssynet som fundament har jeg fokus på mine informanters opplevelser og hvordan deres erfaringer kan belyse teori om at samvær med dyr kan redusere stress, virke positivt inn på læring og relasjonsdanning. Videre ønsker jeg å knytte informantenes utsagn til teori om toleransevinduet og om samvær med dyr kan virke regulerende for elever som strever å håndtere egne følelser på skolen.

Hvordan oppleves dyreassisterte intervensjoner i den kontekst den finner sted og i den livsverden som deltakerne befinner seg i, er hva jeg ønsker å finne ut mer om, i et førstehåndsperspektiv. Som forsker ønsker jeg å gjengi informantenes subjektive opplevelser så korrekt, fordomsfritt og objektivt som mulig. Jeg vil sette ord på ungdommenes erfaringer

og forsøke å bidra til mer kunnskap om DAI basert på mine funn. Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningene av intervjupersonenes livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45).

3.3.5 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Fortolkning er et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening til det, som overfladisk sett fremstår som uklart, kaotisk, uforståelig eller selvmotsigende (Dalland, 2010, s. 55). Gjennom intensive undersøkelsesopplegg søker man å gi mening og fortolke fenomener som fremstår som uklare. Vi må se mennesket som en enhet som er satt sammen av flere deler av opplevelse. Disse delene knyttes sammen av et felles innhold til en helhet, og utgjør en opplevelse eller en erfaring gjennom et livsløp. Det er denne måten å tenke på som kalles hermeneutikk (Dalland, 2010, s. 67). Som forsker søker jeg å finne de skjulte meningene i fenomenet DAI, og videre tolke hvordan DAI oppleves for elever som oppgir å ha ulike utfordringer. Flere studier antyder at effekten av DAI er udelt positiv, jeg ønsker et mer nyansert resultat. Det finnes ikke noe bestemt utgangspunkt eller slutt punkt for tolkningsakten. Helhet og del, subjekt og objekt, forskerens førforståelse og pendlingen mellom ulike perspektiver, alt dette utgjør en helhet som lever og utvikles. Det er dette som utgjør den hermeneutiske spiral (Dalland 2010, s. 58) Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, alt dette er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles og er uttrykk for det genuint menneskelige (Patel og Davidson 1999, referert i Dalland, 2010, s 58).

Forskere kan få mye kunnskap om DAI og effekten DAI har på elever, ved å intervjuere lærere, helsearbeidere, hundeførere eller andre som initierer tiltaket. Disse informantene kan beskrive intervensjonen, elevenes atferd før, underveis og etter intervensjonen, de kan kartlegge elevens tilbakemeldinger og fortelle hvordan de erfarte DAI. Vi vil på denne måten få kunnskap om elevens opplevelse av fenomenet DAI fra utsiden. Jeg ønsker å studere DAI fra elevenes ståsted, fra deres levde erfaringsverden. I en fenomenologisk utforskning av praksisfeltet studeres fenomener fra, et «innenfra-perspektiv» og et «nedenfra-perspektiv» (Thommasen, 2016, s 170). Hvordan oppleves det å ha reguleringsvansker? Hvordan oppleves det å få være sammen med et dyr i skoletiden? Hvordan forholder elevene seg til hundefører

og lærer? Hvilken relasjon bidrar hunden til å skape mellom lærer og elever med relasjonstraumer? Utgangspunktet for fenomenologien er «saken selv», det som skal undersøkes er den konkrete, sanselige, menneskelige erfaring, vår livsverden og meningsbestemte fenomener. Gjennom tykke beskrivelser ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse for fenomenet DAI og hva det innebærer for den enkelte mottaker av intervensjonen.

3.4 Min forforståelse

I en hermeneutisk tilnærming til studiet av praksisfenomener har vi sett at «fordommene» våre er det produktive utgangspunktet som gjør at forståelsesprosessen kan komme i gang. Det er vår forståelseshorisont som gir fenomener mening, som gir opphav til spørsmål, og som gir undersøkelsen retning. Utgangspunktet for en hermeneutisk studie er derfor å reflektere over, tydeliggjøre og kreativt ta i bruk vår forforståelse (Thomassen, 2016, s 171). Jeg har lang og bred erfaring med å bruke dyr i undervisning og relasjonsbygging, både ovenfor egne fosterbarn og elever. Jeg har erfart at tilstedeværelsen av dyr tilfører noe godt, som er vanskelig å sette ord på. Ved å bringe en hund inn i klasserommet opplever jeg at elevene ser meg som noe mer enn en lærer. Jeg har selv erfart at elever som hyppig utagerer, eller mangler språk endrer sin atferd positivt i samvær med dyr de liker. Det er med traumeteorien som bakgrunn jeg ønsker å undersøke hvordan elevene opplever det at dyr blir inkludert i undervisningen.

Gjennomføringen av studiet i Dyrassisterte intervensjoner ved NMBU, har gitt meg verdifull kunnskap slik at jeg kan stille gode og riktige spørsmål til informantene. Som hermeneutisk innstilte forskere nærmer vi oss det vi skal undersøke med vår egen forforståelse. De tanker, inntrykk og følelser og den kunnskap vi har om emnet, er en ressurs og ikke et hinder for å tolke og forstå det fenomenet vi står ovenfor (Dalland, 2010. s. 58).

Som forsker må jeg etterstrebe objektivitet og fordomsfrihet. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan leses på flere måter (Thagaard, 1998, s. 35). Den hermeneutiske tolkningen innebærer å finne de skjulte meningene i et fenomen og tolke dem (Dalland, 2010, s. 58). Som forsker må jeg kunne

veksle mellom ulike perspektiver, se helheten og delene. Jeg har mange positive erfaringer med DAI, jeg har en mening om at dyr kan ha positive effekter på elever eller andre som strever. Jeg er selv glad i å omgås dyr. Mine hester og hunder har gitt meg mye glede i mitt liv. Jeg vil derfor bestrebe meg på å være åpen for andre tolkninger og perspektiver som kan avkrefte mine førdommer eller meninger om betydningen av DAI i skolen. Min førforståelse kan ubevisst påvirke resultatene av min undersøkelse, jeg vil derfor etterstrebe å møte fenomenet DAI så fordomsfritt og med så blanke ark som overhode mulig. Jeg har hatt med meg min førforståelse i utformingen av intervjuguiden og vektlegger åpne spørsmål som kan bringe fram både gleder og utfordringer ved deltakelse i DAI.

3.5 Utvalg

Jacobsen (2015, s. 178) definerer respondenter som personer med direkte kjennskap til et fenomen, for eksempel ved at de har deltatt i en hendelse, ved at de mottar en spesiell tjeneste, eller ved at de er medlem av en spesiell gruppe. De respondentene jeg har valgt ut som deltakere i min studie er representanter for den gruppen jeg ønsker å undersøke. I andre studier som omhandler samme tema har det vært benyttet informanter, altså personer som ikke selv har deltatt i DAI, men som har kunnskap og erfaring om DAI, enten som tilbydere, foresatte eller observatører. Begrepet informanter er det mest vanlige og videre i oppgaven vil *informanter* betegne ungdommene som deler sin kunnskap i denne undersøkelsen.

Studiens teoretiske populasjon (Jacobsen, 2015, s. 179) omfatter alle barn og unge med reguleringsvansker/sosiale- emosjonelle vansker, relasjonsvansker eller fagvansker som har deltatt i dyreassistert intervensjon som en del av sin opplæring. Rammene i denne undersøkelsen har avgrenset utvalget til å bestå av sju informanter hvor alle har direkte erfaring som deltaker i DAI i skolen. Innenfor denne studiens rammer må jeg spesifisere noen inkluderings- og ekskluderingskriterier.

Informantene er rekruttert inn som et resultat av strategisk utvalg der pedagoger som kjenner elevene har vurdert at de fyller kriteriene for å delta i undersøkelsen. Disse kriteriene styres etter hvilken informasjon jeg som forsker trenger for å kunne besvare min problemstilling. Hvilke informanter jeg velger som deltakere et bevisst valg og styrt ut ifra hensikten med

undersøkelsen, nemlig finne ut hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner kan ha på skoledagen for elever som strever med ulike vansker? Problemstillingen krever at jeg benytter formålsrettede utvalgsmetoder der jeg velger ut informanter fordi de kan gi meg verdifull og riktig informasjon. Inkluderingskriteriene for deltakelse er at informantene har en utfordrende skolehverdag forårsaket av angst, sinne, uro relasjonsvansker eller fagvansker. Videre må deltakerne være sterke nok til å kunne kommunisere med meg verbalt, møte meg på et avtalt sted og være samtykkekompetente. Andre inkluderingskriterier er at informantene må kunne forstå hva det innebærer å delta i et intervju, at de kan ytre seg på en forståelsesfull måte og at de har lyst til å dele sin kunnskap.

Informantene er samtykkekompetente og kan ytre seg på en selvstendig og forståelig måte. En av informantene fikk hjelp av sin mor til å svare mer utfyllende på spørsmålene, de øvrige deltok i undersøkelsen alene.

Felles for alle informantene var at de var gitt et tilbud om DAI i skolen fordi deres lærere vurderte at eleven ikke hadde tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Det fremkommer ikke i min undersøkelse hvorvidt deltakerne har vedtak om spesialundervisning eller på andre måter har vært i kontakt med hjelpeapparatet. Felles for alle informantene er at deres deltakelse i DAI, i det tidsrommet hvor intervjuene fant sted, er avsluttet som følge av at informantene har flyttet over til høyere klassetrinn (ungdomsskole og videregående skole). En av informantene hadde avsluttet videregående skole.

For at informantene skulle kunnet uttale seg om effekten av deltakelsen har det vært ønskelig å intervju deltakere som hadde avsluttet sin DAI-deltakelse slik at de kunne se tilbake på helheten i opplegget.

Styrken i å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode er metodens fleksibilitet (Jacobsen, 2015, s. 183), hvilket gir meg som forsker en mulighet til å kombinere kriteriene på ulike måter. Jeg har dermed valgt å intervju sju ungdommer over 13 år som har/har hatt en vanskelig skolehverdag og som har deltatt i dyreassistert intervensjon over en lengre periode. Jeg har åpnet for at informantene kan gi informasjon og tips om andre informanter som ytterligere kan belyse min problemstilling.

For å finne fram til egnede informanter tok jeg kontakt med tilbydere av dyreassisterte intervensjoner. Disse har jeg fått kjennskap til gjennom min utdanning i DAI på NMBU (2018). Jeg fortalte om hensikten med min studie og tilbyderne kontaktet potensielle deltakere. Deltakerne som stilte seg positive til å være med, samtykket til at jeg kunne sende dem et informasjonsskriv og senere kontakte dem per telefon.

Jeg fikk sju mulige informanter og alle samtykket til å delta i studien.

3.5.5 Forberedelse

For å være best mulig forberedt til intervjuet sendte jeg på forhånd ut et brev med informasjon til mine potensielle informanter. I brevet fortalte jeg kort om hvordan jeg hadde valgt ut informanter, at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at jeg garanterte deres anonymitet (Dalland, 2010, s. 152). Brevet inneholdt informasjon om meg, hensikten med studien og tema for intervjuet. Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide og gjorde flere prøveintervjuer, på mine egne velvillige elever, for å kvalitetssjekke spørsmålene mine. Etter at brevene hadde kommet i retur til meg med signert samtykke til å delta tok jeg kontakt med informantene for å avtale tid og sted for intervjuene. Jeg sørget for skikkelig lydopptakerutstyr og bekreftet på forhånd at reserverte møterom var ledige. Inn til intervjuet sørget jeg for å ha med litt drikke.

I møte med respondenten la jeg vekt på å skape tillitt og å få informantene til å føle seg komfortable. Jeg fortalte om min rolle som student, men la ikke særlig vekt på min jobb som spesialpedagog eller tilbyder av DAI. Med det ønsket jeg å unngå at respondenten skulle snakke om tema de antok at jeg ville høre, men heller snakke så kontekstfritt som mulig. Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95)

3.6 Etiske aspekter

Som forsker må jeg vurdere mine valg gjennom forskningsprosessen ut ifra forskningsetiske prinsipper. Jeg må tenke gjennom hvilke mulige konsekvenser min forskning kan ha for mine informanter og hvordan resultatene av min forskning kan bli brukt. Det er tre grunnleggende

krav knyttet til forskningsetikken i Norge i dag: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015, s. 47).

Jeg tok ikke direkte kontakt med mine informanter, men kontaktet tilbydere av DAI i pedagogiske virksomheter, som videre forespurte potensielle informanter om de kunne tenke seg å delta. Denne fremgangsmåten valgte jeg fordi informantene er unge og de kan være en ekstra sårbar gruppe. Barnekonvensjonens artikkel 16 (2003) som omhandler privatliv, ære, omdømme gir barn rett til at de ikke skal utsettes for vilkårlig eller ulovlig innblanding i sitt privatliv, sin familie, sitt hjem eller sin korrespondanse, eller for ulovlige angrep mot sin ære eller sitt omdømme. Ved å kontakte voksne mennesker med erfaring og pedagogisk kompetanse, fikk jeg fagpersoners vurdering i forhold til hvilke informanter som kunne egne seg i mitt forskningsprosjekt. Det var en forutsetning at deltakerne kunne gi sitt informerte samtykke og at de har forstått informasjonen som omhandler deres deltakelse.

Etter at mine kontaktpersoner hadde gitt meg navn på potensielle deltakere sendte jeg disse et kort brev på e-post. Informasjonsbrevet inneholdt en kort og lettfattelig informasjon om hensikten med min undersøkelse, hvilke fordeler og ulemper det kan medføre å være deltaker og hvordan jeg vil bruke dataene jeg kommer fram til (se vedlegg). Jeg informerte videre om at deltakerne når som helst kan velge å trekke seg fra studien, at jeg har taushetsplikt og at jeg garanterer for deres anonymitet.

Forskningsetikk dreier seg om å trå varsomt rundt de menneskene som utsettes for våre undersøkelser. Det kan medføre stress og en følelse av stigmatisering ved å delta i et intervju som omhandler en persons skolesituasjon og følelsesliv. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver de etiske problemstillingene som kan oppstå i løpet av en intervjuundersøkelse i syv faser, dermed er etiske utfordringer gjennomgående i hele studiens utforming.

Under tematisering og planlegging har jeg vurdert hvem som kan ha nytte av resultatene av min undersøkelse og mitt håp har vært å kunne avdekke mer kunnskap rundt emner som relasjon mellom mennesker og dyr, hvordan dyrs tilstedeværelse kan invitere til gode mellommenneskelige samspill, og påvirke regulering av følelser og opplevelse av stress. Vi vet mye om dyrs betydning for menneskelig velvære, men har mindre kunnskap om dyrenes betydning innenfor tidsavgrensede intervensjoner i pedagogisk sammenheng. Ved å intervju

de som er direkte berørt av DAI vil jeg kanskje kunne belyse andre sider av denne virksomheten. Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakerne og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har vurdert at ved å opptre på en varsom måte, slippe til førstehåndsekspertene på DAI og la deres stemme blir hørt, kan dette bidra til å få kunnskap som bidrar til å utvikle DAI i skolen videre.

Personvernet skal sikres ved at informasjon som kan avsløre deltakerens identitet ikke avsløres. Informasjon om hvem som vil få tilgang til studiens resultater legges fram for deltakerne. Videre garanterer jeg for at transkribering foregår på en lojal måte slik at informantens stemme blir korrekt gjengitt. Informantene vil kunne finne fram til min rapport slik at de selv kan se resultatene av sine uttalelser. Det er NSD, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, som har vurdert at mitt prosjekt oppfyller kravene i personopplysningsloven (Se vedlegg).

Forskerens integritet og rolle som person, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker og intervjuer er jeg verktøyet som benyttes til å hente inn kunnskap. Det er avgjørende for den vitenskapelige kvalitet at dette arbeidet utføres så redelig og korrekt som mulig. Funnene mine må kontrolleres og valideres og jeg vil så detaljert som mulig beskrive og gjøre rede for prosessen som har bidratt til studiens resultater.

3.7 Intervjuguide

Et semistrukturert livsverden-intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturert innebærer at jeg benytter en intervjuguide (se vedlegg) som sikrer at jeg kommer innom de temaene som er relevante for å besvare min problemstilling. Intervjuet bærer preg av å være en åpen, fortrolig samtale, der informanten får snakke fritt, men hvor jeg som forsker stiller meningsorienterte spørsmål innenfor de ulike temaene jeg vil belyse. Punktene i intervjuguiden er ikke bundet til en bestemt rekkefølge, men sikrer at jeg som forsker kommer

innom alle temaer. Intervjuguiden vil være til hjelp når svarene skal struktureres og analyseres.

Guiden er utarbeidet slik at jeg kommer innom enkle spørsmål i starten på intervjuet. Formålet med dette er å bygge tillitt og lage en god atmosfære slik at forutsetningene ligger til rette for å få mye og god informasjon om informantenes erfaringer med dyreassisterte intervensjoner.

Intervjuguiden vil utarbeides slik at det er rom for å ta notater under hvert spørsmål. En slik form for pre-strukturering vil for enkelte påpekes å være en form for lukking av datainnsamlingen slik at forskeren beveger seg bort fra den kvalitative metodens ideal (Jacobsen, 2015, s. 149). Slike feltnotater kan derimot forenkles analysen av de innsamlede dataene og formalisere forskerens førforståelse. Pre-strukturering betyr ikke nødvendigvis at datasamlingen lukkes, men at enkelte aspekter ved intervjuet blir satt i fokus. Det er fremdeles mulig å opprettholde en stor grad av åpenhet (ibid.)

Ved å oppfordre til spesifikke beskrivelser søker jeg å unngå generelle meninger. Gjennom å være bevisst egen førforståelse og ved bevisst naivitet vil jeg være åpen for nye og uventede fenomener, innenfor de temaer prosjektet er fokusert på.

3.8 Fremgangsmetode

Det å forstå krever alltid et element av fortolkning. Og dette gjelder overalt i menneskelig utveksling. Vi kan oppfatte språket på ulike måter. Fortolkeren må altså konsentrere seg om både å forstå de språklige strukturene idet som skrives eller tales, og å forstå de ytringene som manifestasjon av skribentens eller talerens personlige tanker og intensjoner. Målet for fortolkningsoperasjonene, er å kunne rekonstruere tekstens opprinnelige mening slik forfatteren skapte den for mottakerne i en bestemt kontekst på et gitt historisk tidspunkt (Thomassen, 2016, s. 158)

Under selve intervjuet vil jeg vektlegge aktiv lytting. Interessert oppmerksomhet og grunnleggende samtaleferdigheter vil bidra til at jeg får korrekt informasjon. Lauvås og Handal (2019, s. 253), vektlegger blant annet oppmerksomhet, parafrasering, speiling og

oppsummering, som grunnleggende samtaleferdigheter. Ved å være fullkomment tilstede i intervjusituasjonen, gi en sammenfattende tolkning av informantens meningsinnhold og ved å varsomt speile informantens følelser, hvor jeg gir til kjenne min tolkning av informantens følelsesmessige reaksjoner, vil jeg etterstrebe å få en korrekt beskrivelse av informantens erfaring med DAI.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) opererer med 12 fenomenologisk inspirerte aspekter som karakteriserer et semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju. Metoden gir tilgang til menneskers grunnleggende livsverden, den virkeligheten vi møter i hverdagslivet, det informantene mine vet om sin verden, vet de ut ifra sitt perspektiv. Gjennom meningsorienterte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 47) ønsker jeg en dypere forståelse av sentrale temaer i informantens livsverden. Forskere må være i stand til å tolke informantenes informasjon og kroppsspråk. Gjennom språk og tekst, der personen oppfordres til å beskrive så nøyaktig som mulig sine opplevelser, følelser og handlinger, ikke tall, søker man kvalitativ kunnskap. Kunnskapen trenger ikke å følge faste kategorier da man leter etter nyansene (ibid).

3.9 Analyse av datamaterialet.

Gyldighet og pålitelighet bør drøftes kritisk ved å innta et kritisk forbehold til de innsamlede data.

3.9.5 Gyldighet/validitet:

I min forskning ønsker jeg å få et innblikk i hvordan DAI kan påvirke skoledagene for ungdom. Jeg ønsker ungdommenes egne beskrivelser og meninger om et fenomen som jeg ikke kan observere, nemlig ungdommenes opplevelse. For å få svar på min problemstilling har jeg kommet fram til informanter som jeg mener kan gi en god beskrivelse av fenomenet DAI fra et elevperspektiv. Dersom det er samsvar mellom elevenes virkelighet og den virkelighet jeg gjengir som forsker vil det medføre gyldighet og validitet i studien.

3.9.6 Intern gyldighet

Intern gyldighet handler om at resultatene skal oppfattes som riktige. Intern gyldighet, eller validering, avhenger av at informantene har gitt ærlige svar og beskrevet sin virkelighet

sannferdig. Videre om jeg har intervjuet de riktige kildene. Jeg har brukt tid, og fått kompetent hjelp til å velge ut informanter som har god kjennskap til, og personlig erfaring med å være deltakere i DAI.

Alle informantene er førstehåndskilder, det vil si at de selv har vært deltakere i fenomenet DAI, og oppgir at de har vansker på skolen i form av håndtering av følelser, motivasjon, konsentrasjon og relasjonsdanning. Jeg vurderer at informantene har en nærhet til fenomenet. Dette fremkommer også i intervjusituasjonen da informantene ivrig forteller om sine opplever knyttet til DAI. De fremsto som at deltakerne hadde mye kunnskap om emnet og de kunne fortelle om sin skolehistorie på en troverdig måte. Noen formidlet også kritiske perspektiver på hvordan DAI ble organisert på deres skole.

Jeg opplevde at informantene hadde stor troverdighet og viste vilje til å fortelle sine sanne opplevelser. Likevel så kjenner jeg ikke elevenes eventuelle traumehistorie, eventuelle diagnoser utover hva elevene selv forteller og jeg har heller ingen medisinske epikriser som kan dokumenteres elevens stressreaksjon. Jeg må støtte meg til elevenes egne opplevelser og beskrivelser av deres livsverden.

Det antas at informanter som frivillig takker ja til deltakelse i en studie som omhandler DAI har gode erfaringer om dyr i skolen. Antakelsen bygger på tidligere erfaringer hvor elever som opplever hendelser som vanskelig ofte unngår disse i fremtiden.

I intervjuet la jeg ikke vekt på at jeg selv har undervist og benyttet DAI, annet enn at jeg hadde kjennskap til emnet, dette unnlot jeg fordi jeg ville unngå å påvirke elevenes svar.

Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet (Jacobsen, 2015, s. 231) Jeg intervjuet sju ulike kilder som alle gav til dels sammenfallende svar. Flere av informantene gav mye informasjon om DAI uoppfordret og fritt, dette ble tillagt større gyldighet enn om informasjonen hadde kommet kun som svar på mine spørsmål (Jacobsen, 2015, s.232)

Mine informanter har deltatt i studien uavhengig av hverandre og har, så langt jeg kan vurdere, ingen motivasjon for å lyve om sin deltakelse i DAI. De viste god kunnskap om

emnet, og har førstehåndskunnskap om DAI. I følge Jacobsen (2015, s.232) underbygger dette argumentet om at informasjonen jeg har samlet inn er pålitelig eller gyldig.

Ved å la en annen, uavhengig person gå igjennom data kan man se om det blir samsvar mellom kategoriseringene. Jacobsen viser til det han kaller validering gjennom kritisk drøfting av kategorier og hendelser. For å dobbeltsjekke at mine kategorier var gyldige fikk jeg hjelp av en kollega som er kjent med metoden. At kategoriene våre hadde stor grad av samme innhold gjør meg mer sikker på at mine kategorier er gyldige.

Det siste steget i valideringen er å spørre i hvor stor grad funnene representerer virkeligheten utenfor både forskeren og de som er undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 236) For å få svar på om mine resultater gjenspeiler virkeligheten må jeg se på mine resultater i lys av annen forskning på fenomenet. Dersom mine resultater samsvarer med annen forskning har gyldigheten blitt styrket, dette gjelder selv om andre forskere har benyttet andre metoder.

3.9.7 Ekstern gyldighet

Kvalitative metoders styrke er å avdekke fenomener (Jacobsen, 2015, s. 239), og gjennom dette oppnå en større dybdeforståelse. Om mine resultater kan overføres til andre sammenhenger snakker vi om ekstern gyldighet eller overførbarhet. Informantene er valgt fordi de har kjennskap til fenomenet og jeg mener at disse er representative for flere enheter (Jacobsen, 2015, s. 239). Antallet informanter er begrenset av studiens rammer og kan således ikke bidra til å generalisere funn. På den andre siden representerer informantene tre ulike skoler og DAI-tilbud og alle har til dels samsvar i sine fortellinger, hvilket indikerer at studien kan ha en overføringsverdi. Det er en svakhet ved min undersøkelse at jeg kun har empiri fra sju informanter, derfor kan jeg ikke påstå at mine funn er representative for en større populasjon.

3.10 Pålitelighet/reliabilitet

Reliabilitet har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre. Vil det samme resultatet kunne blitt reproduisert av andre forskere? (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Hvordan

forskeren har samlet inn data og utført analysen kan påvirke hvilket resultat man kommer fram til. Undersøkelsesopplegget påvirker de som skal undersøkes (Jacobsen, 2015, s. 241). Seks av informantene i denne studien satt alene sammen med meg i et rom da intervjuet foregikk. Kanskje hadde jeg fått andre svar om jeg hadde jobbet sammen med informantene i felt, observert dem, eller målt puls under intervensjonen. Det kan være anstrengende for noen ungdommer å bli intervjuet av en voksen, uten at de er sammen med en kjent lærer eller klassekamerater. Dette danner en kunstig kontekst, noe som kan påvirke hvilket resultat jeg fikk. Imidlertid er det viktig å understreke at informantene er valgt ut på bakgrunn av deres selvstendige ønske om å delta i studien. Alle fremsto som trygge og taleføre under intervjuet. At informanten selv ønsket å delta kan handle om at de er fornøyde og ønsker å dele sine erfaringer med DAI, hvilket antas å farge resultatet av studien i en positiv retning. På den andre siden er det sannsynlig at ungdom med negative erfaringer kunne hatt samme type motivasjon som de med positive erfaringer. Jeg tar med i studien at dyreassistert intervensjon tilbys barn og unge som liker dyr, og dersom det viser seg at de er redde eller ikke profiterer på tiltaket, så vil dette avsluttes raskt. DAI er i all hovedsak et frivillig tiltak som fordrer motivasjon fra de som tilbys dette. Dette vil selvsagt være en faktor som kan påvirkes resultatene i positiv retning.

Intervjuguiden var semistrukturert slik at informantene fikk anledning til å fortelle det som var viktig for dem, samtidig som jeg sikret at jeg fikk svar på det som kunne belyse problemstillingen. Alle svarene ble tatt opp på lydopptaker og nøyaktig transkribert i sin helhet for å sikre reliabiliteten i svarene.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for analyseprosessen og gi en kort presentasjon av mine informanter. Deretter skal jeg gjøre rede for hvilke resultater den kvalitative analysen har kommet fram til.

4.1. Behandling og analyse av datamaterialet:

Forskningens innhold og formål går forut for hvilken analysemetode som brukes. Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet, for et utforskende formål vil det være riktig å gå inn

på de ulike interessante sidene i intervjuene, og å tolke dem på en dypere måte (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg har valgt en eksplorerende problemstilling der jeg ønsker å utforske hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner kan ha på skolehverdagen til ungdommer med ulike vansker og deretter se ungdommenes svar i lys av teori om hvordan mennesker formes av opplevelser, blir påvirket av stress og hjernenes fungering.

4.1.5 Transkribering:

For at intervjuene skal bli bedre egnet for analyse er de transkribert fra muntlig til skriftlig form. Alle intervjuene ble tatt opp på lydfil. Jeg benyttet lydopptaker og umiddelbart etter avsluttet intervju ble lydfilene overført til pc og merket med kode for de ulike informantene. Jeg valgte å transkribere intervjuene samme dag de ble utført, slik at jeg fortsatt husket intervjusituasjonen, kroppsspråk og informant godt. Alle rådata ble deretter lastet inn i et program for transkribering og skrevet ned i sin helhet.

Underveis i intervjuet benyttet jeg intervjuguiden til å notere stikkord. Disse brukte jeg under transkriberingen for å få med observasjoner som kunne være viktige.

Jacobsen (2015) bruker begrepet asynkron om den skriftlige framstillingen av informasjonen. Det betyr at når jeg skal analysere innholdet i intervjuet så kan jeg lettere bevege meg fram og tilbake i samtalen. Det var tidkrevende å transkribere alle intervjuene og hvert intervju ble omlag tre til fem tettskrevne sider. Jeg valgte likevel å transkribere intervjuene i sin helhet da dette gir et grundig og godt utgangspunkt for analysen.

4.1.6 Analyseprosessen:

Kvalitativ analyse handler om å redusere tekster til mindre bestanddeler, for så å binde disse elementene sammen, for å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes (Jacobsen, 2015). Malterud (2017) presenterer systematisk tekstkondensering som en måte å analysere på som både er systematisk og overkommelig, uten forutsetninger knyttet til filosofiske røtter eller kvalitative metodetradisjoner. Analysen gjennomføres i følgende trinn: helhetsinntrykk, identifisering av meningsdannende enheter, abstrahering av innholdet i de meningsdannende enheter og til slutt, sammenfatning av betydningen av innholdet.

Allerede underveis i transkriberingen begynte min utforskning av data. Transkriberingen gav meg informasjon og detaljer jeg ikke umiddelbart hadde oppfattet under intervjuet.

Informantenes narrativer inneholdt ord, setninger og utsagn som, etter hvert som analysen skred fram, dannet et mønster eller kategorier. En slik foreløpig analyse kan eventuelt justere kursen med utgangspunkt i empirien (Malterud, 2017, s. 97)

Jeg benyttet ikke dataprogram under analysen. Dette var et bevisst valg da utvalget ikke var større enn at jeg kunne håndtere mengden av data jeg hadde til rådighet. Et dataprogram kunne gjort kategoriseringen enklere, men ved å lese transkripsjonene, og gjennom manuell analyse fikk jeg en nærhet til datamaterialet jeg ikke ville fått ved å benytte et analyseprogram.

Jeg valgte å benytte en kategoribasert analyse der første steg innebærer å fremheve meningsinnholdet i teksten. Den opprinnelige teksten forkortes og den informasjonen som er viktig i forhold til å utdype sentrale temaer ble samlet. Det transkriberte materialet inneholdt en rekke tekst som omhandlet temaer som var utenfor mine forskningsspørsmål, for eksempel en samtale der informanten vil ha meg til å gjette hvor høy han er, tekst jeg likevel valgte å transkribere fordi jeg ville ha tilgang på intervjuet i sin helhet. En helhetlig utskrift åpner også for kontroll av rådata dersom man vil gjøre en vurdering på om forskerens tolkninger er gode nok (Jacobsen, 2015).

Allerede i arbeidet med transkribering kunne jeg se at deler av tekstene kunne plasseres inn i ulike kategorier, tematisert med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Som forsker må jeg være åpen for at nye og uventede kategorier kan oppstå, hvilket også skjedde. Disse elementene vil som regel føre til at man ser delene i teksten i et nytt lys, slik at analysen utvides til en nøye gjennomgang av de enkelte delene. Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles den hermeneutiske metode. Som forsker har jeg med meg min forforståelse, både når jeg lager problemstilling, forskningsspørsmål og også når jeg intervjuer. Mine erfaringer danner grunnlaget for min forskning. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper handler om den kontinuerlige prosessen, fra enkelte deler til helhet og tilbake igjen, den hermeneutiske spiral. Spiralen åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2010)

Da store deler av tekstene var kategorisert, begynte arbeidet med å trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom de ulike kategoriene. Kategorisering innebærer å brette opp temaet i mindre enheter, og dernest at vi samler ulike deler av teksten (data) inn i disse enhetene

(Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) skiller i sin bok mellom to typer kategorisering: Data som ligner hverandre samles i en kategori for deretter å splittes i mindre grupper av data. Dette kalles ofte for åpen koding, eller første syklus koding. Den andre formen for kategorisering er å danne kategorier som ikke finnes direkte i dataene, men som forskeren etablerer etter at den første analysen er utført. Dette kalles aksial koding, eller andre-syklus koding. Jacobsen (2015) skriver videre at den kvalitative tilnærmingen til datainnsamling kjennetegnes av åpenhet. Da er det ikke hovedsakelig forskeren som skal danne kategorier som dataene skal passe inn i. Metoden skal være induktiv og det forutsetter et grunnleggende krav om at kategoriene skal være fundert i data.

Ved å benytte forskningsspørsmålene og intervjuguiden som utgangspunkt for analyse hadde jeg allerede noen kategorier. Konkrete svar på mine forskningsspørsmål ble lagt inn i disse kategoriene. Svarene hentet jeg fra rådata i transkripsjonene. Det ble mye rådata under hver kategori og jeg delte hver kategori inn i flere underkategorier. Innholdet i kategoriene ble definerte for at kun presise data skulle få plass i hver kategori.

Når kategoriene var klare flyttet jeg data fra en kontekst (rådata intervju) til en kategori (for eksempel «Regulering av følelser»). Dermed kunne jeg sammenligne informantenes utsagn om et og samme fenomen.

4.2. Presentasjon av informantene

Til sammen syv ungdommer, ei jente og seks gutter, har bidratt med sin kunnskap om dyreassisterte intervensjoner i skolen.

Informantene mine besto av fem elever fra ungdomstrinnet og to elever fra videregående. Felles for alle ungdommene var at de hadde deltatt i dyreassistert intervensjon som et tiltak gjennom skolen. Fem av elevene deltok i dyreassistert intervensjon med hund, en deltok på gård der det var både hest, hund og andre husdyr, mens den siste informanten var deltaker på en sauegård, men knyttet seg veldig til en hund i fosterhjemmet.

Omfanget av intervensjonen varierte for de ulike informantene. Fire deltok i intervensjon fra to til fire timer per dag, to til tre dager per uke. En informant tilbrakte to hele dager på gård

hver uke i åttende og niende trinn og en dag i uka i tiende trinn. Informanten som tilbrakte skoledagene sine på sauegård kunne komme og gå som h*n ville og hadde i tillegg en hund hjemme som var til stor støtte.

Informantene har ulike bakgrunner, men felles for alle er at de har hatt vansker med å delta i et ordinært skolefelleskap. To av informantene forteller om alvorlig mobbing gjennom mange år, både fra medelever og lærere, med følger som sosial angst, depresjoner, selvskading og selvmordstanker. Felles for disse to er at de fremstår som svært veltalende og reflekterte rundt sine egen situasjon, jeg vil beskrive dem som ressurssterke til tross for at begge fortsatt strever.

En av informantene strevde i relasjon med andre og hadde store faglige utfordringer. Denne informanten fortalte ingenting i intervjuet som indikerte at han hadde emosjonelle utfordringer, men han kjente seg sosialt isolert.

En annen informant fortalte om store faglige utfordringer, men at han var god til å spille fotball og hadde mange gode venner. Lærer kunne i tillegg oppgi at eleven hadde utfordringer knyttet til store språkvansker.

To av informantene fortalte at de hadde diagnosene AD/HD og Asberger syndrom. Gjennom intervjuet kommer det fram at disse elevene har utfordringer i forhold til regulering av følelser og atferd. Dette bekreftes av læreren.

Den siste informanten forteller at han tidligere ikke lærte noe på skolen og hadde ingen venner, lærer bekrefter at dette stemmer og at eleven i tillegg hadde store konsentrasjonsvansker.

Alle informantene var positive til å bli intervjuet og uttrykte at de hadde sett frem til å møte meg. Seks av informantene var svært verbale, mens en informant fikk støtte av mor til å svare på spørsmålene mine.

4.3. Funn

Studiens problemstilling er å undersøke hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner kan ha på skolehverdagen til ungdom. Jeg ønsker å undersøke hvordan ungdommer med ulike utfordringer, som strever faglig, sosialt og/eller emosjonelt, kan ha nytte av dyreassisterte intervensjoner som en del av sin opplæring. Kan dyreassisterte intervensjoner bidra til en bedre skoledag for elever som strever med å håndtere vanskelige følelser? Mine informanter belyste problemstillingen på en god måte. Jeg vil i det følgende redegjøre for funnene.

De unges egne refleksjoner omkring DAI, og hvordan dette har påvirket dem både som mennesker og i form av faglig utvikling er nyttig for videre utvikling og anerkjennelse av DAI som tiltak i skolen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de mest sentrale funnene fra analysen. Funnene vil bli presentert med en konkret beskrivelse av hva som fremkom i analysen av intervjuene. Videre vil jeg vise hvordan jeg tolker og forstår det utvalgte materialet før jeg i neste kapittel vil se funnene i lys av teori, lovverk, utredninger og annet relevant materiale.

For å besvare problemstillingen på en best mulig måte har jeg valgt å dele funnene inn i ulike kategorier.

4.4. Hund og DAI-lærer er viktige på ulike måter

Et litt uventet funn i analysen var de unges særlige og selvstendige fokus på DAI-lærerens rolle i tiltaket. Dette var uventet fordi jeg i intervjuguiden ikke hadde inkludert spørsmål som handler om lærerens rolle i intervensjonen. På spørsmålet om informantene opplevde at dyra kunne bidra til å regulere vanskelige følelser, svarte halvparten av informantene at DAI-læreren var like viktige for dem som hundene og de andre dyra. Et hovedfunn som fremkom i kategoriseringen viser at seks av sju informanter oppgir at DAI-læreren har hatt svært stor betydning for deres sosiale-, emosjonelle- og faglige utvikling. Analysen viste at dyrene og DAI-læreren hadde hatt avgjørende roller i tiltaket på ulike måter. Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan.

4.4.1. DAI-læreren er viktig i seg selv – som fagperson og menneske

Alle informantene fortalte at de opplevde å bli likt, følte seg betydningsfulle og at de ble sett og lagt merke til av DAI-læreren de hadde kontakt med så lenge tiltaket varte. En av informantene fortalte i kontrast til dette at hennes ordinære lærere aldri spurte etter henne når hun var borte fra skolen. En informant fortalte at DAI-læreren savnet han hvis hun ikke hadde sett han på en stund. Det at læreren forsto elevene, hadde bedre tid og sammen med dyra tilbød en oase av varme og omsorg, opplevde informantene som et trygt fundament.

Informant 1 forteller at han har opplevd å ha blitt mobbet og mistrodd av andre lærere, informantene opplevde at han var en «skyllebøtte». Da han fikk være med på DAI fikk han umiddelbart tillitt til læreren som eide hundene.

«Hundehuset ble fristedet mitt. Læreren var den første voksne utenfor familien som jeg fikk tillit til. Hun tok imot meg uansett og jeg kunne alltid banke på hos henne når jeg hadde det vanskelig. Relasjonen jeg fikk til henne har gjort at jeg har turt å gå inn i relasjon med andre mennesker senere»

Informanten opplevde tiden i hundehuset som et fristed. Han fikk være den han var, uten prestasjonskrav eller forhåndsdomming. Eleven fikk etter hvert tilpassede skoleoppgaver og fikk ta del i aktiviseringen av hundene. Det at han alltid var velkommen, også når han var aktivert, gjorde at hundehuset ble et sted han oppsøkte når livet ble vanskelig.

Informant 5 er åpenbart glad i sin DAI-lærer:

«Jeg er jo veldig glad i hunder da, men det aller beste er læreren i hundehuset! Hun sa veldig mange hyggelige ting, og hun savnet oss når vi var borte. Hun sa jo at vi var favorittelevnene hennes!»

Videre fortalte informantene at læreren gav han tillit og tilpassede oppgaver. Når han kunne jobbe med oppgaver sammen med hundene opplevde elevene en enorm mestring

«Tiden med N.N har hjulpet meg. Hun hjalp meg veldig mye og hun sa fine ting. Og det at hun tok med Lazy, jeg var så glad i henne! Både hunden og læreren var glade for å se meg»

En av informantene kunne fortelle om sin DAI-lærer at hun var den eneste voksne han kunne stole på:

«Hu var så koselig, ikke dømmende. Hu trudde på meg. Jeg var en skyllebøtte blant de andre lærerne. Hu betydde mye.»

Seks av ungdommene jeg intervjuet fortalte på eget initiativ om hvordan DAI-læreren møtte dem med anerkjennelse og omsorg. Ordene som gikk igjen i disse beskrivelsen var: *tillitt, ble glad når jeg kom, likte meg, kjeftet ikke, dømte ikke, gav meg ansvar, trodde på meg.*

DAI-læreren har åpenbart en annen rolle enn en ordinær kontakt – eller faglærer. Det er likevel påfallende hvordan informantene løfter opp og formidler eget syn på viktigheten av å bli anerkjent, likt og sett – og hva dette gjorde med dem.

Informantene ble også spurt om dyret kunne vært erstattet med for eksempel arbeid på verksted eller andre aktiviteter som ikke innebar samvær med dyr. Til dette spørsmålet svarte samtlige at dyret var viktig fordi det var dyret som skapte den *«koselige følelsen»*. Dette skal jeg komme tilbake til i drøftingen.

4.4.2. Hunden er ofte en hemmelig vei til tillit for de som strever med dette

Når vi nå har sett hvordan informantene presiserer den avgjørende rollen til DAI-læreren, betyr ikke dette at hunden er uviktig. Analysen av intervjuene viser at hunden fungerer som en snarvei inn til en allianse mellom lærer og elev og en opplevelse av anerkjennelse, ro og å bli sett.

To av elevene forteller at de først knyttet seg til hundene, for deretter å tørre å knytte seg til DAI-læreren. Dyra var i starten den største motiveringsfaktoren og en vei inn til en gryende relasjon med DAI-læreren.

Informant 1 fortalte om en bakgrunn med mye mobbing, både fra lærere og medelever. Mobbingen hadde ført til at han var redd mennesker, denne frykten førte til isolasjon og ensomhet. Da han fikk være med i hundeprogrammet ble han først knyttet til hundene:

«Hundene har sin egen personlighet, de dømmer deg ikke, de er så lette å forstå, du ser jo på dyret når det liker deg. Det er ikke så lett å forstå mennesker. Du vet liksom ikke når et menneske har dårlig intensjoner før du får det første slaget i trynet»

Fem av informantene opplyser at det var lettere å jobbe med fag når de deltok på DAI, at DAI-læreren gav andre og mer tilpassede oppgaver. Når elevene jobbet med fag lå hundene ved siden av dem og elevene kunne kose og klappe hundene. Det var tryggere å stille faglige spørsmål og de kunne lese for hundene

En informant gledet seg bare til skolen de dagene han skulle møte læreren med hundene. Informanten forteller at den positive erfaringen med å knytte relasjon til denne læreren hjalp ham da han senere fikk en assistent som han turte å knytte seg til.

«Hun var den første voksne på skolen jeg turte å knytte meg til»

Den andre informanten forteller at læreren og medelevene hadde størst betydning, men at det var hundene som skapte den koselige stemningen.

«Tiden i hundehuset har hjulpet meg å få bedre relasjon med andre mennesker. Jeg ble litt flinkere til å snakke med folk, etter at jeg var hos NN. Jeg bare følte at jeg ble flinkere og flinkere til å bli kjent med folk, men det kan jo ha en sammenheng med at jeg følte meg tryggere og hadde mere ro»

En annen informant forteller at DAI-læreren passet på henne og at læreren skapte en atmosfære av ro og kos. Hun fremhever også tillitten hun fikk ved å få lov til å få ansvar for dyra og å få kunne komme å gå som hun ville.

Jeg tolker utsagnene som at dyrene var inngangsbilletten til å inngå i allianse med læreren, utforske fag og inngå i samspill med andre. Gjennom dyrene kunne lærer og elev snakke sammen uten at det ble utrygt, dyret ble forbindelsen mellom de involverte menneskene.

4.5. DAI hadde en positiv effekt på følelser hos alle informantene.

I dette kapittelet vil jeg vise hva som kom frem i analysen av materialet om regulerende og styrkende effekter av DAI-tiltak i skolen. Alle informantene oppga at de hadde flere dårlige erfaringer med skolen, noe som ga dem emosjonelle utfordringer. Vanskene var i alle varianter, fra spesifikke lærevansker hos en informant, til alvorlige depresjoner med påfølgende selvskading og selvmordstanker hos to informanter. Disse erfaringene gav utslag i varierende former for reguleringsvansker: Nummenhet, raseri og utagering og frykt. En informant kunne fortelle at han «klikka i vinkel» og at han med makt, i perioder daglig, ble kastet ut av klasserommet. Fem av informantene kunne fortelle at samvær med dyra var viktige for hvordan de håndterte egne følelser. Jeg har delt inn dette kapittelet i fem underkapitler, som omhandler hva funnene viser av effekter i form av håndtering av følelser slik at informantene opplevde å kunne holde seg innenfor toleransevinduet.

4.5.1. DAI som bidrag til regulering av følelser.

Informant 1 forteller om mye uro og han knytter uroen til sin ADHD-diagnose. Han beskriver det som at beina konstant var i bevegelse og hele kroppen hadde rykninger. Uroen innvendig førte til at han ikke klarte å konsentrere seg. Når han var sammen med hundene fikk han røre på seg, leke drakamp, løpe med dem og gjøre andre fysiske aktiviteter. Senere fikk han lesetrening sammen med hundene og han fant da ro til å sitte stille når han kunne ha en hund i fanget. Informanten forteller at tiden sammen med hundene var avgjørende for at han kunne fungere resten av uka sammen med klassen. Han fikk utløp for uroen, både den kroppslige og den psykiske uroen, samtidig som han fant fysisk og psykisk ro under lesetunden. Disse erfaringene dro han med seg inn i den ordinære skoledagen. Informanten opplevde at tilbudet med dyreassistert intervensjon gjorde at han ble i bedre humør og mer oppstemt, han beskrev det som en «boost» i hverdagen.

Det at DAI-læreren var tilgjengelig hele tiden, også når eleven hadde det vanskelig og var sint eller aktivert på andre måter, gjorde at eleven kunne oppsøke henne også utenom de fastsatte DAI-tidene.

«Jeg kunne innimellom banke på selv om jeg var sinna. Da kunne jeg prate med NN og være sammen med hundene. Jeg roa meg veldig ned da»

På spørsmål om hvordan hundene påvirket følelser så svarte en informant at pulsen roet seg ned og videre at det skjedde noe med kroppen:

«Når jeg var sammen med hundene forsvant angstfølelsen, jeg følte meg trygg og avslappet»

Informant 2 deltar i DAI på gård to dager i uka. Informanten forteller at han blir glad av å være sammen med dyra, uten at han helt kan forklare hvorfor. Han sier at det er trygt og godt og at dyra gjør han stolt. Informant 2 sier:

«Jeg kjenner kjærlighet til dyra, de får meg til å smile»

4.5.2. DAI demper uro og angst.

Informant 7 har en Asberger-diagnose, som førte til at han ikke maktet å håndtere mange inntrykk samtidig. Han opplevde at andre mennesker hadde vanskeligheter med å forstå han og han klarte ikke å danne relasjon med medelever og lærere. Informanten forteller at hundene gjorde at han følte seg rolig, videre at han fikk en koselig følelse i kroppen når han var sammen med hundene.

«Vi skal gjøre oppgaver i sofaen da, så kan hundene sitte ved siden av oss, mens vi gjør oppgaver... og da blir vi liksom ikke forstyrret. Da har jeg det veldig koselig. Da føler jeg meg rolig.»

Informantene klarer ikke å sette andre ord på følelsen, annet enn at den er koselig. Informant 7 understreker også betydningen av DAI-læreren, hun var trygg og forståelsesfull, og videre betydningen av at han kunne være på en mindre gruppe. Alle disse elementene gjorde at han fikk den «koselige» følelsen i kroppen, en opplevelse av ro.

Alle informantene opplever at dyra hjelper dem når de har det vanskelig. Hundene virker beroligende når elevene føler sinne og hesten trøster når elevene er lei seg. En informant fortalte at samvær med hundene gjorde ham oppstemt og glad.

Ord og uttrykk som beskriver hvordan samvær med hundene regulerer følelser er: *Bli rolig, blir glad, blir trygg, blir mindre stresset, godt å ta på pelsen, føler kjærighet til dyra, blir aldri sinna sammen med hunder, har det bedre inni meg, føler lykke, slappet av, pulsen gikk ned.*

Informant 4 har deltatt i spesialpedagogisk tiltak med hund siden første klasse. Informanten har utfordringer i forhold til regulering av følelser, vennskap, konsentrasjon og læring. Eleven forteller at han alltid har vært en bråkete elev, en som ikke ble likt og som ofte ble kastet ut av klasserommet.

«Jeg ble rasende da de kasta meg ut, jeg klikka i vinkel, og det skjedde nesten hver dag!»

Informanten forteller videre at han begynte å være i hundehuset en dag i uken, etter hvert flere dager og tilslutt var han sammen med hundene hver dag. Informanten forteller at i DAI-tiltaket fikk han gjøre seg ferdig med oppgaver i sitt eget tempo, i tillegg hadde hundene en beroligende virkning på hans humør.

«Jeg blir bare veldig glad av å være i nærheten av hunder, ofte er jeg bare tullete når jeg er glad. Jeg liker på klappe dem og å klemme dem, da legger de seg på ryggen og koser seg. Jeg ble aldri sur i hundehuset!»

Informanten beskriver godt sin egen utvikling fra å være en sinna og bråkete elev uten venner, til å sakte, men sikkert, oppleve glede ved å være sammen med hundene og etter hvert også mestring når samværet med hunder ble koblet sammen med faglige aktiviteter og oppgaver.

«De første årene var vi mer aktive med hundene. Etter hvert som vi ble eldre ble det mer fag. Og lekser. Da satt vi for det meste og jobbet, mens hundene lå ved siden av oss. Det var fint.»

4.5.3. DAI er en viktig og utømmelig kilde til trøst.

Alle informantene fortalte at dyra var til god hjelp når de hadde det vanskelig. Informantene opplevde at dyra forsto når de var lei seg og søkte mot dem for å trøste. Det at hundene viste glede når elevene kom ble trukket fram som viktig for informantene. En av informantene som hadde jobbet med sauer fortalte at dyra trengte henne og at hun måtte stille opp for dem selv når hun hadde det vanskelig. For henne var det en distraksjon fra de vonde følelsene.

For elevene innebærer DAI-tilbudet også et skifte av miljø. Gjennom DAI kan de delta i en mindre gruppe, det er mer ro i form av færre mennesker og mindre støy. Informantene understreker likevel at det er dyra som gir den «koselige følelsen».

Informant 3 hadde alternativ opplæring på en gård med sauer i tillegg til at h*n hadde en hund i fosterfamilien der h*n bodde. Informanten har hatt en svært turbulent skolehistorie med mye mobbing, skolevegning og angst. Informanten forteller at h*n ikke stresset når på sauegården, sånn som på skolen. Ungdommen opplevde tiden med sauene som en flukt vekk fra alt det vonde som skolen representerte. H*n opplevde også at arbeidsoppgaven på gården var meningsfulle og at hun knyttet bånd til dyra. Det at h*n kunne gi dyra mat, gjøre rent for dem ga en følelse av tilfredshet.

«Når jeg så at dyra hadde det bra, så fikk jeg det bra. Dyra dømmer ikke, jeg liker bare å ha dem rundt meg, jeg trenger ikke gjøre meg til, jeg kan bare slappe av»

Da informanten flyttet i fosterhjem knyttet h*n seg til hunden i fosterhjemmet.

«Jeg er mer glad i hunder enn i folk. Hundene dømmer deg ikke, de er tryggere liksom. Jeg er bare veldig glad i den hunden, hun gjør meg glad bare ved å være i samme rom som meg»

Informanten fortalte at angsten etter en tid utviklet seg til alvorlig depresjon, selvskading og selvmordstanker. Informanten forteller at h*n selv på sitt aller mørkeste forsto at hunden måtte ut på tur. Hunden ble en distraksjon fra alt det vonde, det eneste som gav mening i en

mørk hverdag. Hunden hjalp til å roe ned følelser, spesielt opplevde informanten at angst og stress ble regulert ned når h*n var sammen med dyr.

Informant 2 beskriver videre at det å samhandle med dyra gir glede og mestring og at dyra blir glade når han kommer. Han forteller også om episoder der han har vært sinna og lei seg og hvor dyra har gitt støtte og trøst. Spesielt da informantens egen hund døde opplevde han at dyra på gården trøstet han. Informant 2 forteller også at han blir rolig av å være sammen med dyra.

4.5.4. DAI gir opplevelse av trygghet.

Informant 1 forteller at det var først da han ble med i DAI at han kunne kjenne er form for trygghet i skolehverdagen. Det var bare de dagene hvor han skulle tilbringe tid med dyrene at han gledet seg til å gå på skolen.

«Der var det ingen som vill gjøre meg vondt, ingen dømte meg. Uansett hvor dårlig jeg gjorde det på skolen så ble jeg godtatt av N.N. og hundene. Det har jeg tenkt på ganske mye oppigjennom, hvor mye de hundene har betydd for meg»

På spørsmål om hvordan hundene påvirket følelser så svarte informanten at pulsen roet seg ned og videre at det skjedde noe med kroppen:

«Når jeg var sammen med hundene forsvant angstfølelsen, jeg følte meg trygg og avslappet»

Samværet med dyra representerte for informantene en oase av trygghet. Sammen med dyra kunne de puste ut, slappe av, være seg selv og kjenne på mestring.

«Jeg gledet meg bare til skolen de dagene jeg skulle være sammen med hundene»

En informant fortalte at h*n var livredd for å gå på skolen, angsten førte til at ungdommen ikke snakket med noen eller hadde venner. Gjennom deltakelse i DAI klarte informanten

endelig å gi mening til dagene, snakke med andre mennesker og kjenne på følelsen av å være trygg.

4.5.5. DAI styrker selvfølelse og selvtillit i ungdommene.

Følelsen av å gjøre noe nyttig oppgis av flere informanter som avgjørende. Det at dyra måtte få stell og omsorg uansett hvordan elevene hadde det. Arbeidet med dyra ga mening til skoledagene

«Jeg likte samværet med dyra. De dagene med hund følte jeg at jeg sto opp for en grunn, noe jeg gledet meg til.»

Flere av informantene oppgir at de får et eierforhold til dyra. En informant viser fram bildet av yndlingshesten, en annen forteller at han fikk asken fra yndlingshunden da den døde. En informant forteller at han knyttet bånd til dyra og at en av hundene ventet på han om morgenen. Eleven måtte stå opp for ikke å skuffe hunden

«Det er ingenting som er bedre enn å bli møtt av en lykkelig hund!»

En av informantene mener at h*n ikke lærte noe nyttig på skolen. Det var mer meningsfullt å arbeide på sauegården, der fikk h*n kunnskap h*n mente hun trengte videre i livet. Informanten hadde mye fravær og valgte ofte hunden foran skolen.

«På skolen var det faktisk helt jævlig, jeg var veldig stressa, klarte ikke å være rundt folk. Nei da var det bedre å gå på tur med hunden, da gjorde jeg i alle fall noe nyttig.»

4.6 DAI ble et viktig bidrag til å styrke faglig utvikling.

Fire av informantene oppgir at de hadde et lavere faglig nivå enn sine jevnaldrende. Informantene oppgir at de viste mindre modenhet og at det var vanskelig å finne tilhørighet i ordinære timer. Det at tiden i DAI har gitt rom for å vokse og utvikle seg i eget tempo oppgis å ha hatt betydning.

«Tiden i hundehuset har gjort at jeg har blitt flinkere til å tro på meg selv og flinkere til å følge med på hva lærerne sier. Jeg har lært mye og forandret meg mye. Også har jeg jo blitt eldre da»

At læreren hadde bedre tid og at oppgavene var tilpasset elevenes nivå tillegges også vekt når informantene forteller hvordan de opplevde skoledagene med DAI.

«På skolen fikk jeg ikke lært det jeg skulle. Læreren på gården forsto meg bedre og visste hva jeg kunne få til.»

Glede og mestring bidro til at flere av informantene turte å strekke seg litt lengre og fikk tro på at de kunne lære. For en av informantene var det angsten som stoppet henne fra å være på skolen, angsten for at noen lærere skulle tvinge henne til å presentere oppgaver foran klassen. Dette slapp hun på sauegården. Informanten er faglig sterk og klarer seg godt på skolen i dag.

Informant 4 forteller om ukentlige, ofte daglige, utageringer på skolen, noe som førte til at han ble kastet ut av klasserommet. Ofte med makt. Han forteller at han hadde en dårlig relasjon med læreren og var veldig sint. Det var vanskelig i fagene og vanskelig å få venner. Informanten begynte med DAI en dag i uka, etter en stund to dager og tilslutt hadde han tilbud om DAI hver dag. Da begynte også den faglige utviklingen.

«I begynnelsen var det bare å kose med hundene. Jeg likte ikke å lese. Så begynte jeg med Harry Potter og da begynte jeg å lese! Mens vi leste fikk vi klappe på hundene og være sammen med dem. Da leste jeg en hel bok!»

Informanten forteller at tilpasningen han fikk gjennom DAI gjorde at han kunne lære i sitt eget tempo. Han likte ikke å bli avbrutt når han var midt i en læringsprosess. At de også var på en gruppe med færre elever gjorde at de turte å spørre mer enn de gjorde i ordinær klasse. DAI-tiltaket ga mer rom for å samtale om fagene, diskutere, spørre og undres. Elevene forteller at de ble flinkere til å snakke sammen og lærte flere ord og begreper.

Informant 5 forteller om mye faglig arbeid i DAI. Hundene fikk ligge ved siden av når eleven jobbet. Vegringen han hadde mot å gjøre skolearbeid ble borte når han fikk sitte sammen med en hund.

«Det første jeg måtte gjøre i hundehuset var å lese. Jeg kunne faktisk ikke lese, men det kan jeg nå! Alt jeg kan, har jeg lært i hundehuset!»

4.7. DAI ble et sosialt fellesskap

Alle informantene i undersøkelsen var deltakere i DAI på mindre gruppe. Seks av deltakerne fikk være sammen andre elever med sosiale-, emosjonelle- og faglige utfordringer, som også var deltakere i DAI. Elevene fant sammen gjennom dyra, som skapte et fellesskap, alle var glade i hundene og de andre dyra. Hundene tok mye fokus bort fra elevene slik at det ble tryggere å delta i fellesskapet. De lekte med hundene og snakket om dem. DAI ga elevene mulighet til å mestre og da blomstret de opp. Den relasjonelle treningen de fikk på DAI gjorde ungdommen tryggere også i andre settinger.

«Tiden i hundehuset har hjulpet meg å få bedre relasjon med andre mennesker. Jeg ble flinkere til å snakke med folk, det kan ha en sammenheng med at jeg følte meg tryggere da, og hadde mere ro rundt meg»

«Når jeg gikk tur med hunden møtte jeg ofte mennesker som stoppet for å prate. De spurte hva hunden het, sa den var fin og sånn... Etter hvert begynte jeg også å snakke med folk jeg møtte. Til slutt spurte jeg en venn om han vil gå tur sammen med meg, da snakket vi om dyr og sånn...»

Fire av informantene oppgir mye bråk i klasserommet som et hinder for faglig læring. Informantene hadde en opplevelse av at alle måtte gjøre det samme i samme tempo og de fikkset ikke å henge med.

Seks av informantene oppgir at de hadde et dårlig forhold til læreren, inntil de ble med i DAI.

«Jeg likte ikke læreren, hun var helt dust. I hundehuset kom jeg bort fra læreren»

Fem av informantene forteller at de fikk venner gjennom DAI. Det var lettere å få venner når de kunne snakke sammen om dyra, stille dyra sammen og være på mindre gruppe. Informant 7 forteller at:

«Det var fint å komme i hundehuset for der var det folk som forsto meg, læreren forsto meg også. Også var det så fint for meg med hunder da, jeg har jo aldri vært nær hunder, det lærte jeg i hundehuset.»

4.7.1. DAI ga informantene en følelse av anerkjennelse

Informant 3 forteller at på skolen var det ingen som la merke til om hun var der eller ikke. Lærerne spurte heller ikke hvordan hun hadde hatt det de dagene hun var på gården. Hun forteller at skulkingen ble en måte å beskytte seg selv på. For henne ble det tryggere å være glad i dyr enn i mennesker, dyra skuffet ikke.

«Hunden er så ærlig. Den «faker» ikke følelser»

Møter med andre elever, som deltok i DAI, der de kunne samhandle om dyr, ga en felles referanseramme for mange av informantene.

«På skolen ble jeg liksom sånn ensom på en måte. Det var vanskelig å få venner. Dette endret seg da jeg ble med i DAI. Jeg fikk venner der, som forsto meg.»

Det at læreren ventet på eleven på morgenen, gledet seg til å treffe dem og ga uttrykk for at hun savnet dem ble også oppgitt av informantene som viktige faktorer for deres selvbilde. To av informantene opplevde for første gang at de ble likt og anerkjent, også når de havnet utenfor toleransevinduet.

Informant 4 forteller at han for første gang opplevde å ikke bli kastet ut da han ble med i DAI. Han fikk ikke sinneanfall sammen med hunden, han ble glad og selv om han kjedet seg så ville han ikke bråke sammen med hundene.

4.7.2. DAI ga en positiv endring for alle

Alle informantene mente at DAI hadde bidratt til en positiv endring. Disse endringene ble beskrevet som: - *Jeg ble flinkere til å lese, jeg fikk relasjon til andre, turte å ta kontakt med andre, jeg begynte å like skolen, jeg prater mer, jeg fikk venner, blomstret opp, jeg slutta å bråke, hundene gjorde meg glad og jeg lærte å like hunder.*

To av informantene er nå i videregående skole og kunne se tilbake på flere år i grunnskolen, både i ordinær undervisning som i undervisning med DAI. Begge hevder at tiden med DAI har hatt en avgjørende betydning for deres skolegang. Intervensjonen med dyr var det som skulle til for at de ikke skulle helt miste troen på seg selv, fremtiden og håpet om en utdanning. En av informantene forteller at DAI-læreren var den første voksne i skolen han fikk tillit til. Denne læreren har betydd mye for informanten og bidratt til at han har turt å gå inn i nye relasjoner.

«Først ble jeg knyttet til hundene, så til læreren. Etterhvert turte jeg å bli kjent med andre også. Jeg kan takke N.N. for mye.»

På spørsmål om hva som endret seg etter at han ble med i DAI så svarer informanten at hverdagen endret seg. Ikke med en gang, men etter hvert. Når han forsto at han skulle få være sammen med hundene i lang tid, da klarte han å slappe av og glede seg over skolen.

«Når jeg så at jeg også kunne få til ting på skolen, det faglige også, det var så godt. For meg var det siste utvei»

Informant 2 forteller at DAI har hatt stor betydning for hans relasjon til andre. Han prater mer med folk og de felles opplevelsene med dyra ga elevene noe å snakke om. Informanten forteller at han ble mer selvstendig og tryggere på seg selv. Etter hvert fikk han ansvaret for stallen alene, denne tillitserklæringen bidro til at informanten ble veldig stolt.

Informant 3 forteller at hun fortsatt har vansker med å etablere nye vennskap og å stole på mennesker. For henne var dyrene en måte å holde vonde tanker borte på. Under intervjuet forteller hun hun ikke har tilgang på dyr i dag, men at tanken på at hun kan kjøpe seg hund når hun blir voksen hjelper henne å holde ut.

Seks av informantene nevner at de etablerte sine første vennskap da de ble med i DAI. Vennskap med jevnaldrende og vennskap med læreren.

4.7.3. Positive tilbakemeldinger

Seks av informantene fikk positive tilbakemeldinger fra foresatte og medelever på at de var med i DAI. To oppgir at medelever spurte om ikke de også kunne få være med til hundene. Tilbakemeldingene informantene fikk var nysgjerrige spørsmål, samt positive og hyggelige kommentarer. En informant forteller at hun aldri ble spurt om DAI. Ingen av informantene oppgir at de har fått negative tilbakemeldinger eller har følt noen form for stigmatisering ved å delta i DAI.

4.8. Oppsummering av hovedfunn

Et uventet, men viktig funn er at seks av informantene nevner DAI-lærerens betydning for deres sosiale- faglige- og emosjonelle utvikling. Flere av informantene oppgir at læreren var den første voksne i skolen de fikk tillitt til. Informantene følte seg likt av DAI-læreren som ventet på dem sammen med hundene, ga elevene tilpassede oppgaver og lot dem jobbe på mindre gruppe. Dyrene fungerte som brobygger mellom elever og lærer, en «ice-breaker».

Alle informantene i undersøkelsen forteller at deres deltakelse i dyreassistert intervensjon i skolen har hatt positiv betydning for deres skolegang. Dyra har fungert som viktige faktorer for elevens evne og mulighet til å håndtere vanskelige følelser. Dyra har vært motivasjonsfaktorer som har fått elevene opp om morgenen, dyra har trøstet og gitt varme og nærhet, dyra har roet pulsen og gitt elevene en følelse av glede. To av informantene oppgir at muligheten til å være sammen med dyrene i skoletiden var et være eller ikke være for dem. Aktiviteten med dyra fungerte også som kanal for å dempe kroppslig uro.

Dyra var også en viktig og avgjørende faktor for elevenes trivsel. Hundene, og dyrestellet, ble et felles referansepunkt, noe elevene kunne samtale om, samarbeide om og ha til felles. Dyra fungerte som en terapeutisk allianse slik at DAI læreren fikk innpass hos en gruppe elever som i utgangspunktet ikke hadde stor tillit til voksne, og som inngangsbillett til dialog mellom medelever slik at vennskap kunne spire.

Seks av informantene oppgir DAI som et lyspunkt i skolen og forteller at det de erfarte og lærte i DAI har påvirket dem til å kunne gjennomføre videre skolegang.

I neste kapittel skal jeg drøfte funnene mine i lys av teori, lovverk, utredninger og annet relevant materiale.

5 Drøfting

Mange barn og ungdom med som strever med håndtering av følelser, har sosiale- og emosjonelle vansker vil ofte oppleve havne utenfor sitt toleransvindu. Vi vet at barn som har opplevd potensielt traumatiserende hendelser kan ha et oversensitivt alarmsystem hvilket fører til at disse barna konstant vil være på vakt og det vil være vanskelig for dem å ha overskudd til læring, vennskap og utvikling.

Jeg ønsket i denne undersøkelsen og finne ut hvordan ungdom med erfaring som brukere av dyreassisterte intervensjoner opplevde at tiltaket påvirket deres skoledag. Videre ønsker jeg å se på informantenes svar i lys av sentrale elementer innenfor traumeteorien. Mine informanter

var entydige i sine svar. Ikke bare var samvær med dyra viktig for informantenes følelse av trygghet på skolen og håndtering av vanskelige følelser, men flere av informantene oppga at dyret åpnet for en relasjon til DAI-læreren, som viste seg å bli vel så viktig.

Vi vet ingenting om informantenes bakgrunn og hjemmeforhold og har derfor intet belegg for å hevde at deltakerne har traumer eller på annen måte er relasjonsskadet. Derimot oppgir seks av sju informanter at de strever med følelsesregulering og relasjon til andre mennesker og at de har opplevd potensielt traumatiserende hendelser, som for eksempel alvorlig mobbing over lang tid. Det er med utgangspunkt i teori om hvordan krenkelser og traumatiske opplevelser kan påvirke barn og unges læring og utvikling, samt forskning om effekt av dyreassisterte intervensjoner, jeg skal drøfte hvordan mine funn stemmer overens med tidligere teori og sentrale elementer i traumeteorien.

5.1. Dyret er viktig, men en god lærer er viktigst

Et hovedfunn som fremkom i kategoriseringen viser at seks av sju informanter oppgir at DAI-læreren har hatt svært stor betydning for deres sosiale-, emosjonelle- og faglige utvikling. Ungdommenes selvstendige fremheving av DAI-lærerens rolle bekrefter det vi allerede vet om den viktige betydning av en god elev-lærerrelasjon.

Det er skrevet mye om viktigheten av et godt forhold mellom elev og lærer. Nordahl (2010) hevder at kvaliteten på relasjonen er avgjørende i alle former for undervisning. Elever blir motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Dette stemmer godt med hvordan informantene beskrev sin DAI-lærer:

Læreren var oppriktig engasjert i meg, læreren forhåndsdomte ikke, hun ga tilpassede skoleoppgaver, jeg var alltid velkommen, læreren sørget for tilpasning, læreren var personlig involvert, læreren savnet meg når jeg ikke var der og det er viktig med flink lærer. Alle informantene fortalte at de opplevde å bli likt av sine DAI-lærere.

Informantene i studien følte seg betydningsfulle og at de ble sett og lagt merke til. Det at læreren forsto elevene, hadde bedre tid, og sammen med dyra tilbød en pedagogisk arena hvor elevene fant tilhørighet, opplevde informantene som et trygt fundament. Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen og ser ut til å ha mindre problematferd enn lærere med et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2010, s. 133). Informantene beskrev at DAI-

læreren møtte dem med anerkjennelse og omsorg. Ordene som gikk igjen i beskrivelsene av disse møtene var: *tillitt, ble glad når jeg kom, likte meg, kjefte ikke, dømte ikke, gav meg ansvar, trodde på meg.*

Elevenes beskrivelser indikerer at læreren for dem har vært en signifikant andre. Signifikante andre er personer som er særdeles viktige for læring og utvikling. Vi lærer av kjennetegn ved den andre og den sosiale relasjonen vi har til andre (Nordahl, 2010, s. 134) Informantene i denne studien oppgir DAI-læreren som en person som de har utviklet en nær og god relasjon til. Flere av informantene oppgav også at de etter en stund fikk venner. Den signifikante andre i skolen kan være både lærere og jevnaldrende (Nordahl, 2010, s. 134) Det kan være ulike grunner til at akkurat disse lærerne ble informantenes signifikante andre. Mange lærere som tilbyr DAI kan antas å ha et brennende engasjement for skole, læring og dyreassisterte intervensjoner. DAI er et tilbud som styres av frivillige, engasjerte mennesker i ulike profesjoner og organisasjoner. Trolig danner lærernes engasjement et fundament for god læring i tillegg til en trygg atmosfære. I en studie som undersøkte DAI-læreres erfaring med sitt arbeid uttalte samtlige DAI-lærere at de trives svært godt i jobben sin, at de lykkes bedre som lærere og har fått bedre relasjon med elevene. Informantene fortalte om hvor sterke relasjoner elevene danner med skolehundene og hvordan tiltak med skolehunder påvirker deres relasjon til lærere og medelever (Evensen, 2018)

DAI ikke er lovpålagt, men blir benyttet fordi noen erfarer at det virker. Erfaringsvis er all bruk av dyr i dyreassisterte intervensjoner i Norge helt avhengig av ildsjeler på de enkelte institusjonene (Fine, 2019, s. 24). Dette kan antyde at DAI-lærerne har et ekstra stort engasjement for sitt arbeid som videre påvirker elevene i en spesielt positiv retning.

Traumebevisst omsorg baserer seg på tre grunnpilarer der trygghet, relasjon og følelsesregulering er viktige faktorer for barn og ungdoms tilfrisknings- og utviklingsprosesser (Bath, 2015). Det kan se ut som at tilstedeværelsen av en hund inviterer til en terapeutisk allianse der lærer kommer i posisjon ovenfor eleven. Barn som strever sosialt- og emosjonelt kan ha en grunnleggende mistillit til andre mennesker og dersom læreren kan gi elevene en opplevelse av trygghet er det av stor betydning. Innenfor traumebevisst omsorg vektlegges betydningen av omsorgssystemet rundt barna hvor alle voksne har en stor

betydning, også lærere. Sosial tilknytning med varme og støttende følelsesmessige relasjoner til voksne er en viktig faktor for god utvikling (Sørli, 2000).

Alle barn og unge trener tilknytning. Barn som har opplevd svik og krenkelser er påvirket av dette både nevrologisk og psykisk. Barna vil ta disse erfaringene med seg inn i nye relasjoner og det kan være vanskelig for læreren å komme i posisjon. Min undersøkelse antyder det samme som andre studier (Fine, 2018) at dyret kan fungere som en terapeutisk allianse og at når elevene observerer DAI-læreren sammen med dyrene vil eleven oppfatte læreren som trygg. Bowlby (2015) hevder at alle mennesker baserer sine sosiale interaksjoner på indre arbeidsmodeller som er formet i interaksjon med foreldrene. Denne samhandlingsstilen overføres til andre relasjoner. Mer positive modeller kan utvikle seg gjennom lærerens relasjon til dyrene. Relasjon er viktig for god utvikling. Det innebærer at barn og unge må oppleve gjentatte gode menneskemøter i hverdagen. For elever som har erfart at voksne kan være uforutsigbare kan et dyr bidra til vei inn i relasjonen.

Det er en svakhet ved min undersøkelse at de sju informantene uttalte seg på grunnlag av deltakelse hos kun tre ulike DAI-tilbydere. Utvalget blir for lite til at resultatene kan generaliseres, men min studie bekrefter det Nordahl (2016) hevder om at gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Nordahl et al, 2016)

5.2. Dyrene ble veien inn til elevene

I forrige kapittel ble DAI-læreren som fagperson fremhevet, og at relasjonskompetanse, anerkjennende praksis og engasjement er avgjørende i kontakten med elever. Å benytte dyr kan fungere som en snarvei inn til ungdom som strever med å åpne seg for nye relasjoner. Dette synliggjør viktigheten av solid kunnskap om barn og unges vansker, herunder sett i et traumeperspektiv, og forståelse for hva kontakt med dyr kan betyr for vår fysiske og psykiske helse.

To av elevene forteller at de først knyttet seg til hundene, for deretter å tørre å knytte seg til DAI-læreren. I starten var dyret den største motivasjonsfaktoren og en vei inn til en gryende relasjon med DAI-læreren. Barn som har opplevd traumer har ofte stor mistillit til voksne, som kan gjøre læring og terapi komplisert. Parish-Plass (2008, referert i Fine, 2019, s. 177),

har undersøkt effekten av dyreassistert terapi for barn med utrygg tilknytning og hun mener at dyreassistert terapi er basert på den svært sterke følelsesmessige forbindelsen og relasjonen som utvikler seg mellom terapeuten, klienten og dyret. Videre hevder Parish-Plass at et dyrs nærvær bidrar til at klienten oppfatter miljøet som trygt og at dersom klienten opplever at terapeuten får terapidyret til å føles seg trygt, vil det gi klienten inntrykk av at han eller hun også kan føle seg trygg.

Dalen (2016) har gjennom sin studie bekreftet at dyret fungerer som en «ice-breaker», eller en sosial katalysator, som verktøy når hjelpere skal komme i kontakt med de unge. Informantene i studien fortalte at dyra myket opp stemningen og fungerte som inngangsport til kontakt og samtale.

Informant 6 understreker betydningen av DAI-lærerens engasjement, væremåte og omsorg for elever og hunder. Det at elevene ser at DAI-læreren opptrer kjærlig ovenfor dyra kan bidra til at elevene ser læreren i et annet lys, som et menneske som fremstår som varmt og trygt og passer på at dyrene har det bra, slik at det derfor vil være lettere å inngå i en relasjon.

Den effekten kjæledyr, og spesielt hunder, har som sosiale katalysatorer, er til en viss grad forbundet med lindring av depresjon og ensomhet. Økt sosial samhandling er et nyttig utfall av DAI som er blitt vist i ulike sammenhenger (Fine, 2019, s. 93). I min studie viste det seg at ved å delta i DAI økte elevenes sosiale samhandling med lærer og medelever. Informantene snakket mer, turte å spørre, ble mer selvstendig, gikk turer med hundene og snakket med folk de møtte, snakket med læreren og med hverandre om hva hundene gjorde og deltok i aktiviteter med resten av gruppa. I et traumeteoretisk perspektiv gir disse gjentatte positive samspillserfaringene en positiv utvikling. Barnets nervesystem reguleres gjennom samspill med omgivelsene. Nervesystemet utvikler seg og funksjonene blir stadig mer selvregulerende gjennom aktiv læring i samspillsituasjoner, noe som støtter hjernens selvorganisering (Hart, 2011, s. 118)

I en studie om dyr benyttet i psykoterapi i USA (Fine, 2019, s. 177) oppgir respondentene, som er tilbydere av DAI, at dyret ble benyttet som et middel til å utvikle eller modellere det positive i mellommenneskelige relasjoner. De fleste respondenten påpekte videre at dyrene ble benyttet for å redusere stressnivået i den innledende fasen av behandlingen, slik at det ble

mulig å etablere et tillitsforhold. Disse funnene samsvarer med hva informantene oppgav i min studie, nemlig at ved å først knytte seg til dyret så turte de å åpne seg for DAI-læreren.

5.3. Elevene speiler emosjoner

Forskning har gitt oss et nyere syn på samspill og utvikling (Schibbye, 2009, s. 60). Kunnskap om speilnevronene viser at disse tilrettelegger for en slags handling-gjenkjenningmekanisme i den som observerer. Når elevene oppnår gode følelse ved å være sammen med en lærer som gir omsorg til et dyr, er det i henhold til teori om traumebevisst omsorg, mulig fordi speilnevronene gjenskaper lærerens emosjoner. Så når læreren passer på at dyret har det bra, eller gledestrålende utbryter at hun har savnet elevene, gir dette umiddelbart gode emosjoner hos elevene.

I følge Stern (1985, referert i Schibbye, 2009, s. 66) Kan barnet «føle det som er sett i den andre». Informantene fortalte at både hundene og DAI-læreren så dem, passet på dem og ble glade når de kom.

Ansiktsuttrykk er knyttet til affekter som igjen henger sammen med spesielle fysiologiske aktiveringsmønstre i hjernen (Schibbye, 2009, s. 66). At DAI-læreren med sin væremåte klarte å skape en atmosfære av ro og trygghet kan antas å ha bidratt til at elevene i større grad holdt seg innenfor toleransevinduet. Man kan videre anta at ved å vise omsorg for dyr presenteres også en atferd som kan speiles og skape positive emosjoner

Flere av informantene viste også til at hundene hadde et kroppsspråk som var lett å forstå, at dyra ikke kunne late som, men var ekte i sitt kroppsspråk og i sine følelser. Dette gjorde at dyra var lette å fortolke og forholde seg til.

Schibbye (2009) forklarer at speilnevronene er på jobb hele tiden mens vi er sammen med andre. Dette indikerer at for ungdom med relasjonsvansker så kan det være slitsomt og krevende å forholde seg til mennesker. Da kan dyra gi en kjærkommen pause, samtidig som de gir omsorg og nærhet.

Når informantene fremhevet DAI-læreren som betydningsfull for deres emosjonelle utvikling og som den første voksne de klarte å knytte seg til så kan vi anta at dette handler om DAI-lærerens evne til å alltid opptre rolig og kjærlig sammen med dyr og ungdommer. Som en informant sa: «*I hundehuset ble jeg aldri kastet ut*». Videre fortalte en informant at DAI-lærerens savnet dem, informantene speilet lærerens varme emosjoner, noe som antas å gi grobunn for en spirende relasjon. Dette stemmer overens med Susan Harts(2011) antakelser om betydningen av speilnevronsyste­met at gjennom speiling gjenskapes den andre personen sinnsstemning i nevralt mønster med en såkalt sosiobiologisk koreografi.

5.4. Betydningen av trygghet, relasjon og reguleringsstøtte

Når læreren er sensitiv, trygg og omsorgsfull og gir elevene gjentatte erfaringer på at de kan påvirke samspeilet med læreren og gjennom dette å oppnå god reguleringsstøtte gir dette er godt fundament når elevene skal utvikle en trygg tilknytning og evne til å regulere egne følelser.

Flere av informantene fortalte om episoder der de hadde blitt kastet ut, mobbet og oversett av tidligere lærere. Hvordan disse barnas smerteuttrykk i form av sinne, uro eller taushet blir møtt av deres omsorgssystem kan også forklares ut i fra teorien om speilnevronsyste­met. Barn med reguleringsvansker som følge av traumer kan oppleves som svært krevende og det kan være lett å ty til virkemidler som straff og konsekvens formidlet gjennom språk. I slike situasjoner henvender lærere seg gjerne til de kognitive sidene ved elevene og forsøker å bygge relasjon med språklige virkemidler (Nordanger og Braarud, 2017, s. 144). For barn og unge som er utenfor toleransevinduet fungerer ikke alltid dette. Det blir derfor svært viktig for lærere og forstå at ikke alle elever kan endre atferd gjennom språk, eller ved å forstå konsekvensene av sin atferd. Da må lærere ha kunnskap som setter dem i stand til å hjelpe elevene på andre måter

Informantene i denne studien oppga at nærværet av hundene og DAI-lærerens væremåte fikk dem til å føle seg rolige og trygge. Hjerneforskning de siste tiårene påpeker betydningen av den bruksavhengige hjernen. Det kan overføres til at hver gang elevene opplevde å lykkes i å regulere seg ned fra en hyperaktivert tilstand, blir deres alarmsystem desensitivisert på en slik

måte at de lettere kan regulere seg selv neste gang (Nordanger og Braarud, 2017, s. 53-54). Vi vet at hjernen påvirkes av bruken (ibid.) og at elevenes gjentatte erfaringer med at læreren er trygg og omsorgsfull kan påvirke den plastiske hjernen til å utvikle en bedre selvregulering. Vi vet at for optimal utvikling er den viktigste stimuleringen den sosiale, emosjonelle, motoriske og fysiologiske stimuleringen som ligger i den omsorgen barnet mottar fra sine omsorgspersoner, her læreren (Nordanger og Braarud, 2017). Studier har vist at kjærlighet mellom hund og eier (eventuelt en person som har en tilknytning til hunden), speiles i begges hormonproduksjon (Berget, 2018, s. 161). En positiv tilknytning mellom ungdom og hund vil således føre til øket produksjon av oksytocin. De siste årene har forskere blitt oppmerksomme på at mennesker med traumeerfaring ofte har lavere nivåer av oksytocin og av den grunn i mindre grad føler nærhet til andre mennesker eller oppsøker sosial støtte (Nordanger & Braarud, 2017, s. 66), vi kan derfor anta at samspill med hund kan bidra til bedre interaksjon med andre.

Bath (2015) hevder at alle som er sammen med traumatiserte barn og unge, enten det er hjemme, på fritiden eller på skolen er viktige aktører for barnas utvikling. Videre viser han at det kan gjøres basert på tre søyler for traumebevisst omsorg; *relasjon, trygghet og følelsesregulering*. Nøkkelen til barnas utvikling er regulerende erfaringer (Nordanger og Braarud, 2017, s.143) og det er omsorgssystemet, alle de voksne barna har regelmessig kontakt med som må gi dem det. Dette stemmer overens med hva informantene forteller; at DAI-læreren alltid var glad for å se dem, aldri kastet dem ut, og at læreren likte elevene sine. DAI-lærerne hadde åpenbart en måte å møte elevene på som trygget dem, og læreren ble en viktig relasjon for elevene. Flere av informantene bekreftet at DAI ga dem gjentatte mulighet er til gode samspillserfaringer hvilket bedret elevenes evne til å regulere affekt.

For å være gode regulatorer må de voksne være følelsesmessig nullstilte og beholde roen når det stormer. Det kan se ut som om DAI-lærerne evnet å se bak informantens atferd (reguleringsvansker) og anerkjenne elevenes følelser. Dette kan være svært utfordrende da omsorgssystemet ofte må håndtere atferd som kan være både aggressiv og utfordrende på andre måter.

Flere av informantene fortalte om mye sinne og angst. Det er kjent at mange barn med samspillsvansker ofte har et mindre utviklet reguleringsystem. De har derfor dårligere

forutsetninger enn andre for å påvirke sine affekter gjennom språk og «top-down»prosesser (Nordanger og Braarud, 2017, s. 145). Andre studier innenfor DAI, blant annet gjennom intervensjon på høyskoler og universiteter, har vist at dyrene kan redusere stress, (Fine, 2018) Det kan virke som at dyrene som DAI-lærerne brakte med seg inn i skolen ble deres hemmelige vei inn til elevene når aktiveringsnivået var høyt. Dette kan antyde at dyrene hadde en beroligende effekt på elevenes stress slik at elevene kunne holde seg innenfor toleransevinduet.

Barn i alarmmodus som er utenfor sitt toleransevindu, kan, som sagt, ha vansker med å oppfatte språk. Disse barna må, som tidligere nevnt, derfor hjelpes på andre måter. Da er det ofte ikke-språklige og somasensoriske stimuleringer, som fysisk kontakt og bevegelse som «kobler på» reguleringssystemet og roer ned (Nordanger og Braarud, 2017, s. 147). Man kan anta at nærvær av hunder og andre dyr, taktil stimuli i form av at informantene kunne ta på dyra, kjenne varmen fra dem og bevege seg sammen med dyra bidro til at elevene roet seg ned og lettere holdt seg innenfor toleransevinduet. Videre kan man anta at DAI-lærerne var bevisste på disse effektene av samvær med dyr og at dette kom informantene til gode.

Der Nordanger og Braarud viser til regulerende erfaringer, snakker Hertz (2008) om betydningen av samspill. Informantene fortalte at de, ved deltakelsen i DAI utviklet evnen til samspill, både med DAI-lærer og medelever som var med i prosjektene. Dette stemmer godt overens med hva Hertz sier: spesialpedagogikk må handle om samspill, opplevelsen av å være forbundet med andre og utvikling av gjensidighet, fleksibilitet og refleksiv kapasitet i de sosiale fellesskapene.

Andre vesentlige kjennetegn som kan ha betydning for informantenes svar kan være gruppestørrelse, at de deltok i intervensjonen utenfor klasserommet og fikk mulighet for individuell tilpasning.

5.5. DAI hadde en positiv effekt på alle informantene

I undersøkelsen ønsket jeg å finne hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner kunne ha på skoledagen for elever som deltar i DAI. Informantenes svar bekrefter resultatene av andre

studier som viser at deltakere har hatt en positiv emosjonell utvikling som følge av sin deltakelse i DAI (Dalen, 2016; Berget, 2006; Hansen, 2013; Evensen, 2018).

Informantene viste til at deltakelse av DAI ga mulighet til å få utløp for fysisk uro, så vel som indre uro og stress. Flere studier har vist at fysisk kontakt med dyr har gitt lavere blodtrykk og puls hos både barn og voksne i situasjoner som oppleves som stressende, noe som indikerer at interaksjon med dyr reduserer aktiviteten i vårt autonome nervesystem (Berget, 2018, s. 55).

Et forhøyet stressnivå vil redusere tilgangen til den kortikale og prefrontale reguleringskapasiteten, hvilket vil medføre vansker med å holde seg innenfor toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 146). For mange vil det da kunne hjelpe å henvende seg til disse ungdommene med somatosensoriske stimuleringer som fysisk kontakt og bevegelse (ibid.) Her kan dyret bidra til taktil trøst (stryke pelsen, kjenne varmen fra kroppen), aktivitet (dra-kamp og lek) eller redusere stress slik at elevene kan kople på reguleringsystemet.

I en filosofisk studie av Grelland (Berget, 2018, s. 25) beskrives det å bli sett av et dyr og hvordan det påvirker møtet mellom dyr og menneske. Grelland hevder at hundens møte med mennesker ikke har noen injurierende kraft. Informantene i min studie forklarer dette slik: «*hunden dømmes ikke*». Grelland beskriver hundens blikk som ontologisk irrelevant. Slik jeg forstår det så betyr det at hundens dom over oss ikke «biter på oss». Hundens blikk skiller seg fra menneskets blikk ved at det ikke skaper angst. Videre hevder Grelland at dette kan gi personer som er i samspill med dyr et slags ontologisk frirom, vi kan kjenne kjærlighet, kontakt, felleskap uten noen form for spenning (Berget, 2018, s. 25).

Som vist i forrige avsnitt kan samvær med dyr fungere som en stressreducerende katalysator i mellommenneskelige relasjoner. I følge Serpell (2006, referert i Berget, 2018, s. 57), er dette en av to forklaringer på hvorfor samvær med dyr kan redusere opplevd stress. Den andre forklaringen er at nærværet av dyr vekker og bibeholder vår oppmerksomhet. Dette kan forklare hvorfor informantene opplevde at det var lettere å være mottakelig for læring og å stille spørsmål når de deltok i DAI.

5.6. Den gode følelsen som dyra gir

Det er mange kvalitative studier som beskriver den gode følelsen informantene beskrev når de er sammen med dyr. Mange opplever at det er enklere å knytte seg til dyr enn til mennesker

og at de oppnår en indre ro sammen med dyrene. Innenfor litteraturen finnes det ikke et dekkende ord for denne «følelsen» som informantene sikter til. I boken «*Biophilia: The human bond with other species*» (1984), fremhever E.O Wilson menneskenes ønske om å samhandle med levende skapninger i naturen. Biofili indikerer at den menneskelige hjernen er utviklet for å rette oppmerksomheten mot andre former for liv og følgelig kan kontakt med natur og dyr ha stor effekt på kognisjon, helse og velvære (Fine, 2019, s. 58). DAI er basert på Wilsons hypotese der man anerkjenner at menneskers iboende behov for å ha en forbindelse til naturen fører til en effektiv terapeutisk setting av høy kvalitet der det å utvikle relasjoner til naturen hjelper mennesker med å lære hvordan de kan utvikle relasjoner til hverandre (Fine, 2019, s. 58). Dyrenes atferd kan også si oss noe om at verden er trygg eller utrygg. Avslappede dyr kan fortelle oss at det ikke finnes noen trusler i umiddelbar nærhet (Fine, 2019, s. 220)

I tråd med Wilsons hypotese finner jeg informantenes utsagn svært interessante. Samvær med dyr føles godt og gjør godt, og ifølge informantene har tilbudet om DAI gitt dem grunner til å snakke med dyret, med læreren, med hverandre og å gå på skolen.

Flere av informantene oppga at de ble mindre stresset, fikk lavere puls og følte seg avslappet når de deltok i DAI. En rekke studier har vist at nærvær og fysisk kontakt med dyr har gitt lavere puls og blodtrykk hos både barn og voksne (Berget, 2018, s. 55). Forskningen viser imidlertid ikke alltid positive effekter, dette henger sammen med personenes holdning til dyr og i hvilken grad de utvikler tilknytning til dyret. Kulturelle forskjeller påvirker hvordan vi samhandler med og oppfatter dyrene (Fine, 2019, s. 89). Elever som i utgangspunktet ikke har et godt forhold til hunder vil sannsynligvis ikke oppnå samme effekt. En av informantene i min undersøkelse som ikke hadde noe forhold til hunder før intervensjonen, fortalte imidlertid at deltakelsen i DAI hadde lært h*en å bli glad i hunder.

Alle informantene i studien var samstemte i at samværet med dyra fikk dem til å føle glede, eller som en av informantene uttalte: «*Jeg følte kjærlighet til hundene*». Disse utsagnene er sammenfallende med mange andre studier innenfor dyr-menneske relasjon som viser at samvær med dyr påvirker oss fysiologisk. Som nevnt under kapittel 5.4. er hormonet oksytocin, også kalt kjærlighetshormonet, essensielt i den nære relasjoner. Hormonet er viktig i relasjonen mellom mor og barn og påvirker mors produksjon av melk. Forskning viser

at oksytocin også frigjøres i samhandling mellom menneske og dyr (Berget, 2018, s. 18). Oksytocin reduserer stresshormonet kortisol hvilket kan indikere at ungdom med forhøyet stressnivå kan ha godt utbytte av samvær med dyr. Studier av Pitman et. al (1993, referert i Fine 2018) har vist at oxytocin reduserer mellommenneskelige konflikter og negativ kommunikasjon, bidrar til å skape tillitt, øker blikkontakt og bedrer evnen til å identifisere en annen persons emosjonelle tilstand og forstå sosial informasjon.

Forskere som har studert psykisk syke mennesker som har kontakt med hund har funnet flere områder hvor hunden påvirker deres helse i en positiv retning. Kontakt med hund kan virke forbyggende på utvikling av depresjon, ha en terapeutisk effekt under depresjon, gi en mer positiv helseatferd og forenkle sosiale relasjoner (Berget, 2018, s. 161). Pattedyr aktiverer oksytocinsystemet på en trygg og naturlig måte gjennom vennlig og positiv sosial samhandling (Fine, 2018).

5.7. Ble styrket faglig

Alle deltakerne i studien oppga at de hadde liten faglig selvtillit og lav mestringsfølelse. De hevdet videre at deltakelse i DAI innebar at de fikk oppgaver som de kunne mestre, enten det var stell av sauer, lek med hunder eller faglig aktiviteter i samvær med hund. Flere av informantene fortalte at det var lettere å jobbe med fag når de samtidig kunne klappe hundene eller lese for hundene.

Et prosjekt utført av Dysleksi Norge i samarbeid med Dyrebar Omsorg (Sandstedt, 2019) undersøkte om bruk av lesehund kunne bidra til å styrke barns leseferdigheter i tillegg til å øke motivasjon, selvtillit og mestringsfølelse. 30 barn fikk tilbudet om dyreassistert pedagogikk gjennom en tidsramme på 20 uker. Prosjektet ble positivt evaluert og deltakere, lærere og foresatte rapporterte om bedre leseferdigheter, høyere selvtillit og større motivasjon og trygghet til å gå på skolen.

Lignende rapporter fra foreldre og lærere om lesehunder er stort sett positive (Fine, 2019, s. 232). At barn og unge liker å lese og gjøre faglige aktiviteter sammen med en hund, eller et annet dyr, kan handle om at elevene ikke blir redde for å lese feil eller stille dumme spørsmål. Dyrene dømmer ingen og gir samtidig taktil stimuli som kan bidra til ro og trygghet.

Informantene i min undersøkelse gir svar som sammenfaller med resultatene i leseprosjektet (Sandstedt, 2019) og andre studier (Fine, 2019, s. 232). DAI medfører en differensiert organisering av skoledagen der elever med ulike vansker settes sammen i mindre grupper og ledes av kvalifiserte personer som sammen med dyr tilrettelegger for læring og utvikling. Informantene i de ulike studiene oppgir at tiltakene kan ha en positiv effekt for deltakerne,

Selv om alle informantene i min undersøkelse hevdet at DAI var udelte positivt for dem, så må det tas i betraktning at ikke alle mennesker har et positivt syn på dyr. Det kan være elever som er redde for dyr, eller har en annen kultur eller som kan skremme eller skade dyr. DAI bør være et frivillig tiltak for elever og klienter som ønsker denne typen hjelp.

5.8. Ny lærerplan gir rom for bredde i undervisningen

Ny overordnet del av læreplanen som trådte i kraft i 2020, beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Hovedmålgruppen for overordnet del er alle som har et ansvar for opplæringen: lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen. Videre står det i overordnet del at formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. Overordnet del stadfester her det som var betydningsfullt for informantene i denne undersøkelsen: behovet for å bli likt og anerkjent for den de er.

I Opplæringslovens formålsparagraf kan vi lese at: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (Opplæringsloven, 2018). Nettopp det å mestre sine liv har vært et bakenforliggende tema i empirien i denne undersøkelsen. Alle informantene mente at de hadde et vanskelig forhold til skole, lærere og venner. Vansker med fag kan føre til utenforskap og marginalisering. En viktig forutsetning for livsmestring er tilhørighet og sosial støtte. Mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Udir, 2020).

Videre i Overordnet del, i kapittel 1. 5 gis det føringer for at elevene gjennom opplæringen skal *få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring.* At skolen kan tilby intervensjoner med dyr er i tråd med denne delen av læreplanen. Gjennom praktisk arbeid, samvær og samspill med dyr utvikles forståelsen for ulike dyreslag og respekten for dyras liv og eksistens.

I kapittel 2.1 av overordnet del (2020) klargjøres ansvaret skolen har for sosial læring: *Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.* Alle informantene i denne undersøkelsen hevdet at en positiv utvikling av deres selvbilde hang tett sammen med tilbudet om DAI. Gjennom intervensjonen fikk de delta i samspill med mennesker og dyr, fant rom for å hevde sine meninger og mulighet til å bringe med seg denne erfaringen tilbake til ordinær undervisning senere.

I 2016 ba Stortinget regjeringen om å legge fram en helhetlig tverrsektoriell strategi for barn og unges psykiske helse som omfatter individ og samfunn og som skal inneholde både helsefremmende, sykdomsforebyggende og kurative initiativ. Strategien *Mestre hele livet* (2017-2022), har et særlig fokus på barn og unge, og påpeker at grunnlaget for god psykisk helse må legges i alle sektorer i samfunnet, også i skolen. Regjeringen har som mål at flere skal oppleve god psykisk helse og trivsel. Videre skal målrettede tiltak iverksettes for den som er i en sårbar posisjon, før de kanskje utvikler alvorlige psykiske lidelser. Informantene i min undersøkelse bekreftet at tiltaket med DAI-skolen hadde hatt en avgjørende betydning for deres psykiske helse, som en av informantene sa: *«For meg var DAI et være, eller ikke være»*

Regjeringen ønsker med denne strategien å synliggjøre betydningen av det helsefremmende og det forebyggende arbeidet som en viktig del av folkehelsearbeidet og kommunenes psykiske helsetjenester. Livskvalitet og mestring er viktige deler av psykisk helsefeltet og regjeringen har fem overordnede mål for sin strategi. Betydningen av inkludering, tilhørighet og deltakelse i samfunnet for alle, er et av målene og bekreftes av funnene i denne undersøkelsen. Informantene kommer med gode eksempler på hvordan DAI-tiltaket i skolen ga dem tilhørighet og mestring slik at deltakelse ble mulig. Dette er i seg selv med på å fremme det siste målet; som handler om å fremme god psykisk helse hos barn og unge. Skolen har også et ansvar for å fremme god psykisk helse og for at skolen skal kunne favne

alle må det være rom for tilpasninger for den enkelte. Ut ifra funn i studier om dyreassisterte intervensjoner og dyreassistert pedagogikk kan det se ut som at dette er gode og lønnsomme tiltak for ungdom med utfordringer i forhold til sosiale- og emosjonelle vansker, samt fagvansker . Helt uten skadelige bivirkninger.

6 Oppsummering og veien videre

Dyreassisterte intervensjoner innebærer å benytte dyr målrettet og strukturert ved å bevisst inkludere dyr i helse-, undervisnings- og omsorgstjenester med formål om terapeutisk utbytte for mennesker (Fine, 2018). Barn og unge som strever på skolen vil kunne ha utbytte av dyreassistert pedagogikk da flere teorier fremhever betydningen av dyrs tilstedeværelse. Ulrich og medarbeidere (1991), Cobb (1976) og Cohen (1988), (referert i Fine, 2018, s. 25-26) hevder at dyr bidrar til positive emosjoner, en følelse av trygghet, reduserer opplevelsen av negative emosjoner og fysiologiske stressreaksjoner. Videre at DAI kan være en kilde til sosial støtte og et anerkjennende nettverk. De nevnte faktorer er viktige i møte med barn og unge, og spesielt for de som strever som følge av krenkende livserfaringer og utrygge relasjoner. Forskning om hvordan trygg tilknytning, regulerende omsorg og gode samspillserfaringer virker utviklingsfremmende, understreker hvor viktig det er med kunnskap og tilpasning slik at barn og unge får den hjelp og støtte de trenger.

Med teori om hjernes fungering, traumepsykologi og utviklingspsykologi som bakgrunn har denne undersøkelsen forsøkt si noe om hvordan elever opplever å delta i dyreassistert intervensjon som en del av sin skolegang. Selv om det ikke finnes belegg for å hevde at informantenes vansker er en konsekvens at traumatiske erfaringer, antyder informantens svar at dyrs tilstedeværelse kan bidra til en positiv utvikling for elever som strever på skolen. Andre faktorer kan også ha påvirket informantene, slik som at elevene ble tatt ut av vanlig klasse, fikk en annen lærer, deltok på mindre gruppe og fikk tilpassede oppgaver. Det er likevel et viktig poeng at alle informanten understreket betydningen av dyras tilstedeværelse og fremhevet *den gode følelsen* som dyra gav. Selv om det foreligger forskning som tyder på at tilstedeværelsen av dyr kan bidra til både trygghet, økt motivasjon og bedre læring (Berget m. fl., 2018), er det behov for mer forskning på DAI innen pedagogiske formål.

I Europa er det er en etterspørsel etter profesjonelle terapeuter og lærere som støttes av hundeservice. Det er også kjent at skoler i Norge har utlyst stillinger for lærere med videreutdanning innenfor dyreassisterte intervensjoner og godkjent terapihund. Til tross for økende popularitet, har det vært utfordrende å lage standarder og retningslinjer for utdanning av DAI-team, hvilket innebærer godkjenning av hund og krav til kompetanse hos fører (Dyrebar Omsorg, 2018). En god standardisering er nødvendig for å garantere for sikkerhet og velferd hos den som mottar DAI-tilbudet, sikre god kvalitet på intervensjonen samt å garantere for dyrets velferd. Dyrebar Omsorg utførte i 2018 en kartlegging i Norge hvor 43 respondenter deltok. De fleste var lærere og jobbet med dyreassistert pedagogikk på skoler. 80% av respondentene svarte at de hadde utdanning innenfor DAI og 90 % hadde kartlagt hundens egnethet for DAI. Undersøkelsen stemmer overens med antakelsene fra Dyrebar Omsorg (2018).

Å bruke dyr i undervisning bringer med seg ulike aspekter som må vurderes og tas hensyn til. Det er min erfaring at kunnskap om emnet, forskning og erfaring styrker troen på DAI i skolen som et godt og kunnskapsbasert tiltak. Min undersøkelse viser at det ikke er nok at man «bare tar med seg en hund til skolen» og derfra forventer effekt. Kunnskap og erfaring hos DAI-lærer er viktig, det fremheves i informantens svar. I tillegg må intervensjonen være målrettet, tilpasset enkeltelever og i tråd med læreplaner og øvrige rammefaktorer. Til sist er det elevens utvikling og trivsel som er avgjørende for om resultatet er godt. Jeg vil avslutte med et sitat fra en av mine informanter:

«Du aner ikke hvor mye de hundene betydde for meg. Enkelte dager var de den eneste grunnen til at jeg i det hele tatt orket å stå opp»

Litteratur

- Albæk, A.U., Albæk M. (2017) *Den skjulte epidemien*. Psykologi, tidsskrift for norsk psykologforening, nr 10, 2017. 908-914
- Allen, K. (2003). *Are pets a healthy pleasure? The influence of pets on blood pressure*. Psychological Science, 12, 236-239. Hentet fra:
<https://pdfs.semanticscholar.org/4f8c/5d8c9d20037f45863ef7ddd1aafa21d72f57.pdf>
- Andersen, I.L. (2019, mai) *Traumebevisst tilnærming i barnehage og skole*. Paper presentert på kurs på Høgskolen i Innlandet. Elverum.
- Aubert, A-M og Bakke, I.M. (2018) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA
- Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter vedtatt av FN (De forente nasjoner) 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Bateson, G (2005). *Mentale systemers økologi*. København. Akademisk Forlag.
- Bath, Howard (2015) *The three pillars of trauma wise care. Healing in the other 23 hours*. Hentet fra:
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Beetz, A., Julius, H., Turner, D., & Kotrchal, K. (2012) *Effects of social support by a dog on stress modulation in male children with insecure attachment*. Hentet fra:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3498889/>
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K., (2012). *Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin*. University of Rostock. Germany.

- Berget, B (2006). *Dyreassistert terapi: effekter av arbeid med husdyr for mennesker med psykiske lidelser*. Doktorgrad, sammendrag, NMBU.
- Berget, B., Køger, E., & Thorød, A.B. (2018) *Antrozoologi, samspill mellom dyr og mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Cohen, J.A., Mannarino, A.P., & Deblinger, E. (2018) *Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coren, S. (2017) *The Best Relief for Stress in Children May Be a Dog*. Psychology Today.
Hentet fra: <https://www.psychologytoday.com>
- Dalen, O. (2016) *Dyreassistert Miljøterapi i relasjonelt arbeid med Barn og Unge*. Masteroppgave. Høgskolen i Lillehammer.
- Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Darlene A. Kertes, Jingwen Liu, Nathan J. Hall, Natalie A. Hadad, Clive D. L. Wynne and Samarth S. Bhatt (2017). *Effect of Pet Dogs on Children's Perceived Stress and Cortisol Stress Response*. *Social Development*, 26 (2), 382-401. doi: 10.1111/sode.12203
- Dyrebar Omsorg (2018) *Menneske-hund team i dyreassistert pedagogikk og dyreassistert terapi*. Hentet fra:
http://no.humandogteam.eu/pdfs/brochure.pdf?fbclid=IwAR1Pqiloxle4C-1F_ZVPT6QeGgRkpH0QbuZgbHoD-1OvKHgyg8xEKTxmgrE
- Evensen, S.M. (2018) *Dyrebar Relasjon Hvordan kan dyreassistert pedagogikk forbedre relasjoner i skolen. Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Universitetet i Tromsø.
- Fine, Aubrey H. (red) (2019) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood

- Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Ford, J. D. & Courtois, C. A. (2009). *Defining and understanding complex trauma and complex traumatic stress disorders*. I C. A. Courtois & J. D. Ford (red.), *Treating complex traumatic stress disorders: an evidence-based guide* (s. 13–30). New York: The Guilford Press.
- Greene, R.W. (2008) *Lost at school*. Utdrag publisert av: The Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 3 (Nov., 2008), hentet fra: <https://www-jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/pdf/20493584.pdf?refreqid=excelsior%3Ad3a405246f884f1b8fe519d753a66dc8>
- Hafstad, G. S. & Augusti, E-M. (red) (2019) *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten*. (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport nr. 4 2019) Hentet fra: <https://www.nkvts.no/rapport/ungdoms-erfaringer-med-vold-og-overgrep-i-oppveksten-en-nasjonal-undersokelse-av-ungdom-i-alderen-12-til-16-ar/>
- Hagen, M.B., Da Silva, A.B., Thelle, M.I. (2016) *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid -fra et tilknytningsteoretisk perspektiv*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hansen, A.M (2013) *Hund som spesialpedagogisk verktøy i relasjonsbygging*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Hart, S. (2011) *Den følsomme hjernen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2018-2019) *Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. Meld. St. 19. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Henriksson, J.M. (2014) *Hun mestrer en ting og da påvirker det alt annet*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Agder.
- Hertz, S. (2013) *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013) *Traumebevisst omsorg*. Fosterhjemskontakt, 1, 10-17. Hentet fra:
<https://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>
- Kinge, E. (2014) *Empati. Nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirkeby, K. (2014) *Dyreassisterte intervensjoner som positive relasjoner. Hunden som bro og brobygger*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lærerplanen for Kunnskapsløftet*. Hentet fra:
<https://www.udir.no>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., Handal, G. (2019) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levinson, B.M. (1969) *Pet-oriented child psychotherapy*. Springfield, Ill.: C. C. Thomas.
- Lov om dyrevelferd (2009) LOV-2009-06-19-97. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-97>
- Lunde, A. L. (2017) *Barndomstraumer i nytt lys*. Psykologi, Tidsskrift for norsk psykologforening, nr 10, 2017. 908-914
- Løvlie, A-L. S. (2012) *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mestre hele livet (2017). *Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Departementene. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Morrison, M. L. (2007). *Health Benefits of Animal-Assisted Interventions*. Complementary Health Practice Review, 12(1), 51-62. Hentet fra:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107302397>

- Mossige, S. og Stefansen, K. (2016) *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. NOVA Rapport 5/2016. Hentet fra:
<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-unge>
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge*. (NOVA, rapport 20/07). Hentet fra: http://www.nova.no/asset/3059/1/3059_1.pdf
- Nightingale, F. (1859). *Notes on Nursing: What it is and What it is Not*. London: Harrison. Retrieved 11. April 2020 – via Internet Archive.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E., May Britt Drugli, M. B. (2016) Utdanningsdirektoratet. *Relasjoner mellom elever*. Artikkel hentet fra: <file:///C:/Users/Lene/Downloads/Relasjoner-mellom-elever.pdf>
- Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.S. (2011) *Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 48, nummer 10, 2011, side 968-972
- Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.S. (2014) *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Fagartikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 2014-51, s 534. Hentet fra:
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nøkkelbegrep.pdf
- Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.S. (2017) *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en nye traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje (2012) *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. I Bedre skole nr.4, 2012

- Olsen, C.F. (2015) «*En liten oase hvor verden stopper opp*» *En kvalitativ studie av erfaringer og muligheter ved bruk av lesehund i skolen*. Masteroppgave. Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/299878/ME-509,%20Camilla%20Fr%C3%B8ysaa%20Olsen.pdf?sequence=1>
- Opplæringslova. (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven. (2020) Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LOV-1998-07-17-61-§1-5) Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2017-09-01-1332>
- Ormhaug, S. M., Jensen, T. K., Hukkelberg, S. S., Holt, T. og Egeland, K. (2012). *Traumer hos barn – blir de gjemt eller glemt? Kartlegging av traumatiske erfaringer hos barn og unge henvist til BUP*. Tidsskrift for norsk psykologforening, 49/2012, s. 234-240. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2012/03/traumer-hos-barn-blir-de-gjemt-eller-glemt-kartlegging-av-traumatiske-erfaringer>
- Owren, Kjerstin. *Den kollektive antipatien*. Dagsavisen. 15. april 2019, hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/den-kollektive-antipatien-1.1466714?fbclid=IwAR1rBtL-d1ruS13QhnlcLaerQf3rqUUpViwoDnvOYYaofLWQKnOmDfyhoso>
- Ringereide, K., Thorkildsen, S.L., (2019) *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo. Pedlex.
- RVTS (2020) *Traumebevisst ordliste*. Hentet fra: <https://www.traumebevisst.no/ordliste/>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Notat HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no>
- Sandstedt, L. (2019) *Sluttrapport for prosjektet «Bruk av hund for å fremme leseferdighet»* Ekstrastiftelsen, Dysleksi Norge og Dyrebar omsorg.
- Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2013) *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Rapport 13 Trondhjem: NTNU. Samfunnsforskning AS.
- Slagstad, K. (2019) *Hjernen er ikke alene*. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol 56, nummer 11, 2019, side 822-832

- Stang, I.M. (2018) *Hesten er ditt speil. Utviklingstraumer og dyreassisterte intervensjoner med hest*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Stern, D (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, Magdalene (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Urnes, Anne-Grete. (2018) *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning. *17 skoler vil droppe karakterer i orden og oppførsel*. 2019 (6), s. 18
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsnytt.no (2018, 13. oktober) *Lesehunden Echo har god innvirkning på motivasjonen for lesing*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-lesing/lesehunden-echo-har-god-innvirkning-pa-motivasjonen-for-lesing/169805>

Vedlegg

1. Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Dyreassisterte intervensjoner i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om bruk av hund til pedagogiske formål i skolen kan bidra til at ungdom som har det vanskelig får en bedre skolehverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en masterstudent som er veldig opptatt av at barn og unge skal ha det bra på skolen. Jeg er selv lærer og har en del erfaring med bruk av hund i skolesammenheng. Jeg har lest en del forskning som forteller at samvær med hund bidrar til at elever som har det vanskelig får det bedre på skolen.

Nå ønsker jeg å få vite mer om hvordan elevene, som deltar i pedagogisk opplegg med hund, opplever det selv. Jeg har allerede hørt fra lærere og hundeførere, men nå vil jeg høre elevenes opplevelse.

Studiens problemstilling er: Hvilken påvirkning kan dyreassisterte intervensjoner ha på skolehverdagen til elever som strever faglig, sosialt og/eller emosjonelt?

Jeg håper at kunnskapen jeg får gjennom dette studiet kan bidra til å forme og utvikle framtidens dyreassisterte intervensjoner i skolen i riktig retning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling for helse, sosialfag og idrett.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne informanter kontaktet jeg institusjoner som jeg vet tilbyr dyreassisterte intervensjoner. Der spurte jeg om de som jobbet der kunne tipse meg og informanter med kunnskap om temaet, og som var villige til å la seg intervju. Da spurte de ansatte deg, om jeg fikk lov å kontakte deg, og du svarte ja.

Jeg spør deg om å delta fordi du er elev og fordi du har deltatt i dyreassisterte intervensjoner ved din skole. Andre elever skal også delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du vil delta i prosjektet så kommer jeg til å intervju deg og ta opp det vi snakker om på lydopptaker. Intervjuet kommer til å bli gjennomført som en vanlig samtale, hvor jeg stiller noen spørsmål underveis. Disse spørsmålene handler om hvordan du opplever skolehverdagen din, hvordan du har opplevd å jobbe sammen med hund, hva det betyr for deg å være med dyr på skolen og hva de andre elevene sier om at du er med på opplegg med hund. Samtalen tar cirka en time.

Dine foresatte og du, kan i forkant av intervjuet få tilgang til spørsmålene jeg skal stille

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som vil ha tilgang til dine svar og lydbåndopptaket vil være anonymt. Ditt navn vil ikke blir lagret, det benyttes kun i forkant av intervjuet slik at du kan samtykke til å delta.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Alle opptak slettes etter denne datoen.

Det lagres ingen personopplysninger om deg, annet enn alder og kjønn.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Astrid Halså.
- Veileder er Jan Andersen, jan.andersen@inn.no, tlf: [61 28 82 67](tel:61288267)

- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lene Hellerud Wilberg

Prosjektansvarlig/student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dyreassisterte intervensjoner i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte for deltakere under 16 år)

2. Intervjuguide

Intervjuguide for deltakere i DAI

Master for tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge.

Studiens problemstilling:

Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner bidra til å regulere følelser hos ungdom med traumeerfaring?

Hvordan kan dyreassisterte intervensjoner med hund ha en positiv innvirkning for elever med reguleringsvansker som følge utviklingstraumer?

Med underproblemstilling: *Hvilken påvirkning kan dyreassisterte intervensjoner ha på skolehverdagen til ungdom som strever faglig, sosialt og/ eller emosjonelt i videregående skole?*

For å besvare problemstillingen min vil jeg søke etter svar på følgende underspørsmål:

- Hvordan opplever elever som får tilbud om DAI med hund skoledagene sine?
- På hvilke måter beskrives opplevelser av DAI knyttet til begreper som trygghet, anerkjennelse, relasjon, motivasjon og deltakelse i skoletiden?
- På hvilken måte opplever elevene selv eventuell endring etter at tiltak i form av DAI med hund iverksettes?
- Hvilke tilbakemeldinger fra andre har elever opplevd å få etter iverksettelse av tiltak i form av DAI med hund?

1. Fortell meg litt om deg og hva du liker å holde på med?
2. Fortell litt om din skolebakgrunn.
3. Fortell litt om din erfaring med dyr utenom skolen.
4. Når ble du med i DAI?

5. Hvilket dyr jobber du sammen med? Hva gjør dere når dere er sammen? Hvordan kommuniserer du med dyret?
6. Hvordan er skoledagene med DAI organisert?
7. Fortell hva du liker med å være sammen med dyr i skoletiden?
8. Hvordan er det å gå på skolen de dagene du skal være sammen med hund/hest, sammenlignet med de vanlige skoledagene?
9. Er det noe som kan være vanskelig, kjedelig eller unyttig når du deltar i DAI?
10. Hvordan opplever du at dyrene kan hjelpe deg når du har det vanskelig?
11. Har DAI hjulpet deg å få kontakt med andre mennesker? På hvilken måte? Hvordan?
12. Har noe endret seg etter at du ble med i DAI?
13. Hvordan reagerer omgivelsene dine (foresatte, medelever, andre lærere) på at du er med i DAI?
14. Har det å være med på DAI hatt noen betydning for din relasjon til andre mennesker?
15. Skulle du ønske noe var annerledes i forhold til hvordan DAI er utformet?
16. Hva ønsker du å fortelle mer om?

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI