

# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Karoline Østgaard og Trine Lise Kristiansen**

## **Den firbeinte vennens betydning i skolen**

En kvalitativ studie om dyreassisterte intervensjoner i skolen og hundens betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker

### **The impact of the four-legged friend in schools**

A qualitative study on animal-assisted interventions in schools and the impact of dogs on students with social and emotional challenges

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4902\_1

**2024**

*«Hvis det er barn som strever, kanskje med angst, ensomhet, eller andre vansker, kanskje sliter med raseriutbrudd og sånne ting, så er det liksom noe med det å ha, ha den derre trygge, trofaste firbeinte som alltid er der, alltid stødig, vil alltid ligge ved din side, går ikke fra deg, er alltid glad for å se deg» (Informant, Anne).*

Karoline Østgaard

Tlf: 902 78 328

Epost: [karoline.oestgaard@hotmail.com](mailto:karoline.oestgaard@hotmail.com)

Trine Lise Kristiansen

Tlf: 414 48 963

Epost: [trinekristiansen@icloud.com](mailto:trinekristiansen@icloud.com)

## Sammendrag

---

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan dyreassisterte intervensjoner med hund kan bidra til en bedre skolehverdag for barn og unge som har det vanskelig emosjonelt og sosialt på skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i hundeførernes viktige perspektiv på hvordan bruk av hund i skolen fungerer og hvordan hunden kan bidra. Dyreassisterte intervensjoner (DAI) er målrettede og strukturerte intervensjoner som inkluderer dyr i helse-, undervisnings- og omsorgstjenester med formål om terapeutisk utbytte for mennesker.

Problemstillingen i oppgaven er derfor: *Hvordan bruker hundeførerne dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen og hvordan opplever de at hunden kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

Det er benyttet kvalitativ metode ved hjelp av semistrukturerte intervjuer for å finne svar på problemstillingen. Ti hundeførere ble intervjuet hvorav alle hadde erfaring med bruk av hund i skolen. Åtte av ti hadde utdanning innenfor dyreassisterte intervensjoner. Hundeførerne arbeidet på ulike skoler i Norge og én i Danmark. De hadde alle ulike arbeidshverdager, men likevel var det mange likhetstrekk i intervjuene og deres erfaringer.

Resultatene viser at flere hundeførere brukte begrepet *det felles tredje*. Informantene beskriver at hunden blir et *felles tredje* som ingen egentlig har noe spesielt eierskap til. *Det felles tredje* forklarer fokuset barnet får på hunden og at hunden er med på å fange barnets interesse. Via *det felles tredje* kan hunden bidra til å bygge raskere relasjoner mellom voksne og barn, å bygge relasjoner barn imellom, at barn opplever mestring, at barn viser empati ovenfor hunden, at barn kan vise forståelse for andre gjennom speiling på hunden og at barn får ubetinget kjærlighet og nærhet. Hunden kan være med på å luke bort utenforskapet på den sosiale arenaen på skolen og bidra til et bedre klassemiljø. Studien har vist at hundeføreren har en viktig rolle for bruk av hund i skolen. Måten de benytter hunden på i arbeidet med eleven skaper den positive endringen som skjer i barnets liv.

Et annet viktig funn i undersøkelsen, var hvordan hunden brukes i forhold til skolevegring. I mediebildet i dag presenteres store overskrifter over et stadig økende samfunnsproblem av elever som ikke kommer seg på skolen. Vi har funnet lite forskning på bruk av hund og skolevegring, men erfaringene våre informanter deler er utelukkende positive.

Med dette sagt, poengteres det at hund ikke nødvendigvis er riktig tiltak for alle elever og skal derfor ikke romantiseres i denne studien. Det legges vekt på nytteverdien, samtidig som det belyses noen sider om hvorfor bruk av hund ikke alltid vil fungere, og hva som kan gå galt.

## Abstract

---

The purpose of the assignment is to enlighten how animal-assisted interventions with dogs can contribute to an improved every day school life for children and youth facing emotional and social difficulties at school. This assignment is centered on the important perspectives of dog handlers in regards to how the use of dogs in schools work and how the dog can contribute. Animal-assisted interventions (AAI) are targeted and structured interventions that include animals within health, education and care services with the purpose of therapeutic benefit to humans.

The research question for this assignment is as follows: *How do dog handlers use animal-assisted interventions with dogs in schools and what are their perceptions on its impact on students with social and emotional difficulties?*

A qualitative method using semi-structured interviews was utilized in order to answer our research question. Ten dog handlers were interviewed, all of whom had experience with the use of dogs in schools. 8 out of 10 had an education within animal-assisted interventions. The dog handlers worked at different schools in Norway and one in Denmark. They all had different set ups for their work days, yet there were many similarities in their interviews and experiences.

The results show that several dog handlers use the term “the common third”. The informants describe that the dog becomes a common third which no one really has any particular ownership of. The common third explains the focus that the child awards the dog and that the dog is actively catching the child’s interest. Through the common third, the dog can expedite the building of relationships between adults and children, relationships between children, and help children experience mastery, show empathy towards the dog, show understanding for others through mirroring the dog and receive unconditional love and closeness. The dog can help weed out the feeling of being an outsider in the social arena at school and contribute to a better class environment. The study have shown that the dog handler has an important role in the use of dogs in schools. The way they utilize the dog in their work with the student creates the positive change that happens in the childs life.

One of the key findings of our study, was how the dog is utilized in relation to school refusal. In mainstream media today, we are shown big headlines about a steadily increasing societal issue in which students don't show up at school. We have found little research on the use of dogs in relation to school refusal, but the experiences our informants share are exclusively positive.

With this being said, it is pointed out that dogs are not necessarily the right measure for all students and will therefore not be romanticized in this study. We emphasize the benefits, while also highlighting some aspects of why the use of dogs might not always be beneficial and what could go wrong.

## Forord

---

Masterstudiet og masteroppgaven er ved veis ende. Disse fire årene har vært en lærerik prosess, og vi ser tilbake på tiden med mange gleder, en og annen frustrasjon, men mest av alt har reisen i arbeidet med denne masteroppgaven vært utrolig morsom, lærerik og interessant. Masterstudiet har gjenopprettet gammelt vennskap mellom oss to, fra da vi begge var studenter ved Høgskolen i Lillehammer i perioden 2011-2015. Vi er stolte over å endelig sitte her nå etter fire år med studier og ha vår helt egen masteroppgave foran oss.

Først og fremst vil vi takke våre ti informanter. Vi er evig takknemlige for at dere ville dele deres kunnskap og erfaringer med oss, uten dere hadde aldri denne oppgaven blitt til. Tusen takk for alle opplevelse dere har delt og innblikket i deres arbeid, uten dere hadde vi ikke klart å belyse et så viktig felt.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Ragnhild Holmen Bjørnsen. Du er utrolig dyktig, og vi kunne virkelig ikke fått noen bedre veileder. Tusen takk for at du alltid har vært positiv, har hatt troen på oss, løftet oss når vi har følt oss nede, og ikke minst takk for ditt engasjement og dine innspill. Dette har betydd mye for oss.

Trine Lise vil rette en stor takk til sin egen private heiagjeng. Min fantastiske datter; Pernille, som til stadighet bidrar med sitt blide vesen og humør. Og takk til min samboer Tor Ole som har støttet meg hele veien, og lagt til rette for at dette i det hele tatt skal være mulig. Og ikke minst takk til min mamma Kari og svigermor Liv, som har hjulpet til med barnevakt slik at jeg skulle ha muligheten til å ta denne mastergraden. Takk til min svigerinne, Anna, som har hjulpet oss med korrekturlesning. Til slutt vil jeg rette en stor takk til øvrig familie og venner som har holdt ut med en distre versjon av meg og lite sosial deltagelse. Og ikke minst mine kollegaer og leder, Benedicte, som har vært med på å legge til rette for at jeg skal kunne gjennomføre. Tusen takk!

Karoline vil rette en stor takk til familie og venner som den siste tiden har holdt ut med en distre versjon av meg og avlysninger av avtaler. Takk til dere som har heiet på meg hele veien. Ola som har holdt ut med post-it lapper og bøker utover. Min søster Madde og tantebarna mine som har hatt en søster og tante som har vært mindre til stede, men fortsatt vist at dere er glad i meg. Dere har sammen med mamma og pappa alltid heiet på meg og hatt troen på at jeg

skal få det til. Tusen takk! Til slutt vil jeg takke Stine som har holdt ut med meg både på jobb og som venn og heiet på meg hele veien.

Vi vil takke Elisabeth, Martine og Birgit. Tusen takk for at dere har hjulpet oss med korrekturlesing.

Til slutt vil vi rette en stor takk til hverandre, vi har heiet hverandre frem, løftet hverandre opp, og sammen har vi endelig nådd målet!

**Spikkestad/ Kongsvinger mai 2024**  
**Karoline Østgaard og Trine Lise Kristiansen**



# Innholdsfortegnelse

---

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 Målet og problemstilling for oppgaven</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3 Avgrensning av oppgaven</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4 Begrepsavklaringer</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4.1 Hundefører</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4.2 Dyreassisterte intervensjoner</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4.3 Sosiale og emosjonelle vansker</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5 Oppgavens disposisjon</b> .....	<b>18</b>
<b>2.0 Kunnskapsstatus</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 Animal-Assisted Interventions in the Classroom-A Systematic Review</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2 Animal-Assisted Interventions With Dogs in Special Education—A Systematic Review</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3 The effects of the presence of a dog in the classroom</b> .....	<b>22</b>
<b>2.4 An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school</b> .....	<b>23</b>
<b>2.5 Socio-emotional correlates of a schooldog– teacher– team in the classroom</b> .....	<b>24</b>
<b>2.6 The Effect of Dog– Assisted Intervention on Student Well– Being, Mood, and Anxiety</b> .....	<b>24</b>
<b>2.7 Dogs Supporting Human Health and Well-Being</b> .....	<b>25</b>
<b>2.8 Animal– Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review</b> .....	<b>26</b>

2.9 Animal– Assisted Interventions for School– Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis .....	26
2.10 The Role of Animal Assisted intervention on improving selfesteem in children with attention deficit/hyperactivity disorder .....	27
2.11 Effect of Animal Assisted Education with a Dog Within Children with ADHD in the Classroom: A Case Study .....	27
2.12 The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders ...	28
2.13 French handlers’ perspectives on Animal-Assisted Interventions .....	28
2.14 Oppsummering av studiene .....	29
<b>3.0 Teoretisk grunnlag.....</b>	<b>31</b>
3.1 Barn og diagnoser .....	31
3.1.1 Atferdsutfordringer .....	32
3.1.2 Angst .....	32
3.1.3 Autismespekterforstyrrelse.....	33
3.1.4 ADHD .....	34
3.1.5 Toleransevinduet.....	35
3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	36
3.2.1 Barnets mikrosystem.....	38
3.2.2 Relasjoner og tilknytning.....	39
3.2.3 Relasjoner, speiling, roller og identitet .....	41
3.2.4 Selvfølelse og selvtillit.....	43
3.2.5 Relasjoner: Barnets mestring.....	45
3.3 Bronfenbrenners mesosystem.....	47
3.3.1 Det felles tredje .....	47
3.3.2 Tilhørighet til et fellesskap .....	50
3.3.3 Å være utenfor fellesskapet .....	52
3.4 Biofilihypotesen .....	55
3.5 Hva kan gå galt med hund i skolen?.....	56
3.6 Oppsummering av kapittelet.....	58
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>60</b>

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	60
4.2 Forskningsdesign .....	63
4.3 Intervjuguide .....	64
4.4 Rekruttering og utvalg av informanter .....	64
4.5 Gjennomføring av intervjuer .....	66
4.6 Transkribering og behandling av data .....	67
4.7 Analyse og tolkning .....	67
4.8 Etisk refleksjon/Forskningsetikk .....	71
4.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	73
4.10 Oppsummering av kapittelet .....	74
<b>5.0 Resultater .....</b>	<b>75</b>
5.1 Det felles tredje .....	75
5.2 Angst og skolevegring .....	76
5.3 Autisme og ADHD .....	78
5.4 Sosiale ferdigheter og atferdsproblemer .....	79
5.4.1 Toleransevindu .....	80
5.5 Nærhet og ukritisk .....	81
5.6 Relasjon .....	83
5.6.1 Mestring, selvfølelse og selvregulering .....	83
5.6.2 Motivasjon, tilknytning og empati .....	84
5.7 Tilhørighet og klasse miljø .....	85
5.8 Utfordringer .....	88
5.9 Betydning av bruk av hund .....	90
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>91</b>
6.1 Relasjon elev, hund og hundefører .....	91
6.2 Selvregulering .....	96
6.3 Selvfølelse og mestring .....	99

<b>6.4 Relasjoner med medelever</b> .....	101
<b>6.5 Tilhørighet og klassemiljø</b> .....	106
<b>6.6 Nærmiljø</b> .....	112
<b>6.7 Skolevegring</b> .....	114
<b>6.8 Ekso- og makronivå</b> .....	119
<b>6.9 Oppsummering</b> .....	121
<b>7.0 Avslutning</b> .....	<b>123</b>
<b>7.1 Konklusjon</b> .....	124
<b>7.2 Begrensninger</b> .....	125
<b>7.3 Behov for videre forskning</b> .....	126
<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>127</b>

# 1.0 Introduksjon

---

I dette introduksjonskapittelet introduseres omfanget av dyr i et menneskes liv og mer spesifikt betydningen hunden har. Videre redegjøres det for masteroppgavens bakgrunn og valg av tema. Mål og problemstilling vil videre bli beskrevet, hvor det også vil bli presentert tre forskningsspørsmål. Deretter tar kapittelet for seg oppgavens begrepsavklaringer og avgrensning. Introduksjonens siste del tar for seg oppgavens disposisjon og hvordan kapitlene henger sammen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn-dyr relasjonen er svært utbredt. Melson (2020, s. 217) beskriver en undersøkelse gjort i USA i 2014 hvor hele 68 % av alle husholdninger hadde minst ett kjæledyr. Mest sannsynlig har også husholdningstypene i USA med mindreårige barn også kjæledyr, så det er sannsynlig at tallene er generelt høye. I Australia har 66 % av alle husholdninger kjæledyr, mens kun 64 % har barn under 18 år. Undersøkelsen i Australia viser at det er flere som har kjæledyr, enn barn under 18 år. Denne statistikken kan tyde på at menneske – dyr relasjonen er svært utbredt og at et kjæledyr betyr mye for et menneske.

DyreID, som drifter den nasjonale ID-databasen for kjæledyr i Norge, skriver i Kjæledyr rapporten (2023) at det i Norge i dag er registrert 920 000 hunder og katter i deres register (2023, s. 7). Totalt har 805 852 av landets husstander hund eller katt. Tallet om antall husstander som har kjæledyr i hjemmet sitt forteller oss mye om hvor utbredt kjæledyr er, og om hvor mange som er sammen med kjæledyr hver dag. Denne oppgaven ser nærmere på hundens betydning for eleven. DyreID anslår at det i dag er ca. 585 000 hunder i de norske hjem (DyreId, 2023, s. 8). Med disse tallene kan det tenkes at mange barn lever i familier som har hund, eller at de vil møte på en hund i sitt nærmiljø, enten hos en venn eller i nabolaget.

Hva betyr egentlig disse hundene for barnet? I forhold til barn – dyr relasjonen rapporterte Hall et al. (2016, s.137– 150) at de fleste barn som eier kjæledyr hadde sterke følelsesmessige bånd til dyrene sine, men rapporten viste i tillegg en tilknytning til andres kjæledyr. I en studie blant 10- og 14-åringene gjort av Brenda Bryant i 1985, ba hun barna om å nevne spesielle venner, og kjæledyr fra nabolaget dukket opp på listen som minst ett av de ti viktigste båndene (Melson, 2020, s. 221). Forskningen til Hall et al. (2016) belyser at hund på

skolen kan ha en stor betydning for elevenes utvikling, selv om det ikke er deres egen hund og de kun er sammen med hunden noen timer på skolen.

I mediene kan en lese om ulike utfordringer lærerne har i skolehverdagen og hvor mye skolehverdagen har endret seg fra ren praktisk skole til mange sosiale og emosjonelle utfordringer, samt en økende grad av skolevegning (Bjøranger, 2022; Oksvold, 2023). Enkelthistorier i mediene beskriver også bruk av hunder i skolen og hvordan hunder har hatt en positiv påvirkning på elevene. NRK publiserte i april 2024 en rørende historie om Nora (14) og terapihunden Alma. Hunden Alma motiverte Nora opp av sykesenga og ut av rullestolen, og tilbake på skolen igjen. Nora hadde da ikke vært på skolen på nesten to år (Dahlback, 2024).

Barnet bruker store deler av sin oppvekst på skolen, og skolen er en viktig arena for barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Utfordringene i skolen er mange, og historien du kan lese om Nora og Alma høres helt fantastisk ut. Den kan fortelle mye om hvor viktig relasjonen mellom Nora og hunden Alma har vært, men hvor enkelt er det egentlig å bruke hund profesjonelt i skolen? Er det alltid så enkelt som mediebildet skal ha det til? Blir det alltid så vellykket?

Ifølge Jensen og Østby (2018, s. 145) er det i Norge i dag tatt i bruk hunder i skolesammenheng, både som supplerende spesialpedagogisk tiltak og miljøskapende innslag. Vi har ringt Dyrebar Omsorg og etterspurt omfanget av hvor mange skoler som bruker dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen i dag og hvor utbredt dette er. Dyrebar Omsorg forteller at de har ikke tall på dette, og at det er helt umulig å si noe om hvor mange som benytter det. Dyrebar Omsorg anslår, uten noen sikkerhet, at det er ca. 20– 25 personer som jobber aktivt med hund i dag. Dette sier ikke noe om antall hunder som benyttes, da en hundefører kan bruke opp til fire hunder i sitt arbeid. Videre forklarer Dyrebar Omsorg at det er helt umulig å svare på spørsmål knyttet til hunder i skolen da noen bruker hund i skolen uten å være utdannet. En annen faktor er at dersom hunden blir skadet eller syk kan den ikke jobbe.

Nysgjerrigheten til to hundeglade mennesker tok overhånd med tanke på hvordan en hund kan bidra positivt inn i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Vi undret oss over noen spørsmål før vi skulle ta fatt på oppgaven:

- Er det mange som bruker hunder i skolen i dag?
- Hvordan bruker de hund i skolehverdagen?
- Hva kan hunden brukes til?
- Hvilken betydning kan det ha for elevene?
- Kan hund øke tilstedeværelsen til barn på skolen?
- Hva med sosiale og emosjonelle vansker, kan hunden bidra her?
- Kan hund være et forebyggende tiltak?

## 1.2 Målet og problemstilling for oppgaven

Bakgrunnen for valget om å fordype seg i temaet om dyreassisterte intervensjoner i arbeid på skolen kom etter en samtale mellom oss om utfordringer skolehverdagen byr på. Karoline jobbet selv som miljøterapeut på barneskole, og har kjent på utfordringene som miljøterapeuter har i skolen. Trine Lise har ikke selv jobbet på skolen, men som barnevernspedagog har hun jobbet med flere barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Karoline hadde kjennskap til bruk av hund i skolen, og vi ville gjerne vite mer om dette temaet.

I oppgaven legges det vekt på barnets utvikling, de ulike diagnosene elevene som mottar hjelpetiltak med bruk av hund har, og hvordan hundeføreren benytter hund som hjelpetiltak for disse elevene. Bakgrunnen for dette valget er hvordan informantene har beskrevet sin arbeidshverdag, hvilke utfordringer de står ovenfor og deres opplevelser av å lykkes og til tider feile i dette arbeidet. Målet for oppgaven er å belyse hundeførerens opplevelser og erfaringer av hvordan det er å bruke hund i arbeidet med elever i skolen.

På bakgrunn av dette er problemstillingen som følger:

- *Hvordan bruker hundeførerne dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen og hvordan opplever de at det kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har vi tre forskningsspørsmål:

- Hvorfor velger hundeførerne å bruke hund i skolen?

- Hvordan kan hund bidra til elevers relasjoner, regulering, mestring, selvtillit og sosiale kompetanse?
- Hvordan kan hund bidra til at elevene trives bedre i sitt klassemiljø og på skolen?

### **1.3 Avgrensning av oppgaven**

Denne studien tar kun for seg hundeførernes opplevelser. Det er ikke satt noen begrensning i forhold til alder på elevene informantene har jobbet med. I metodedelens under kapittel 4.5 vil en likevel se i figur 14 at et stort flertall av informantene har jobbet med elever fra 1.–7. klasse. Oppgaven tar utgangspunkt i hva som kommer frem i intervjuene. Det er kun intervjuet personer som har jobbet i skolen. Oppgaven ser på hva informantene tenker er positivt og negativt med bruk av hund, og hvilken betydning bruk av hund med elever har. Det er ingen avgrensning i forhold til profesjonsbakgrunn, kun at de arbeidet med hund i skolen.

Oppgaven er avgrenset til elever med sosiale og emosjonelle vansker, og hvilke hjelpetiltak disse elevene kunne få med dyreassisterte intervensjoner. Det har ikke vært fokus på hvordan hunden kan hjelpe elevene faglig, men heller sosialt og emosjonelt.

### **1.4 Begrepsavklaringer**

I problemstillingen er det tre hovedbegreper som går igjen «hundefører», «dyreassisterte intervensjoner» og «sosiale og emosjonelle vansker». Først blir disse begrepene kort gjort rede for slik at oppgaven kan forstås på dette grunnlaget og gi en strukturert oversikt over betydningen av begrepene som presenteres i problemstillingen.

#### **1.4.1 Hundefører**

Vi har ikke funnet relevant teori for begrepet «hundefører», og tar derfor utgangspunkt i hundeførernes beskrivelser. Hundeførere i denne oppgaven er de som har tatt utdanning innenfor dyreassisterte intervensjoner med 15 studiepoeng på universitet i Ås, sertifiseringskurs gjennom Dyrebar Omsorg og danske terapihunder. Hundeførere er også de som ikke har utdanning i dyreassisterte intervensjoner, men hadde bred erfaring med bruk av hund i skolen.



Hundefører i denne oppgaven er personen som har ansvaret for hunden på skolen og som bruker hund sammen med elevene i skolen. Informanter er alle eiere av hundene som brukes i skolen, og har bred erfaring med bruk av hund i skolen. Hundeførerne har ansvaret for at hunden er egnet til å ta med seg på skolen i møte med elever og ivaretar hundens dyrevelferd.

#### **1.4.2 Dyreassisterte intervensjoner**

Ifølge Pedersen et al (2019, s. 23) defineres dyreassisterte intervensjoner (DAI) som målrettede og strukturerte intervensjoner som bevisst inkluderer dyr i helse-, undervisnings- og omsorgstjenester med formål om terapeutisk utbytte for mennesker (Pedersen et al., 2019, s. 23). DAI er et paraplybegrep som omfavner tre hovedtilnærminger til dyr-menneske interaksjoner: 1. dyreassistert pedagogikk (DAP), dyreassistert terapi (DAT) og dyreassisterte aktiviteter (DAA) (Pedersen et al., 2019, s. 23).

Den første tilnærmingen, DAP, som er den tilnærmingen denne oppgaven tar utgangspunkt i, stiller høye krav til målrettede, planlagte og strukturerte intervensjoner. DAP utføres innenfor undervisning på for eksempel en skole, av fagpersonell. Pedersen et al. (2019, s. 29) hevder at det i Norge er mange spesialpedagoger som jobber med skolehunder.

Elevene som hundeførerne jobber med kan ha store emosjonelle utfordringer grunnet traumer eller ulike diagnoser, som for eksempel autisme, ADHD og angst. De kan også ha behov for å jobbe med emosjoner, emosjonsregulering eller selvfølelse, mens andre elever kan ha behov for å trene på sosiale situasjoner. Hvordan elevene samhandler med dyret og dyrets nonverbale språk og kommunikasjon er viktig, og en stor læring for elever i sosiale situasjoner (Pedersen et al., 2019, s. 29). Det vil si at hvordan hundeføreren samhandler og kommuniserer med hunden kan speiles til samhandlingen med medelever. Hunden kan også brukes utenfor skolen, ved for eksempel skolevegring. Da kan hunden være en motivasjonsfaktor for å komme seg ut av hjemmet og tilbake på skolen. Det er en rekke muligheter for hvordan en velger å jobbe med elevene, enten med enkeltelever eller i grupper. Det ingen bestemt mal for hvordan en benytter seg av tiltak med DAP, og det kan løses på mange ulike måter. Tilbudet kan også variere fra én skoletime i uken, til én eller flere skoledager (Pedersen et al., 2019, s. 29).

For å beskrive forskjellene innenfor DAI nærmere redegjøres det kort for hva DAT og DAA er. DAT stiller i likhet med DAP høye krav til målrettede, planlagte og strukturerte

intervensjoner og er tiltak utført av fagpersonell, med spesifikke mål og utfall. Dette kan for eksempel være i form av ergoterapeuter for å bedre den fysiske helsen. Det kan også være innenfor psykisk helse, hvor dyr blant annet deltar i terapitimer for å redusere stressnivået i en innledende fase av terapeutisk behandling, slik at det blir mulig å etablere et tillitsforhold (Fine, 2019, s. 177). DAA er frivillige tiltak utført av ufaglærte, og kan for eksempel være en besøkshund på sykehjem (Friedmann et al., 2019, s. 107).

### **1.4.3 Sosiale og emosjonelle vansker**

«*Sosiale og emosjonelle vansker referer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner*» (Haugen, 2008, s. 28). Dette er en ganske vid definisjon av sosiale og emosjonelle vansker, og det finnes ulike typer som sosiale vansker, emosjonelle vansker, samt de som har både sosiale- og emosjonelle vansker. Noen av vanskene er diagnosebaserte, mens andre er ikke det. Når det her snakkes om uhensiktsmessig vil det si at atferden er uhensiktsmessig både for barnet selv og miljøet rundt. Denne atferden kan både være utagerende som vises ved aggresjon, trass, regelbrudd og lignende eller innagerende som tilbaketrekning, angst, isolasjon og lignende (Haugen, 2008, s. 29). I denne oppgaven legger vi vekt på sosiokulturelle systemtilnærminger for å forstå sosiale og emosjonelle vansker, som vektlegger hvordan barn og unge påvirkes av og selv påvirker miljømessige og kulturelle faktorer (Haugen, 2008, s. 38). Det er helheten av miljøet og kulturelle faktorer som er viktig, men den tar også egenarten og forutsetningene til barnet med i betraktningen. Det er samspillet mellom barnet selv og påvirkningsfaktorene en ser på.

## **1.5 Oppgavens disposisjon**

Oppgavens disposisjon viser hvordan vi har valgt å bygge opp oppgaven. Oppgaven har syv kapitler og gjenspeiler oppgavens problemstilling.

I kapittel 1 introduseres temaet og bakgrunnen for valget av dette temaet. I dette kapittelet finnes oppgavens problemstilling, avgrensning av oppgaven, begrepsavklaringer og til slutt hvordan oppgaven disponeres.

Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning på dyreassisterte intervensjoner og bruk av hund i skolen. Dette er vår oversikt over kunnskapsstatus på feltet i dag.

I kapittel 3 redegjøres det for teori. Først introduseres de ulike diagnosene som informantene nevner. Videre er det tatt utgangspunkt i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell, der ulike faktorer innenfor mikro- og mesosystemet blir belyst. Til slutt ser vi på Biofilihypotesen og hva som kan gå galt ved bruk av hund i skolen.

I kapittel 4 beskrives metodevalg og hvordan resultatene er hentet frem.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra intervjuene med ti informanter.

I kapittel 6 drøftes funnene sett i lys av teorigrunlaget og vår oversikt over kunnskapsstatus.

I Kapittel 7 oppsummeres oppgaven med hovedfunn, metodiske begrensninger og behov for videre forskning.

## 2.0 Kunnskapsstatus

---

Vi har brukt databasen Oria, samt åpent søk i Google Scholar, og systematisk gjennomgang i litteraturlisten i Fine (2019) for å finne artikler. Kriteriene for artiklene er at de alle er fagfellevurderte forskningsartikler og at de skulle omhandle bruk av hund i skolen. Vi har prøvd å finne et utvalg av artikler som omhandler like typer barn, noen for vanlig klasserom, noen som fokuserer på ADHD, autisme, angst eller atferdsproblematikk. Vi har blant annet brukt review- artikler for å få en oversikt over forskningsfeltet.

I Oria ble avansert søk brukt, og det ble søkt på dog OR animal OR animal assisted therapy OG classroom OR student OR education. Siden denne oppgaven i stor grad handler om det sosiale og emosjonelle hos elevene har vi sett etter artikler som tar for seg dette som tema. Videre ble en ny OG lagt inn, nemlig systematic review OR meta– analysis for å få en oversikt. Det ble også forsøkt å søke med de to første OG handler\* for å se om det kunne være forskning som omhandlet mer om hundeførerens synspunkt. Dette var det lite av. Ut ifra de veldig mange treffene ble det forsøkt å finne artikler som omhandlet ulike temaer.

For å få en oversikt over forskningsfeltet presenteres først to review– artikler som gir en systematisk gjennomgang av forskningslitteratur knyttet til dyreassisterte intervensjoner. Videre i utvalget av studier på forskningsfeltet er det mer spesifikke studier rettet mot vår problemstilling om bruk av hund i skolen og vil presentere studier knyttet til effekt av tilstedeværelse av hund i klasserommet, leseprogram med hund, effekten av skolehund/lærerteam om sosio-emosjonelle opplevelser i klassen og bruk av hundeassisterte intervensjoner i korte perioder mot angst, velvære og humør.

Kunnskapsstatusen fokuserer videre på empirisk forskning om dyreassisterte intervensjoner (DAI) rettet mot de spesifikke diagnosene i problemstillingen; autismespekterforstyrrelse, ADHD, sosiale og emosjonelle utfordringer i skolen.

Avslutningsvis i kunnskapsstatusen, kapittel 2.13, presenteres en studie knyttet til hundeførerne, deres bakgrunn og hvordan de har jobbet med hundene. I kapittel 2.14 blir litteraturgjennomgangen belyst.

Med bakgrunn i denne gjennomgangen av studier dannes grunnlaget for kunnskapsforståelsen på dette forskningsfeltet og presenterer samlede funn og tanker rundt disse funnene etter endt gjennomgang.

## **2.1 Animal-Assisted Interventions in the Classroom-A Systematic Review**

Animal-Assisted Intervention in the Classroom – A Systematic Review (Brelsford et al., 2017) er en systematisk gjennomgang som ser på empirisk forskningslitteratur knyttet til dyreassisterte intervensjoner i utdanningsmiljøet. Denne gjennomgangen går igjennom 25 artikler og ønsker å finne ut av hvor solid forskningen er på denne type intervensjoner. Denne systematiske gjennomgangen ser på empirisk forskning som inkluderer eksperimenter og casestudier i alderen seks til atten år og tar kun for seg fagfelleverderte artikler. Flere av studiene konkluderte med at interaksjonen med dyr hadde en signifikant positiv betydning og så en positiv effekt på kognitive, sosio– emosjonelle og fysiologiske responser. Hvis vi starter med å se på elevenes emosjonelle vansker, viser denne reviewen at samspillet mellom hund og elever i skolen kunne ha en positiv virkning på elevers atferdsregulering. Noen elever fikk en mer positiv holdning til skolen og noen elever fikk en økt positiv verbal kommunikasjon og redusert negativ kommunikasjon. Dette viste seg også å ha en ringvirkning når elevene var med andre. Andre viste en forbedring med lært hjelpeløshet, der elevene viste å få mer kontroll over seg selv og fikk bedre selvtillit, og noen av elevene fikk en mer positiv holdning til skolen og læring. Det var også en studie som viste til at de ikke fant noen signifikant effekt med tanke på elevenes emosjonelle verden. Når de ser på elevenes sosiale ferdigheter, har et av studiene fokus på elever med autisme. Her viste elevene større sosiale ferdigheter og trakk seg mindre tilbake enn ellers ved å ha marsvin i klasserommet. Ved studie som brukte hunder kan en se at det er mulig å bruke hunder til sosial trening, og ellers er det ingen signifikante betydninger som er funnet med tanke på sosiale ferdigheter. En av studiene som ser på fysiologiske responser viser at det var en signifikant forskjell, og de så at kortisolnivået var lavere jo mer barna hadde klappet hunden, til tross for at de selv ikke rapporterte mindre stress. Når studiene ser på effekt på klassemiljøet viser de til en forbedring med tanke på elevenes fokus og at tilbaketrunkede elever ble mer sosiale. De fleste artiklene brukte grå litteratur, altså publikasjoner som ikke er utgitt via forlag eller i et tidsskrift. Dette kan skape en bias som er positiv mot dyreassisterte intervensjoner.

Faktorer som utvalg og størrelse på utvalg er faktorer som kan gjøre det vanskelig å tolke studien, siden mange av utvalgene var små og inneholdt ulike aldersgrupper eller ulike ferdigheter i samme gruppe. Mange av studiene hadde heller ikke gode nok kontrollgrupper med i designet.

## **2.2 Animal-Assisted Interventions With Dogs in Special Education—A Systematic Review**

Animal- Assisted Interventions with dogs in special education – a systematic review (Meixner & Kotrschal, 2022) er en systematisk gjennomgang av ulike studier om hundeassisterte intervensjoner i pedagogisk setting. Artikkelen ønsker å se på spørsmålet om hundeassisterte intervensjoner i pedagogisk setting kan hjelpe barn med spesielle pedagogiske behov til å forbedre og utvikle sine emosjonelle, sosiale og kognitive ferdigheter. Det ble inkludert 18 studier, hvor av siste er frem til februar 2021. Studiene hadde variasjoner som intervensjon, målte resultater, utvalgsstørrelse og vitenskapelig kvalitet. Samlet sett ga de rapporterte studiene blandende resultater innen de ulike prosessene som stressreduksjon, motivasjon, sosiale ferdigheter, kognitive evner, leseevner, sosial atferd og mentalt velvære. Ingen av studiene rapportere noen negative effekter av intervensjonen.

Denne systematiske gjennomgangen viser til at metodikken for de fleste studiene er svake, og at en god del av de 18 studiene som er inkludert har en høy risiko for skjevhet, noe som fører til generelt ufullstendige resultater. Til tross for at forskerne opplever utfordringer med den vitenskapelige kvaliteten, tyder forskningen på at bruk av hund kan ha en positiv virkning i arbeidet med barn med spesielle behov. Studiene viser at tilstedeværelsen av hund kan redusere stress, være en kilde til motivasjon og skape en bedre sosial atmosfære i klasserommet. Studiene viser ikke noen signifikante positive effekter, men det ble heller ikke rapportert negative effekter ved bruk av hundeassisterte intervensjoner. Artikkelen viser til at det er vanskelig å fastslå effekten av hundeassisterte intervensjoner, da det er vanskelig å måle effekten i et tilfeldig utvalg og over tid.

## **2.3 The effects of the presence of a dog in the classroom**

The effect of the presence of a dog in the classroom (Hergovich et al., 2002) ser på effekten av tilstedeværelse av hund i klasserommet. Temaene som er sett på er selvstendighet, sosial kompetanse, empati med dyr og sosial- og emosjonell atmosfære. I denne studien deltok 46

førsteklassinger i to klasser, hvorav en av klassene var forsøksgruppen og den andre var kontrollgruppen. I forsøksgruppen var det en hund i klassen i tre måneder, mens i den andre klassen var det ikke noen dyr. Studiens resultater viser en positiv effekt i klassen som hadde hund spesielt innenfor selvstendighet og empati med dyr. Resultatene i denne studien viser at det delvis ble en bedre atmosfære i klasserommet. Resultatene viste også at lærerne opplevde at barna i forsøksgruppen viste høyere sosial kompetanse og det var færre barn med aggressiv atferd sammenlignet med kontrollgruppen. Tilstedeværelsen av hunden fremmet også utviklingen av autonome funksjoner og barna fikk en bedre oversikt over selvet, noe som er grunnlaget for følsomhet ovenfor andre menneskers behov og humør.

## **2.4 An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school**

An evaluation of a dog– assisted reading program to support student wellbeing in primary school (Henderson et al., 2020) er en kvalitativ studie som utforsker barnets, foreldrenes, lærernes og hundeførernes perspektiver på et leseprogram med hund. Det omhandler seks hundeførere, åtte lærere, elleve barn og åtte foreldre. Det ble gjort intervjuer over telefon, der hundeførernes intervjuer var de lengste. Denne studien tar for seg et skolebasert hundeassistert leseprogram som heter «Story Dogs» der hver leseøkt varer i omtrent 20 minutter, der barnet er i et stille rom og leser for hunden og hundeføreren. Barna deltok i dette programmet i 12 uker før intervjuene.

Lærerens intervjuer fikk frem at elevene fikk en følelse av å være spesielle og programmet økte elevenes selvtillit, autonomi, emosjonelle utvikling og lese utvikling. Foresattes intervjuer identifiserte barnas gode forhold med hunden og utvikling i leseferdigheter. De merket en endring i barnets affekt og hvor glade de var for å være med i programmet. Det var også stor støtte fra foresatte for programmet. Intervjuene viser at elevene hadde gode følelser knyttet til programmet, de var engasjerte, følte at de ble bedre på å lese og at hunden ga dem selvtillit. Hundeførernes intervjuer identifiserte at det var en ikke– dømmende sone og det ga elevene et rom for å dele deres følelsesmessige tilstand, som ulike bekymringer de hadde. Hundeførerne så også at de uengasjerte elevene ble mer engasjert og at det ga sosiale positive ringvirkninger. De nevnte også at lærerens engasjement var en viktig faktor for at programmet var vellykket.

Studien viser på tvers av gruppene at det hadde en innvirkning på elevens trivsel i forhold til lesing og leseutbytte. Det var rapportert økning i leseglede, selvtillit og utvikling. Fra elevene ble det også rapportert noen negative svar i forhold til interaksjon med hunden, dette var på ting som at hunden bjeffet eller slikket.

## **2.5 Socio-emotional correlates of a schooldog– teacher– team in the classroom**

Socio-emotional correlates of a schooldog– teacher– team in the classroom (Beetz, 2013) er en studie som utforsker effekten av skolehund-lærerteam i forhold til sosiale og emosjonelle opplevelser i skolen. Både depresjon og emosjonsreguleringsstrategier er undersøkt i et klasserom der tredjeklassinger hadde skolehund en dag i uken i et år. I studien var det med en kontrollklasse som ikke hadde hund. I klassen med hund var det 25 elever mellom 8 og 9 år og i kontrollklassen var det 21 elever i samme aldersgruppe. Før hunden ble introdusert og på slutten av skoleåret ble det samlet inn data via standardiserte spørreskjemaer. Klassen med hund rapporterte en stor forbedring når det kom til positiv holdning til skolen og positive følelser relatert til læring. Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell på klassene når det kom til depresjon, men det ble observert en forbedring i klassemiljø i klassen som hadde hund.

## **2.6 The Effect of Dog– Assisted Intervention on Student Well– Being, Mood, and Anxiety**

The effect of Dog– Assisted Intervention on Student Well– Being, Mood and Anxiety (Grajfoner et al., 2017) er en studie som ser på effekten av en kort hundeassistert intervensjon på 20 minutter. Studien ønsket å se på elevenes velvære, humør og angst. Det var 132 studenter med i studien som enten var i en eksperimentgruppe eller fordelt på to kontrollgrupper. I eksperimentgruppen samhandlet studentene både med hunden og hundeføreren, den ene kontrollgruppen var kun med hunden og den andre kontrollgruppen var kun med hundeføreren. Før og etter samhandlingen svarte studentene på tre spørreskjemaer som handlet om velvære, humør og angst.

Studien viser til at selv en kort interaksjon med terapihund forbedret studentenes velvære, humør og reduserte angstnivået. Analysen i studien viser til signifikante forskjeller på tvers av de ulike gruppene, der de som samhandler med hunden viste signifikante forbedringer på humør og velvære samt en reduksjon i angst. Studien viser også til at der hundeføreren var



sammen med hunden virket å ha en nøytraliserende eller negativ effekt spesielt på humøret til studentene. Ifølge denne studien er det terapihundene og ikke føreren som påvirker endringene hos studentene. Oppgaven kommer tilbake til dette i oppsummerings kapittelet.

## **2.7 Dogs Supporting Human Health and Well-Being**

Dogs Supporting Human Health and Well-Being: A Biopsychosocial Approach (Gee et al., 2021) er en artikkel som ser på eksisterende forskning der hund har blitt brukt som tilleggsterapi eller komplementær terapi for å forbedre aspektet av menneskets helse og velvære. Artikkelen inkluderer kognisjon, læringsforstyrrelser, nevrotypiske og nevrodiverse populasjoner, mental og fysisk helse og funksjonshemming.

Artikkelen viser til hvordan bruk av hund har medvirket til reduksjon av depresjon og angst, bedret hukommelsen, og økte hastigheten og nøyaktighet på kognitive og motoriske ferdighetsoppgaver blant barn i skolen. Et eksempel er at barn med terapihund til stede under en stressende oppgave opplevde lavere stress og var mer positive sammenlignet med når de er alene eller har en forelder til stede. Dette er målt ved hjelp av selvrapporing. Artikkelen viser også til autismespekterforstyrrelse og oppmerksomhetssvikt/ hyperaktivitetsforstyrrelse (ADHD). Hunden kan for barn med autismespekterforstyrrelse gi et beroligende og positivt nærvær, og både redusere angst og forbedre problematisk atferd. Hunden kan også ha en positiv virkning på barnas humør, søvn og atferd. Terapihunder har også vist seg å være effektive når det gjelder å støtte barn med ADHD i følelsesmessig regulering. Forskningen viser også til at hund ikke nødvendigvis er positivt for alle individer med autismespekterforstyrrelse og ADHD, da noen kan være redde eller bli overstimulert av hunder.

Denne artikkelen viser til et bredt forskningsfelt innenfor bruk av hund, både ved barn og unge med ulike utfordringer, men også blant eldre som strever med blant annet angst og depresjoner. Artiklene underbygger funn på hvilken positiv betydning hund kan utgjøre i arbeid med mennesker.

## **2.8 Animal– Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review**

Animal – Assisted intervention for Autism Spectrum Disorder: A systematic literature review (O’Haire, 2012) er en artikkel som presenterer en systematisk gjennomgang av den empiriske forskningen på dyreassisterte intervensjoner (DAI) for autismspekterforstyrrelse. Artikkelen har tatt for seg 14 studier som er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter. Formålet med gjennomgangen er å gi en oversikt over empirisk forskning på DAI for autismspekterforstyrrelse. Artikkelen ønsker å dokumentere DAI praksis og rapporterte funn, samt gi veiledning for videre forskning og en strengere forskning.

Studiene besto av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Gjennomgangen viste blant annet funn på økt sosial interaksjon og effekten av nærværet til et dyr sammenlignet uten dyr. Elevene med autismspekterforstyrrelse viste mer sosial interaksjon både verbalt og nonverbalt og noen av studiene viste også at barna trakk seg mindre tilbake og var mindre selvopptatte. De fleste av studiene i denne reviewen handler om barn-voksen kontakt. Det er også vist at det å bruke hund kan øke motivasjonen for å være sosial og respondere i sosiale settinger, men at det ikke nødvendigvis øker de sosiale ferdighetene for barn med autismspekterforstyrrelse. Det samme gjelder økt språk og kommunikasjon. Til slutt viser artikkelen til at alle studiene rapporterte positive resultater av DAI for autismspekterforstyrrelse. Med bakgrunn i at mange av metodene har svakheter kan dette også tyde på at studienes resultater har en begrensning.

## **2.9 Animal– Assisted Interventions for School– Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis**

Animal– Assisted Interventions for School– Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta– Analysis (Dimolareva & Dunn, 2020) er en metaanalyse som tar for seg 16 studier som inneholder 489 personer med autismspekterforstyrrelse. Alle studiene målte blant annet hvordan dyreassisterte intervensjoner påvirket sosial interaksjon og kommunikasjon. For at en studie skulle bli tatt med i denne analysen var det seks kriterier; at artikkelen var skrevet på engelsk, at barna som deltok hadde en formell autisme diagnose, at deltakerne var i skolealder, forskningen inkluderte målinger for sosial interaksjon og/eller kommunikasjon og/eller autisme symptomer og at det var en fagfelleverdert tekst.

Resultatene viste at de dyreassisterte intervensjonene hadde liten effekt på barnas sosiale interaksjon. Det var kun en studie som hadde en aktiv kontrollgruppe og denne studien viste til at det ikke var noe signifikant forskjell. Effekten av dyreassisterte intervensjoner på kommunikasjonsnivå var liten og kun av signifikant betydning når alle studietypene var kombinert. Her viste de studiene som hadde en aktiv kontrollgruppe også at det ikke var noen signifikant betydning. I reduksjonen av autisme symptomer viste studiene heller ingen signifikant forskjell ved bruk av dyreassisterte intervensjoner.

### **2.10 The Role of Animal Assisted intervention on improving selfesteem in children with attention deficit/hyperactivity disorder**

The role of Animal Assisted intervention on improving selfesteem in children with attention deficit/hyperactivity disorder (Schuck et al., 2018) er en artikkel som er del av et større prosjekt som heter Human-Animal Interaction (HAI) Research: A Decade of Progress. Barn med ADHD har ofte lav selvtillit. Det er gjort flere undersøkelser for å prøve å øke selvtilliten samt redusere depresjon og angst hos denne gruppen. Denne studien er en randomisert kontroll studie som ønsket å se om hunder kan ha en påvirkning på denne gruppens selvtillit. I en periode over 12 uker deltok hver deltaker på en intervensjons økt to ganger i uka, som til sammen ble 4,5 timer i uka. Barna ble delt i to grupper. Funn fra denne studien indikerer at barns oppfatning om deres sosiale kompetanse, atferdsmessige oppførsel og skoleprestasjoner var signifikant høyere etter intervensjonen der levende dyr deltok.

### **2.11 Effect of Animal Assisted Education with a Dog Within Children with ADHD in the Classroom: A Case Study**

Effect of Animal Assisted Education with a Dog Within Children with ADHD in the Classroom: A Case Study (Juričková et al., 2020) evaluerer dyreassistert pedagogikk og er en casestudie om to elever med ADHD, en gutt på 7 år og en jente på 6 år. Lærerne til barna deltok også i studien for å evaluere elevenes klasseroms-, gruppe- og autoritetsatferd. Studien går over et skoleår og følger de to elevene på en privat barneskole. Barnas ADHD symptomer og alvorlighetsgrad ble målt av læreren både før og etter intervensjonen med hund.

Resultatene viste en gunstig effekt av å ha hund i klasserommet. Det ble observert en nedgang i alvorlighetsgraden av symptomene, økt konsentrasjon, bedre kommunikasjon med læreren og bedre samarbeid med medelever. Lærerne og forskerne observerte også en økning i

elevenes sosiale og kommunikative ferdigheter. Studien sier at det kan ha en positiv effekt med hund i klasserommet for barn med ADHD, men at det trengs mer forskning på området.

## **2.12 The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders**

The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders (Andreson & Olson, 2006) ser på hvordan en hunds tilstedeværelse i klasserommet har en påvirkning for seks barn diagnostisert med alvorlige emosjonelle forstyrrelser. De tar for seg en casestudie som omhandler de seks elevene og ser på hvordan hund påvirker elevenes læring og emosjonelle stabilitet. Hunden i denne studien var ikke en sertifisert terapihund. Studien gikk over åtte uker der barna ble observert, og både barna og foresatte ble intervjuet og atferdsdata ble registrert. Det ble utført en kvalitativ analyse der resultatene var at hundens tilstedeværelse i klasserommet bidro til elevenes generelle emosjonelle stabilitet ble bedre ved forebygging. Studien viser også at elevene klarte lettere å deeskalere episoder med emosjonell krise. Intervensjonen forbedret elevenes holdning til skolen og det bidro til elevenes læring av ansvar, respekt og empati. Basert på funnene i studien er det gjort to konklusjoner. Den første var at å plassere hund i klasserommet med de seks elevene med alvorlige emosjonelle forstyrrelser hadde en positiv emosjonell effekt på alle seks barna. Den andre konklusjonen var at integrering av hunden i denne settingen lærte hver enkelt av elevene om respekt, ansvar og empati.

## **2.13 French handlers' perspectives on Animal-Assisted Interventions**

Det er få studier om hundeførers perspektiver generelt. En studie vi har funnet handler om franske hundeføreres perspektiver. French handlers' perspectives on Animal-Assisted Interventions (Mignot et al., 2021) er en studie som sendte ut spørreskjema over nett til franske hundeførere. Spørsmålene omhandlet praksisen de drev med, bakgrunnen deres og hva slags type opplæring de hadde innenfor dyreassisterte intervensjoner. De ønsket å finne ut av deres forståelse av praksisen og motivasjonen for å jobbe med denne tilnærmingen. Det var 111 franske hundeførere som deltok i undersøkelsen og alle som deltok jobbet frivillig. Det var ingen kriterier med tanke på profesjonell bakgrunn. I denne studien var det i hovedsak profesjonelle omsorgspersoner som deltok.

Studien identifiserte fem temaer som viktige kjennetegn ved dyreassisterte intervensjoner;

1. DAI brukes som tilleggstilnærming i omsorgsmiljøer som i terapi, sosialt, pedagogisk, utdanning o.l.
2. Den personsentrerte tilnærmingen, det at de tilpasset seg de de jobbet med og dyret ble sett på som en assistent med en oppslukende rolle i disse relasjonene.
3. Komplementariteten mellom føreren og dyret, det at dyret beriket selve omsorgen og deres iboende egenskaper som at de ikke dømmes, deres nøytrale holdning og fraværet av verbal kommunikasjon. Førerne snakket om at deres hovedrolle var å optimalisere effekten av dyret og garantere sikkerhet. Teamsamarbeid med dyret og dyrevelferd var i fokus.
4. Den delte rollen som mediator, både at dyret var en mediator mellom føreren og brukeren og at føreren var mediator mellom hunden og brukeren.
5. Førerens tro på forholdet mellom dyr og menneske relateres til deres personlige erfaringer, i tillegg hadde de en lidenskap for å ta vare på andre mennesker.

## **2.14 Oppsummering av studiene**

Litteraturgjennomgangen viser at i de mindre kvalitative studiene rapporterer de gode resultater, men de større kvantitative studiene viser ikke like tydelig positiv betydning av hund. Mye av forskningen har en mer medisinsk tilnærming, som er en annen tilnærming enn den samfunnsvitenskapelige og humanistiske vitenskapen, som kan få frem samspillet, konteksten og opplevd mening i større grad.

Litteraturgjennomgangen viser at det er få studier om hundeførernes perspektiv i DAI. Hundeførerne har et viktig perspektiv når det kommer til bruk av hund med elever som har sosiale og emosjonelle vansker, og oppgaven vil bidra til at deres syn kommer frem. For å finne artikler som handlet om hundeførernes opplevelse måtte vi ta steget litt ut av skolen.

I den medisinsk-orienterte forskningen er det som om selve hundeføreren ikke eksisterer og det finnes lite forskning på deres erfaringer og stemmer. Det må tas i betraktning at DAI påpeker viktigheten av førerne og deres rolle i ulike intervensjoner. I artikkelen til Garjfoner et al (2017) sender de hunden inn i klasserommet uten føreren, noe DAI påpeker at en aldri skal gjøre. Det er etisk problematisk å fjerne hundeføreren.

Resultatene er sprikende og kommer fra ulike vitenskaper og tilnærminger, men det er tydelig at det ikke er noen automatiske positive resultater når en bruker hund som verktøy når en jobber med barn.

### 3.0 Teoretisk grunnlag

---

Dette kapitlet er bygget opp med utgangspunkt i begreper som informantene har brukt. Dette er en kvalitativ eksplorerende studie så derfor begynner oppgaven med informantenes egne ord og begreper som kan hjelpe oss med å forstå bildet de har presentert for oss.



*Figur 3.1: Relasjon elev og hund. Illustrasjon laget selv.*

Oppgaven tar utgangspunkt i forholdet mellom eleven og hunden, som illustrert i figur 3.1. Denne modellen vil videre utvikles gjennom hele oppgaven for å vise hvilken betydning hunden har for den enkelte elev som mottar hjelpetiltaket, i de ulike setningene og arenaene eleven befinner seg i. Modellene vil også illustrere de ulike faktorene som påvirkes hos eleven sosialt og emosjonelt.

Med utgangspunkt i denne figuren redegjøres først de ulike diagnoser elevene har, tatt i betraktning hva som var fellesnevnerne blant informantene. Videre presenteres teorien om toleransevinduet. Kapitlet redegjør for Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell som vil gi et rammeverk for å forstå disse elevene og hvordan deres verdener er på mikro og mesonivå. Dette kobles opp med hvordan hund og dyr kan påvirke og brukes innenfor de temaene som blir presentert. Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell vil ses i sammenheng med Gail F. Melson (2020) og hans teori om dyr i barns liv, og sosiale og emosjonelle roller.

#### 3.1 Barn og diagnoser

Informantene har snakket om ulike elever de har jobbet med. Det er spesielt elever med atferdsutfordringer, angst, autisme og ADHD som har blitt nevnt. Flere av disse temaene er en diagnose, og er et overordnet begrep som brukes når en snakker om sykdommer eller tilstander som har felles kjennetegn. Diagnoser settes via diagnosemanualer med bakgrunn i at plagene har felles årsaksfaktorer og har til formål å forstå pasientens vansker, og for å finne ut av hva som kan hjelpe (Knutsen, 2023, s. 22– 23).

### **3.1.1 Atferdsutfordringer**

Ifølge Viken (2020) forstås atferd med det som skjer på innsiden av kroppen, og har dermed en funksjonell sammenheng med det som kan observeres av atferd på utsiden. Atferd kan forstås som kommunikasjon og funksjon (Viken, 2020, s. 13). I miljøbehandling beskrives utfordrende atferd i situasjoner hvor enten tjenestemottakeren eller andre i omgivelsene har en opplevelse av at en mangler ferdigheter eller muligheter for å delta i bestemte aktiviteter (Viken, 2020, s. 17). Denne beskrivelsen av atferd kan sees i sammenheng med elever i skolen hvor lærere eller andre opplever at eleven mangler ferdigheter eller muligheter til å delta i for eksempel klasse miljøet og gymtimer, eller har sosiale og emosjonelle utfordringer. Elevene som mottar hjelpetiltak ved bruk av hund, har alle ulike utfordringer tilknyttet sin atferd. Atferdsutfordringer har vært noe av det mest gjentakende fra informantene.

Atferdsutfordringer kommer i mange ulike varianter, men det som er felles for atferdsproblemene er at den aggressive og/eller ødeleggende atferden har negative konsekvenser for den som gjør det, men også andre rundt. Det er mye ulikt som går under problematferd i skolen og for å avgjøre alvorlighetsgraden av atferden er det viktig at en ser den kontekstuelle sammenhengen (Overland, 2006, s.16). Når en bruker hund i samspill med elever med utagerende atferd er det viktig at hundeføreren ser hele bildet og følger med på utvikling både hos hunden og eleven. Hunder kan ha en beroligende effekt på mennesker, der oksytocin nivået øker og de kan være med på å senke stressnivået (Hart & Yamamoto, 2019, s. 95– 96; Berget et al., 2018, s.18). Hunder kan roe ned elever, men en må være varsom. Det å bruke hund med elever som er for voldsomme eller har veldig aggressiv atferd kan gå ut over dyrevelferden og hunden kan velge å trekke seg unna eleven eller blir redd for dem. Dette vil ha en negativ påvirkning og vil ikke gi eleven den roen som er ønsket.

### **3.1.2 Angst**

Angst er noe som gir en følelse av at noe er farlig. Gjennom barneårene går redsel for objekter til personer eller situasjoner gjerne hånd i hånd med opplevelsen av angst. Dette kan gi følelsen av at noe er farlig eller at noe farlig kan skje, uten å helt vite hva det er (Rye, 2009, s. 155). Angstreaksjon og redsel er en viktig biologisk reaksjonsberedskap som hjelper oss til å reagere når noe oppleves som truende. Det som i midlertidig gjør en angstreaksjon utfordrende er når det blir en for lett utløsbar reaksjon som ikke lenger er under en aldersadekvat kognitiv og realitetsorientert kontroll (Rye, 2009, s. 155).



Ifølge Rye (2009) er angst og bekymringer vanlige utfordringer hos barn med psykososiale forstyrrelser. De fleste har dårlig selvtillit, dårlig selvbilde, er sky og usikre. Dette kan en hund være med på å påvirke i positiv retning. I kapittel 5 vises det til flere eksempler fra informantene hvor de setter lys på nettopp dette. Videre viser Rye (2009) til at det ofte er de stille og forsiktige barna som er mest preget av engstelse, og ofte blir ikke deres problemer oppfattet før de eventuelt utvikler mer påfallende symptomer som vi har vist til i punktene over (Rye, 2009, s. 156).

Johannessen (2018, s. 161) viser til at psykiske lidelser er et økende problem i befolkningen, og at angst og depresjon er vanligst blant de psykiske lidelsene. Den vanligste behandlingen er samtalerterapi og medikamenter, men det viktigste forebyggende middelet er å ha noen å betro seg til. Dersom en ikke har noen fortrolige, er sjansen dobbelt så høy for å utvikle en psykisk lidelse (Johannessen, 2018, s. 159). Johansson & Anderson foretok i 2005 en gjennomgang av forskning på hvilke helseeffekter mennesker har av kjæledyr, da spesielt hund (Johannessen, 2018, s. 161). De fant at kjæledyr reduserer og forebygger psykisk stress, de bidrar til ro og en mer positiv livsholdning, og den kognitive funksjonen styrkes. Videre viste forskning at kjæledyr, da spesielt hund, muliggjør og forenkler sosiale relasjoner og reduserer følelser av isolasjon og ensomhet. Kjæledyret styrker følelsen av sosial støtte og bidrar til at en retter oppmerksomheten mot det som oppleves som viktig i livet (Johannessen, 2018, s. 163– 165).

### **3.1.3 Autismespekterforstyrrelse**

Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som betyr at dette forstyrrer utviklingen på alle områder (UDIR, 2022). Barn med autisme viser avvik når det kommer til gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og språk, og begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser. Det er veldig ulikt fra person til person hvordan symptomene er og alvorlighetsgraden til vanskene påvirker hvordan personen med autisme fungerer i hverdagen.

I følge Statped (2022) har alle med autismespekterforstyrrelse språk- og kommunikasjonsvansker og en begrenset evne til sosial omgang, spesielt med jevnaldrende. De opplever det som vanskelig å tilpasse atferden i ulike sosiale sammenhenger, samtidig som det er vanskelig å forstå sosiale spilleregler, normer og de usynlige forventningene.

Grandin et al. (2019, s. 257) viser til at det er en økende grad av barn som får diagnosen autismespekterforstyrrelse og retter søkelyset mot å forstå hvorfor personer med autismespekterforstyrrelse kanskje kan eller ikke kan knytte seg til dyr. Grandin et al. (2019, s. 258) beskriver at barn med autismespekterforstyrrelse utviser ekstremt sterk angst, spesielt i sosiale situasjoner, og dyr kan av mange være forbundet med redusert stress og angst. For barn som interesserer seg for dyr kan for eksempel en hund gi en positiv og beroligende mulighet for å samhandle med verden utenfor. Grandin et al. (2019, s. 258) viser også til nyere evidens hvor samhandling med dyr også er forbundet med bedre humør hos barn med autismespekterforstyrrelse.

### **3.1.4 ADHD**

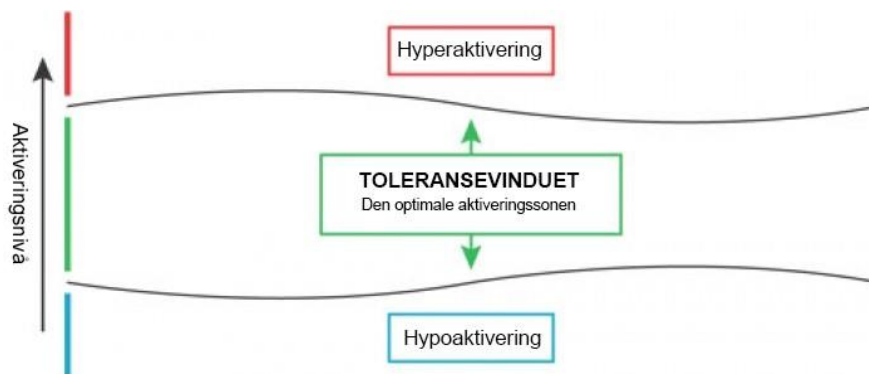
ADHD er en forkortelse for Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder og personer med ADHD har vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet (Knutsen, 2023, s. 20– 21). Oppmerksomheten trenger vi for å kunne fokusere og lære nye ting, men når denne hele tiden blir forstyrret av ting rundt oss eller egne tanker kan det skape utfordringer både faglig og sosialt. Hyperaktivitet kan vise seg som både indre og ytre uro. Den indre uroen kan være i form av stress eller hodebry og kan være vanskeligere å oppdage for andre. Den ytre uroen kan være både kroppslig og verbal, og kan være forstyrrende for andre. ADHD er en type reguleringsvanske, og det er oppmerksomhet, impulsivitet og aktivitet som er overordnet, men ADHD kan også skape vansker med å regulere andre aspekter (Knutsen, 2023, s. 6). Barn med ADHD og de vanskene som hører med fører ofte til at de opplever en lav grad av mestring og må jobbe hardere for å kunne oppnå det samme som jevnaldrende, samt at de ofte får flere negative tilbakemeldinger og irettesettelser (Knutsen, 2023, s. 34– 35).

Det har vært forsket på hvordan en kan bruke dyreassisterte intervensjoner i skolen for barn med ADHD. Gee et al. (2019, s. 236– 238) skriver om «positive, assertive, cooperative kids», PACK-prosjektet, som ble utviklet for bruk av DAI for barn med ADHD. Det var to grupper, der en av gruppene hadde med hund og den andre ikke hadde med hund. Programmet inneholdt demonstrasjoner, rollespill og praktisk trening i sosiale ferdigheter. Konseptet var å la barn jobbe med dyr ved at de skal lære hunden noe. Hunden var en katalysator ved at de responderte umiddelbart på endringer i barnets aktivitetsnivå. Dette er med på å skape en selvbevissthet hos barnet. I begge gruppene så en forbedring etter to uker, men innen den fjerde uken og videre utover viste barna i hundegruppen en signifikant reduksjon i utfordrende

atferd, sammenlignet med barna i den andre gruppen. Dette kan tyde på at barn med ADHD kan ha en gevinst av dyreassisterte intervensjoner.

### 3.1.5 Toleransevinduet

Figur 3.2 «toleransevinduet» viser til en sone som representerer «optimal aktivering», og det er i denne sonen barnet har optimal oppmerksomhet mot andre mennesker og situasjonen barnet er i (Nordanger & Braarud, 2020, s. 38– 39). Befinner barnet seg over toleransevinduet sitt er barnet i hyperaktivert tilstand og er barnet under grensen er barnet i hypoaktivert tilstand. Grensene for hyper- og hypoaktivering varierer fra person til person, og hos den enkelte er toleransevinduet ulikt i ulike situasjoner. Det er flere forhold som påvirker toleransevinduet og dette kommer både fra erfaringer, emosjonell tilstand, medfødte faktorer og sosial kontekst. Informantene har pratet både om elever som er i hyper- og hypoaktivert tilstand. I hyperaktivert tilstand vil hjertefrekvensen øke, musklene spenner seg og ha økt respirasjon, mens i hypoaktivert tilstand vil disse senkes. Elever kan få hjelp til å jobbe med å utvide toleransevinduet sitt.



Figur 3.2. Toleransevinduet. Fra *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (s. 39), av Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. Fagbokforlaget.

Figur 3.2. Toleransevinduet, og her vil hunden kunne hjelpe elever både i hyperaktivert – og hypoaktivert tilstand tilbake til toleransevinduet sitt. Enten ved å roe ned elever, eller å aktivisere elevene.

Ifølge Hart & Yamamoto (2019, s. 95– 96) kan dyr ha en beroligende effekt på mennesker og dette har blitt studert i mange sammenhenger. Forskning viser at oksytocin frigjøres ikke bare i mellommenneskelige interaksjoner, men også i samhandling mellom menneske og dyr (Berget et al., 2018, s. 18) Oksytocinnivået hos mennesker kan endre seg i samhandling med hunder, da hunden gir en beroligende effekt på mennesker (Johnson & Bibbo, 2019, s.

283– 285). Berget et al. (2018, s. 18) viser til Uvnäs- Moberg, Handlin & Petersson (2011) sin forskning som har vist at interaksjon med dyr fører til redusert fysiologisk aktivering som reduksjon i blodtrykk og at stresshormonet kortisol ble lavere.

Hunder kan på bakgrunn av dette være med på å roe elever ned i toleransevinduet sitt fra hyperaktivering, ved hjelp av de fysiologiske aspektene hunden har for mennesket. En hund kan også hjelpe ved å aktivisere de elevene som er i hypoaktivering og hjelpe de opp i toleransevinduet sitt. De kan hjelpe elevene med å få tankene over på noe annet.

### **3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell**

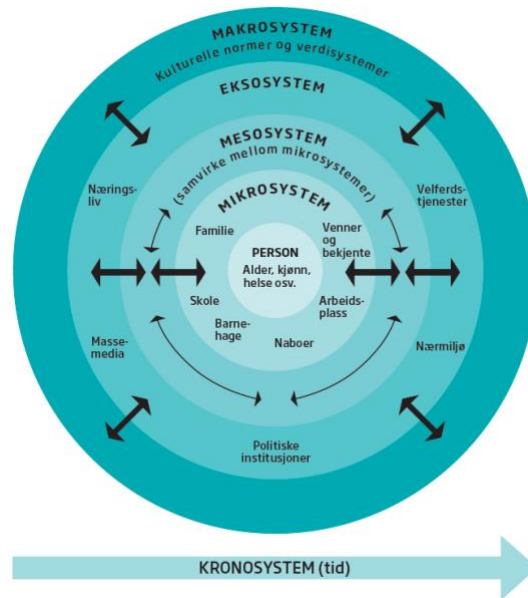
Opgaven tar utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell for å kunne forstå barnets utvikling og hvorfor nettopp hund kan være et element som bidrar til en positiv utvikling. Bronfenbrenner anerkjente viktigheten av relasjoner mellom mennesker. Til tross for at han antok at disse forholdene bare involverte mennesker, vil forskningen til Gail F. Melson (2020) kunne knytte dyr opp mot Bronfenbrenners teoretiske rammeverk. Ved å gå ut ifra Bronfenbrenners bioøkologiske modell vil dette være med på å gi en dypere forståelse på tilknytningen barn kan få til dyr og hva som er avgjørende i barnets utvikling.

Videre tar kapittelet for seg alle de fire nivåene Bronfenbrenner beskriver i forhold til barnets utvikling. Oppgaven tar utgangspunkt i teorien om mikro- og mesosystem og dette med bakgrunn hva informantene har formidlet. Mikrosystemet har fokus på barns tilknytning, relasjoner, speiling og mestring, og vil knyttes opp mot bruk av hund ved hjelp av Melson et al. (2020). Under mesosystemet ser oppgaven på tilhørighet og fellesskap, og hvordan hunden kan påvirke klassemiljøet.

Bronfenbrenner ønsket å se på alle sider ved barnets utvikling i en sammenheng både med de biologiske forutsetningene, atferdsmessige aktivitetene og de psykologiske prosessene (Imsen, 2014, s. 400– 401). Han ønsket å finne en teori som både fungerte i praksis og i teori, og som ser det kompliserte nettverket der alt henger sammen med alt.

Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell ser på utvikling og sosialisering i et systematisk perspektiv, og miljøene har stor betydning for utvikling og sosialisering (Bø, 2012, s. 169– 177). De fire nivåene i denne modellen er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet

og makrosystemet. Hvordan mennesket utvikler seg består av personens karakteristika, hvordan omgivelsene er og kvaliteten på samspillet mellom dem over tid.



Figur 3.3: Bronfenbrenners bioøkologiske modell.  
(Bronfenbrenner, 2005).

Fra Utdanningsforskning, 2015 <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Mikrosystemet er innerst i sirkelen og er miljøet barnet er direkte involvert i, på dette nivået er det en sosial setting der to eller flere møtes ansikt til ansikt (Bø, 2012, s. 171). I mikrosystemet fremheves tre viktige sosialiseringfaktorer nemlig aktiviteter, relasjoner og roller (Bø, 2012, s. 178– 180). Aktiviteter som barnet kan gjøre alene, aktiviteter der barnet er tilskuer og aktiviteter som gjøres i fellesskap er aktiviteter som har utviklingspotensial. Når en relasjon består av to personer kalles dette en dyade og Bronfenbrenner ser på tre ulike dyader; observasjonsdyaden – der den ene ser på hva den andre gjør, samhandlingsdyaden – når to personer gjør noe sammen og primærdyaden – der to personer eksisterer i hverandres tanker og begge er gjenstand for hverandres følelser og omsorg (Bø, 2012, s. 178– 180).

Mesosystemet omhandler forholdet og forbindelser mellom ulike mikrosystemer (Bø, 2012, s. 173). Meso kan vise seg på flere måter; ved overlapping av mikrosystemene, ved nærhet – både fysisk, sosial og kulturell nærhet, via indirekte kontakt mellom mikrosystemene eller ved pendling mellom mikrosystemene. Når en analyserer på mesonivå ser en på hvordan noe som hender i en situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon og hvordan endringer i et miljø kan føre til forandringer i et annet miljø (Imsen, 2014, s. 402).

Eksosystemene er de mikromiljøene hvor barnet sjeldent eller aldri selv er til stede, men har påvirkning for personer som er viktige for barnet eller der hvor det bestemmes over ulike ting som har betydning for mikrosystemet eller andre arenaer som barnet er en del av (Bø, 2012, s. 176– 177). Eksempler på eksosystem er foreldrenes jobb og kontakter eller kommunens tilbud til barn og unge.

Makrosystemet er ytterst i sirkelen og omhandler verdier, økonomiske systemer, ideologier og kultur. Påvirkningen fra makrosystemet formidles til barnet via ekso-, meso- og mikrosystemet inn til individet (Bø, 2012, s. 177). Skolen skal fremme felles ideologier og verdier og den økonomiske politikken har blant annet konsekvenser for antall elever per lærer i skolen (Imsen, 2014, s. 403). Skolen er ikke bare en del av mikro og mesosystemene, men er styrt i makrosystemet.

Bronfenbrenner har et fenomenologiske perspektiv og er opptatt av hvordan barnet opplever sin situasjon, og kognitiv utvikling er en prosess hvor barnets forståelse utvides, differensieres og nyanseres (Bø, 2012, s. 181– 182). Barnet må engasjere seg i aktiviteter som øker i vanskelighetsgrad for å oppleve psykologisk utvikling.

Bronfenbrenner ser viktigheten av relasjoner, men tar kun for seg menneskerelasjoner og ser ikke til dyr. Melson (2020, s. 214– 218) viser til nyere forskning plasserer barns tilknytning til kjæledyr i det sosiale nettverket og at kjæledyret viser til å ha en positiv virkning på velvære. I følge Melson (2020, s. 228) opptrer dyr som tilknytningssubjekter og inntar en rekke viktige sosiale roller. Hun skriver om at barn tenker på dyr og har sterke følelser knyttet til dem, ser på dem som sosiale aktører i relasjoner og bruker moralske resonnementer på dem. Melson (2020, s. 228) konkluderer med at dyr har en påvirkning for sosial og emosjonell utvikling. Som den bioøkologiske modellen viser til kan ikke møtet med dyr bli sett på i isolasjon, men relasjonene er innebygd i system med foreldre, lærere, jevnaldrende og andre som tolker og strukturerer møter med dyr (Melson, 2020, s. 228).

### **3.2.1 Barnets mikrosystem**

Innenfor mikrosystemet i Bronfenbrenners modell er det aktiviteter med utviklingspotensial, relasjoner og rollene barnet går inn i og møter som er viktige for læring, oppdragelse, norm- og identitetsdanning (Bø, 2012, s. 178). Denne oppgaven handler om hvilken betydning hund

kan ha på elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det er derfor først og fremst viktig for oss å forstå barnets utvikling på mikronivå og videre hvordan tilknytningen til hund kan påvirke dette. Johannessen (2018, s. 164) beskriver at hund kan redusere negative virkninger av stressende hendelser i livet, og de kan redusere graden av angst, ensomhet og depresjon. Videre kan hunden gi økt følelse av autonomi, kompetanse og selvtillit.



*Figur: 3.4 Elev – Hund. Illustrasjon laget selv*

*Figur 3.4 illustrerer eleven og hunden sin relasjon. Denne modellen vil utvide seg i forhold til barnets utvikling på de ulike arenaene barnet befinner seg i, på mikronivå.*

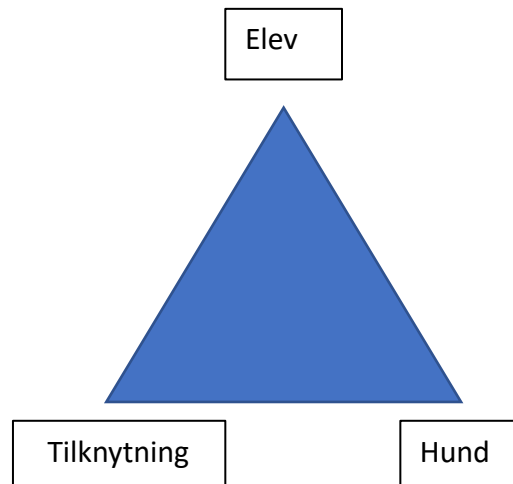
Modellen til Bronfenbrenner, som vist i figur 3, synliggjør de ulike lagene i barnets oppvekstmiljø, og viser hvordan de henger sammen. Mikrosystemet består av de feltene som personen er direkte involvert i, slik som familie, skole, nabolag og jevnaldrende som en kan se i figur 2. De ulike komponentene i nærmiljøet - barnet, familiemedlemmer, lærere og de rollene de spiller - utgjør et nettverk av relasjoner som barnet er en del av. Å analysere barnet innenfor ett nærmiljø, for eksempel skolen, er å analysere på mikronivå (Imsen, 2006, s. 60).

### **3.2.2 Relasjoner og tilknytning**

Ifølge Hart og Schwartz (2009) foregår barns utvikling i en relasjonell og kulturell kontekst der barnets personlighet formes med utgangspunkt i erfaringer med seg selv, i samspill med andre (Larsen, 2018, s. 43). Et grunnleggende fenomen i barnets utvikling er barnets mulighet for tilknytning til en eller flere nære omsorgspersoner (Larsen, 2018, s. 43).

Tilknytning utvikles gradvis gjennom erfaringer (Rye, 2011, s. 53– 57). Ifølge John Bowlby og Mary Ainsworth er tilknytning noe som starter fra spedbarnsalder. Nyere forskning har vist at tilknytning ikke bare foregår hos spedbarn, men gjennom hele barndommen og hele livet. Det er flere forskere som hevder at dyr også fungerer som tilknytningssubjekter for barn, for å skape en trygg tilknytning (Melson & Fine, 2019, s. 215). Hunden kan ikke erstatte de menneskelige relasjonene, men kan være et viktig supplement i barns liv. Melson og Fine

(2019, s. 215) viser til Melson (2001) sin forskning som hevder at dyret skaper trygg tilknytning ved å gi barnet en følelse av trygghet, ro og sikkerhet. Forskningen viser også i økende grad at dyr fungerer som støtte når barn føler seg stresset eller opplever vanskelige overganger.



Figur 3.5: Elev – Hund – Tilknytning, Illustrasjon laget selv

*Som illustrert i figur 3.5 har relasjonen mellom eleven og hund utviklet seg til å bli en trygg tilknytning. Tilknytningen mellom eleven og hunden trenger ikke nødvendigvis å være trygg. Den kan også være utrygg ut fra for eksempel elevens opplevelser med hund tidligere.*

Forskningen til Strand (2004) viser at barn som har kjæledyr hjemme ofte går til dyrene for trøst i stressende situasjoner. Strand (2004) har funnet evidens for at barn som benytter kjæledyrinteraksjoner som en «buffer», eller som en teknikk for å berolige seg selv, kan ha færre atferdsvansker fordi de har et sted hvor de får utløp for følelser (Melson & Fine, 2018, s. 215). Forskningen gir sprikende resultater, dette kan blant annet handle om at det er individuelle forskjeller blant barna, og at noen barn ikke responderer på dyr, har hatt negative opplevelser med dyr eller er redde for dyr. Forskningen til Friedmann, Katcher, Thomas Lynch og Messent (1983) fant for eksempel at blodtrykket ble redusert hos barn i alderen 9-16 år når en ukjent hund ble introdusert, men resultatene varierte ut fra om hunden ble introdusert i den første eller den andre halvdel av testbetingelsene (Gee et al., 2019, s. 230). Denne typen forskning tyder på at det sannsynligvis er mange variabler knyttet til når, om og hvordan nærværet av et dyr reduserer stress hos barn (Gee et al., 2019, s. 230; Jensen & Østby, 2018, s. 144).

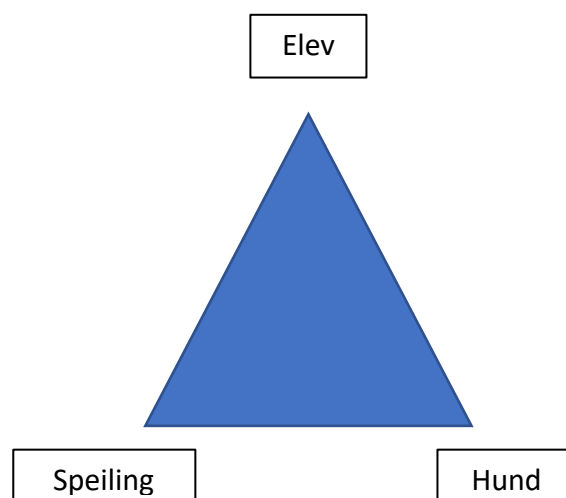
Melson (2020, s. 218) viser til at en må vurdere potensialet til dyret for å tjene som en tilknytningsfigur. Ifølge tilknytningsteorien skal en trygg tilknytningsfigur redusere stress og



gi støtte når barnet opplever usikkerhet og ikke føler seg trygg. Det er flere studier som viser at kjæledyr kan gi denne støtten (Melson, 2020, s. 221– 222).

### 3.2.3 Relasjoner, speiling, roller og identitet

Speilingsteori er at vi danner vår selvoppfatning på bakgrunn av andres reaksjoner på oss selv, vi prøver å anta hvordan andre tenker om oss og hvordan de vurderer oss (Imsen, 2015, s. 367). Denne teorien ble laget av Charles H. Cooley og videreutviklet av George H. Meade for å forklare hvordan selvbylde og identitet blir til (Bø, 2012, s. 243). Det vi sier og gjør i sosiale settinger registreres av de vi er sammen med, som tolker og vurderer de signalene vi gir før de reagerer og gir tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene kan være verbale, non-verbale eller uttrykkes gjennom en kombinasjon. Vi tolker andres reaksjoner på oss ved å prøve å leve oss inn i deres oppfatninger og prøver å se oss selv gjennom andre. De tilbakemeldingene vi får i sosiale settinger internaliseres og legger grunnlaget for hva selvbildet og identiteten bygges opp av. De tilbakemeldingene vi får fra signifikante andre betyr mer og er har en større påvirkning enn signaler vi får fra en tilfeldig forbipasserende.



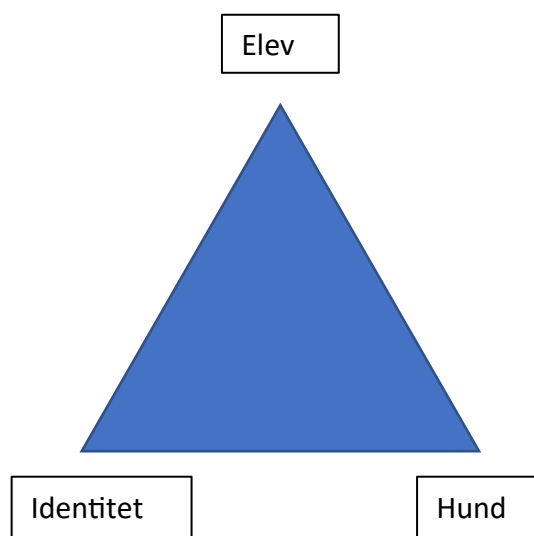
Figur 3.6: Elev – Hund – Speiling. Illustrasjon laget selv.

*Figur 3.6 illustrer at speiling ikke bare skjer i de menneskelige relasjonene, men også i relasjonen med hunden. Speilingen barnet opplever med hunden, kan også overføres i relasjoner med medelever.*

Strand (2004) viser til at dyr har vist seg å være noe barn kan bruke for å berolige seg selv i stressende situasjoner (Melson & Fine, 2019, s. 215). Dyret gir barnet emosjonell støtte og den omsorgen og aksepten som trengs for at barnet kan bygge opp gode mestringsferdigheter, også i vanskelige perioder. Melson (2020, s. 221) viser til sin forskning

hvor barn rapportere at de henvendte seg til kjæledyrene sine for å få emosjonell støtte, snakke med de og fortelle de hemmeligheter. Som et resultat av dette følte barna seg trygge. Rost og Hartmann (1994, s. 242– 252) rapporterte at 72% av tyske fjerdeklassinger at de henvendte seg til kjæledyrene sine når de var triste. Covert et al. (1985, s. 95– 108) gjennomførte en intervjustudie med 10– 14 åringer i Michigan hvor 75% svarte at når de ble opprørt, vendte de seg til kjæledyrene sine. Melson og Schwarz intervjuet 56 5 åringer i 2001 med kjæledyr hjemme 3 måneder før hvert barn skulle begynne på skolen, som er en viktig og potensielt stressende overgang (Melson, 2020, s. 221– 222). Nesten halvparten av barna, 42%, nevnte spontant kjæledyret sitt når de ble spurt hvem de henvendte seg til når de følte følelser av sinne, tristhet, frykt og lykke, eller hadde behov for å fortelle en hemmelighet (Melson, 2020, s. 221).

Identiteten utvikles gjennom hele livet og i Eriksons teori om personlighetens utvikling går mennesket igjennom åtte perioder der selvet får en ny dimensjon eller et nytt perspektiv (Imsen, 2015, s. 374). Til grunn for denne teorien er perspektivet om at mennesket er et sosialt vesen og utviklingen er forutbestemt av våre ferdigheter for samhandling. Empati og gjensidighet gir evnen til økt sosial kompetanse. Empati er evnen til å kunne sette seg inn i andres følelser, og utvikles gjennom modning og samspill (Bø, 2005, s. 60). Med økt sosial kompetanse menes evnen til å oppdage og anerkjenne andres følelser og tanker (Larsen, 2018, s. 95).



*Figur 3.7: Elev – Hund – Identitet. Illustrasjon laget selv.*

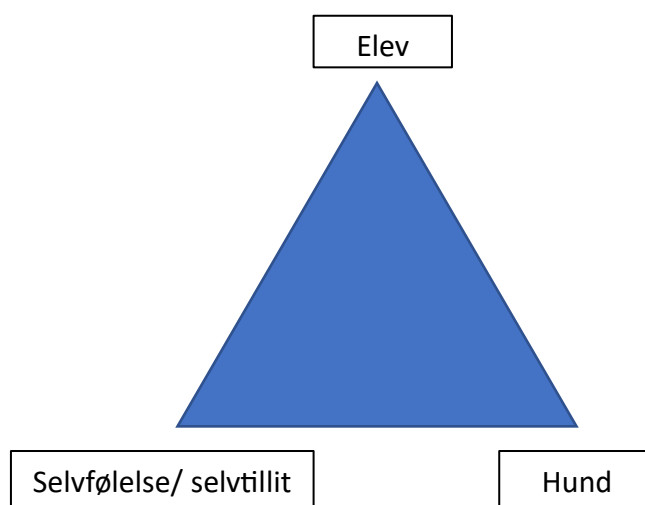
*Figur 3.7 illustrerer at elevens identitet kan utvikles i relasjonen med hunden.*

Melson og Fine (2019, s. 215) viser til psykologene George Herbert Meade og Charles H. Cooley som hevder at et barns følelse av selvet, samt alle tanker og følelser, oppstår gjennom relasjoner med andre individer. Melson (2020, s. 222) viser til forskning gjort av Furman i 1989. Studien satte følelsesmessig tilknytning til kjæledyr i sammenheng med andre bånd til mennesker. Studien viser at kjæledyr fortsetter å være viktige. For eksempel ble 6- til 10-åringer bedt om å rangere relasjoner på flere dimensjoner. Kjæledyr ble rangert som viktigere enn bånd med venner eller foreldre i forhold som «mest sannsynlig vil vare uansett hva» og «selv om dere blir sinte på hverandre».

Barnet danner sin identitet også gjennom dyr. En hund har andre vurderingskriterier enn mennesker og ser barnet på andre måter. Dette gir barnet muligheter til å innta andre roller og identiteter å spille på. Ved å være med en hund vil barnet få et ansvar, og klarer eleven å leke med hunden så vil hunden like eleven. Dette er en speiling ved at hunden gir positive tilbakemeldinger på det den liker det eleven gjør. Dette samspillet vil gjøre noe med hvordan eleven ser på seg selv i samspillet med hunden og vil ha en påvirkning på identiteten til eleven.

### 3.2.4 Selvfølelse og selvtillit

Barnets selvfølelse og selvtillit er et grunnleggende perspektiv i forhold til arbeidet med hund inn i skolen. Dette gjelder i forhold til hvordan barnet oppfatter seg selv, i relasjon til andre og i ulike situasjoner.



Figur 3.8: Elev – hund - Selvfølelse. Illustrasjon laget selv.

Figur 3.8 illustrerer at elevens relasjon til hunden kan påvirke elevens selvfølelse og selvtillit.

*Hunden kan bidra til å gi eleven støtte og trygghet, bidra til gode relasjoner med medelever og jevnaldrende, gi barnet muligheten til å kjenne på mestring som igjen påvirker barnets selvtillit og selvfølelse.*

Hunden kan i denne sammenheng være en støtte og trygghet slik at eleven kan oppleve økt selvfølelse og selvtillit. Johannessen (2018, s. 163) viser til at følelsen av egenverd og selvfølelse mangler hos mange med psykiske utfordringer. Hunder kan ha glade hilsningsritualer, en naturlig hengiven disposisjon, lojalitet og evne til å elske betingelsesløst. Hundens fremtoning kan fremme følelsen av egenverd og selvfølelse (Johannessen, 2018, s. 163). Videre viser Johannessen (2018, s. 163) til at varmen, øyekontakten og måten hunden gir respons på vil oppleves som betryggende, og at det oppleves som at hunden lytter og forstår. Noe av forskningen de siste årene har avdekket at hunder og mennesker kan kommunisere følelsene sine med hverandre, og det viser seg at hunder kan tolke eierens ansiktsuttrykk (Johannessen, 2018, s. 163).

Selvfølelse handler om ens generelle positive eller negative holdning til seg selv (Lie, 2023, s. 65). Barn med en lav selvfølelse unngår heller problemer enn å håndtere en stressende og vanskelig situasjon. De er usikre på seg selv og er ofte mer sensitive ovenfor menneskene rundt seg. Barn med høy selvfølelse takler bedre å stå i en stressende situasjon fordi de ikke blir like påvirket av omstendighetene. De har også en bedre oversikt over sine egne styrker og svakheter. Barn med høy selvfølelse har ofte en større følelse av trygghet og føler seg gode og at de er verdt noe, men vet at de gjør feil og har svake sider (Lie, 2023, s. 65).

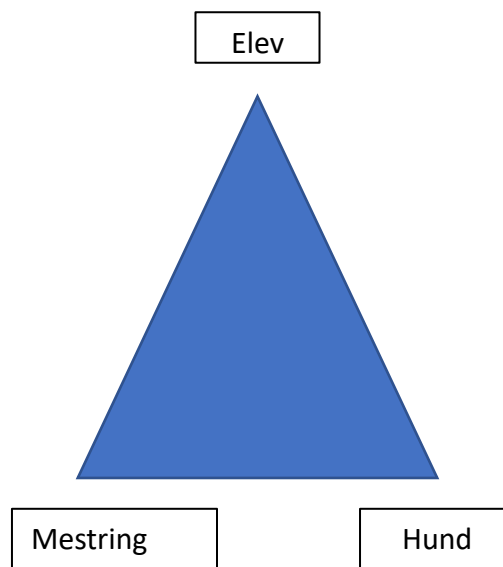
Selvtillit handler om troen en har på seg selv, sine evner og ferdigheter, og er knyttet til evnene en har på et bestemt område (Lie, 2023, s. 68). Selvtilliten hører til en spesifikk ferdighet eller evne og er ulik på forskjellige områder, en kan for eksempel ha god selvtillit i matte, men være mindre trygg på andre områder, som det sosiale. Om barnet har lav selvtillit har det en negativ oppfatning av seg selv eller dømmer seg selv negativt. Et uttrykk for negativ selvtillit kan være at barnet trekker seg tilbake sosialt og ikke føler seg god nok (Lie, 2023, s. 69).

Det er mange ulike faktorer som påvirker barnets selvfølelse og selvtillit. Dårlige opplevelser i tidlig barndom kan føre til lav selvfølelse og lav selvtillit (Lie, 2023, s. 69). Alle barn er forskjellige og det er ulikt fra barn til barn hva som påvirker selvfølelsen og selvtilliten (Lie, 2023, s. 70). Berget et al. (2018, s. 15) viser til Walsh (2009) som sier at kunnskapen i dag

viser at positivt samspill mellom menneske og dyr kan fremme menneskers psykiske og fysiske helse, bidra til læring, styrke opplevelse av mestring og gi økt livskvalitet. Peacock mfl. (2012) viser til at det å ha en hund kan være med på å styrke selvtilliten og selvfølelsen (Johannessen, 2018, s. 162).

### 3.2.5 Relasjoner: Barnets mestring

For at en elev skal få økt selvtillit og selvfølelse er det viktig at eleven opplever mestring. Elevens opplevelse av mestring er viktig for at eleven skal kunne lære og klare å opprettholde interesse for det eleven holder på med. Mestring er relevant både for utviklingen på skolen, men også for å etablere en kontakt med hunden og videre ut i relasjon med andre.



Figur 3.9: Elev – Hund – Mestring

Illustrasjon laget selv.

*Figur 3.9 illustrerer at hunden kan bidra til at eleven kan oppleve mestring. Denne mestringsfølelsen vil både styrke barnets selvtillit og selvfølelse, men er også viktig for at eleven skal kunne lære på skolen. Både i forhold til det faglige, men også i forhold til det sosiale som foregår på en skole.*

Hilchen Sommerschild (1998) ser på to hovedbegreper innenfor mestring; tilhørighet og kompetanse (Bø, 2012, s. 95). Tilhørighet vil i denne sammenhengen si at en har minst en fortrolig person og at en opplever støtte og forutsigbarhet i et verdi- og kulturfellesskap. Under kompetanse ligger det å kunne noe, være til nytte, ta ansvar, vise empati og sosiale ferdigheter som motstandskraft og bekreftelse på egenverdi. Om en klarer å støtte og hjelpe

eleven slik at de føler både tilhørighet og at de har en kompetanse, vil de utvikle mestringskompetanse som kan brukes videre i livet, spesielt når livet er tøft.

Borge (1996) skriver om tre ulike typer mestring; intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring, og de ulike situasjonene i livet krever forskjellig mestringskompetanse (Overland, 2011, s. 27– 28). Hvordan elevene takler utfordringer på ulike områder kommer an på elevens forutsetninger og tidligere erfaringer. Det å gi en elev utfordringer i skolen som verken er for store eller for små vil øke mestringskompetansen, og vil være med på at eleven utvikles. Å gi eleven mulighet til å oppleve mestring er grunnleggende for at de kan utvikle et positivt selvbilde, få en bedre hverdag og bidra til et sunt psykososialt miljø (Bekkehus, 2008, s. 147).

En elev kan oppleve ulike former for mestring i samspill med hunden. Det å oppleve at hunden hører på kommandoene eleven gir, at de får til å leke med hunden, at de opplever at hunden liker dem, at de får til andre sosiale samspill med medelever når hunden er til stede, at hunden får dem til å prøve nye ting de ellers ikke ville gjort og at hunden gir dem ro og trygghet. Disse formene for samspill med hunden kan øke ulike typer mestring hos eleven.

Positivt samspill mellom mennesker og dyr kan fremme både fysisk og psykisk helse og bidra til blant annet økt mestring (Berget et al. 2018, s. 15– 19). En norsk intervjuundersøkelse gjort i 2012 viste at personer diagnostisert med depresjon hadde økt mestring og mestringstro etter de hadde vært sammen med gårdsdyr i en tremånedersperiode (Berget et al., 2018, s. 18). Til tross for at gjennomgangen av forskningslitteraturen som viser sprikende resultater, og et område som kan bli forsket mer på, tyder noe av forskningen som har blitt belyst at dyr kan bidra til blant annet økt motivasjon og positive atferdsendringer. Et eksempel på dette er hvis hunden klarer å få en elev ut av hypoaktivering og inn i sitt toleransevindue. Da opplever eleven å finne en motivasjon som ikke var der i utgangspunktet. Hunden kan være med på å øke motivasjonen til aktivitet og læring. Hunden kan eksempelvis hjelpe barn i gymtimer ved at de får en annen type gymtime og beveger seg, til tross for at de egentlig ikke ville gå tur eller at de kan leke med hunden.

Johannessen (2018, s. 163) viser til at hunden har en naturlig hengiven disposisjon, lojalitet og evne til å elske betingelsesløst som kan fremme følelser som egenverd og selvfølelse. Hun ser

spesielt på mennesker som sliter psykisk og hvordan hunden kan hjelpe mennesker gjennom tunge perioder og bidra til mestring av hverdagen.

### **3.3 Bronfenbrenners mesosystem**

Mesosystemet omhandler forholdet og forbindelsene mellom de ulike mikrosystemene som ble gjort rede for i kapittel 3.2. Mesosystemet handler om de prosessene som er i de ulike kontekstene barnet opplever og de nære relasjonene (Imsen, 2014, s. 400– 401). Innenfor mesosystemet vil vi ta for oss *det felles tredje*, tilhørighet til et felleskap og å være utenfor fellesskapet.

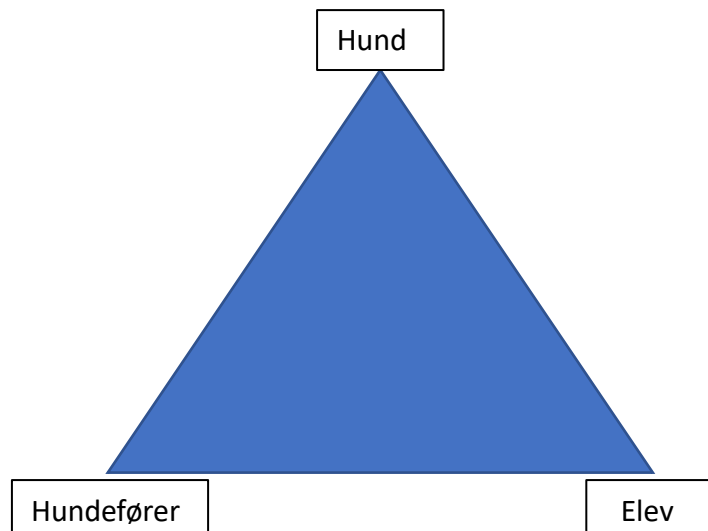
I følge Melson (2020, s. 228) kan ikke relasjonene mellom mennesker og dyr betraktes isolert. Økologisk systemteori understreker at relasjonene er innebygd i systemer med foreldre, lærere, jevnaldrende, kulturfigurer og andre, som tolker og strukturerer møter med dyr og ideer om dem. Innenfor mesonivået redegjøres det for hvordan hund har betydning for den enkelte elev i forhold til *det felles tredje*, tilhørighet til et fellesskap og å være utenfor fellesskapet.

#### **3.3.1 Det felles tredje**

Hund blir *et felles tredje* mellom eleven og hundeføreren eller mellom elever. Noen av informantene bruker begrepet *det felles tredje* for å forklare situasjoner med elev, hundefører og hund, eller elev, elev og hund. Vi ønsker derfor å beskrive nærmere hva *det felles tredje* er.

Hans Skjervheim, en norsk filosof, betegnet «*det felles tredje*» i 1957. Han var opptatt av hvordan en møter andre og betegnet *det felles tredje* som en treleddet relasjon. En treleddet relasjon, slik Skjervheim (2002, s. 20– 21) beskrev det er; subjekt, subjekt og saksforholdet. Dette beskrives videre med Skjervheims argumentasjon for å få en treleddet relasjon der han sier at en er avhengig av å ha et felles interessepunkt i samtalen slik at en deler saksforholdet med hverandre. En annen side av Skjervheims (2002, s. 20– 21) argumentasjon er hvis eksempelvis jeg ikke engasjerer meg i den andre sitt problem, eller bryr meg om det saksforholdet vedkommende refererer til, men konstaterer det som blir sagt, får man en toleddet relasjon. Dette blir en toleddet relasjon fordi de ikke deler et felles interessepunkt.

Nedenfor har vi tegnet opp den treleddede relasjonen for å vise et eksempel i forhold til dyr.



*Figur 3.10: Det felles tredje. Illustrasjon laget selv.*

*Figur 3.10 viser den treleddede relasjonen. Eleven og hundefører har en felles interesse for hunden som gir de et utgangspunkt for å bygge en relasjon.*

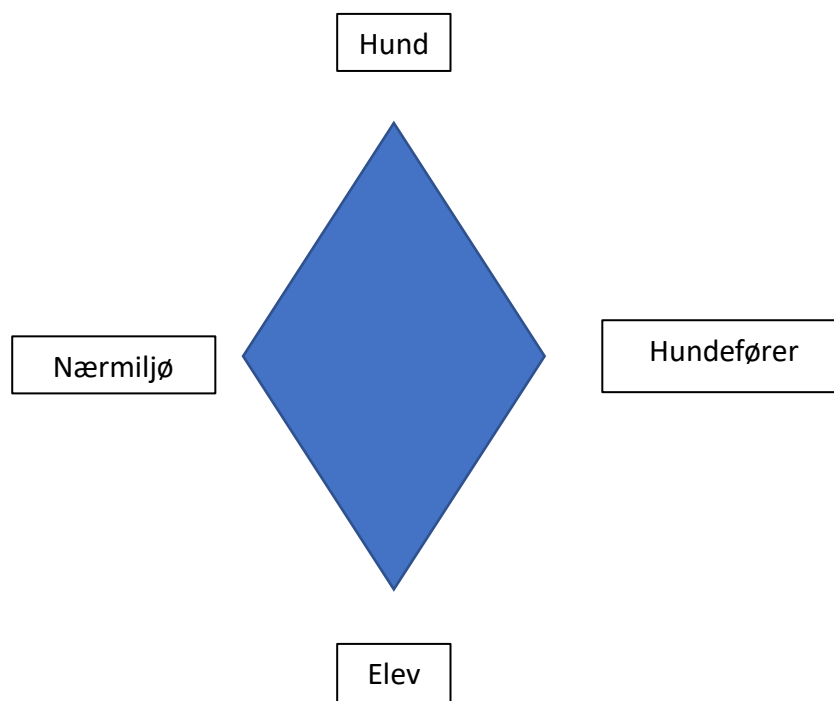
Skjervheims teori om en treleddet relasjon kan ses i sammenheng med relasjonen hundefører, elev og hund. Som vist ovenfor har hundefører og elev begge en interesse for hunden, som gir de et utgangspunkt for å bygge en relasjon. Dette kan også ses i sammenheng med elev, elev og hund.

I en treleddet relasjon påpeker også Skjervheim at det ikke er nødvendigvis slik at vi må ha samme mening om det felles interessepunktet, men begge partene må være engasjerte i det, slik at nye tolkninger eller tankeprosesser settes i gang (Skjervheim, 2002, s. 20).

Gee et al. (2019, s. 227) viser til Vygotskij og Piaget sine teorier hvor Vygotskij mente at en bør la barn lære gjennom handling, og ved at de får snakke om opplevelsene fremmer dette språkutvikling og utvikling av andre aspekter ved kognisjon. Imsen (2014, s. 162– 163) viser til at Piaget hadde tro på at barn bør få bygge opp sin egen kunnskap ved å samhandle med omgivelsene og få erfaringer fra virkelighetens verden.



Skjervheims teori – den treleddede relasjonen, som illustrert i trekantmodellen, figur 3.10, kan utvikles til en fireleddet relasjon. Den fireleddede relasjonen kan være hund, hundefører, elev og nærmiljøet. Trekantmodell har da blitt utviklet til en diamantmodell.



Figur 3.11: Diamantmodell – En fireleddet relasjon. Illustrasjon laget selv.

Figur 3.11 viser at den treleddede modellen kan utvikles og bli en diamantmodell. Som illustrert i figuren har relasjonen med hunden og hundeføreren en betydning i de ulike miljøene eleven er en del av.

Denne utviklingen av Skjervheims teori, figur 3.11, kan skje ved at hunder kan bidra til at mennesker som ikke kjenner hverandre starter en samtale. Hunden kan bidra til at det er lettere å etablere tillit mellom mennesker som ikke kjenner hverandre så godt (Arkow, 2019, s. 78). Dette er en måte hunden kan være en brobygger på. Når en elev er ute og går tur med hunden kan de oppleve å bli stoppet av en annen person som er ute og som viser interesse for dyret. I de fleste tilfeller er disse interaksjonene ganske hyggelige, som kan bidra til å styrke relasjonen med barnet (VanFleet et al., 2019, s. 198). Med bakgrunn i dette har vi utviklet den treleddede relasjonen, til en fireleddet, og en ny modell; diamantmodellen. Dette kan også relateres mot elever i skolen, i møte med andre elever på skolen kan hunden være en slags brobygger og hjelper elevene til å bygge en relasjon med hverandre. Diamantmodellen illustrer at hunden påvirker eleven og kan være med på å skape en relasjon til medelever.

### 3.3.2 Tilhørighet til et fellesskap

Tilhørighet til et fellesskap er viktig i oppgaven på bakgrunn av at barn og unges utvikling skjer i samspill med andre, og i denne studien er skolen plattformen elevene møtes på.

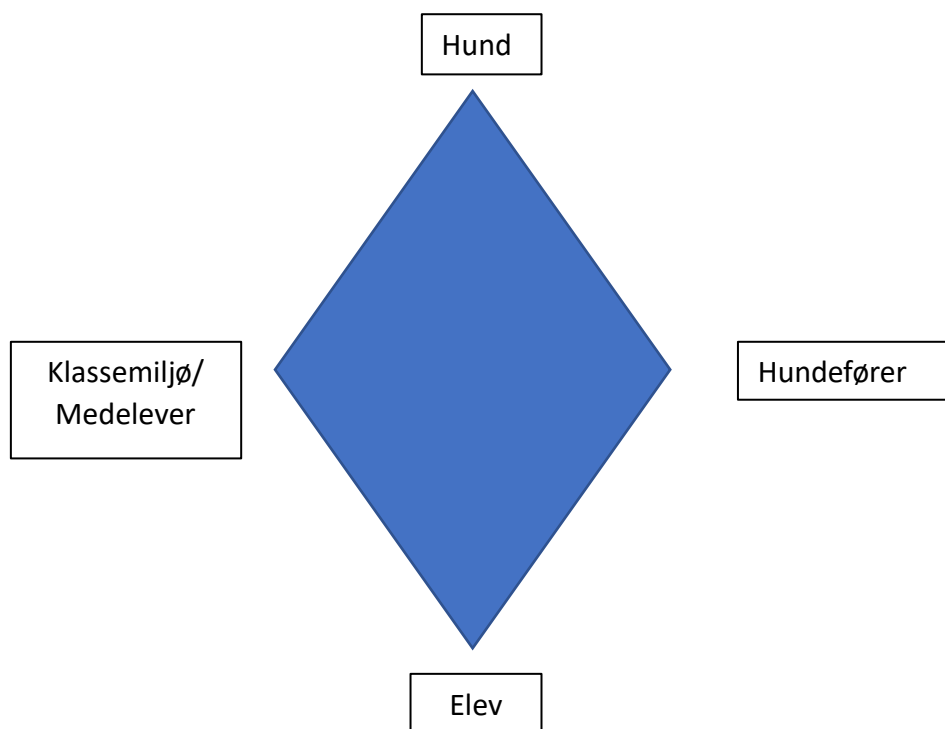
Opplæringsloven §9a sier at alle elever har krav på et godt psykososialt miljø på skolen som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Alle har krav på dette, uavhengig av sine individuelle utfordringer.

Nilsen (2021, s. 175) viser til at tilhørigheten til et sosialt fellesskap påvirkes i dag av en rekke ulike faktorer. Det er gjennom ulike faktorer skolen skal lose sine elever, vel vitende om sin betydning som sosial møteplass, og for noen elever kanskje den eneste de har. Holm (2012) hevder at god nok tilknytning og erfaringer med tillitsfulle og ivaretagende relasjoner, gir barnet mulighet til å utvikle indre arbeidsmodeller og struktur forankret i gjensidighet og et ønske om å delta i fellesskapet (Larsen, 2018, s. 44).

Klassen og klassemiljøet har mye og si for elevenes trivsel, vennskap og samhandlinger (Barsøe, 2012, s. 59– 60). En skoleklasse er satt sammen av elever som kun har til felles at de er født det samme året. Elevene kommer med sine drømmer og sårbarheter, sine ønsker om å høre til og ulike forutsetninger for å mestre de utfordringene de møter (Bakken & Østvik, 2021, s. 8– 9). Ved et miljø der krenkelser og mobbing ikke blir stoppet lager dette en aksept for slike handlinger, noe som er ødeleggende for en positiv utvikling. Det at alle elevene i klassen blir inkludert i fellesskapet og klarer å samhandle er med på å skape et godt klassemiljø. Det å føle tilhørighet til klassen har en positiv påvirkning på elevene, også elever som sliter med psykososiale eller emosjonelle vansker. Skolen har en annen dimensjon enn det å lære det faglige som står på timeplanen nemlig den personlige og sosiale utviklingen til elevene (Overland, 2006, s. 213) For mange elever er den sosiale tilhørigheten kanskje den eneste grunnen for å gå på skolen. Hvis barn opplever sosial stigmatisering, blir sett på som annerledes av de andre eller har manglende sosial kompetanse kan det ha negative konsekvenser for samspillet og relasjonene med de andre i klassen. Noe av det som kjennetegner et positivt klassemiljø er en vi– følelse og at normene i klassen for væremåte, utseende, prestasjoner og lignende er så vide som mulig (Overland, 2006, s. 216– 217).

Jørgensen hevder at gode felles opplevelser er limet som holder klassen sammen.

Fellesskapende læring og aktiviteter er grunnleggende for å skape et godt og trygt klassemiljø, som forebygger mobbing og krenkelser (Bakken & Østvik, 2021, s. 9).



*Figur 3.12: En fireleddet relasjon. Illustrasjon laget selv.*

*Figur 3.12 illustrer at hunden påvirker ikke bare relasjonen mellom eleven og nærmiljøet, men kan også påvirke relasjonen mellom eleven og medelevene, og klassemiljøet ved å være i klassen.*

Som illustrert i figur 3.12 kan hunden påvirke elevens relasjon til medelever. Eleven og medelevene har et felles interessepunkt, dette interessepunktet kan skape et samhold som får betydning for elevens følelse av tilhørighet, og hunden kan bidra til å skape et godt klassemiljø. Ifølge Gee, Fine og Schunk (2019, s. 227) anerkjenner lærere som benytter seg av hund i undervisning i dag verdien av å ha dyr i klasserommet som en måte å bidra til elevens utvikling og utdanning på.

Bakken & Østvik (2021, s. 30) viser til at for elevene er skolen minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Barn og unge bruker mye tid i pedagogiske institusjoner, og derfor er konsekvensen av å stå utenfor felleskapet med jevnaldrende stor. De elevene som opplever ensomhet og utestenging mangler tilgang til det sosiale miljøet, som av elevene selv blir betraktet som det viktigste i skolen. Disse elevene står i fare for å få en mangelfull sosialisering i skolen. I relasjoner til jevnaldrende (og lærere og hundeførere) bygger elevene selvbilde og tro på seg selv. Med bakgrunn i dette er det viktig at læreren er

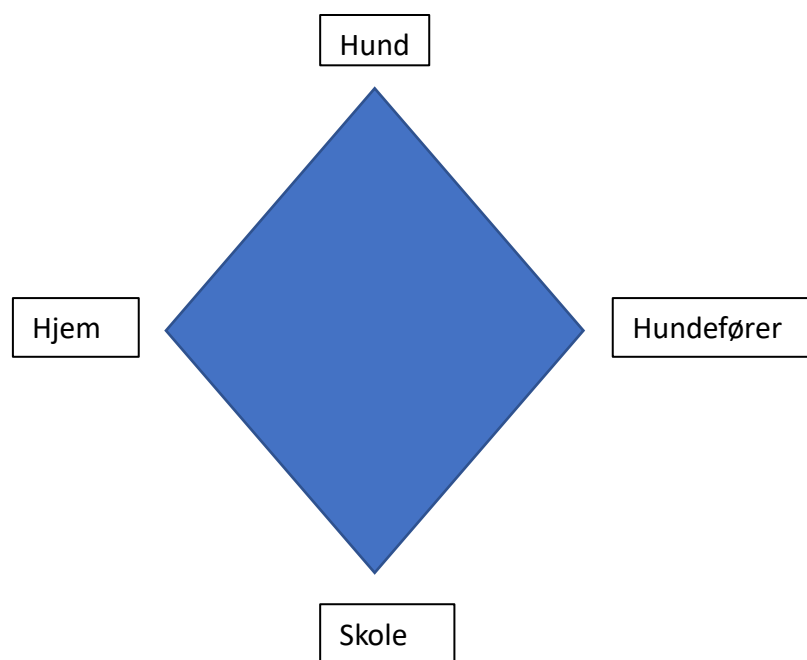
bevisst og har forståelse av skolen som en viktig sosial arena for elevene. (Bakken & Østvik, 2021, s. 30).

Jensen og Østby (2018, s. 144) viser til Green Myers (2002) og hans konsept som sier at menneskers sosiale tilbøyelighet gjør at barn reagerer på en smidig og kraftfull måte på det enkelte dyr. Hans konsept handler om at dyr kan være tilstrekkelig lik mennesker, som gjør at dyrene vekker prososial atferd og positive emosjoner hos mennesket. Samtidig er dyr ulike nok mennesker til å ikke bli opplevd som en trussel, noe som kan gjøre at undervisningssituasjonen ikke føles like ubehagelig for eleven (Jensen & Østby, 2018, s. 144). Dyr kan ha en beroligende betydning for barn med ADHD og hunden kan hjelpe de med å holde fokuset og at de ble roligere (Hart & Yamamoto, 2019, s. 95). Disse positive atferdsendringene har en positiv påvirkning på læringsmiljøet. I vår oversikt over kunnskapsstatus vises det til ulike resultater når det kommer til betydningen av hund som tiltak, noen viser ingen signifikant betydning, mens andre viser til noen positive betydninger. En av artiklene viser til at noen av elevene rapportere noen negative svar på interaksjonen med hunden, dette omhandlet ting som at hunden bjeffet eller slikket, til tross for dette var det rapportert økning i leseglede, selvtillit og utvikling (Henderson et al., 2020).

Det er ulik forskning på hvordan hund kan ha en positiv påvirkning i klasserommet og noe av det som nevnes av Gee et al. (2019, s. 228) er at dyr kan være med på å gi motivasjon for læring, øke barnas oppmerksomhet, lære dem humane verdier, styrke den sosioemosjonelle utviklingen, utvikle empati og bedre det psykologiske velværet. I tillegg kan det for elever med ADHD dempe symptomenes alvorlighetsgrad som gir mindre forstyrrende atferd og større fremgang i prososiale ferdigheter. En slik påvirkning på elevene kan tenkes å gi en økt trivsel for elevene og vil skape et godt klassemiljø som kan styrke fellesskapsfølelsen og tilhørigheten.

### **3.3.3 Å være utenfor fellesskapet**

Ni av ti informanter beskriver at de i sitt arbeid jobber med elever som har skolevegring, og arbeidet de gjør med hund for å få de tilbake på skolen igjen. Dette har derfor blitt et viktig fokus i oppgaven, da en stadig hører i mediene at skolevegring har blitt en økende utfordring i samfunnet i dag.



Figur 3.13: Hund – hundefører – skole – hjem. Illustrasjon laget selv.

*Som illustrert i figur 3.13 kan vi se at hunden visker ut skillet mellom skole og hjem, og bidrar i arbeidet til å få eleven tilbake på skolen.*

Når et barn har mye skolefravær henger dette gjerne sammen med mange ulike faglige, sosiale, psykiske og fysiske problemer (Lie, 2023, s. 13). Når fraværet fra skolen er gjentakende og langvarig knyttes fraværet ofte opp mot begrepet skolevegning eller ufrivillig skolefravær (Lie, 2023, s. 13). Elever som har høyt skolefravær har ofte høyere grad av en rekke ulike ting som søvnvansker, dårligere relasjoner til jevnaldrende, somatiske plager, høyere grad av frykt og bekymringer, psykososiale problemer, færre nære venner, sosial angst, lavere motstandskraft og flere negative livshendelser (Lie, 2023, s. 14). Lie (2023, s. 17) definerer skolefravær som er mer enn 30 dager i året der helsemessige eller økonomiske årsaker ikke er årsaker til fraværet som problematisk skolefravær.

Det kan være vanskelig for de som står på utsiden, som læreren eller foresatte, å forstå fraværet på skolen (Havik, 2018, s. 18). Havik (2018, s. 19) viser til at årsakene til skolefraværet kan være avgjørende for at eleven skal bli forstått og få rett hjelp til rett tid. Skolefraværet er komplekst, og det kan være mange faktorer som kan påvirke hvorfor en elev har skolefravær. Dette er et eget fagfelt, og siden skolefravær er så komplekst, spesielt hvis det har vart over tid, er det viktig at foreldre og lærere så tidlig som mulig kartlegger hvorfor eleven ikke går på skolen. Det er vanskelig å komme til bunns i hva som er årsaken, og det er

dermed ikke alltid like lett å iverksette tiltak som gir ønsket resultat, raskt nok (Havik, 2018, s. 19).

Når skolefraværet ikke kan vise til gyldige årsaker, for eksempel en legeerklæring og eleven har vært borte fra skolen over tid betegnes det som skolevegring. Skolevegring er ifølge Havik (2018, s. 28) elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det. Skolevegring defineres som vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Skolevegring handler ikke om at elevene mangler motivasjon for skolen eller lekser, ikke liker skolen eller ikke har lyst til å gå dit, det er elever som er interessert i skolearbeidet og ønsker å gå på skolen, men de klarer ikke å gå.

Havik (2018, s. 28) belyser også en annen definisjon for skolevegring; fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Havik (2018, s. 29) beskriver skolevegrere som ofte introverte og stille, flinke og pliktoppfyllende, har sjelden atferdsvansker, blir lettere oversett og oppdages på et senere tidspunkt enn skulkere, de har et intenst ubehag og en motvilje mot å gå på skolen, er ofte emosjonelt sensitive, har angstrelaterte og fysiologiske symptomer, og de er oftere skolemotiverte enn det skulkere er.

Havik (2018, s. 29) deler definisjonen på skolevegring slik:

- a) Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær.
- b) Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- c) Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
- d) Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- e) Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes.

Havik (2018, s. 56) viser også til at elever med individuelle utfordringer som ikke blir oppdaget, kartlagt eller tilrettelagt for, kan oppleve skolen mer krevende enn det mange andre elever gjør. Det kan være elever med diagnoser, slik som blant annet atferdsutfordringer, ADHD, lidelser innen autismspekteret eller ulike angstsymptomer eller –lidelser. Havik

(2018, s. 56) poengterer også at skolevegrere oftere har angstlidelser, mens elever som skulker skolen oftere har atferdsutfordringer.

Oppgaven vil se nærmere på hvordan hundeførerne jobber med hund for å få elevene tilbake på skolen. I vårt søk etter litteratur har vi ikke klart å finne noen litteratur på skolevegring og hund.

### **3.4 Biofilhypotesen**

Fine et al. (2019, s. 57) viser til at det finnes en teori på hvorfor vi mennesker fungerer så godt sammen med dyr, og som igjen kan forklare hvorfor et tiltak som hund i relasjon med elever fungerer så godt som det informantene mener at det gjør. Biofilhypotesen beskrives med at den menneskelige hjernen er utviklet for å rette selektiv oppmerksomhet mot andre former for liv, det er en del av menneskets evolusjonære arv som vi er avhengige av for å overleve.

Wilkes (2009) hevder at kontakt med andre arter, planter og dyr kan ha stor effekt på kognisjon, helse og velvære (Fine et al., 2019, s. 58). En forutsetning for biofilhypotesen er at mennesker har en iboende interesse for dyr, basert på evolusjonære krefter. Evolusjonære krefter innebærer at det å rette oppmerksomheten mot dyr, har vært nyttig for å overleve. Det er viktig å merke seg at biofili ikke nødvendigvis betyr at mennesker instinktivt er snille mot dyr, men at de har en forståelse for dem (Fine et al, 2019, s. 58; Melson & Fine, 2019 s. 220). Fine og Weaver (2015) tilnærmer seg teorien om at biofili vekker menneskets drivkraft til å utvikle relasjoner med andre dyr og til å føle et nærmere slektskap til naturen, som igjen kan integreres i DAI og begrunnes med hvorfor det er en nytteverdi å inkludere dyr i ulike terapeutiske situasjoner (Melson & Fine, 2019, s. 220). Det beskrives med at biofilhypotesen antyder at vi har utviklet oss for å respondere på dyr som fungerer som omgivelsenes «voktere» ved å vise fare eller trygghet, og at dette indikerer at vennligsinnede, rolige dyr sannsynligvis har en beroligende effekt på menneskets humør, mens opphissende og aggressive dyr sannsynligvis har den motsatte effekten (Melson & Fine, 2019, s. 220). Når en elev kommer inn til en hund som hviler eller som er i en ikke-agitert tilstand, kan hunden signalisere velvære og trygghet og dermed også bidra til en avslappet tilstand hos eleven (Melson & Fine, 2019, s. 220).

På bakgrunn av denne hypotesen og at vi mennesker har en iboende interesse for dyr og er oppmerksomme på andre former for liv, kan andre elever bli oppmerksomme på eleven som er med en hund. Hunden kan dra oppmerksomheten fra andre elever og vekke deres

oppmerksomhet. Dette er en mulighet for eleven som går med hunden å få positiv oppmerksomhet fra andre elever. Det at elevene rundt blir interesserte og gir positiv oppmerksomhet kan være med på å skape en ny dynamikk for eleven med vansker på skolen og i klasserommet.

Det er også viktig å bemerke seg at opplevelsen vi har av forbindelsen mellom mennesker og dyr – enten på avstand eller tett på - henger fullstendig sammen med hvert enkelt individs oppfatning av og forståelse for situasjonen. Dette på bakgrunn av tidligere informasjon gitt av familie, sosiale systemer og erfaringer med ulike dyr gjennom et helt liv (Fine et al., 2019, s. 58). Dyr – menneske – relasjonen blir oppfattet på forskjellige måter i ulike kulturelle og religiøse sammenhenger, som igjen gjør at det er store variasjoner i menneskers holdninger ovenfor dyr. Det er noen ulike synspunkter og for eksempel blir hunder sett på som urene av muslimer og de rådes til å unngå kontakt med dem (Jegatheesan, 2019, s. 72). Til tross for at vi har et innebygd behov for å omgås andre arter, planter og dyr er oppfattelsen av dyr kulturelt betinget, og holdningene ovenfor dyrene skapes via kulturer og religion. Et annet eksempel fra islamsk religion er troen på at engler ikke vil gå inn i et muslimsk hjem hvis det er hunder der. De kulturelle og religiøse faktorene påvirker hvordan vi oppfatter hund som et tiltak, og som ikke nødvendigvis er assosiert med noe positivt for alle mennesker.

De kulturelle betingelsene har stor praktisk betydning for bruk av hund i skolen. Det kan skape utfordringer med hvordan en skal bruke hund i skolen og inn i klasser hvis det er en, flere eller mange elever som har en sterkt kulturelt betinget negativ assosiasjon til hund.

### **3.5 Hva kan gå galt med hund i skolen?**

En hund er et levende vesen, og et eget individ. Dette er viktig å tenke på når en benytter hund som et pedagogisk verktøy i skolen. Det er et stort ansvar for hundeførere og det er mye som kan gå galt. Hundene og hundeførerne i denne studien jobber med elever med blant annet atferdsutfordringer hvor en ikke kan vite 100% hvordan eleven vil oppføre seg i møte med hunden. Dette krever at hundefører, skolen og foresatte har gjort en god kartlegging i forkant. I følge Krøger (2018, s. 140) er det viktig i all utøvelse der en bringer inn et dyr i den hensikt å fremme menneskers helse, livskvalitet og mestring, og at hensikten med intervensjonen og målgruppen er kartlagt. Videre viser hun til at det er spesielt viktig å kjenne til dyrets egnethet og tålbarhet for samhandlingen.



I denne studien er hunden et pedagogisk verktøy for å fremme sosial og emosjonell utvikling hos elever i skolen. Når en bringer en hund inn i en offentlig institusjon slik som skole, er det viktig å se flere sider av dette aspektet da det er mye som kan gå galt. Hunden er et eget individ og det er viktig at hundens velferd også er i fokus og at en vet at hunden er egnet for den type oppgaver den blir utsatt for.

I følge Broom (1996) beskrives dyrevelferd som «dyrets forsøk på å takle omgivelsene sine på et fysiologisk, atferdsmessig og medisinsk nivå» (Ng et al., 2019, s. 349). Hetts mfl. (1992) og Novak og Drewsen (1989) viser til at det å vurdere dyrevelferd er generelt problematisk og komplisert, da dyrevelferd graderes fra en skala fra «svært god» til «svært dårlig», og er basert på den subjektive vurderingen til en observatør (Ng et al. 2019, s. 349). Med bakgrunn i dette er det derfor ekstra viktig at hundeførerne vurderer dyrenes velferd fra dyrets perspektiv, og har nok kunnskap om hvordan en skal tolke hundens signaler og kroppsspråk. Når formålet er å bruke dyr i tjenester med mennesker, som DAI, har hundeførerne en etisk forpliktelse til å gi hundene en «svært god» velferdsstatus. Ng et al. (2019, s. 349) viser Hetts mfl. (1992) og Novak og Drewsen (1989) til at en svært god velferd og velferdsstatus beskrives som en tilstand der et dyr er fritt for stress mesteparten av tiden, har god fysisk helse, utviser et stort spekter av artstypisk atferd og er i stand til å takle miljømessige stimuli på en god måte.

Det er hundeføreren sitt ansvar å ivareta hundens velferd, og unngå å besøke personer som kan påføre hunden skade. Det er også hundeføreren sitt ansvar å rapportere om og oppsøke hensiktsmessig veterinærtilsyn for hunden dersom det skulle skje et uhell (Ng et al., 2019, s. 349).

På institusjoner som skole kan det være risikoelementer som medfører ubehag for hunden. Dette er for eksempel at hunden kan bli utsatt for mange forskjellige mennesker, høye lyder og uforutsigbare omstendigheter og hendelser. Derfor er det hundefører sitt ansvar å avgjøre når og hvor dyret skal få tilbud om nødvendige pauser før dyret føler ubehag (Ng et al., 2019, s. 350).

Det siste dyrevelferdselementet handler om dyrets natur og evne til å vise normal atferd i et egnet miljø. Hunder er dyr som er sosiale av natur, og de trives i selskap med andre

likesinnede hunder. Det er viktig at hundeføreren kjenner sin hunds atferdsmessige behov og at de gjør en oppriktig innsats for å sørge for at behovene deres blir ivaretatt. Dyr - menneske interaksjon (DMI) krever at et dyr er i stand til å takle intim, uønsket hengivenhet fra en fremmed person over lengre perioder, og det er viktig å huske på at disse dyrene ikke selv valgte frivillig å bli trent for eller involvert i DMI – det var eierne som bestemte det for dem (Ng et al., 2019, s. 350). Ng et al. (2019, s. 350) påpeker at hundeføreren har en etisk forpliktelse til å ivareta hundens atferdsmessige behov, inkludert å utforme terapeutiske interaksjoner som lar dyrene få utløp for sin naturlige atferd så ofte som mulig.

### **3.6 Oppsummering av kapitlet**

Oppgaven har skolen som kontekst, og i denne konteksten er det flere av hundeførerne som jobber med elever med ulike diagnoser og vansker. I dette teoretiske kapitlet er det først gjort rede for hvilke utfordringer og diagnoser elevene har. Kapitlet har tatt utgangspunkt i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell og vi har sett både på mikro- og mesosystemet. Denne modellen handler i utgangspunktet om menneske-menneske relasjoner, men det er mulig innenfor denne teorien og også se på menneske til dyr relasjonen. Melson (2020) støtter påstanden om at dyr har en påvirkning på barns utvikling sett i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell på mikro- og mesosystemet. Dyr er en del av barndommens kontekstuelle landskap. De er tilknytningsfigurer og har en rekke viktige sosiale roller. Barn tenker på dyr, har sterke følelser ovenfor dem og ser på dem som sosiale aktører i relasjoner. På alle disse måtene bidrar dyr til emosjonell og sosial utvikling (Melson, 2020, s. 228).

Innenfor mikrosystemet ser oppgaven på relasjoner, tilknytning, speiling og barnets mestring og identitet. Oppgaven tar også for seg teoriene om barnets selvfølelse og identitet. Dette er også teorier som omhandler menneske til menneske relasjonen, men det er vist hvordan også hund kan ha en positiv innvirkning på barna i forhold til disse teoriene. Innenfor mesosystemet tar oppgaven for seg teori om *det felles tredje*, tilhørighet og fellesskap og utenforskap. Disse teoriene er koblet opp mot bruk av hund i skolen.

På bakgrunn av den teorien som belyses ser oppgaven på hva som er viktig for at et barn utvikler seg og kan ha det bra på skolen. Dette er så koblet opp mot teori med bruk av hund for å se hvordan hunden kan ha en innvirkning innenfor de ulike temaene. Er det teoretisk mulig å bruke hund for at elever skal trives bedre på skolen? Etter denne gjennomgangen er det mye teori som støtter opp at hund kan ha en påvirkning på elever i skolen som har eller er

i fare for en skjevutvikling. Melson (2020, 228) presiserer at relasjoner mellom menneske og dyr ikke kan betraktes isolert. Økologisk systemteori understreker at disse relasjonene er innebygd i systemer med foreldre, lærere, jevnaldrende, kulturfigurer og andre, som tolker og strukturerer møter med dyr og ideer om dem.

Videre tar teorikapittelet for seg biofilhypotesen og hva som kan gå galt med hund i skolen. To viktige punkter for denne oppgaven. Kapittelet har gitt et teoretisk rammeverk som vil i kapittel seks drøftes opp mot funnene i studien.

Kapittelet har gjennomgått ulike modeller for å beskrive påvirkningen hund har på barnets liv. Modellene har utviklet seg fra en toleddet modell, til trekantmodell og slutt diamantmodell. Modellene tydeliggjør det viktige arbeidet hunden og hundeføreren bidrar med inn i skolesammenheng på et sosialt og emosjonelt nivå for elevens utvikling, både i og utenfor skolen.

## 4.0 Metode

---

Dette kapittelet tar for seg prosjektets utvalgte forskningstilnærming og metodiske valg gjort i forkant og underveis i forskningsprosessen. Sentrale punkter som datainnsamlingsmetode, rekruttering og utvalg av informanter, gjennomføring av selve datainnsamlingen, transkribering, og analyse og tolkning av datamaterialet vil bli belyst her. Det vil bli gjort rede for forskningsetikk og etiske refleksjoner vi sto ovenfor. Avslutningsvis er fokuset på reliabilitet, validitet og overførbarhet. Dette med bakgrunn i å belyse troverdigheten i oppgaven, samt at vi reflekterer over og representerer virkeligheten så godt som mulig.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Innenfor vitenskapsteori har denne oppgaven bakgrunn i humanvitenskapelig tradisjon, der hermeneutikk og fenomenologi ligger under som vitenskapelige forståelse. Årsaken til at oppgaven tar utgangspunkt i humanvitenskapelig tradisjon med hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapelig forståelse, er på bakgrunn av å få frem informasjon om hundeføreres opplevelser og tolkninger. I intervjuene fortalte informantene om sine opplevelser og erfaringer med bruk av hund i skolen, og hvilken betydning de så at dette hadde for de enkelte elevene. Elevenes egne meninger og opplevelser er ikke en del av denne oppgaven. Det informantene forteller kan ha ulik grad av fortolkninger basert på deres opplevelser. Noe av det informantene fortalte var beskrivelser av hendelser, mens noe var vurderinger ut fra hvordan de oppfattet at hund fungerte i skolehverdagen, og betydningen de opplevde at dette hadde for den enkelte elev.

Hermeneutikken søker forståelse og innsikt i de ulike menneskelige ytringene ved å fortolke innholdet ut ifra kontekst eller «meningssammenheng» (Thomassen, 2021, s. 34). Denne samfunnsvitenskapelige retningen var lenge kun brukt til å fortolke visse type tekster innenfor avgrensede fagområder. Filosofen Frederich D. E. Schleiermacher (1768– 1834) var en av de første som ønsket å utvikle hermeneutikken til en allmenn lære om fortolkning og forståelse (Thomassen, 2021, s. 157– 158). Han satt språket i fokus og mente at det er to måter å oppfatte språket på, enten som et system av tegn eller som et redskap.

På 1800 - tallet forsøkte Wilhelm Dilthey å gjenopplive hermeneutikken med å utvikle teorien til å bli det vitenskapsteoretiske grunnlaget for humanvitenskapen (Thomassen, 2021, s.159). Hermeneutikken i dag legger vekt på at det ikke er noen sannhet som er absolutt, og at

mening kun kan sees i sammenheng med det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). I denne oppgaven er skolen konteksten informasjonen må sees i lys av, og sammenhengene er relasjonene i det som foregår mellom hund, elever, hundefører, klassen og skolen. Den mest sentrale teoretikeren innenfor hermeneutikken i nyere tid er Gadamer (1900-2002), han legger vekt på at all mening og forståelse kommer fra en forforståelse som er ubevisst (Thomassen, 2021, s. 86).

Hermeneutikk ligger til grunn ved at vi ønsker å forstå intervjusubjektene erfaringer ved å fortolke deres utsagn for å skape en forståelse. Et utsagn vi har valgt å fortolke er Anita sitt, der hun forteller om hva hun ser hos elevene når de går sammen med hunden:

*«Og vi ser dem går i gangen her og leier på den hunden, ikke sant. De er jo så rette i ryggen og så stolt av det. Og det er jo elever som ikke er noe glad i å kanskje stå som et midtpunkt».*  
(Anita)

Ut ifra dette utsagnet tolker vi at elevene som oftest ikke liker oppmerksomhet av andre, og at disse elevene har en dårlig selvfølelse, men at hunden bidrar til å gi eleven trygghet og støtte. Dette tolker vi som at hunden gir eleven økt mestring og selvtillit. Vi både ønsket og har opplevd at vår egen forståelse skal bli utfordret og dermed også endret seg noe. I denne studien blir det en «dobbelhermeneutikk», siden vi vil tolke noe av det som intervjusubjektene har tolket av elevenes opplevelser (Thagaard, 2018, s. 38).

Vi har en viktig rolle som forskere i kvalitativ forskning, og vår egen forståelse som forsker styres av vår forforståelse. Det er derfor avgjørende at vi er bevisst vår egen forforståelse og interesse for temaet. Vi har opplevd at vår egen forståelse av hvordan en kan bruke hund i skolen har blitt utvidet, dette i forhold til at det ikke finnes grenser for hvordan de bruker hund. Informantene har beskrevet at det kun er fantasien som setter grenser. De bruker hunden til alt fra å bygge en relasjon, til relasjoner mellom medelever, styrke elevens selvfølelse og selvtillit, bedre klassemiljø og skolevegring. Vi har også opplevd endringer med tanke på hvilke hunder som kan, eller burde brukes i skolen med tanke på egnethet, og at hunden ikke nødvendigvis må være en som er rolig. Noen barn responderer godt på en hund som er litt mer vilter av seg og eleven kan føle seg litt mer lik. Underveis fikk vi øynene opp for at det var mye jobb som ble lagt til grunn før en slik intervensjon, alt fra dressur av hunden, men også planleggingen noen informanter gjorde for å kunne lykkes med arbeidet. Vi ble også oppmerksomme på hvor mye DAI utdannelsen ga de hundeførerne som hadde dette

et annet syn på nettopp sin egen rolle. Vår egen forståelse har en stor påvirkning på hvordan vi oppfatter den innsamlede dataen. Innsamling av data er derfor et viktig begrep som må nevnes i forhold til vår egen forståelse. Dette med bakgrunn i at når vi samarbeider med personene som jobber med hunder i skolen, kan vi ikke betrakte data som noe som er gitt av informantene, utenfor vår forståelse av den virkeligheten vi studerer. Data er derfor preget av hvordan vi forstår de observasjoner, utsagn, tekster og visuelle uttrykk vi har tilgang til (Thagaard, 2018, s. 28).

I møte med informantene er det viktig at vi er klar over våre egne fordommer. Jo fler vi intervjuet og jo mer informasjon vi skaffet oss om temaet ble dette viktigere og viktigere. Fordommer er antakelser vi mennesker har om hvordan verden ser ut. Det er antakelser vi har lært opp gjennom livet, og som vi i stor grad tar forgitt (Jacobsen, 2018, s. 72). Dette kjente vi på etter hvert som vi tilegnet oss kunnskap om hvordan en jobbet med hund og hva de ulike informantene oppfattet som viktig i møte mellom hundefører og elev.

Den hermeneutiske sirkel er en sirkel som går mellom forståelse, helhet, forståelse og del. I denne oppgaven kan vi se på ett intervju som en «del», og alle intervjuene samlet som en «helhet». Vi får økt forståelse av ett intervju ved å se det i sammenheng med de andre intervjuene. Den hermeneutiske sirkelen formidler hvordan forståelsen utvikler seg via en evig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del i materialet vi ønsker å forstå (Thomassen, 2021, s. 91). Delene må sees på i forhold til helheten, og samtidig vil vår forståelse av helheten utvides når vi ser på delene. Når vi går igjennom og analyserer intervjuene vil vår forståelse hele tiden utvikle seg og vi vil kunne se nye deler og forstå helheten annerledes underveis. Hvert av intervjuene i denne studien er en del som vi ønsker å forstå og tolke slik at vi kan se på hvordan hunder blir brukt i skolen og hvordan hundeføreren opplever at dette har betydning for elevene. Alle informantene har sine historier og tolkninger som vi skal prøve å få tak i og sammenligne på tvers av intervjuene. Vi kommer fram til en ny forståelse ved så å koble dette opp mot tidligere forskning og teori.

*«Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer»* (Thagaard, 2018, s. 36).

Filosofen Edmund Husserl (1859-1938) er kjent som grunnleggeren av fenomenologi og videreutviklingen av teorien er mye brukt i helse- og sosialfag i senere tid (Thomassen, 2021, s. 82– 83). Husserl mener at det som kjennetegner den menneskelige erfaringen er en direkte

opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener og at det er dette som er utgangspunktet for kunnskap. Målet med fenomenologiske studier er å finne det særegne ved fenomenet og Husserl mener at verden fremtrer som fenomener i vår erfaring og forsøker å klargjøre hvilke grunnleggende forutsetninger som betinger vår erkjennelse av virkelighet (Thomassen, 2021, s. 84).

Fenomenologi ligger til grunn fordi vi gjennom denne studien ønsker å se på og få frem individenes opplevelse og prøve å komme frem til essensen av hvordan hund kan bidra i skolen. Gjennom å finne essensen kan vi skape en ny forståelse og prøve å finne ut hvordan hund brukes i skolen i dag og hva erfaringene til intervjusubjektene er (Thagaard, 2018, s. 36). Dette er et praktisk felt, og vi har kun tatt utgangspunkt i praksisen slik den er for informantene i dag (Thomassen, 2021, s. 170).

Etter hvert intervju har vi møttes for å reflektere over vår opplevelse av den informasjonen vi har innhentet og våre tolkninger av svarene vi har innhentet og sammenlignet etter hvert med hva vi fikk vite i forhold til hva vi tidligere har fått vite. Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 106).

## **4.2 Forskningsdesign**

Problemstillingen vi har valgt er relativt åpen og vi ønsket å få informasjon fra intervjusubjektene om hvordan de opplever å bruke hund i skolehverdagen, hvordan dette kan være til hjelp for elevene de jobber med og på hvilke områder hund egner seg. Denne oppgaven har dermed et induktivt forskningsdesign der vi først samler inn data, altså intervjuer og transkriberer, før vi ser etter mønster som kan gi oss begreper og teorier (Johannessen et al., 2021, s. 30).

I denne studien har vi valgt å gjøre en empirisk oppgave med en kvalitativ studie der vi har intervjuet ti personer med erfaring med bruk av hund i skolen. Valg av metode handler om hvilket verktøy som skal benyttes for å innhente kunnskap. Det første valget vi gjorde var å gå for kvalitativ metode og valgte bort kvantitativ metode. Dette valget ble tatt fordi vi ønsket å gå i dybden å få frem intervjusubjektene erfaringer og opplevelser. Vi hadde lite kjennskap til hvordan en i praksis jobbet med hund i skolen, og det gjorde at vi ønsket å komme i direkte

kontakt med mennesker som jobber med dette til daglig og sitter på førstehåndsinformasjon. For å besvare forskningsspørsmålet ønsket vi å få frem erfarings- og opplevelsesbasert kunnskap. Intervjuer er en god metode for å finne ut av hvordan intervjusubjektene opplever og forstår sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Intervju sammen med hermeneutisk og fenomenologiske tilnærming opplevde vi som en god metode for å kunne få svar på problemstillingen. Problemstillingen «Hvordan bruker hundeførerne dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen, og hvordan opplever de at det kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker?» viser til at vi ønsker å vite hvordan hundeføreren jobber og hvordan dette er et tiltak som fungerer eller ikke. Siden forskningen i denne oppgaven tar utgangspunkt i ordet «hvordan» er kvalitativ metode relevant i og med at vi ønsker å gå i dybden av hundeførerens opplevelse av hvordan dyreassisterte intervensjoner med hund kan ha en betydning for elevene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135).

### **4.3 Intervjuguide**

Når vi lagde intervjuguiden, se vedlegg 3, satt vi oss sammen for å finne ut av hva slags spørsmål som kunne gi svar på problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Vi lagde en intervjuguide som tok for seg blant annet hvordan hundeføreren jobbet, med hvilke typer barn, hvilke utfordringer de opplever og hvordan de kan se hvilken betydning hunden har for barna. Vi valgte å gå for et semistrukturert intervju, der det er mulighet for oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 108). Samtidig hadde vi mange underspørsmål klare dersom intervjusubjektet ikke hadde så mye å fortelle. Et eksempel på dette er når vi spurte om i hvilke tiltak informantene opplevde at hunden hadde en positiv påvirkning på elevene. Hvis informantene ikke utdypet dette, hadde vi underspørsmål som; kan du beskrive hva problemet var? Hva gjorde du? Og hva var virkningen? Kan du forklare forskjellige situasjoner? Underspørsmålene var til hjelp for å kunne få en bredere forståelse av hva informantene fortalte oss.

### **4.4 Rekruttering og utvalg av informanter**

For å finne informanter la vi ut et innlegg om masteroppgaven på to ulike Facebook grupper, den ene er «Miljøterapeut i skolen» og den andre er «Besøkshunder, skoleundervisningen og terapihunder i Norge – Åpent for alle». Den siste gruppen fikk vi tips om etter vi hadde sendt en E-post til Dyrebar omsorg. Dyrebar omsorg er en organisasjon som tilbyr utdanning av hundeførere og hunder innenfor skolehunder, terapihunder, besøkshunder osv. På begge



Facebook gruppene var det flere som sendte oss meldinger om at de ønsket å delta i prosjektet. Vi sendte de et informasjonsskriv og alle som hadde sagt at de ønsket å stille deltok. Når vi satt i gang med intervjuene så var det flere av informantene som tipset oss om andre som drev med hund i skolen og hjalp oss med å komme i kontakt med dem. Til sammen ble det ti intervjuer, noe som var målet da vi startet opp. Vi tenkte at ti informanter var et fint tall, da dette vil gi oss ulike data og muligheten til å kunne se likheter og ulikheter.

De ti informantene har ulik bakgrunn, utdanning og jobber ulikt. Figur 4.1 viser en oversikt over de ulike informantene. Alle de ti informantene har pseudonyme navn.

Figur 4.1. Informantene.

<p>«Malin» 13 års erfaring Adjunkt Barneskole DAI, egnethetstestet hunden</p>	<p>«Anne» 13 års erfaring Montessorripedagog Barneskole</p>
<p>«Marthe» 2 års erfaring Miljøterapeut Barneskole DAI, utdanning via sosiale tjenestehunder og egnethetstestet hunden</p>	<p>«Tove» 2 års erfaring. Førskolelærer Barneskole DAI, egnethetstestet hundene</p>
<p>«Berit» Brukt hund systematisk i 2 år, men generelt i 7 år Lærer Ungdomsskole Danske terapihunder, egnethetstestet hunden</p>	<p>«Silje» 3 års erfaring Miljøveileder Barneskole 1.-4. klasse</p>
<p>«Anita» 12 års erfaring Konsulent Ungdomsskole DAI, egnethetstestet hunden</p>	<p>«Mathilde» 4 års erfaring, + mange år før utdanning Lærer/miljøterapeut/sosiallærer Vgs – internatskole DAI, hunden er egnethetstestet og tatt praktisk prøve</p>
<p>«Sarah» 5 års erfaring Adjunkt</p>	<p>«Laila» 10 års erfaring Pensjonist/Specialpedagog</p>

<i>Barneskole til og med vgs.</i>	<i>Barneskole</i>
<i>DAI og egnethetstestet hundene</i>	<i>DAI og egnethetstestet hunden</i>

DAI vil si at de har tatt utdanning fra Dyreassisterte intervensjoner ved NMBU. De har ulike kurs som gir studiepoeng innenfor dyreassisterte intervensjoner. For å få godkjent hunden til bruk i skole eller som terapihund må hunden gå gjennom en egnethetstest for å se om hunden tåler påkjenningen og for å se på hvordan hunden reagerer i ulike scenarioer.

#### **4.5 Gjennomføring av intervjuer**

Intervjuene foregikk, med unntak av ett, over teams. Ved dette unntaket dro en av oss for å intervju informant hjemme hos hen, mens den andre var med over teams. Grunnen til at intervjuene ble gjennomført over teams er blant annet avstand, både mellom oss intervjuere og til intervjuobjektet. Vi har intervjuet personer over hele landet, samt en i Danmark. Det første intervjuet ble gjort over teams, det andre ble gjort fysisk og de resterende over teams. Ved intervju over teams viser Thagaard (2018, s. 114) til at det er helt avgjørende at vi skaper en trygg intervjusituasjon som ivaretar intervjupersonenes anonymitet og sikrer kontroll over at dataene ikke kan benyttes av andre. Det er viktig at informantene skal føle seg trygge og være åpne under intervjuet. Vi opplevde å få like mye informasjon på spørsmålene over teams og at det var lettere for informantene å stille opp. Thagaard (2018, s. 110) bruker betegnelsen «synkron intervjuer» for blant annet en samtale over nett slik som vi har valgt.

En kvalitativ studie er preget av fleksibilitet, og bærer preg av vårt møte med informantene. I intervjuet er det viktig at vi er åpne og mottakelige for situasjonene informantene beskriver slik at vi får forståelse for hvordan hverdagen til hundeførerne er (Thagaard 2018, s. 14). Det å skape et miljø der informantene føler seg trygge nok til å dele informasjon er viktig. Vi valgte derfor å ta en prat med informantene før vi satt i gang diktafonen, slik at de hadde mulighet til å bli litt tryggere på oss.

Det var litt ulikt hvordan intervjuene gikk, da noen snakket veldig lett og hadde mye å fortelle, mens andre måtte vi dra informasjonen litt ut av. Det var noen av informantene som var redde for å fortelle for mye eller kjede oss, så i disse tilfellene måtte vi forsikre informantene om at det var de historiene og utsagnene vi ønsket å høre og at vi synes det var veldig spennende. Det er tydelig at dette er viktig og spennende å få fortelle om for mange av de vi intervjuet.

Når vi møttes pratet vi litt om hvem vi var og hva vi skulle skrive om og om rettighetene til informanten. Vi hadde en liten lett prat før vi satte i gang lydopptaket og ga klar beskjed før dette ble satt på. Vi brukte en diktafon for å ta opp intervjuene og lagret disse ved å skrive datoen opptaket ble gjort.

I intervjuene var det en som stilte spørsmål, mens den andre hørte etter og noterte. Slik hadde vi større sjanse for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.

#### **4.6 Transkribering og behandling av data**

Under transkriberingen delte vi intervjuene i to og transkribert halvparten hver. Vi brukte Amberscript som verktøy og brukte maskin-lagd transkribering av lydopptakene. Vi måtte så lytte igjennom for å rette opp transkriberingen, da denne formen for transkribering ikke er nøyaktig. Vi lagret dokumentene ved å skrive datoen på når lydopptaket ble gjort, slik at de skulle være anonymisert. Vi har også valgt å anonymisere hundenavn og stedsnavn i transkriberingen. Vi skjønnte fort via intervjuene at det er et lite miljø, spesielt blant de som har tatt utdanning via dyrebar omsorg, og det er derfor lett å kjenne igjen hvem som er intervjuet via navnet på hundene. Videre leste vi gjennom det den andre hadde transkribert for at begge skulle ha en god oversikt over alle intervjuene. Så slettet vi opptakene av intervjuene med hensyn til personvern.

#### **4.7 Analyse og tolkning**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s. 219) betyr analyse å dele noe opp i biter eller elementer. For å kunne forstå informantenes språklige utsagn og skape en helhet i datamaterialet, var det nødvendig å utføre en analyse av transkriberingene.

Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming, og innenfor hermeneutisk meningsfortolkning er det syv «fortolkningsprinsipper» som presenteres under (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237).

1. Det første prinsippet er den hermeneutiske sirkelen der en går frem og tilbake mellom helhet og deler. I analysen har vi sett på de enkelte intervjuene, før vi har prøvd å finne likheter og forskjeller mellom intervjuene – de ulike delene til helhet. Videre har vi funnet ulike temaer der vi har gått tilbake i de enkelte intervjuene for å se hva

informantene har sagt. Vi har gått ut og inn av temaer, og ut og inn av transkriberingen av intervjuene for å prøve å finne mening.

2. Det andre prinsippet er at meningsfortolkningen er over når en har en «indre enhet» i teksten som er uten logiske motsigelser. Vi har tatt noen valg med tanke på temaer vi har fokusert på ut ifra intervjuene vi har hatt. Vi har for eksempel sett at alle informantene snakker om hvor stor betydning hunden har i forhold til relasjonsbygging og hvor raskere denne relasjonsbyggingen går. Derfor har relasjon blitt et viktig tema i oppgaven. Vi har kommet til enighet om at temaene vi har valgt ut er de som flere av informantene har lagt vekt på. Noe som kan fremtre som en logisk motsigelse i vår oppgave er at hunden kan ha en positiv innvirkning for noen elever, mens for andre kan hunden ha en negativ innvirkning. Når vi analyserer dette opp mot helheten, kommer det frem hvordan forskjellige elever reagerer på bakgrunn av ulike utgangspunkt i forhold til hunder. Slik kan forskjellige temaer virke som motsetninger ved første øyekast, men i den større sammenhengen gir det likevel mening.
3. Det tredje prinsippet er «testing av delfortolkningene» sett i lys av tekstens helhetlige mening og å sammenligne fortolkningene. Vi har sett på teori og kunnskapsstatusen i lys av våre funn og slik prøvd å finne en helhetlig mening og sammenlignet våre fortolkninger.
4. Det fjerde prinsippet er «tekstens autonomi», det at teksten helst skal forstås ut ifra egne referanserammer gjennom å forklare hva teksten sier om temaet. Vi har forsøkt å forstå hvert transkriberte intervju hver for seg, med respekt for hver informant sin «autonome» referanseramme.
5. Det femte prinsippet handler om kunnskap om temaet. I denne oppgaven viser vi til kunnskap om dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen, både i kunnskapsdelen og teoridelen. Vi har tatt med en del teorier om ulike diagnoser, selvregulering, mestring, selvtillit, *det felles tredje*, tilhørighet og utenforskap. Disse temaene har vi knyttet opp til teorien om bruk av dyr, spesielt da med barn.
6. Det sjette prinsippet omhandler at en tekst ikke er «forutsetningsløst», fortolkningene vil alltid bli preget av forståelsestradisjonen til den som fortolker teksten, men det går

an å forsøke å bli så bevisst som mulig på at denne forforståelsen preger det en ser i teksten. Vi har fra start snakket mye sammen om vår egen forforståelse, og hele veien vært bevisste på hvordan dette preger hvordan vi tolker den informasjonen vi har fått av informantene. Vår tekst forstås ut ifra våre referanserammer, som våre egne erfaringer med dyr og i arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Vi har begge vært mye med hund opp igjennom årene, en er hundeeier selv og ser betydningen dette kan ha, spesielt for barna som omgås hunden. På bakgrunn av dette har vi gjort vår fortolkning av de transkribert intervjuene.

7. Det syvende prinsippet viser til at alle fortolkninger gir en fornyelse og kreativitet og slik beriker forståelsen ved å få frem nye «differensieringer» og «innbyrdes relasjoner» i teksten som utvider tekstens mening. Et eksempel på en «innbyrdes relasjon» vi har fortolket oss frem til er hvordan eleven kan selvregulere seg med hund. Dette kan bidra til bedre relasjoner med sine medelever og et bedre klassemiljø. Dette kan igjen tolkes til at hunden bidrar til et bedre klassemiljø.

Vi har hatt som mål at denne oppgaven skal få frem hundeførerens opplevelse, men også at våre tolkninger skal bidra til en fornyet forståelse ved å sette deres opplevelser i sammenheng med teori og tidligere forskning. Vi har lagt vekt på å få frem sitater fra hundeførernes opplevelser som igjen kan føre til at lesere av denne oppgaven kan lage sine egne tolkninger. Slik fortsetter fortolkninger som en fornyende prosess.

Hermeneutisk analyse har ingen trinn for trinn metode, men disse syv prinsippene har vist seg å være gode å bruke for fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 238). De spørsmålene vi som forskere stiller til de transkriberte intervjuene våre vil være med på å bestemme hvordan analysen blir (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 238). Kvale & Brinkmann (2019, s. 238– 240) nevner fire spørsmålstyper innenfor hermeneutikken:

1. Spørsmål som omhandler forholdet mellom forfatterens og leserens mening. Er målet å komme med forfatterens mening med teksten, eller er målet å finne ut av hvilken mening teksten har?

Vi har i denne studien prøvd å finne ut hvilken mening de transkriberte intervjuene har, ikke en alene, men hvilken mening de til sammen gir.

2. Om det er tekstens «bokstav» eller tekstens «ånd» som skal fortolkes. Med dette menes på hvilket nivå fortolkningene skal finne sted og hva som er målet med analysen.

I denne studien er tekstens bokstav de transkriberte intervjuene vi har gjort. Vi har prøvd å fortolke tekstens ånd ved å finne mening i hva informantene sier og på hvilke områder dyreassisterte intervensjoner med hund har betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

3. Om det finnes en riktig fortolkning av teksten eller om en kan si at det er mange mulige måter å tolke teksten på. Her nevnes en «partisk subjektivitet» som betyr at forskeren kun ser bevis som støtter egne meninger og «perspektivistisk subjektivitet» som oppstår når forskeren velger ulike perspektiver og ulike spørsmål til den samme teksten.

De temaene vi har funnet kan nok fortolkes på ulike måter, og det kan også hende at andre forskere ville vektlagt andre temaer som kom opp i intervjuene. Vi har forsøkt å etterstrebe en «perspektivistisk subjektivitet» i studien for å balansere ulike perspektiver og et nyansert bilde. Informantene forteller mest om de positive opplevelsene de har med hund, så vi har forsøkt å se på teori som også viser til de negative innvirkningene hunden kan ha for elevene.

4. Det fjerde spørsmålet handler om hvilke sider ved temaet som skal fortolkes og i hvilken kontekst det skal fortolkes i.

Vi har ut ifra de transkriberte intervjuene valgt ut noen temaer som har gjentatt seg hos informantene som mestring, regulering, selvtillit, relasjonsbygging og skolevegring. Skolen er konteksten som temaene fortolkes i. For eksempel kan vi se at informantene uttrykker at elevene får økt mestringsfølelse når de samhandler med hunden, men vi har også lagt vekt på andre sider som for eksempel at ikke alle elever nødvendigvis vil oppleve denne mestringsfølelsen. Dette med bakgrunn i tidligere forskning som også viser at noen elever kan være redd for hund, ikke ha interesse for hunden, blir hyperaktivert/ lite konsentrert.

Kvale & Brinkmann (2019, s. 244) skriver om at som forsker må en være var på å tillegge andres uttalelser en bestemt mening, og at en ikke må ekspert-gjøre meningene av det som blir sagt i intervjuene. Det var flere informanter som nevnte *det felles tredje*, noen med de

ordene og andre beskrev situasjoner hvor vi tolket det til *det felles tredje*. Det er ikke sikkert informantene mener nøyaktig det vi fortolker. Vi finner en ny forståelse ved å se på alle intervjuene samlet som en helhet.

I den hermeneutiske sirkelens analyseprosess er en i en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). Vi begynte med å sammen gå igjennom intervjuene for å se etter temaer som ble gjentatt. Noen av temaene var; skolevegring, angst, relasjonsbygging, sosiale og emosjonelle problemer, atferdsproblemer og autisme. Vi lagde oss et dokument der vi skrev opp de temaene som informantene tok opp. Bak de ulike temaene skrev vi 1,2,3 osv. om det var flere som tok opp samme tema. Videre gikk vi igjennom de ulike temaene og tingene som informantene hadde snakket om i intervjuene for å prøve å tolke og forstå det de hadde formidlet. Vi så på de ulike temaene, ulike grupper barn og historier som var blitt nevnt, og diskuterte, tolket, gikk gjennom de ulike delene, hvert intervju eller hvert tema. Videre så vi igjen så på helheten, alle intervjuene samlet, hva vi har tolket og forstått, og så dette opp mot tidligere forskning, kunnskapsstatus om bruk av DAI i skolen og relevant teori. Deretter så vi på de ulike delene igjen for å få en ny forståelse av informasjonen vi har innhentet. Ut ifra denne prosessen presenterer vi de funnene vi har kommet frem til i kapittel 5. Det vi anser som de viktigste funnene nevnes av de fleste av hundeførerne, og det er nettopp dette som gjør de til viktige funn. Det at flere av hundeførerne opplever det samme uten at noen har noen forklaring på hvorfor er veldig spennende. Dette gir oss en meningsfortolkning der informantene gir samme type eksempler og at vi ved å se på teori har forsøkt å oppnå en bedre forståelse av det hundeførerne beskriver i intervjuene. Vi har tatt utgangspunkt i hundeførernes meninger og tolkninger når vi har analysert transkriberingene og forsøkt å finne likhetstrekk og ulikheter i informasjonen vi har fått. Et likhetstrekk vi har funnet er at mange av informantene opplever at hunden er et godt hjelpemiddel når det kommer til relasjonsbygging og å få skolevegrere tilbake på skolen. En ulikhet vi ser er i måtene informantene generelt jobber på. Noen har med hunden som en brobygger, mens andre bruker hunden aktivt for å redusere elevenes sosiale og emosjonelle vansker. Vi kan også se likheter og ulikheter innenfor samme tema, de ønsker å gi eleven mestring, men benytter ulike metoder for å gi eleven mestringsfølelse.

#### **4.8 Etisk refleksjon/Forskningsetikk**

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) består forskningsetikk av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i

det internasjonale forskerfelleskapet (NESH, 2021). I all vitenskapelig virksomhet er «sannhetsnormen» ufravikelig. «*Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet*» (NESH, 2021). Videre har forskningen en overordnet «metodologisk norm», som er «saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet». Normene skal sikre at vitenskapelige metoder følges på en faglig forsvarlig måte. Videre er forskning regulert av «institusjonelle normer». Institusjonelle normer skal bidra til at forskningen er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Dette er også kjent som «vitenskapens etos». «Alle disse normene konstituerer og regulerer god vitenskapelig praksis og skal sikre forskningens integritet» (NESH, 2021). Forskning skal være en pålitelig kilde til kunnskap, og en må sikre forskningens integritet og forsvarlighet.

Et hovedprinsipp i forskningsetikk er informert samtykke til å delta i forskningen. Vi som forskere har ansvar for alle personene som har inngått og deltatt i vårt forskningsprosjekt (NESH, 2021).

Før vi satt i gang med intervjuene sendte vi søknad til NSD som godkjente prosjektet vårt, som vist i vedlegg 4. Alle som stilte til intervju fikk et informasjonsskriv der det sto om lydopptak, hva studien gikk ut på, at det var frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg. De skrev under på en samtykkeerklæring til disse punktene, se vedlegg 2, før intervjuene. Vi sa det også muntlig før eller etter intervjuene, slik at vi var sikre på at deltakerne hadde fått det med seg, noe som er spesielt viktig med tanke på at vi har tatt intervjuet over nett (Thagaard, 2018, s. 114). Det er som nevnt et lite miljø, spesielt innenfor de som har studert via dyrebar omsorg og vi har derfor prøvd å anonymisere så godt som mulig.

I intervjuene nevnes ofte DAI-utdanning når det gjelder å kunne ta med hund inn i skolen, og flere formidlet viktigheten med en egnethetstest av hunden. Dette fører til et etisk dilemma da det kan føre til at færre kan bruke hunden inn i skolen. Utdanningen er privat og koster mye penger og det er en av deltakerne som nevner at dette er et problem, da en mest sannsynlig ikke vil få noe støtte via arbeidsplassen. En egnethetstest koster også penger, men vil være nyttig, både for hunden og hundeføreren. Det skaper forskningsetiske dilemmaer for oss om hvordan skrive om alle informantene på en måte som ivaretar lik respekt og integritet når det gjelder deres profesjonsutøvelse. Å ha en utdanning eller at hunden har gått gjennom egnethetstest er ikke det samme som å gjøre en bedre eller dårligere jobb, og det er viktig å bemerke i denne oppgaven.



## 4.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og om det er mulig å gjenskape det samme resultatet av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Det omhandler hele prosessen fra intervju, transkribering og analysen og om studien er pålitelig. Det at intervjuene har blitt tatt opp på diktafon og så transkribert samt at vi har laget en utfyllende beskrivelse av metodisk fremgangsmåte er med på å øke reliabiliteten i prosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Vi har vært to forskere som har vært med på prosjektet hele veien, vi har diskutert og samarbeidet om alle beslutningene i prosessen, noe som kan være med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188). Likevel er det ikke slik i kvalitativ forskning at andre forskere nødvendigvis kommer til nøyaktig samme resultat ved å følge samme fremgangsmåte.

Validitet handler om at vi måler det vi tror vi måler og gyldigheten av våre tolkninger i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276; Thagaard, 2018, s. 189). Vi lagde en intervjuguide med hovedtemaer og underspørsmål og gikk igjennom denne for å se om det kunne gi svar på problemstillingen. Denne studien tar kun for seg de utvalgte hundeførerens oppfatning og erfaringer. Studien kunne sett annerledes ut om en tok med læreren til elevene og/eller elevene selv. Dette er en begrensning vi har gjort bevisst i prosessen på grunn av tid og at det ville vært mer utfordrende å rekruttere spesielt elevene selv. Vi ønsket også å få frem hundeførerens stemme, da vi ser at det er lite forsket på. I analyse og tolkningsprosessen snakket vi først om hva vi ser som helhetsbilde før vi gikk gjennom intervjuene og funnet ut av biter av hva informantene har snakket om. Her har vi lagt vekt på både forskjeller og likheter. Slik har vi hatt muligheten for å se på helheten på nytt, før vi har dykket inn i temaer igjen. Slik har vi gått i spiral for å kunne tolke og analysere intervjuene slik vi forsikrer oss om våre tolkninger i prosjektet. Ifølge Johannessen et al (2021, s. 256) handler indre validitet om i hvilken grad fremgangsmåten og funnene speiler meningen med studien og hvordan den gir uttrykk for virkeligheten (Johannessen, et al., 2021, s. 256). Vi har brukt mye tid på å bli kjent med feltet ved å lese oss opp og kontakte personer som driver med hund i skolen for å kunne prøve å representere den virkelige verden som informantene opplever.

Det er ulike former for generalisering, og når det kommer til kvalitative studier er det mye diskutert når og hvordan en kan generalisere fra en studie til et annet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 290). Stake (2005) hevder at kasusstudier har en verdi i seg selv i motsetning til tradisjonelle vitenskapelige krav om generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 290).

Dette er fordi slike studier har en verdi ved å gi en bedre forståelse. Hvis en skal kunne se etter generalisering må en se på om den kunnskapen som kommer frem fra intervjuene kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 290). For eksempel kan funnene i denne oppgaven benyttes som grunnlag for å sammenligne med nye funn i fremtidig forskning som ser på ulike aspekter ved bruk av hund i skolen for samme elevgruppe.

#### **4.10 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har vi sett på vitenskapsteori innenfor humanvitenskapelig tradisjon. Oppgavens vitenskapelige forståelse er hermeneutikk og fenomenologi. Kapitlet tar for seg hvordan vi har gått frem for å velge forskningsdesign, hvordan vi har laget intervjuguiden og hvordan vi har rekruttert informanter til studien.

Intervjuene valgte vi å gjøre for det meste over teams på grunn av avstander og opplevde at dette ga oss like mye informasjon som vi ellers ville fått. Transkriberingen ble anonymisert både med navn, hundnavn og steder, siden det er et lite miljø innenfor dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen. I analysekapitlet har vi sett på hvordan vi har gjort analysen av de transkriberte intervjuene og hvordan vi har fortolket med bakgrunn i hermeneutiske prinsipper og med vår forforståelse.

Vi har sett på de etiske sidene i oppgaven og de etiske dilemmaene vi kom over i løpet av studien. Til slutt har vi sett på reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet fordi vi ønsker at forskningsresultatene skal være troverdige, validitet for at funnene skal reflektere virkeligheten så godt som mulig og generalisering for at funnene kan benyttes som grunnlag for å sammenligne nye funn i videre forskning på samme tema.

## 5.0 Resultater

---

I denne delen vil de mest sentrale funnene fra intervjuene bli presentert. Innledningsvis ble ti personer intervjuet hvor alle fikk spørsmålet om bakgrunn, utdanning og hvordan de hadde kommet inn i praksisfeltet. Her var det flere likhetstrekk og hele åtte av ti informanter hadde utdanning innenfor DAI hvor hundene også var egnethetstestet. Fem av informantene var lærere og tre var miljøterapeuter. En var konsulent og en annen var pensjonist, men hadde fortsatt et stort engasjement for hvilken betydning hunden hadde for elevene i skolesammenheng. En av informantene var også utdannet og jobbet i Danmark. Alle jobbet ulikt i møte med elevene, noen i grupper, andre en til en, noen var lærere, men brukte hunden ved behov. Til tross for de ulike arbeidshverdagene var det mange likhetstrekk mellom funnene og alle ti informanter viste et brennende engasjement for elevene de jobbet med og hvor uvurderlig hjelp hunden ga.

Informantene og deres hunder holdes anonyme med bakgrunn i personvern. Informantene og deres hunder har derfor fått pseudonyme navn og omtales som «Marthe», «Berit», «Silje», «Anne», «Malin», «Tove», «Laila», «Mathilde», «Anita» og «Sarah».

### 5.1 Det felles tredje

Gjennomgående hos informantene er at hunden blir som *et felles tredje* som ingen egentlig har noe spesielt eierskap til. De forklarer *det felles tredje* med fokuset barnet får på hunden og at hunden er med på å fange barnets interesser. Via *det felles tredje* kan de bygge raskere relasjoner mellom voksne og barn, relasjon mellom barna, oppleve mestring, vise empati ovenfor hunden, vise forståelse for andre via speiling på hunden og få ubetinget kjærighet og nærhet.

Et eksempel på dette er at hunden blir brukt som et sosialt verktøy hvor elevene snakker til hverandre om hunden uten at de direkte må snakke sammen, og på den måten har de funnet en felles interesse som ingen av de eier eller har noe kunnskap om. Dette gjelder også de som både har hund fra før og ikke. Hunden gjør at elevene stiller likt, de har ulike samarbeidsoppgaver som de må løse sammen ovenfor hunden uten at de er helt bevisst på at det er dette de faktisk gjør. Et eksempel på dette er at en elev gjemmer godbiter, mens den andre teller og den tredje tar tiden. Hunden ufarliggjør relasjonen og hunden diskriminerer

ingen og er like glad i dem alle. Dette er en kontakt som ikke er mulig å oppleve i et menneske til menneske relasjon, forklarer informanten.

Eksemplene som informantene viser til kan være elever med utagering, sosiale vansker, ADHD, angst og annen type problematikk. Men det at de har *et felles tredje* kan legge dette til side og de kan fokusere på hunden sammen, og hva de og hunden kan få til sammen. Det at informantene opplever at elevene kan snakke sammen og har *det felles tredje* gjør at de opplever at de lykkes med arbeidet med hunden.

Eksempler som informantene kommer med for å gjøre oppgaver mer lystbetont er at barna gjør triks med hunden, de gjør ulike hinderoppgaver med hunden som gir økt aktivitet og bevegelse, og elevene må lese de oppgavene hunden kommer med, eller lese hva innholdet som står på hundeboksen er. Dette gir barnet lesetrening, samtidig som det også gir økt mestring og motivasjon.

## **5.2 Angst og skolevegring**

Det er mange av informantene som har jobbet med elever som har angst og skolevegring. Ved angst er det å kunne sitte og klappe på hunden et godt hjelpemiddel for at eleven kan slappe av. Informantene viser til at mange av elevene strever med angst og at hunden blant annet kan gi en beroligende virkning ved å stryke på hunden og slik klarer elevene å slappe av.

Tove forteller hvilken forskjell hunden kan gjøre for elever med angst:

Og da vet man jo den beroligende effekten det er... Forutsatt at man ikke er redd for hund. Bare å sitte liksom og stryke sånn at man blir roligere og at man klarer å slappe av. Man får jo senket pulsen, og altså hjerterytmen går ned, og at man klarer å slappe av.

Anne viser til lignende eksempler som Tove:

Jeg tror bare det er veldig trygt å ha en sånn rolig, rolig, stødig hund som bare er der liksom ved siden av. Kan klemme litt ekstra på.. Som bare er der. Og som alltid, den vil ikke endre... Den endrer seg ikke. Selv om du inni deg sliter voldsomt, så er den nære tryggheten der da.

Mathilde forteller om en elev med sosial angst som hun og hunden vekket om morgningen:

*«Tror det var mange tårer i den pelsen etter hvert. Så det å oppleve at verden er grei og trygg, bare kom. Ikke sant, litt sånn. Jeg skal være med deg. Den derre der.»*

Informantene forteller om de elevene som ikke kommer seg på skolen, og at de da sammen med hunden starter med å møte eleven hjemme. Når de har blitt kjent er hunden en god unnskyldning for å komme seg ut av huset ved at hunden må tisse eller må på tur. Dette gjør at eleven blir med fordi de ikke gjør det for seg selv, men for hunden. Det tar fokuset vekk fra eleven og legger det over på hunden. Videre er det mange av elevene som møter opp på skolen om de vet at hunden møter dem der og at de har en halvtime til en time med hunden før de går hjem. Videre følger hunden dem inn i klasserommet og flere informanter rapporterer om at de til slutt ikke møter elevene før de går inn i klasserommet, men de har alltid tryggheten om at de kan komme til hunden og føreren om det skulle være behov.

Marthe forteller hvordan hun har jobbet med skolevegring og veien inn på skolen igjen:

Men jeg har hatt en elev som nektet å gå ut og vil ikke være ute på skolen. Han er kun inne. Og i timene, så gjør han, nei han gjør ikke noe av det han skal da. Men på.. I friminuttene så har han et eget grupperom som han da bruker, og da sitter han bare på pc-en eller med headset, og da får de han ikke ut. Men så har han blitt interessert og vil... Han har fått med seg at vi har en hund, og så har de kommet bort og hilst på og sånn. Og så har jeg... den første gangen, så sa jeg; «men nå, nå vil du være med ut?» Nei, nei, nei, nei, han skulle ikke være med ut. Men så har jeg brukt det som påskudd da, og at når han kommer, når han har en fast avtale; så har jeg sagt at; «nå har hunden vært inne så lenge. Nå er vi nødt til å gå ut, for han er nødt til å lufte seg». Og da gikk det... Jeg lurte på om det var to måneder som han ikke hadde vært ute i det hele tatt, altså han eleven. Men så begynte vi å bruke det med at hunden var nødt til å lufte seg, og at hunden kunne vise ham favorittplassen hans. Så etter hvert så fikk vi eleven til å.. vi fikk eleven ut da. Da var det først ut bare til treet sånn at hunden kunne tisse på treet og så inn igjen, og så etter hvert var det sånn; nå må litt lenger for han må litt mer på do. Og så har vi liksom utvidet og da har han nå. Nå er han ute..og går en tur. Sist jeg var med han så gikk vi en hel skoletime på tur. Han går ikke på tur, ikke hjemme og ikke på skolen. Men det var for hunden sin del, og det var ikke for hans del, det var liksom det som var.

Mathilde forteller om en annen elev hun har jobbet med som hadde sosial angst:

..og da kunne jeg vekke. Jeg og [hunden] gå å vekke og hente eleven. Og da klarte eleven å være i klasserommet. Og sitte, ikke sant, helt bakerst i klasserommet, men da lå [hunden] på gulvet og da sitter liksom eleven med hånden ned i pelsen i timen da, og hadde kanskje ikke klart å være så mange timer i klasserommet uten.

### **5.3 Autisme og ADHD**

Flere av informantene jobber med barn som har autisme og ADHD. Informantene forteller om hvor stor betydning hunden har for disse elevene og hvordan de kan øve på selvkontroll, selvregulering og bare det å sitte i ro. For at elevene skal få være med hundene blir det gitt korte og tydelige beskjeder som elevene må kunne forholde seg til, dersom de ikke får til dette kan de ikke være med hunden. Informantene forteller at elevene forstår dette, og et eksempel fra Tove på hvor betydningsfullt møte med hunden er, er:

Jeg har jobbet en del med en elev som trenger både å ha noe å glede seg til, trenger å oppleve mestring, men også har en voldsom fysisk uro. På bakgrunn av det som er diagnose og veldig problem med lesing. Han er som en sånn spretball, det er hele tiden bevegelser. Så kommer han inn på hunderommet mitt, setter seg i sofaen, og den eneste bevegelsen som er da, er pekefingeren som liksom går rundt og rundt på øret på hunden min mens han sitter og leser. Da bare roer hele kroppen og hodet seg.

Anita forteller om en opplevelse etter en tur med hunden og en elev med Aspergersyndrom:

Og.. første turen vi hadde her ute, så kommer vi tilbake, inn på rådgiverens kontor da, da hadde dem stått og fulgt med da. Og det var første gangen de hadde sett at han hadde smilt på det halvannet året han hadde gått på skolen her. Smilet var over hele ansiktet på han liksom.

Marthe forteller at hun jobber med autistiske barn, og har da mye fokus på språk ved for eksempel å telle godbiter. Det er tydelig på Marthe at hunden er en motivator for elevene og

brukes også ute blant andre elever, så når de andre elevene spør om hunden så er det eleven som må svare.

#### **5.4 Sosiale ferdigheter og atferdsproblemer**

Alle informantene viser til elever med ulike utfordringer, spesielt sosialt, og vanskeligheten av å åpne seg og bygge en relasjon til de voksne. Samtlige av informanter viser til kontakten de får med elevene og hvor raskt de bygger en relasjon. Informantene viser spesifikt til at dette er uten tvil på grunn av hunden. Et eksempel på dette er at eleven kommer til kontoret til hundeføreren for å kose med hunden når de har det vanskelig, gråter og kjenner på indre uro. Informantene har blitt spurt om hvorfor de velger å bruke hund istedenfor andre miljøterapeutiske verktøy, og et direkte sitat på dette er: «*Det er i forhold til å knytte bånd og i forhold til relasjoner så er hunden uvurderlig hjelp*» (Marthe).

En informant forteller om hvordan informanten, eleven og hunden snakker sammen om hva som har skjedd ute i for eksempel friminuttet. Informantene viser da til at elevene har lettere for å åpne seg når hunden er til stede og de kan søke trygghet ved å kose på hunden. De vet at hunden ikke dømmer og de snakker på en måte til den voksne via hunden.

Informantene viser også til hvordan hunden kan være med å styrke elevene sosialt ovenfor andre elever og beskriver at hunden blir en brobygger i relasjonene. Dette beskriver de blant annet med at elevene stiller likt i møte med hunden og de har ulike samarbeidsoppgaver de må løse sammen med hunden, uten at de faktisk er helt bevisste på hva de faktisk gjør. En annen ting er at elevene kan få et felles samtaleemne som handler om hunden. Dette bidrar til at elevene bygger relasjoner sammen med andre elever på skolen.

Et annet eksempel på å styrke eleven sosialt ovenfor andre elever er at de går ut i friminuttet, eleven, hunden og hundefører. Informantene forteller at hunden er som en magnet og andre elever kommer springende for å hilse på hunden. Eleven og hundefører har øvd og forberedt seg på at dette vil skje i forkant før de beveger seg ut i friminuttene. Da har de blant annet øvd på at når de kommer ut så kommer de andre elevene til å spørre masse om hunden. Eleven som går med hunden har da øvd på at det er han som skal få bestemme, fortelle hva hunden heter, spørre om de vil klappe på hunden, og at det bare skal være en og en om gangen. Dette har gjort at elevene som har gått med hund har fått litt status fordi de kjenner hunden og de har fått en felles ting å snakke om, samtidig som de opplever mestring og utvikler seg sosialt.

For videre trening sosialt forteller noen av informantene at eleven også får lov til å invitere med seg andre elever. Og da er det eleven som kjenner hunden som kan vise triks hunden kan, hvordan en tar av og på bånd, hvordan hunden reagerer hvis de gjør sånn og sånn.

Informantene forteller at dette har vært med på å trygge eleven som mottar tiltaket i sosiale setninger og bidratt til å øve på å bygge relasjoner og at det gir mestringsfølelse.

Mathilde snakker om at elevene med atferdsproblemer mykner opp i alle trekkene i ansiktet og at elevene som er haussende og tøffe mykner veldig opp. Dette gjør at en kan få sett den omsorgsfulle siden til disse elevene. Hun nevner en hendelse der hun blir tilkalt for en elev som oppleves veldig sint og tar med seg hunden til eleven.

Du kan bare se at eleven er sånn, helt anspent. Også bare slepper jeg [*hunden*] inn på rommet først, før meg. Hu rett bort, vil gjerne ha kos, hode sånn, også bare (puster ut), sånn som det med ansiktsuttrykk, det bare myknet. Når hu kom inn. Jeg tenker at [*hunden*] gjorde den jobben fryktelig mye lettere for meg. Fordi at da hadde hun allerede vært inne og tatt vekk noe som gjorde at vi kunne få snakke om ting.

#### **5.4.1 Toleransevindu**

Mange av informantene snakker om at elever som er hyperaktivert får hjelp av hunden til å komme tilbake til toleransevinduet sitt. De snakker om at de barna som er utagerende eller veldig sinte på kort tid sammen med hunden blir roligere.

Anita forteller om elever som er sinte hvor hun tar med hunden inn i klasserommet:

[*Hunden*] bare går rett bort til eleven, bryr seg ikke noe om de andre. Tar med eleven, eller altså eleven blir med ut, og så kan eleven gå tilbake til timen etter kanskje ti minutter og er helt tilbake der den skal være, altså mentalt sett da. Og det er mange sånne episoder liksom opp igjennom åra. Hvor vi ser at dem klarer å, det kan være utagering, og ganske kraftig utagering. Hvor det er nok at hunden er i nærheten. Det handler om å endre fokus kan det virke som, ikke sant.

Hun forteller at hundene har en forventning til elevene, at eleven skal ta kontakt med hunden, noe som setter elevene i en situasjon der hunden ber om kos og klapp, og slik klarer å få eleven ut av sinnsstemningen.



Sarah forteller om et eksempel der rektor kommer bærende på en hylende unge og møter henne og de to hundene hennes i gangen:

Også stopper jeg bare og ber dem om å sitte, også sier jeg at; Hei. Nå, nå blir [hunden] redd! Roper jeg. Og ungen bare hva? Hvem er [hunden]? Også blir han sånn helt sånn derre forfjamset. Også sier jeg det atte nå, nå blei dette vanskelig, men jeg har noen godbiter, så jeg lurte på kanskje om du kunne gi de godbitene te bikkjene sånn at dem ikke trur du er farlig.

Denne hendelsen ender med at barnet gir hundene godbiter og at konflikten blir oppløst.

Videre forteller Sarah:

Han var jo så langt utafør toleransevinduet sitt som man kan komme. Og så blei han på en måte henta inn igjen i toleransevinduet sitt i løpet av 3 sekunder, og jeg kan ikke fatte og begripe hvem andre som skal få til det jeg enn [hunden].

## **5.5 Nærhet og ukritisk**

Alle informantene viser til den ubetingede kjærligheten som hunden kan gi og hvor ukritisk og ikke dømmende hunden er. Et eksempel som informantene har gitt på dette er at hvis eleven har slått en annen elev i friminuttet vil eleven være sint på vedkommende som har slått. Mens hunden uavhengig av hva du har gjort alltid er like glad for å se deg. Hunden dømmer deg ikke for hva som har skjedd i friminuttet for et par minutter, timer eller dager siden. Hunden møter deg like glad, logrende og er alltid klar for litt kos. En informant forteller at hun har lært hunden til å legge hodet i fanget på vedkommende som gråter. På den måten kan eleven få den nærheten og trøsten som eleven trenger. En annen informant forteller at hunden er lært opp til å ligge på pulten til elevene i timen. På denne måten kan eleven som føler seg utrygg i situasjonen eller opplever å bli stresset føle støtte og nærhet ved å da ha hunden i nærheten og kunne grave hånden sin ned i pelsen på hunden når ting blir vanskelig der de kanskje vanligvis ville flyktet fra situasjonen. Informantene forteller at disse observasjonene er veldig fascinerende å være vitne til da de første observasjonene viser på hele eleven at ting er vanskelig. Eleven kan oppleves motorisk urolig - beina begynner å bevege seg, får høye skuldre, men når eleven da legger hånden sin i pelsen til hunden

observerer en at de fysiske reaksjonene forsvinner og en observerer at eleven slapper mer av med støtten fra hunden.

Et annet eksempel er at når de kommer inn til hundefører og hunden, så setter eleven seg i sofaen, bygger seg en liten hule med puter og pledd og sitter der med hunden og forteller hunden hva som plager eleven. Eleven sa: «*Det er så vanskelig med alle de spørsmålene. De stiller så mange spørsmål etterpå. De stiller så mange spørsmål*» (Berit).

Hvor informantene beskriver dette med at det er lettere for elevene å åpne seg og snakke med hunden fordi de dømmer ikke uansett hva eleven har gjort. Hunden er bare glad for å se eleven og gir ubetinget kjærlighet. Informantene beskriver også at denne nærheten ikke er noe alle elever er vant til å få oppleve. Ikke alle har opplevd fysisk berøring av noen. Ikke engang foreldre får lov til å gi en klem, men det at de kan få oppleve dette via hunden. En informant beskrev at den fysiske berøringen de syns var vanskelig fra mennesker trente de på med hunden som videre gjorde at eleven fikk et større toleransevindue og kunne utvide grensene sine.

Anne forteller om hvor godt hjelpemiddel hunden kan være for elever som strever med emosjonelle vansker i skolen:

Hvis det er barn som strever, kanskje med angst, ensomhet, eller andre vansker, kanskje sliter med raseriutbrudd og sånne ting, så er det liksom noe med det å ha, ha den derre trygge, trofaste firbeinte som alltid er der, alltid stødig, vil alltid ligge ved din side, går ikke fra deg, er alltid glad for å se deg.

...eller hvis du har vært sint på et annet barn og alle snur ryggen mot deg, så kommer alltid den derre tassenes [*hunden*] med halen som vifter og gir deg en kos, det er så fint.

Et annet eksempel er fra Mathilde «*...og da kunne de liksom bare sitte og følge med i timen, også var den hånda nede i pelsen*». I intervjuet snakket hun om hvordan hunden har en fysisk betydning og hvordan det å ha en hund i rommet kan gjøre noe med hele stemningen. Hun legger spesielt vekt på dette med at hunden er her og nå og ikke dømmer. Hun sier at:

«...men jeg tror absolutt dette med å ha en støttespiller som vil deg vel, og som kan holde på hemmeligheter, og som ikke er dømmende på en måte. Det tror jeg kan oppleves veldig ufarliggjørende».

## 5.6 Relasjon

Informantene forteller om hvordan det er enklere å skape relasjoner, både mellom elev og voksen, men også mellom elever. De snakker om hvordan hunden ufarliggjør det sosiale samspillet og at de kan øve seg på sosialt samspill med hunden. Mathilde sier at:

Da merker jeg at det blir lettere å snakke med den eleven også, for da hadde [*hunden*] gjort litt av den oppvarmingsjobben. Lettere å komme litt innpå, og da ble det litt ufarlig og vennlig.

Mathilde forteller videre:

Også tror jeg at det å kanskje øve seg på sosiale ting og relasjoner og sånn er mye mindre farlig hvis man gjør det på en hund. Det å kun sette grenser for eksempel, hva synes hunden er ubehagelig, hva synes hunden er greit. Snakke om sånne ting.

Videre sier hun «*Fordi at [*hunden*] blir ikke fornærmet på samme måte som vi mennesker blir da.*»

### 5.6.1 Mestring, selvfølelse og selvregulering

I møte med hundene er informantene svært tydelig med elevene i forhold til hvordan de må oppføre seg ovenfor hundene. Det er ikke lov å kaste, skrike eller gå direkte bort til hunden. Informantene forteller at de i forkant av møte mellom hund og elev forbereder elevene på hvordan de møter en hund og hvordan de må selv regulere seg selv. Hundene må gis korte og tydelige beskjeder på hva eleven ønsker at hunden skal gjøre. Tove forteller et eksempel fra en elev som ingen trodde at kunne selvregulere seg:

Eleven bodde på institusjon og hadde ekstreme vansker med selvregulering, og da snakker vi om å fuke direkte ut av toleransevinduet ved enhver motstand. Som en dag i uken greide å regulere seg. Og det var de dagene hvor [*eleven*] visste at [*eleven*] skulle til meg. Og det var den eneste... Det var liksom fordi det hang så høyt for

[*eleven*], at da greide [*eleven*] det som egentlig de som jobbet på institusjonen trodde at [*eleven*] faktisk ikke greide.

Anita forteller om mestringen hun ser hos elevene:

Og vi ser dem går i gangen her og leier på den hunden, ikke sant. De er jo så rette i ryggen og så stolt av det. Og det er jo elever som ikke er noe glad i å kanskje stå som et midtpunkt.

Laila forteller om at hun jobbet med noen litt urolige gutter og lærte de hvordan de skulle få hunden til å sitte på plass. Da måtte de først spørre hunden om den var klar, se på henne og så gi kommandoen. Hun forteller videre:

Og da var konsentrasjonen der, og så kunne de utfør ting. Og det var jo.. Og du veit at det å få lov å mestre.. I sammen med en hund på den måten det altså. De ble jo så stolte, så de var jo helt... Men så var det da bare, ikke bare det at de var stolte for at de fikk det til... Men de var, men det de eide noe liksom i sammen med hunden.

### **5.6.2 Motivasjon, tilknytning og empati**

Gjennomgående fra informantene er at hunden er en motivasjonsfaktor. Elevene lærer å vise empati og skaper en tilknytning både til hunden, men også til andre elever på skolen.

Hunden øker motivasjonen til elevene ved at de opplever mestring. Elevene gjennomfører oppgaver de får fordi det er for hunden sin del, og ikke alltid er de like bevisste på hva de faktisk lykkes med i det store bildet. Men informantene er uten tvil enige om at hund er en motivasjonsfaktor som skaper både smil, latter og glede hos elevene, samtidig som hunden gir trygghet, er beroligende og gir støtte.

Et eksempel fra Marthe i forhold til motivasjon og lesetrening:

Så har jeg hatt noen som ikke vil lese da. Ikke vært interessert i å lese, og kan lese, men vil ikke. Og da har de kommet til meg og så skal.. Så har de med seg ei bok eller en lekse bok eller sånn lesebok da. Også er de jo ikke interessert i det. Så da har jeg hatt noen tekster der det står... helt sånn små tekst eller kort... og der det står ting om hunden, så har jeg fått de til å lese om det.. at det.. Vise at det liksom er hunden som er

interessert i dette her, og om de kan... Og så har jeg.. med han ene.. det som det begynte med var at jeg hadde en sånn en, ja nå har jeg vel ikke noe eksempel på det... Jeg har en sånn boks jeg har godbitene oppi.. og så begynte han å lese på det. Hva er dette her? Ja nei, du får se på den hva det er. Ja, men jeg kan ikke lese. Nei, vi får prøve. Så fikk jeg han til å lese ett ord, og liksom tyde ett ord på den boksen da med kylling eller et eller annet. Og så etter hvert så ble han opptatt av at alt som hunden fikk, det måtte være bra for kroppen, og sånt. Det var litt sånn at mamma sa at det er viktig å få nok næring og litt sånn, ja vi får se hva som er oppi. Og så begynte jeg å lage etiketter som jeg printet ut og limte på da. Så hadde jeg sånn ulike bokser, jeg bare fant på på ting som var oppi sant.. Som gulrot og ris og liksom sånn at han da trodde at han leste på på godbit pakken. Men så var det jo på en måte ord og, utifra hva han skulle øve på å lese.. Sant.. I forhold til hva læreren mente at.. Hva slags bokstaver de hadde, hva de hadde lært og litt sånn. Så da var han veldig opptatt av å lese, men han visste ikke om at han leste.

Anne forteller om hvor mye empati elevene viser:

Det at andre barn ser seg selv og ikke andre er jo et eksempel at barn er veldig selvsentrerte og tenker ofte på meg og mine behov, mens.. Mens andre barn er det ikke så lett å se hva de kanskje tenker og føler og ønsker og har behov for, men med en gang det er et dyr i bildet, så får de liksom en voldsom empati for et annet vesen.

## **5.7 Tilhørighet og klassemiljø**

Informantene forteller at den endringen som skjer i elevene i de ulike møtene med hunden, tar de med seg videre utover dagen og inn i klasserommet. Den positive endringen som eleven har opplevd kan påvirke miljøet i klassen positivt. Noen nevner dette med stemningen som endres når en hund er til stede, og hvordan dette kan påvirke klassemiljøet og få elevene til å samles om en felles ting – nemlig hunden. Dette kan være med på å skape en fellesskapsfølelse og en tilhørighet.

Anita forteller:

Det er jo en miljøskaper også. Det er det jo. Det har jo vært elever hvor vi har hatt mobbing og sånne ting, og hvor vi bare har gått inn tvert med [*hunden*]. Hvor dem heller har samlet seg om [*hunden*], ikke sant. Istedenfor å drive å mobbe hverandre.

Hun forteller videre:

De elevene som kanskje føler seg litt utenfor eller er litt utenfor eller av andre årsaker ikke er sammen med så mange da. Så har jo folk hilst på [*hunden*], ikke sant. Og når eleven kommer gående med [*hunden*]: «Å, er det hunden din, kan jeg hilse på?» Ikke sant. Og det er jo gjerne der det starter da. Så har vi jo satt oss, da starter dem jo. Også begynner dem å snakke litt sammen også har dem det gående.

Sarah snakker om at hun opplever at det å lage klasseregler på grunn av en hund som er i timene vil ha større betydning enn vanlige klasseregler.

Anne forteller om en jente som begynte å slite litt sosialt og trakk seg mer og mer tilbake. Hun kom senere og senere om morgningen før skolen, og begynte å trekke seg mot hunden siden det var mye konflikter og krangling blant jentene. Anne forteller om hva hun ser når denne jenta er sammen med hunden før skolen: «*Og da kommer det jo gjerne flere barn til. Også fikk man en sosial interaksjon via [*hunden*] da, som har hjulpet, gjort at det løsnet igjen da*».

Malin snakker om overførbarheten, målet er at de gode opplevelsene med hunden skal overføres til klasserommet. Hun forteller om en elev som mistrivdes sterkt på skolen og derfor byttet skole for å gå på skolen hun jobber på fordi de hadde skolehunder der. Hun og hundene møtte gutten og forteller at «*Nå går han i 5.klasse og han er fortsatt i hundehuset, men storkoser seg og har det veldig veldig bra. Men han har det også bra i klassen, ikke sant. Altså den derre overførbarheten. Den er veldig viktig*».

Hun forteller om hundene sine:

For meg er dette et pedagogisk verktøy. Og det er gull verdt. Rett og slett. For de vanskeligste, så er dette her gull verdt. Jeg vet liksom ikke noen annen måte å si det på. Jeg vet at det lykkes hver gang. Har den samme virkning.

Malin snakker om en gutt som hun ble kjent med på skolen for 15 år siden, lenge før hun hadde tatt DAI der en av lærerne hadde med seg en hund i bilen og denne gutten hadde spurt om hunden kunne være med inn. De tok den med inn og så relasjonen denne gutten fikk med hunden. I klasserommet snakket han ikke med noen og gjemte seg om han måtte være der inne, men med hunden på grupperommet ved siden av så de en annen gutt. Denne historien endte med at når gutten gikk i 7.klasse satt han på trappa med de andre gutta i klassen og snakket med dem. Malin har vært i kontakt med gutten i senere tid og han sier at det er takket være denne hunden at han klarte å opparbeide seg en relasjon til medelevene.

Tove forteller om at det å skape positive opplevelser elevene imellom og at de opplever at de støtter hverandre gjør at de får noe til felles, som de kanskje ikke i utgangspunktet hadde: *«Også plutselig så har de noe til felles, også møtes de i friminuttet. Så snakker de om det som skjedde. Og så plutselig har de et bånd da»*. Tove jobber nå i 1.klasse og bruker det å få skolehunden inn i klasserommet som motivasjon. I hennes klasse er det ingen hund som kommer inn i klasserommet før alle elevene kommer når det ringer inn, prater rolig med innestemme og sier i fra om de skal noe sted. Tove opplever hunden som en stor motivasjon for at elevene kan klare de oppgavene som de egentlig ikke har så veldig lyst til. Elevene hjelper hverandre, korrigerer hverandre og minner hverandre på hva som skal til for at hunden kan komme inn i klassen. Hun forteller om tidligere klasser hun har hatt hvor hun ser at sykefraværet var lavt de dagene elevene visste at hunden skulle være med i klasserommet, og disse dagene implementerer hun hundene inn i arbeidet som er der fra før. Videre i intervjuet snakker hun om hvordan hundene har en betydning på det sosiale miljøet i klassen: *«Vi har det jo veldig gøy da. Livet er for kort til å ikke ha det gøy når man kan. Så bare det å ha det morsomt sammen har jo en voldsom egenverdi»*. Hun forteller også at de overfører en del fra hundene over til mennesker som raushet og hensyn. Hun er opptatt av å skape de gode øyeblikkene og de gode hverdagene fordi dette også har en virkning utover eleven det gjelder – som en ringvirkning på de en møter. Hun ser at det er gøy for hundene og elevene og at alle gleder seg.

Laila snakker om hvordan hunden kan ha en positiv påvirkning på elevene og sier da at hunden kan bidra til et læringsmiljø som gjør at elevene synes det er hyggelig å gå på skolen. Hun trekker frem en annen hundefører som jobber på en skole som hun kjenner til og sier:

*«Og der er det til og med sånn at, at foreldrene til et helt klassetrinn har bedt om at hundene skal ligge i klassen, i rommet. Fordi det skaper så mye mer harmoni i klassemiljøet...».*

Det er ikke alle møter med hunden som gir ringvirkninger inn på klassemiljø og tilhørighet, men informantene forteller om hvordan det kan gi elevene et lysglimt i hverdagen. Tove forteller om en elev som hun omtaler som «det tristeste barnet hun har sett noen gang» som trengte et lysglimt i hverdagen. Hun tenkte at den rolige hunden passet ham best, der gutten ønsket at hun skulle slippe løs den andre hunden som var mer gira.

Så slapp jeg han og det skjedde jo det som måtte skje da, han stormet jo mot denne gutten. Gutten velta. Og [hunden] ble kjempeglad for at han velta, for da fikk jo han vilja si. Det var lett tilgang til fjeset og bare rundsleika den gutten som ble rullende rundt på gulvet. Og han kunne ikke ta på ting. Han kan ikke ta av seg jakka. Det var mange ting som han ikke kunne, men han bare glemte alt. De bare... Og han hadde totalt latterkrampe. Fordi [hunden] ikke følger noen regler, og er bare, er bare dødsglad sånn i seg selv og fikk lov å hilse på noen...» «...Å gå sånn... Det er det reddeste og tristeste jeg har sett og nå ligger han der og får ikke puste, for han ler så hardt.

## **5.8 utfordringer**

Når vi har spurt informantene om utfordringer er dette noe de syns er vanskelig å svare på da de opplever at det ikke er så mange utfordringer knyttet til hund – elev relasjonen, men alle informantene legger vekt på dyrevelferd. Med dyrevelferd mener informantene det å passe på at hunden ikke blir utslitt og at hunden har det bra da det er mange elever som er i behov av tiltak med hunden.

Ut ifra hvordan informantene bruker hundene opplever de ulike utfordringer, men som igjen har fellestrekk. Tove som har med hundene sine inn i klasserommet som motivasjon og miljøskapere i tillegg til tilrettelagte tiltak, legger vekt på at mange syns det er veldig urettferdig at ikke alle elevene kan få lov til å ha noe med hundene å gjøre. Andre ting hun legger vekt på er at noen er skeptiske eller kanskje redde.

Kanskje barnet er redd for hund? Kanskje foreldrene er redd for hund, og så har det på en måte forplantet seg. Og så har man en sånn.. så har man en sånn holdning til at



dette er farlig, eller at dette... Det er ikke sikkert at dette går bra, hva hvis hunden biter eller at man har noen sårne... at man har noen sårne... Kanskje egne erfaringer for at hunden kan være farlig. Eller, eller at man egentlig bare aldri har snakket ordentlig om det, at det bare har vært sårn... Det synes jeg er skummelt, da er det skummelt, ferdig. Også er det liksom slutten på tankerekka. Men det... Det løser seg jo det, for det blir veldig populært (Tove).

Så det å være i en gruppe hvor man har mulighet for hund, da vil de barna som også egentlig kanskje er litt redd for hund. De får lyst de og, ikke sant. Og så opplever de at, ja, så det er en sårn... Ja. Det er utfordringer som det er mulig å overkomme da (Tove).

Vi har også hatt tilfeller der noen har vært redd. Med en gang [*hunden*] kom. Men dette her med frykt, frykt og redsel. Det har vi for det meste kommet over. Dei aller fleste vil gi godbiter. Dei aller fleste vil bort og hilse på (Silje).

Andre utfordringer som nevnes er lærere som forstyrrer når de jobber med en elev fordi de vil hilse på hunden, elever som ikke liker hund, og nok tid. Sarah forteller om hvordan hun opplever at andre lærere kan forstyrre jobben hun og hunden gjør: «Jeg har jo når jeg går i gangene med en elev, vi er på vei, kanskje jeg er på vei, at jeg skal følge en tilbake til klasserommet. Så kommer det en lærer og setter seg ned og fratar [*hunden*] fra den eleven».

Tid er noe som går igjen hos nærmest alle våre ti informanter som en stor utfordring. De opplever at de ikke har nok tid til elevene som trenger tiltak med dem og hunden. Malin beskriver hvordan dette oppleves:

Jeg har en nå med ufrivillig skolefravær, som allerede i utgangspunktet har 3 timer hos meg. Også vet vi at hvis han får komme mer, så vil det gjøre det lettere for ham de andre dagene. Men timeplanen min er fylt opp, eller er helt full. Sånn at hvis jeg da skal ha en inn så må noen andre ut, og det går ikke.

Det å si nei til elever som trenger det fordi timeplanen er full. Det er litt dumt, men vi lærere legger jo timeplanen i august, også dukker det opp ting da i september, oktober, november og desember. Det er en utfordring vi har (Malin).

En annen utfordring som også blir tatt opp er hvis hunden tar alt fokuset vekk fra det de skal. Da må tiltaket med hund avsluttes.

## **5.9 Betydning av bruk av hund**

Informantene viser til at betydningen av bruk av hund er vanskelig å måle på lang sikt, og hvilke resultater dette vil gi i det store samfunnsbildet. Det er også vanskelig for dem å forklare hvorfor konkret hund fungerer bedre enn andre tiltak. Men at det fungerer raskere og er mer betydningsfullt i form av å bygge relasjon og å roe situasjoner er samtlige av informantene enige om. Det de derimot legger vekt på er hvilken betydning det har her og nå, og at de i hvert fall har gjort en forskjell for elevene i de årene de er på skolen hos dem. Anita forteller om en elev som slet med selvskading og kom inn til hunden for å avverge at dette skjedde og snakker om betydning av bruk av versus det at de møter en voksen:

Det får en helt annen effekt. De vet at voksne som møter dem på et eller annet tidspunkt kommer til å sette et krav til dem, ikke sant? Eller kommer til å stille dem spørsmål dem ikke ønsker å kanskje svare på akkurat i den perioden der. Det gjør ikke en hund.

Informantene forteller om hvordan eleven gir uttrykk for hundens betydning via at de møter opp på skolen hvis hunden er der, lager tegninger, kjøper gaver til hunden, bruker kunst og håndverkstimer på å lage ting til hunden eller skriver oppgaver om hunden. Informantene er svært kreative og tilpasser opplegget til hver enkelt elev ut ifra hva dem trenger sammen med hunden.

En informant (Berit) uttrykte dette veldig fint og vi velger å sitere henne:

Altså man tenker liksom hver gang at nå, nå må jeg da ha sett det meste, sant. Også får man en ny elev inn, og så er det noe helt nytt. Har du sett ett barn med spesielle behov, så har du sett akkurat det! Du har sett ett barn med spesielle behov. Og jo lenger man jobber med det, jo mer ser man at det er en litt sånn klisjé setningen man hørte, men... Det stemmer faktisk, for det finnes ingen. Det finnes ingen oppskrift som fungerer for alle.

## 6.0 Drøfting

---

I dette kapittelet drøftes de fenomenene som resultatkapittelet har belyst opp mot teorien og vår oversikt over kunnskapsstatus. I oppgaven er det som nevnt i kapittel 3.1 presentert fire hovedutfordringer hos elevene som var gjentakende hos informantene og elevene de jobbet med. Informantene har beskrevet elever de har jobbet med fra barneskole og helt opp til videregående. Det har vært barneskoleelever fra 1.– 7. trinn som har vært mest gjennomgående.

Gjennom kapittelet vil drøftingen utvikle seg fra modellen barn – hund, til trekantmodellen og videre til diamantmodellen som først ble presentert i kapittel 3. Hundens betydning for eleven i de ulike arenaene eleven befinner seg i vil bli drøftet og illustrert via modellene. Drøftingen vil sees i lys av Bronfenbrennes bioøkologiske modell og tar først for seg mikrosystemet og mesosystemet. Avslutningsvis vil det omhandle ekso- og makrosystemet.

### 6.1 Relasjon elev, hund og hundefører

Bronfenbrenner kaller en relasjon som består av to personer for en dyade (Bø, 2012, s. 178 – 180). Denne dyaden kan også, som Melson (2020, s. 212 – 213) beskriver, benyttes i forhold til hund. Bronfenbrenner ser på tre ulike dyader som presentert i kapittel 3.2.

Samhandlingsdyade er når to personer gjør noe sammen, slik som elev og hund (Bø, 2012, s. 178– 180). Primærdyaden handler om når to personer eksisterer i hverandres tanker og begge er gjenstand for hverandres følelser og omsorg, dette oppstår mellom hunden, hundeføreren og eleven (Bø, 2012, s. 178– 180). Observasjonsdyaden forekommer når en følger med på hva den andre gjør og reagerer positivt, dette kan ses gjennom speiling mellom hunden og eleven (Bø, 2012, s. 178– 180).

Bronfenbrenners mikrosystem er miljøet barnet er direkte involvert i. Det er en sosial setting der en eller flere møtes ansikt til ansikt (Bø, 2012, s. 171). En av de viktigste sosialiseringsfaktorene som fremheves på mikronivå er relasjoner. Eleven kan danne en sterk relasjon til hunden.



*Figur 6.1: Elev – hund. Illustrasjon*

*Figur 6.1 illustrerer at hunden har en påvirkning på eleven. Hunden og eleven danner en relasjon som har svært stor betydning for elevens utvikling.*

Teorien om at selvpoppfatningen vår dannes på bakgrunn av andres reaksjoner på oss selv, og at en vurderer hvordan andre oppfatter oss kan også gjelde dyr (Imsen, 2015, s. 367; Melson & Fine, 2018, s. 215). Informantene gir eksempler på hvordan hunden speiler barna i for eksempel humøret til barna. Når barnet er ivrig girer hunden seg opp, og motsatt hvis barnet er rolig. Dette viser blant annet at barn som kanskje ikke har opplevd at de rundt vurderer dem positivt eller som opplever at de tenker negativt om dem, kan ha utbytte av å være med en hund dersom de opplever positiv speiling. Hvis barnet opplever at hunden tenker godt om dem, er glad for å se dem og liker dem, kan dette ha en positiv innvirkning på både selvbildet og identiteten. Noe som igjen kan være betydningsfullt for barnets utvikling og bidra til økt sosial kompetanse (Johannessen., 2018, s. 162).

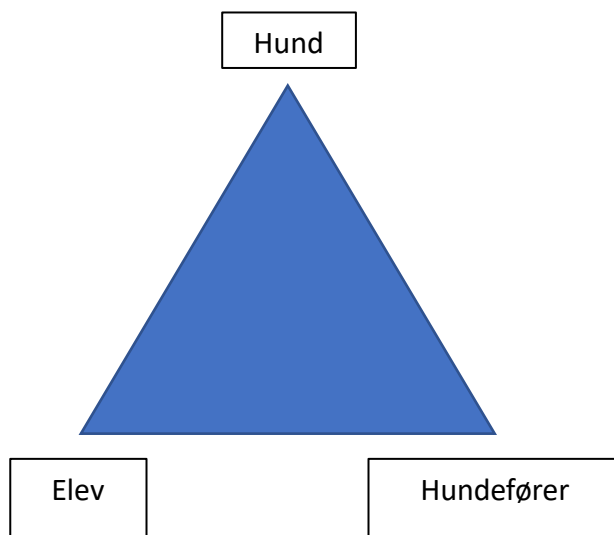
Berit viser til et eksempel om hvordan elevene speiler seg selv med hunden.

Elevene speiler veldig ofte sine egne følelser i [*hunden*]. Og hvis [*hunden*] og den andre hunden leker og [*hunden*] avviser den andre eller blir litt irritert eller ikke vil dele. Så er det noe vi kan snakke om. Så jeg: «se nå ble [*hunden*] skikkelig sint. Ja. Blir du noen gang sint på noen hvis de ikke lar deg være i fred?» Ja, så har vi noen gode sånne samtaler om det med følelser.

På en annen side er det viktig å huske på hvordan denne speilingen vil oppleves for elevene om hunden avviser dem. Det er ikke gitt at hunder er like engasjerte i alle barn. Om hunden avviser barnet, i tillegg til at de føler seg avvist av klassekamerater og/eller lærere, kan det bidra til en negativ utvikling av selvbildet og identiteten (Lie, 2023, s. 70). Derimot har ikke informantene gitt noen eksempler på at de har opplevd dette, men det er en mulighet for at dette kan skje. Dette viser hvor viktig det er at hundeføreren er varsom og observant, slik at barn ikke kommer i situasjoner der de føler seg avvist av hunden.

Informantene beskriver at noen elever synes at relasjoner med mennesker er vanskelig, men på en annen side sier de at relasjonen med hunden er lettere fordi hunden ikke dømmer ut ifra menneskelige kriterier, og at dette gjør det lettere for eleven å åpne seg. Berit overhørte en elev si til hunden:

*«Det er så vanskelig med alle de spørsmålene. De stiller så mange spørsmål etterpå. De stiller så mange spørsmål».*



Figur 6.2: Det felles tredje – en treleddet relasjon. Illustrasjon laget selv.

*Figur 6.2 illustrerte relasjonen mellom hunden og eleven. Figur 6.2 illustrerer at modellen har utviklet seg. Hunden kan bidra til å bygge en relasjon mellom eleven og hundeføreren, ved at hunden blir «et felles tredje». Elven og hundeføreren har noe felles de interesserer seg for og på grunnlag av dette danner de en relasjon.*

Informantene jobber ofte med elever som sliter med å åpne seg og bygge en relasjon til de voksne, og dette kan gjøre skolehverdagen vanskelig. Informantene viser til hvor mye raskere relasjonsbyggingen med disse elevene går når de har med seg hund, uten at noen klarer helt å forklare hvorfor. Som nevnt i teorikapittelet, er det flere forskere som mener at dyr kan fungere som tilknytningssubjekter slik at barn kan skape en trygg tilknytning som figur 6.2 illustrerer (Melson 2020, s. 228). En treleddet relasjon mellom hunden, eleven og hundeføreren, der hunden påvirker relasjonen. Hunden kan være med på å skape en tryggere tilknytning mellom voksne og elever, og hunden kan gi en følelse av ro og trygghet og oppleves som en støtte (Melson & Fine, 2019, s. 215).

På en annen side vil ikke alle elever oppleve at hunden bidrar til å skape en trygg tilknytning. Hunden kan ha en negativ påvirkning på eleven hvis eleven for eksempel er redd for hunder, hatt dårlige erfaringer med hunder, foreldrene kan være redd og eleven har tilegnet seg foreldrenes følelser ovenfor hund, eller det kan være kulturelt betingede årsaker. Da vil bruk av hund gi en utrygg tilknytning. I vår oversikt over kunnskapsstatus viser Gee et al. (2021) til at en må ta hensyn til bruk av hund i møte med elever med autismespekterforstyrrelse og ADHD da noen kan være redde eller bli overstimulert av hunden. Laila beskriver at en alltid kan treffe på elever som ikke er interessert i hund:

Du vil jo alltid treffe på unger som enten er for dårlige, eller du må bruke mye lenger tid på ting, og også at det er noen som er genuint ikke er glad i dyr. Og så det må vi absolutt respektere.

Derimot har informantene beskrevet at de også har hatt positive resultater med elever som er redd for hunder. De har hatt en gradvis tilnærming av hunden, eleven har blitt trygg på hunden, og de har kunnet jobbe med hund som et nyttig hjelpemiddel likevel. Det er helt avgjørende at eleven har en form for interesse for hunden. Anne forteller om en elev som var redd for hund, som likevel fikk utbytte av tiltaket med hund:

Vi hadde et barn for noen år tilbake som var livredd for hund og som og var innenfor autismespekteret og som sleit litt med å sette ord på følelser og sånne ting, og var veldig redd for hund, men som på en måte etter å ha tatt fingeren på hunden første gangen, så kunne han si jeg og [*hunden*], vi er bestevenner vi. Og så, også gikk han rundt og snakket med hunden og utleverte liksom sine tanker om ting og følelser og sånn. Også gikk det liksom to uker, og så var det å klemme hverandre, også gikk det tre uker, også var det å leie båndet også, også gikk det liksom fra å være liksom den største skrekken til å bli liksom den, det tryggeste, nærmeste punktet.

En annen positiv side med bruk av hund er at den kan ha betydningsfull virkning på elever med atferdsutfordringer. Viken (2020, s. 17) beskriver at elever med atferdsutfordringer kan ha negativ innvirkning på omgivelsene de er i, og ha utfordringer knyttet til det å danne relasjoner. For elevene som har utfordringer med å danne relasjoner, legger informantene spesielt vekt på hvilken brobygger hunden er, både i forhold til å bygge relasjon mellom hundefører og elev, men også i relasjoner mellom elevene. Dette beskriver Malin nærmere:

Så har jeg en annen elev, som jeg har nå, som kommer fra en annen skole som. Han mistrivdes så sterkt på den skolen. Med både medelever og lærere, voksenpersoner i det hele tatt. Han har en del diagnoser hvor foreldrene da hadde hørt at på denne skolen så var det skolehunder. Og de tar han ut av skolen og nå kjører de han til skolen hver dag, for de bor såpass langt unna. Og så kom han hit, og da var det.. Da visste vi at han kom. Så da møtte jeg de bak skolen med den hunden som er mest til å krype inn til, «jeg vil være sammen med deg». Og han elsker å gå på skolen, i dag. Og han begynte i 2.klasse. Nå går han i 5.klasse og han er fortsatt i hundehuset, men storkoser seg og har det veldig, veldig bra. Men han har det også bra i klassen, ikke sant. Altså den derre overførbarheten. Det er veldig viktig.

En av artiklene i vår oversikt over kunnskapsstatus viser til at det å bruke dyr beriket følelsen av omsorg med tanke på at dyret ikke dømmer ut ifra menneskelige kriterier, har nøytrale holdninger og fravær av verbal kommunikasjon (Mignot et al., 2021). Hunden kan være med på å skape en trygghet bygget på opplevd omsorg. En annen artikkel underbygger denne positive betydningen og påpekte at elevene opplevde at hunden skapte en ikke-dømmende sone, noe som ga elevene et sted der de kunne dele sin følelsesmessige tilstand og ulike bekymringer de hadde (Henderson et al., 2020). Innledningsvis i oppgaven ble NRK-artikkelen om Nora (14) og Alma presentert. Dette er kun én historie, men den viser likevel at Nora er tydelig på at uten Alma hadde hun ikke vært tilbake på skolen igjen. Nora beskriver at hun kan fortelle sine mørkeste hemmeligheter til Alma og hun sier det ikke videre. Nora beskriver videre at Alma er en god lytter og slikker hennes tårer hvis hun gråter (Dahlback, 2024). Nora viser en god trygghet ovenfor Alma som hun mener hun ikke vil finne i en menneske– menneske relasjon.

Som nevnt ser informantene stor verdi i den opplevde ubetingede kjærligheten fra hunden, at hunden ikke kritiserer på samme måte som mennesker og at den ikke dømmer ut ifra menneskelige kriterier. Dette, sammen med den nærheten en hund gir ved kos og nærkontakt, kan skape en trygghet for barn. Det er annerledes for barn å kose på en hund når de trenger nærhet enn å søke kos hos voksne, og for noen er dette lettere enn med hunden (Hart & Yamamoto, 2019, s. 95– 96; Berget et al., 2018, s. 18). De slipper å svare på spørsmål, eller snakke om noe de ikke ønsker.

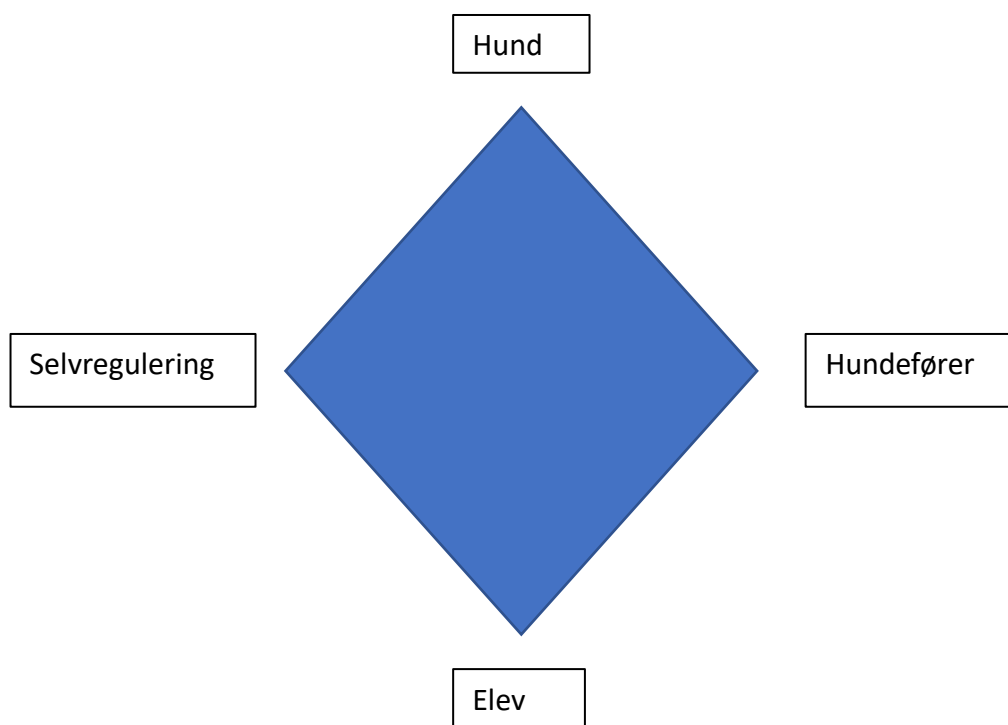
## 6.2 Selvregulering

Bronfenbrenner sitt mikronivå inkluderer et barns biopsykososiale og individuelle utvikling og repertoar av blant annet atferdsmessige- og følelsesmessige egenskaper (Imsen, 2014, s. 400). Under dette kapittelet trekkes det frem to av dyadene som er betydningsfulle i selvreguleringen for eleven i samhandling med hunden frem: Samhandlingsdyaden og primæradyaden (Bø, 2012, s. 178– 180). På mikronivå ser vi at eleven kan klare å selvregulere seg i forhold til relasjonen eleven har med hunden. Tryggheten som hunden gir elevene, gjør at elevene i vanskelige situasjoner kan få den kosen og nærheten de trenger og at de opplever en gjensidighet. Melson (2020, s. 215) beskriver at nyere studier om emosjonell utvikling i økende grad anerkjenner viktigheten av selvregulering, og hvordan hunden kan bidra til selvreguleringen. Kjæledyrene fungerer som tilknytningsfigurer og ifølge tilknytningsteorien er kjennetegnet for en tilknytningsfigur dens evne til å redusere stress og øke trygghet når «tilknytningssystemet» aktiveres (Melson, 2020, s. 222).

På en side forteller informantene at elevene kan søke til hunden når de kjenner på en indre uro, og hunden gir disse elevene en trygghet som er annerledes enn i et menneske– menneske relasjon. Forskjellen ser ut til å ligge mye i det verbale - hunden stiller ikke spørsmål eller skal ha svar. Den fysiologiske og beroligende betydningen som hunden har på mennesker – at oksytocinnivået endrer seg og gir redusert fysiologisk aktivering– kan hjelpe elevene med selvregulering (Hart & Yamamoto, 2019, s. 95– 96; Berget et al., 2018, s. 18). Denne påvirkningen kan gjøre at eleven som er hyper– eller hypoaktivert klarer å komme inn i toleransevinduet sitt igjen. Toleransevinduet er sonen som representerer optimal aktivering, som vist i figur 3.2: Toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2020, s. 38– 39). Flere av informantene forteller historier om elever som var hyperaktive og klarte å komme tilbake til sitt toleransevindu ved hjelp av hunden.

Han var jo så langt utafør toleransevinduet sitt som man kan komme. Og så blei han på en måte henta inn igjen i toleransevinduet sitt i løpet av 3 sekunder, og jeg kan ikke fatte og begripe hvem andre som skal få til det jeg, enn [*hunden*](Sarah).





Figur 6.3: Illustrasjon laget selv.

*Som illustrert i figur 6.3 kan hund være med på å gi støtte til eleven i forhold til selvregulering. Hunden kan bidra til at eleven føler trygghet, henter seg inn i toleransevinduet sitt (som vist i figur 3.2) og klarer å selvregulere seg ved hjelp av tilstedeværelsen til hunden.*

En annen side er hvor informantene viser til at hunden kan bidra til at eleven klarer den selvreguleringen de ellers ikke ville klart om hunden ikke var der. Tove beskriver dette:

Eleven bodde på institusjon og hadde ekstreme vansker med selvregulering, og da snakker vi om å fyke direkte ut av toleransevinduet ved enhver motstand. Som en dag i uken greide å regulere seg. Og det var de dagene hvor [eleven] visste at [eleven] skulle til meg. Og det var den eneste... Det var liksom fordi det hang så høyt for [eleven], at da greide [eleven] det som egentlig de som jobber på institusjonen trodde at eleven faktisk ikke greide.

Derimot viser vår redegjørelse av kunnskapsstatus at artiklene har ulike resultater, noen viser til tvetydige resultater, og andre viser signifikant forbedring. På en side fant Dimolareva & Dunn (2020) ingen signifikante forbedringer på sosial interaksjon og kommunikasjon hos barn med autisme. Derimot viser Gee et al. (2021) at terapihunder har vist seg å være betydningsfulle spesielt når det kommer til å støtte barn med ADHD i følelsesmessig

regulering. En annen positiv side som Andersson og Olson (2006) viser til er at elevene som har alvorlige emosjonelle forstyrrelser lettere klarer å deeskalere når de opplever en emosjonell krise. Brelsford (2017) viser blant annet til at dyr kan bidra til at elever får mer kontroll over sin egen atferd.

Informantene underbygger de positive resultatene i artiklene. De forteller om at fordi hunden var til stede, ønsket elevene å være til stede og stort sett klarte de å holde seg innenfor toleransevinduet sitt. De beskriver at hunden hjelper elevene tilbake til toleransevinduet sitt, dersom hund er det rette tiltaket for eleven. Silje beskriver at elevene kan regulere seg sammen med hunden:

Det vi ser er at i og med at hunden er såpass rolig og det er veldig klar tale fra meg om at er ikke du rolig, så kan ikke hunden være i rommet med oss, så ser du at dei regulerer seg. Dei gjør alt dei kan for å regulere seg fordi at hunden er såpass stor gulrot at det vil dei ha. Så til tross for at det var elever som kastet møbler veggimellom, så har jeg aldri hatt det tilfellet når eg har hatt hunden med meg.

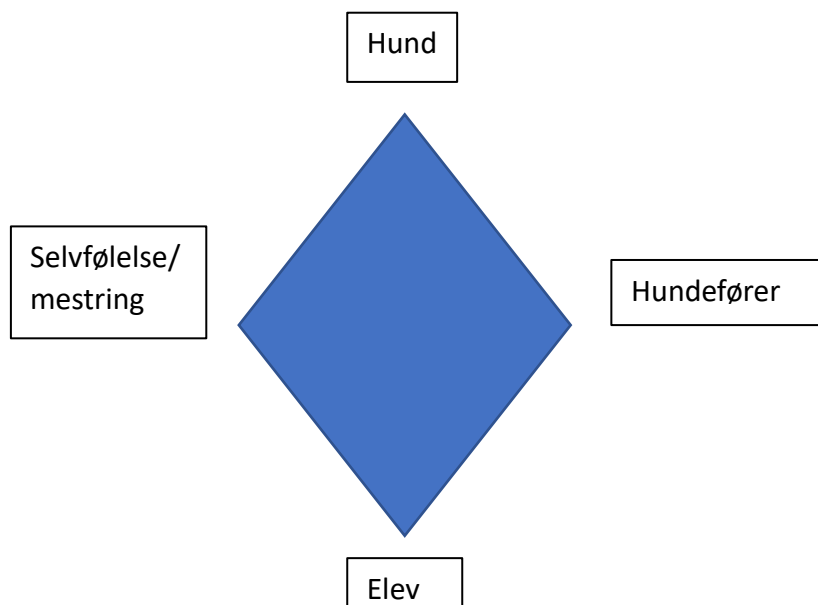
Det er viktig å påpeke at selv om informantene viser til positive resultater, viser forskningen fra vår kunnskapsstatus at det ikke nødvendigvis er slik at dette tiltaket fungerer for alle. Noen studier påpeker at feltet har behov for mer evidensbasert kunnskap. Om hunden har en negativ effekt på eleven er det hundeføreren som må velge å avslutte tiltaket. Dette gjelder også hvis eleven er så hyperaktivert at det ikke er forsvarlig å bruke hund.

Et nøkkelfunn i denne oppgaven er at hunden kan ha en positiv påvirkning på elevenes selvregulering. Det er derimot ulike måter hunden kan bidra til selvregulering på, og det viser seg at hunden kan ha en umiddelbar betydning på elever som er utenfor toleransevinduet. På en side kan hunden bidra til å roe ned elever som er hyperaktiverte, og på den andre siden kan hunden aktivisere hypoaktiverte elever. Om tiltaket fungerer for eleven vil det være veldig betydningsfullt. Klarer hunden å bidra til at eleven regulerer seg, gir den også rom for mestringsfølelse. Hunden bidrar til at eleven føler trygghet, henter seg inn i toleransevinduet sitt og klarer å regulere seg ved hjelp av tilstedeværelsen til hunden. Dette vil igjen skape en mestringsfølelse for eleven.

### 6.3 Selvfølelse og mestring

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkolgiske modell ser oppgaven på et mikronivå at barnets mestringsfølelse og selvfølelse på individnivå er viktig for å fremme utvikling hos barn (Imsen, 2014, s. 400– 401; Bø, 2012, s. 169– 180). Aktiviteter som barn gjør i fellesskap med hunden har et utviklingspotensial for elevens mestring, selvtillit og selvfølelse (Bø, 2012, s. 178– 180).

Flere av informantene forteller at elevene prøver ting de ellers ikke ville gjort når de er med hunden. De opplever ofte at elevene gjør ulike oppgaver for hunden sin del, som de ikke ville tenkt på å prøve på egenhånd. Når de får til oppgavene sammen med hunden, kan det skape en mestringsfølelse for elevene. Det at barn får mulighet til å oppleve mestring er grunnleggende for at de kan utvikle et positivt selvbylde, få en bedre hverdag og bidra til et sunt psykososialt miljø (Bekkehus, 2008, s. 147).



*Figur 6.4: Hund - Hundefører - Elev - Selvfølelse/mestring. Illustrasjon laget selv.*

*Figur 6.4 illustrerer at forholdet mellom eleven og hunden påvirker selvfølelsen til eleven og mestringstroen.*

Selvfølelse og mestring er viktig for barnas utvikling. Figur 6.4 illustrerer at hunden kan ha en betydning for både mestring og selvfølelse. Hunden blir et felles interessepunkt som både hundeføreren og eleven er opptatt av og det blir derfor lettere for eleven å utføre de

oppgavene hundeføreren ber eleven om å gjøre. Dette, med utgangspunkt i at oppgavene blir mer lystbetont for eleven, gir mulighet til å øke elevenes mestringsfølelse. Tove beskriver hvilken betydning mestring har: «*Det er den der mestringsfølelse på at det gikk sist, da går det sikkert i dag også...*»

Når det kommer til selvfølelse bruker ikke informantene begrepet direkte, men viser til en undertone om at mange av elevene generelt har en negativ holdning om seg selv og har lite tro på seg selv. På en side kan det at hunden kan være med på å gi elevene en opplevelse av støtte, en trygg relasjon og følelsen av å passe inn et sted, være med på å styrke mestringsfølelsen og selvfølelsen hos eleven. Anita forteller om hva hun ser hos elevene når de er med hunden:

Og vi ser dem går i gangen her og leier på den hunden, ikke sant. De er jo så rette i ryggen og så stolt av det. Og det er jo elever som ikke er noe glad i å kanskje stå som et midtpunkt.

På en annen side, hvis eleven ikke får en opplevelse av dette, vil det være med på å gi enda en negativ opplevelse som underbygger den allerede negative holdningen (Lie, 2023, s. 70). Det er ikke slik at alle hunder liker alle barn, og om eleven opplever at hunden ikke liker dem kan det forsterke den negative holdningen til dem selv. Dette viser hvor viktig det er at en har hunder som er spesielt egnet til DAI. Hundene må være veldig sosiale for at det skal kunne gi en positiv betydning i slike tiltak.

I oppsummering av vår kunnskapsstatus er det artikler som omhandler hvordan blant annet barn med ADHD ofte har lav selvtillit. En av artiklene viser at barnas oppfatning av sin egen sosiale kompetanse, atferdsmessige oppførsel og skoleprestasjonene var signifikant høyere etter intervensjoner der dyr deltok (Schuck et al., 2018). En annet studie viser til at programmet med lesehund økte elevenes selvtillit, og dette var på grunn av hunden (Henderson et al., 2020). Belsford (2017) sin artikkel viser til at elevene fikk bedre selvtillit ved bruk av dyreassisterte intervensjoner i utdanningsmiljø. Dette tyder på at det å bruke hund i skolen fører til at enkelte elever kan få en økt selvtillit. På en annen side er det viktig å ha med seg at hvis hunden ikke skaper en begeistring hos eleven som videre gir mestringsfølelse, kan dette skape mindre mestringsfølelse hos elevene. Hundeføreren må kunne lese situasjonen slik at en kan stoppe den om den har en negativ innvirkning. Derimot er det viktig at

hundeføreren legger til rette for positive opplevelser mellom hunden og elevene er derfor viktig for at det skal ha en positiv påvirkning. Malin viser at det ikke bare er hunden hun bruker, men også seg selv:

Og så gir det en stor grad av mestringsopplevelse ut ifra hvordan jeg kan legge det opp. Det er jo ikke bare hunden som.. Det er like mye hva jeg legger til rette for som hva hunden kan gjøre i tillegg.

Skolen har fått et større ansvar for elevers personlige utvikling, og informantene bruker hunden for å hjelpe elevene på disse områdene. En viktig del av dyreassisterte intervensjoner er at hundeføreren er oppmerksom på hunden og omgivelsene, slik at de kan stoppe situasjonen om den har en negativ innvirkning på barnet. På en side kan hunden bidra til økt utvikling for barnets mestringskompetanse og en positiv selvfølelse. På en annen side kan dette gi positive ringvirkninger i klassemiljøet og for få tilhørighetsfølelse. Opplevelse av mestring og økt selvtillit gir elever en større mulighet til å takle motstand og bli mer åpne for å prøve nye ting. Dette er en egenskap som alle har stor bruk for gjennom hele livet. Det å lære elevene til å tåle livet og de utfordringene en møter vil være med på å skape robuste barn. At eleven opplever mestring og får en økt selvfølelse kan på sikt være med på å forbedre den psykiske helsen, noe som igjen vil gagne både eleven selv og samfunnet generelt. Det er et stort fokus på psykisk helse i dag, og på hvordan en kan hjelpe de som sliter psykisk. «Tidlig innsats» handler om å hjelpe elevene tidlig nok (Meld. St. 6 (2019– 2020). Å få tidlig nok hjelp for elever med sosiale og emosjonelle vansker vil være forebyggende og gi en samfunnsgevinst. Det å kunne bruke hund i tidlig innsats når det er riktig for eleven viser denne studien at kan være betydningsfullt.

#### **6.4 Relasjoner med medelever**

Bø (2012, s. 178-179) skriver at en av de viktigste sosialiseringfaktorene i et mikromiljø er relasjoner, og at dette er sentralt som en del av Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Innenfor relasjoner med medelever kan vi igjen vise til Bronfenbrenners tre dyader: «Observasjonsdyaden», «samhandlingsdyaden» og «primærdyaden» (Bø, 2012, s. 178 – 180). Eleven og medelevene kan både observere hunden sammen og samhandle om hvilke triks hunden skal gjøre. Hunden kan gjøre at elevene samarbeider automatisk uten at de er bevisst på det. Ut ifra dette møtet kan de skape en relasjon uten at de visste at de hadde et felles interessepunkt. De har fått *et felles tredje* (Skjervheim, 2002, s. 20– 21). Dette møtet

kan videre påvirke primæradyaden hvor medeleven og hunden eksisterer i hverandres tanker og begge er gjenstand for hverandres følelser og omsorg, både underveis i relasjonen, men også i etterkant. Berit beskriver hvordan hun har benyttet hunden i en samarbeidsoppgave mellom elevene.

Et felles punkt som er helt ufarlig for alle og å samles om. Det er ingen som er ekspert på området. Det er ingen som er noe. De stiller helt likt, og det er veldig ufarlig å gå inn i det.

I denne studien om hvilken betydning hund kan ha for barn med sosiale og emosjonelle vansker har *det felles tredje* en essensiell betydning da hunden blir en brobygger i relasjonene (Skjervheim, 2002, s. 20; Arkow, 2019, s. 78). Utgangspunktet for arbeidet informantene gjør med hund i møte med elever bindes sammen med *det felles tredje*. Med bakgrunn i slik informantene beskriver det, er det er ingen som egentlig har noe spesielt eierskap til denne hunden, og de får et felles subjekt å samtale rundt og med. Slik de forklarer dette, er hunden med på å lette stemningen, samt at det er enklere for mange elever å samtale når de har hunden å snakke om. Slik som Berit uttalte:

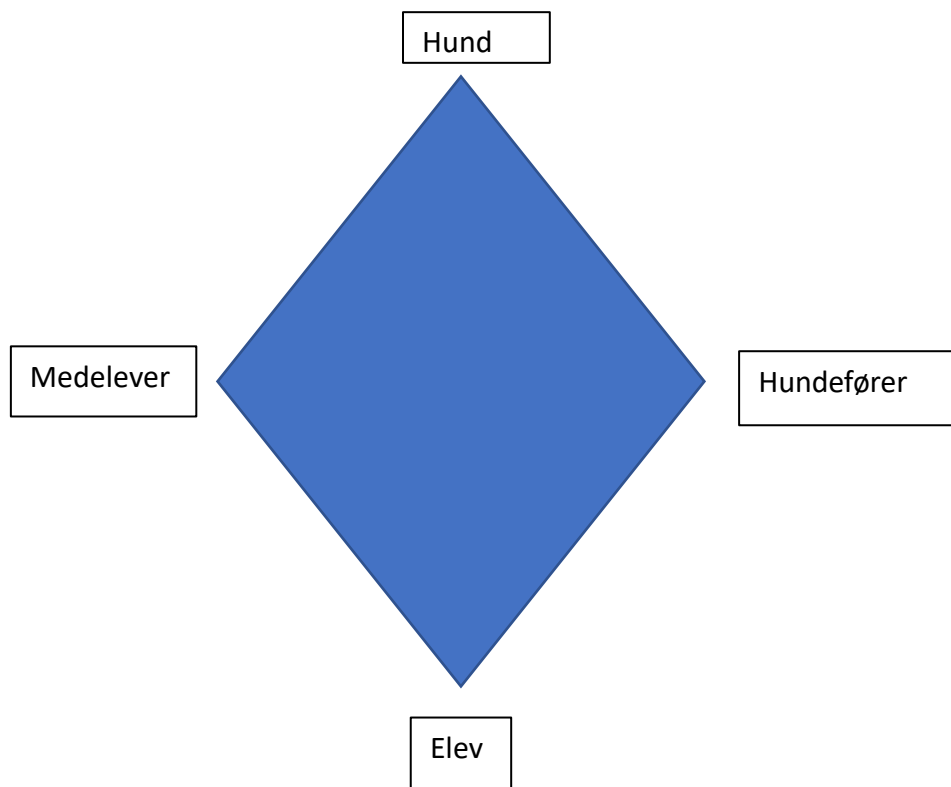
*«Også plutselig så har de noe til felles, også møtes de i friminuttet. Så snakker de om det som skjedde. Og så plutselig har de et bånd da».*

Mignot et al. (2021) viser til at hundeførerne snakket om hvordan deres hovedrolle var å optimalisere effekten av dyret og garantere for sikkerheten, samtidig som både de og hunden var som en mediator i møte med brukeren. For at hunden skal bli *et felles tredje* er det en forutsetning, som Skjervheim (2002, s. 20) sier, at begge partene, da enten elev og hundefører eller elev og elev, er engasjert i hunden. De trenger ikke ha samme meninger om hunden, men at begge partene har et felles interessepunkt. Hunden kan på denne må være med på å danne relasjoner til medelever. Malin beskriver hvordan en elev dannet relasjoner til medelever ved hjelp av hunden:

Men sånn kort oppsummert da han var på slutten av 7.klasse. Så kunne han sitte på trappa sammen med de andre gutta i klassen og snakke med dem. Altså, det var på en måte resultatet. Han ble en av dem ved hjelp av denne hunden som verken var godkjent eller testet eller noen ting.

På en annen side kan en si at hvis eleven eller elevene ikke er engasjert i hunden, vil ikke hunden ha den ønskede virkningen. Flere av informantene forteller om elever som er redde for hund, noen har blitt mindre redde for hund og andre jobber de fortsatt med. Å bruke hunden som *et felles tredje* mellom en elev som er redd og en medelev er et eksempel på noe som kan fungere dårlig. Derimot kan hunden ha en ønsket virkning dersom eleven bare er litt redd for hund, men liker hunder. Da kan det være et engasjement der som kan gi en positiv og betydningsfull erfaring. Over tid kan en kan bygge opp positive erfaringer med de elevene som er redde for eller ikke liker hunder.

Og vi så bare ei jente som stivnet helt når jeg kom inn, selv om de visste jeg skulle komme. Men det løste vi i løpet av 3 minutter. Men det er en del sånne ting som du må være veldig vare på omgivelsene. Du må være, du må (Malin).



Figur 6.5: Hund - Hundefører - elev – Medelever. Illustrasjon laget selv.

Figur 6.5 illustrer hvordan hunden og hundeføreren kan være betydningsfull i relasjonen mellom elev og medelev. Illustrasjon laget selv.

Som illustrert i figur 6.5 påvirker hunden møtet mellom eleven og medelevene. En positiv påvirkning kan her være at hunden skaper en oppmerksomhet hos eleven, som tiltrekker positiv oppmerksomhet hos medelever. Berit forteller om en gruppe elever som de hadde satt sammen for at de skulle være sosiale sammen, men de trakk bare til hver sin mobiltelefon. Eksempelet til Berit underbygger hvordan hunden kan skape en positiv oppmerksomhet hos elevene, og hvordan de da får et felles interessepunkt og kan skape en relasjon ved å bringe hunder inn: «...Og da forsvant mobiltelefonene, og så satt de plutselig alle sammen i nesten en halvtime og bare så på at disse hundene lekte sammen. Og snakket; «Å nei, se nå», Og nei, se nå, nå gjør han sånn"».

En positiv side er at hunden øker den sosiale kompetansen og påvirker elevens mulighet til å skape relasjoner med medelever. I vår oppsummering av kunnskapsstatus er det flere artikler som ser på om dyreassisterte intervensjoner har en påvirkning på elevens sosiale kompetanse. Dimolareva & Dunn (2020) gjorde en metaanalyse som viste at det ikke var noen signifikant forskjell for barn med autismespekterforstyrrelse på barnas sosiale interaksjon med dyreassisterte intervensjoner. Derimot fant O´Haire (2012) at elever med autismespekterforstyrrelse viste mer sosial interaksjon og trakk seg mindre tilbake, men at disse studiene først og fremst handlet om barn-til-voksen-kontakt. På en annen side viser Meixner & Kotrschal (2022) til blandede resultater når det kommer til sosiale ferdigheter ved bruk av dyreassisterte intervensjoner. Likevel viser de også til at det ikke er rapportert noen negative effekter ved bruk av dyr. Hergovich et al. (2002) påpeker at lærerne opplevde at barna som hadde hund i klassen viste høyere sosial kompetanse. Dette underbygger også Juričková et al. (2020) som har observert en økning i sosiale og kommunikative ferdigheter hos elever med ADHD.

En annen positiv side med hunden er at den kan brukes som et treningsverktøy for å øve på hvordan en oppfører seg mot andre. Informantene legger vekt på hvordan hunden ufarliggjør det sosiale samspillet og at de kan øve seg på sosialt samspill med hunden. Slik som Mathilde beskriver:

Også tror jeg at det å kanskje øve seg på sosiale ting og relasjoner og sånn er mye mindre farlig hvis man gjør det på en hund. Det å kunne sette grenser for eksempel, hva synes hunden er ubehagelig, hva synes hun er greit.



Som nevnt i kapittel 6.1 kan det å øve på speiling med hund ha en positiv innvirkning for barns utvikling og bidra til økt sosial kompetanse. Dette kan være svært betydningsfullt i forhold til relasjoner med andre medelever. Informantene beskriver at de benytter hunden for å løse opp i konflikter mellom medelever. Dette gjør de ved å spørre hvordan det ville opplevdes for eleven hvis hunden oppførte seg slik mot eleven, eller eleven mot hunden. Dette kan igjen videreføres til medelever. Silje beskriver hvorfor nettopp hunden er et godt treningsverktøy:

Så det er litt altså, i og med at dyret ikke svarer da, så kan ikke du gjøre noe feil. Enten så logrer han eller så, så går han unna. Og går han unna, så har du tråkket for langt og logrer han så er dere gode venner. Også dette her med å trene seg på å sjå kroppssignaler, altså non-verbal kommunikasjon. Det er også hunden kjempefin til.

På en annen side er det også utfordringer med bruk av hund i skolen som omhandler avvisning. Om en hund avviser eleven med sosiale og emosjonelle vansker, vil dette gjøre vondt verre for eleven. Eleven kan også oppleve at hunden liker andre barn bedre, som kan være spesielt sårende for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan skape en enda større følelse av utenforskap hos eleven. Om eleven er veldig aggressiv kan hunden velge å trekke seg vekk, eller bli skeptisk til eleven som kan føles som enda en avvisning for eleven. Dette kan bidra til enda mer utenforskap.

En annen positiv side ved å være med en hund innebærer luftepauser og turer. Når eleven går med hunden i skolegården eller rundt i skolebygningen åpner det opp for kommunikasjon. De kan bli stoppet opp av andre elever som er nysgjerrige eller medelever kan komme bort for å hilse på. I dette samspillet kan hunden gjøre det enklere å føre en samtale og eleven får muligheten til å prate med medelever på en annen måte, siden fokuset er på hunden. I tillegg er hunden en trygghet og beroligende for eleven slik at det sosiale samspillet kan oppleves enklere. Slik kan en hund være med på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og gjøre det lettere å få en positiv kontakt med jevnaldrende. Marthe forteller et eksempel på dette:

...beveger oss ute når det har vært andre elever. Og da kommer de springende, det er jo sånn magnet med hund. [...] Og ja, så da har han på en måte fått litt status da hos de andre med at han kjenner [*hunden*]. Og så er det jo da noen andre som kjenner han.

Sant. Ja, jeg har vært sammen med [*hunden*]. Sånn på litt hva som passer seg å si.  
Hvordan en kan si det og...

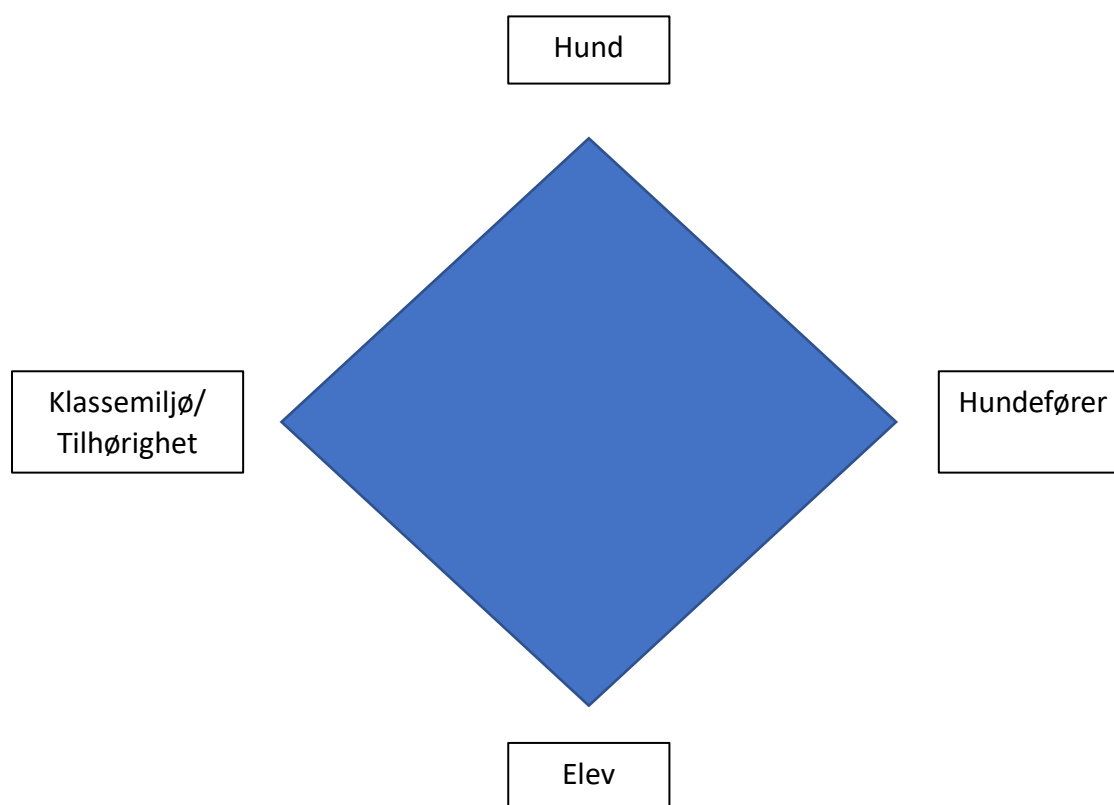
Som biofilhypotesen viser har mennesker en iboende interesse for dyr og er oppmerksomme mot andre former for liv (Fine et al, 2019, s. 58; Melson & Fine, 2019 s. 220). På bakgrunn av dette kan medelevene bli oppmerksomme på eleven som går med hunden da hunden drar oppmerksomheten fra de andre elevene. Så hvis en elev ofte får negativ oppmerksomhet på grunn av sosiale og emosjonelle vansker og medelevene ser at barnet leker fint med hunden, kan dette gjøre at de får en oppmerksomhet også mot eleven. Dette kan skape en ny dynamikk på skolen og i klasserommet ved at eleven får positiv oppmerksomhet fra medelever. Eleven som strever får, via hunden, en form for status blant de andre elevene og de har en felles ting å snakke om. Dette er med på å hjelpe eleven til å bygge en relasjon til medelever i trygge omgivelser. Dette kan igjen gi mestring, styrke selvbildet og selvtilliten.

Alle barn ønsker og har behov for relasjoner til jevnaldrende. De som synes dette er vanskelig, kan som vist i denne studien klare å skape disse relasjonene ved hjelp av hund. Sosiale relasjoner er noe alle mennesker trenger, og det er spesielt viktig at barn lærer seg de sosiale kodene for å kunne delta på ulike arenaer. Det at elevene som sliter med sosiale relasjoner har mulighet til å øve seg på sosialt samspill med hunden kan hjelpe dem med å skape gode og trygge relasjoner med andre mennesker.

## **6.5 Tilhørighet og klassemiljø**

Når to mikronivåer møter hverandre, er vi inne på Bronfenbrenner sitt mesonivå. Mesonivået omhandler forholdet og forbindelsen mellom de ulike mikrosystemene. Det kan være ved overlapping av mikrosystemene, og ved nærhet - både fysisk, sosialt og kulturelt. Det kan være indirekte kontakt mellom mikrosystemene eller ved pendling mellom mikrosystemene (Bø, 2012, s. 171). «Å analysere på mesonivå, ser en på hvordan noe som hender i en situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon, og hvordan endringer i et miljø kan føre til forandringer i et annet miljø» (Imsen, 2014, s. 402). Skolen er en arena hvor mikrosystemer pendler mellom hverandre. Her kan for eksempel det som skjer utenfor klasserommet, i et sosialt miljø som friminuttet, påvirke klassemiljøet og følelsen av tilhørighet til klassen sin. Hunden kan her være *et felles tredje* som bidrar til denne endringen i miljøet.

Skolen er en viktig plass for barns tilhørighet i et sosialt fellesskap (Overland, 2006, s. 213). Denne sosiale møteplassen er en viktig del av hvorfor mange barn går på skolen, og klassen de går i har betydning for deres trivsel og vennskap. Det å skape et klassemiljø som fremmer vi- følelsen og samhold har en positiv påvirkning på elevene (Overland, 2006, s. 216– 217). På en annen side kan en elev som opplever utestengning og ensomhet bli fratatt å oppleve noe av det viktigste med skolen, nemlig tilgang til et sosialt miljø. Informantene har mange historier om hvordan hunden påvirker klassemiljøet positivt. Noen snakker om hunden som en miljøskaper og hvordan hunden kan bidra til et læringsmiljø som gjør at elevene har lyst til å gå på skolen.



Figur 6.6: Hund, Hundefører, Elev, Klassemiljø/Tilhørighet. Illustrasjon laget selv.

*Illustrasjonen i figur 6.6 viser hvordan hunden og hundeføreren kan bidra til et godt og inkluderende klassemiljø, skape en vi- følelse, og gi en høyere toleranse for hverandre.*

*Hunden og hundeføreren er en viktig støtte for at eleven skal kunne få en følelse av tilhørighet i et fellesskap. Hunden bidrar til at elev og medelevene har noe felles å snakke om og interessere seg for. Elevene får en positiv opplevelse sammen.*

Tove beskriver hvordan hun bruker hunden slik at den bidrar til et godt og inkluderende klassemiljø. Hun har brukt hunden mye i forhold til samarbeidsoppgaver for at elevene skal ha det gøy sammen i timene. Noen av eksemplene Tove ga var bruk av hundene i bingo. Elevene valgte i tur og orden hvilken hund som skulle spinne på lykkehjulet, bowling – hvilken hund som skulle velte hvilken kjele for å få mest poeng, hente tennisballer med bokstaver på, og hvordan laget skal sette sammen flest mulige ord.

*«Vi har det jo veldig gøy da. Så bare det å ha det morsomt sammen har jo en voldsom egen verdi».* (Tove).

Tove beskriver videre hvordan elevene overfører dette til medelever:

Og da plutselig så er det noen som liksom kobler det direkte over på mennesker. Så dersom; Nei da, du er ikke rampete, det var bare litt rampete det du gjorde. Ja, så at de klarer den... Ja, ja, de overfører det da. En raushet overfor hverandre også. Pluss hensyn, for du må vise hensyn. Det er levende dyr. Vi snakker mye om dyrevelferd. Sant, hvis du gjør sånn, da gjør hunden min sånn, og hva betyr det? Jo, det... det betyr at det likte han. Okei, hvordan ser du ut når du ikke liker, også snakker man liksom litt om... Ja, ja. Hvordan vi er med hverandre og hvordan vi er med hundene.

På en side viser Hergovich (2002) til at det å ha hund i klasserommet ga en delvis bedring i atmosfæren. Derimot var det færre elever med aggressiv atferd i klassen med hund. Elevene hadde en bedre oversikt over seg selv og hadde mer følsomhet ovenfor andre menneskers behov og humør (Hergovich et al., 2002). Videre rapporterte Beetz (2013) om forbedring i klassemiljøet i den klassen som hadde hund, kontra den som ikke hadde. Hvis elevene får en bedre sosial kompetanse, mindre aggressiv atferd, og følsomhet ovenfor andre, er dette med på å skape et godt og trygt klassemiljø der elevene har en stor sjanse for å føle tilhørighet.

Slik som Laila forteller, er det ikke bare informantene, elevene og skolen som merker en positiv betydning for klassemiljøet, men også foreldrene ser hvor stort utbytte hunden har i klasserommet.

*«Og der er det til og med sånn at, at foreldre til et helt klassetrinn har bedt om at hundene skal ligge i klassen, i rommet. Fordi det skaper så mye mere harmoni i klassemiljøet».*

Derimot er det ikke sikkert at dette ville fungert i alle klasserom. Hunden er ikke nødvendigvis like betydningsfull for alle elever. For disse elevene vil ikke hunden bidra til en like sterk motivasjon for å delta i de ulike oppgavene. For noen av elevene vil ikke hunden være en strek nok motivasjon for at de skal klare å sitte rolig, som er kravet for at hunden kan være i klasserommet. Dette kan føre til at eleven som ikke klarer å forholde seg til klassereglene vil falle utenfor klassemiljøet og kan bli utestengt av medelever fordi eleven ødelegger for de andre.

På en annen side ser informantene overføringsverdi for de elevene som blir tatt ut av klassen for å være med hunden. Informantene beskriver at det i mange tilfeller gir positive ringvirkninger inn i klasserommet for disse elevene. Sarah forteller om ei jente som var ekstremt introvert. Hun gjemte seg bort i timene og turte ikke rekke opp hånda, men etter to måneder sammen med hunden merket læreren forskjell i klasserommet.

Hu var ekstremt introvert. Ekstremt introvert. Hun satt i klasserommet og mest gjemte seg. Rakk aldri opp handa i timen. Og hun var vel hos meg i et halvt år. [...]  
Og hun var nok litt der hvor hu har opplevd at når hu ikke vil, så får a på en måte slippe fordi hu er så introvert at du når på en måte ikke inn da. Men jeg ga meg jo aldri. Og da var... gikk det vel et halvt år og så. Jeg hadde jo møte med lærerne i mellomtida, men, men han opplevde da en, etter 2 måneder, tenker jeg. En stor framgang i klasserommet da.

Silje forteller om at hunden kan være god hjelp for at elevene kan trene på atferd som trenges for å være i en klasse:

Når dei lærer seg å gi kommandoer til hunden, gi godbiter og belønne hunden, så er det også lettere for meg å kunne øve på dette her.. Altså på det som skal til for

ferdigheten for å være i et klasserom. Da kan jeg øve direkte med barnet. Jeg kan si at ja, nå skal vi trene sånn som du trener hunden [...]. Men når dei ser at hunden kan, så kan dei, også ser dei at alle andre kan. Så da har de et større ønske om å få det til da.

Et nøkkelfunn i denne oppgaven er at hunden bidrar til at flere elever får en følelse av tilhørighet til et fellesskap. Når en hund kan gjøre at en elev føler seg som en del av et fellesskap er dette verdt å se nærmere på.

Likevel forteller informantene historier om møter med hunden som ikke gir ringvirkninger til tilhørighetsfølelsen hos eleven. Det er da snakk om elever med tunge diagnoser som fortsatt ikke opplever seg selv som en del av klassemiljøet. Derimot ser informantene verdien i møtet her og nå, der elevene får et pusterom eller et møte med hunden som gir glede der og da, for elever som ellers har en vanskelig hverdag på skolen.

Tove forteller om en elev som hun omtaler som *«det tristeste barnet hun har sett noen gang»* som trengte et lysglimt i hverdagen. Hun tenkte at den rolige hunden passet ham best, der gutten ønsket at hun skulle slippe løs den andre hunden som var mer ivrig.

Så slapp jeg han og det skjedde jo det som måtte skje da. Han stormet jo mot denne gutten. Gutten velta. Og hunden ble kjempeglad for at han velta, for da fikk jo han viljen sin. Det var lett tilgang til fjeset og bare rundsleiket den gutten som ble rullende rundt på gulvet. Og han kunne ikke ta på ting. Han kan ikke ta av seg jakka. Det var mange ting som han ikke kunne, men han bare glemte alt. De bare... Og han hadde totalt latterkrampe. Fordi hunden bare ikke følger noen regler, og er bare, er bare dødsglad sånn i seg selv og fikk lov å hilse på noen.

Lærerne til gutten merket ikke noen forskjell i atferden hans utenom disse treffene med hunden. Men i de to halvtimene gutten er med hunden i uka ser Tove en glad gutt. Dette eksemplet viser at selv om ikke det skjer en ringvirkning inn i klasserommet, så kan møtet med hunden ha en stor betydning for eleven. Det er ikke slik at det å bruke hund i skolen nødvendigvis bidrar til et fellesskap for elevene. Noen ganger bidrar hunden kun til glede i øyeblikket.

En ulempe er at hunden også kan ha en negativ virkning på elevene. Noen kan oppleve redsel for hunden, en kan oppleve at hunden tar for stort fokus eller at elevene blir overstimulert av å ha hunden der. En må også ta hensyn til de elevene som kan føle seg utrygge i klassen fra før av, de som blir stigmatisert fra før eller har manglende sosial kompetanse (Overland, 2006, s. 216-217). Om elevene opplever at hunden gjør at de faller mer utenfor, ved at hunden kanskje ikke oppsøker dem eller at de er en del av fellesskapet rundt hunden, vil dette ha negative konsekvenser. Det at hundeføreren er oppmerksom på hvem av elevene som en må trygge ekstra eller ser om det kan ha negative konsekvenser for noen av elevene er en forutsetning for at det skal ha en positiv effekt. Det finnes ingen tiltak i skolen som fungerer for alle elever. Om hund i skolen og i klasserommet kan være med på å skape et godt og inkluderende klassemiljø for elevene, bidra til at elevene har høyere toleranse for hverandre og en vi-følelse kan dette være noe burde vurderes.

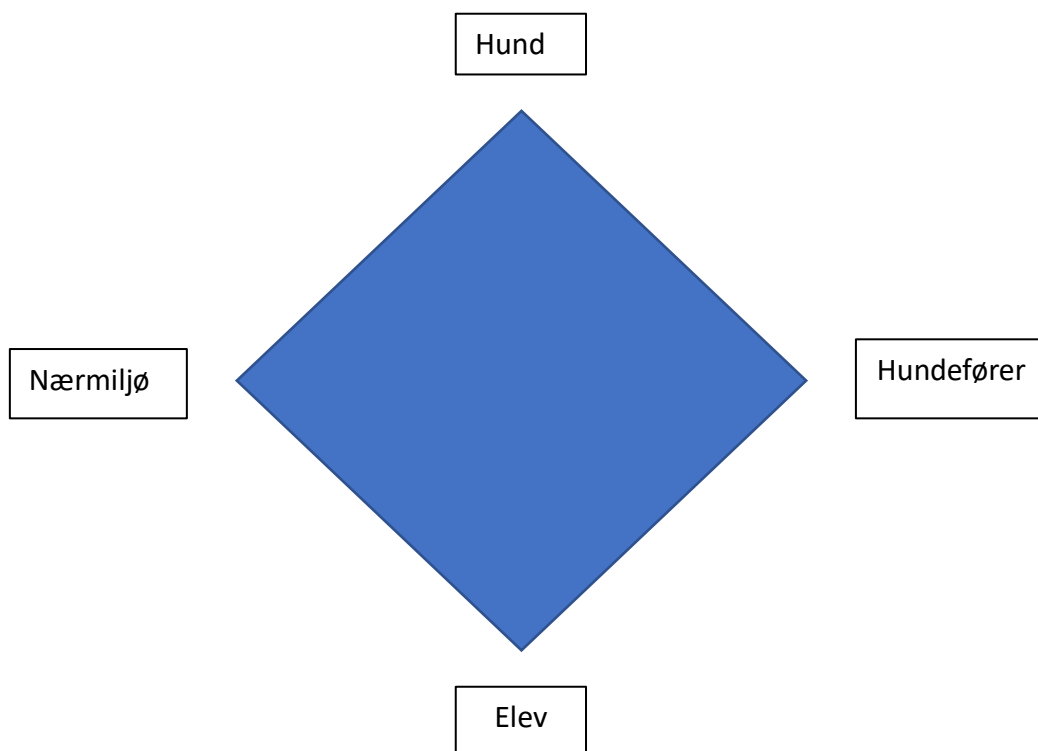
På en annen side viser informantene at det er viktig å skape positive opplevelser mellom elevene i relasjonsbygging. Dette gjør at de opplever at de støtter hverandre, som igjen gjør at de får til et fellesskap, som de i utgangspunktet ikke hadde. Aftenposten (Åbergsjord, 2017) beskriver blant annet et godt eksempel på dette: Midtbyen skole har to hunder i klassen 5A. Elevene har her et felles mål om å være musestille i klasserommet for da kommer hundene bort til dem. Dette er avtalen de har med læreren for at hundene skal få lov til å være der. Elevene beskriver her at hunden har bidratt til økt trivsel og ro, som igjen har vært utslagsgivende for læring. Disse felles klassereglene som også informanten har beskrevet, oppleves både fra lærere, men også elever at har hatt større «effekt» enn vanlige klasseregler.

Oversikten over vår kunnskapsstatus viser til at det kunne se ut til at elevene fikk en økt sosial kompetanse og økte sosiale ferdigheter, også for elever med ADHD og autismespekterforstyrrelse (Juríčková et al., 2020; O'Haire, 2012; Schuck et al., 2018; Meixner & Kotrschal, 2022; Hergovich et al., 2002). Hvis elevene får en økt sosial kompetanse og økte sosiale ferdigheter vil dette ha en positiv påvirkning på klassemiljøet. Sosial kompetanse er en forutsetning for at elevene får venner og opplever å bli inkludert i fellesskapet (Overland, 2006, s. 213). Det at elevene lærer å være sammen med andre kan skape en høyere toleranse for ulikheter og bidra til vi-følelsen, som er noe av det som ifølge Overland (2006, s. 216– 217) er det som kjennetegner et positivt klassemiljø.

Som vist i kapittel 6.2, 6.3 og 6.4 kan hunden være med på å gi eleven bedre selvregulering, øke selvfølelse og mestring og bidra til at eleven danner relasjoner med medelever. Disse faktorene er også med på å påvirke klassemiljøet. Om elevene lærer selvregulering, vil dette ha ringvirkninger som gir en bedre atmosfære i klasserommet. Om elevene får økt mestring og selvfølelse vil de tørre mer, være mer åpne for ulikheter og tåle hverandre bedre. At eleven danner gode relasjoner til medelever, er en del av å føle på felleskap. Hunden kan gi mange positive opplevelser i et klasserom og klassen kan få mange positive opplevelser sammen, men det må vurderes fra klasse til klasse om det er det rette tiltaket.

## 6.6 Nærmiljø

Når to mikronivåer møter hverandre, er vi inne på Bronfenbrenner sitt mesonivå. Når noe skjer innenfor et makronivå kan det også skape endringer i et annet miljø, og når eleven opererer i to mikronivåer slik som her er dette en del av mesonivået (Imsen, 2014, s. 402). En måte å utvikle elevenes sosiale ferdigheter på er å gå tur med hunden. Som illustrert i figur 6.7 påvirkes ikke bare makronivåene indirekte av hverandre, men her opererer eleven på to makronivåer samtidig, både skole og nærmiljø.



Figur 6.7: Hund, Hundefører, Elev og Nærmiljø. Illustrasjon laget selv.



*Figur 6.7 illustrer hvordan hunden kan ha påvirkning i elevens nærmiljø. Dette kan for eksempel være i interaksjon med omgivelsene, eller sosialisering med andre som er ute på tur, fordi de er nysgjerrige på hunden din og ønsker å hilse på.*

På en side kan det å gå tur med hunden skape en interaksjon med omgivelsene for eleven. Ofte møter en på andre i området som ønsker å stoppe og prate når en går på tur med hund. Det å møte andre mennesker sammen med hundeføreren vil være en trygghet for eleven. I slike trygge omgivelser kan eleven få sosial trening. Dette kan føre til at eleven får en utvidet sfære i nærmiljøet og barnet er mer ute enn det ellers ville vært. Dette kan være med på å minske sosial angst. Det kan være med på å skape en trygghet i nærmiljøet for eleven og en trygghet i møte med nye mennesker.

Marthe forteller om hvordan hun har brukt hunden for å få med seg en elev ut, som nektet å være ute i friminuttene:

Den første gangen, så sa jeg men nå nå vil du være med ut? Nei, nei, nei, nei, han skulle ikke være med ut. Men så har jeg brukt det som påskudd da, og at når han kommer, når han har en fast avtale; så har jeg sagt at nå har hunden vært inne så lenge. Nå er vi nødt til å gå ut, for han er nødt til å lufte seg. Og da gikk det... Jeg lurte på om det var to måneder som han ikke hadde vært ute i det hele tatt, altså han eleven. Men så begynte vi å bruke det med at [*hunden*]var nødt til å lufte seg, og at Pelle kunne vise ham favorittplassen hans.

Elevene som Marthe jobber med, er elever skolen ikke har klart å få med ut av skolebygget med andre tiltak. Det å kunne bruke hunden som et påskudd for å komme seg ut er noe en derimot ikke kunne gjort på samme måte i en menneske- menneske relasjon. Det ligger i hundens natur at den må ut for å gjøre fra seg, og elevene må automatisk gjøre noe for noen andre. Selv om eleven ikke ønsker å gå ut, så gjør de det for hunden. Ved at de er ute på tur med hunden får de automatisk en ny opplevelse av omgivelsene rundt seg.

Marthe hadde en elev som ikke var ute på 3,5 måned. Hun forklarer hvordan hun og hunden møtte gutten hjemme og at hunden hjalp gutten ut.

Jeg skal ikke gå mer enn ti minutter. Nei nei, men da kommer jeg også går vi ti minutter da. Og så etter hvert så var det sånn; Ja, jeg kan jo vise deg her borte, og vi kan jo gå bort til fotballbanen og vi kan jo... Så da ble det på en måte to dager i uka da.

Hunden bidro til at det ble trygt for gutten å ferdes i sitt nærmiljø. I starten ønsket han ikke, men jo flere turer de gikk på hans premisser desto lenger ble de. Det var han som ville vise Marthe og hunden noe om hans nærmiljø, uten at det var noe han *måtte* gjøre.

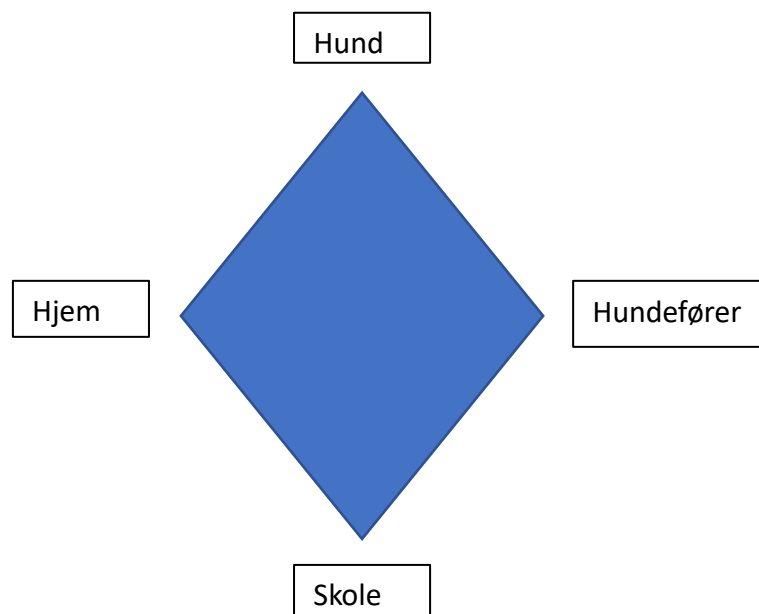
På en annen side er det er ikke nødvendigvis slik at hund er løsningen for alle elever. Hvis ikke eleven har interesse for hunden, vil de heller ikke la seg motivere for å være med på tur fordi hunden må ut å tisse. Denne betydningsfulle virkningen ville i et slikt tilfelle ikke fungert. Den vil kanskje heller ikke fungere hvis eleven hadde vært redd for hund.

I vår oversikt over kunnskapsstatus er det ingen forskning om betydningen hund har for nærmiljøet til eleven, derimot er et viktig funn i denne oppgaven at hunden motiverer elevene ut på tur. Elevene er i bevegelse og de skaper nye inntrykk ute med hunden i naturen. Luftturen som bare skulle være utenfor døren, blir som flere informanter viser til lengre og lengre. Hunden motiverer og bidrar til at elevene kan ferdes trygt i sitt nærmiljø. Hunden bidrar også til at elevene automatisk får kontakt med andre elever og mennesker i nærmiljøet når de er ute på tur. Anita forteller at det er flere som kommer bort til eleven når eleven går sammen med hunden, enten om de er på skolen eller ute i nærmiljøet. «*Å er det hunden din, kan jeg få lov til å hilse på*».

## **6.7 Skolevegring**

Mesonivået i dette kapitlet handler om når skole møter hjem. Et viktig funn vi har gjort i denne oppgaven er at hunden klarer å få eleven fra hjemmet og tilbake på skolen. Men hvordan kan vi forklare dette? Det er mange ulike grunner til at elever utvikler skolevegring, og mange av informantene har brukt hund i slike tilfeller. Som nevnt i kapittel 3.2.5 beskriver Havik (2019) skolevegring som elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Skolevegring defineres som vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag, og rammer ofte elever med diagnoser som ADHD, atferdsutfordringer, autismspekterforstyrrelse eller ulike angstlidelser.

Skolen blir i dag pålagt flere oppgaver som ikke bare gjelder generell undervisning. På en side skal skolen ivareta undervisningen, men på den andre siden skal de også ivareta elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Tidligere var det foreldrene sitt ansvar å få elevene på skolen, nå forsøker skolen å finne tiltak som kan få elevene tilbake på skolen, grunnet alle sosiale og emosjonelle vansker som kan oppstå i et barns liv. Dette gjør at elevens mikronivåer— elevens hjem og elevens skole danner et mesosystem.



Figur 6.8: Illustrasjon laget selv.

*Figur 6.8 illustrerer relasjonen mellom hund – hundefører – skole - hjem. Dette er med på å viske ut skillet mellom hjem og skole, da hunden og hundeføreren ofte møter barnet i hjemmet.*

Flere av informantene beskriver at de har vært hjemme hos elever som ikke kommer seg på skolen. Noen har de også møtt utenfor skolen, men ikke vært hjemme hos. Hunden har vært en stor del av hvordan de har fått elevene ut og tilbake på skolen. Når hunden og hundeføreren er hjemme hos eleven er det igjen to mikronivåer som møter hverandre ved overlapping— hundeføreren og hunden kommer inn i hjemmet til eleven (Bø, 2012, s. 173). Dette gjør at det havner på et mesonivå i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Figur 6.8 illustrerer at hunden har en påvirkning på de to mikronivåene, skole og hjem. Informantene beskriver at når elevene skaper en relasjon til hunden kan de bruke hunden som unnskyldning for at eleven skal komme seg ut. De blir med «for hunden sin del».

I vår oversikt over kunnskapsstatus viser Grajfoner et al. (2017) at selv korte dyreassisterte intervensjoner forbedret studentenes velvære og humør samtidig som en så en reduksjon av angst. En annen side som Henderson et al. (2020) viser til er at hunden gir elevene et rom for å dele følelser i en ikke-dømmende sone noe som kan skape en trygghet for elever som sliter med å komme seg på skolen av ulike grunner.

Berit jobber i hovedsak med skolevegring. Hun forteller om arbeidet med en elev som ikke hadde vært utenfor huset sitt på ett år. Prosessen med å få elevene tilbake til skolen starter i hjemmet, og hunden er med allerede fra første kontakt.

Han hadde ikke vært ute av huset på nesten et år, så da startet vi jo med at vi bare gikk ut i hagen med [hunden], for [hunden] må jo ut og tisse, og da måtte vi jo selvfølgelig la [hunden] få lov til det. Så etter hvert som jeg forlenget besøkene hos han, så sa jeg; "Men [hunden] må også få en liten tur. Jeg har ikke fått vært på tur med henne i dag". Ja nei, så ville han jo gjerne gå en liten tur. Og så gikk vi en tur.

Informasjon fra våre informanter tyder på at hunden er spesielt avgjørende i arbeidet med å få skolevegrere tilbake til skolen. Et eksempel fra Berit var en elev som ikke hadde vært på skolen på et halvt år. Han gikk ikke utenfor døren hjemme. Hunden ble et viktig hjelpemiddel i relasjonsbyggingen, og eleven og hunden knyttet bånd. Gradvis ble hunden og eleven kjent, og Berit kunne ta et skritt videre. Fra at hunden lå i sengen til eleven, til at hunden måtte utenfor døren for å tisse. Fra dette steget kunne de ta det videre med at hunden måtte mer enn bare å tisse og måtte få en litt lenger tur. Eleven satte seg selv til side og hadde hunden og hundens behov i fokus. Det ble laget avtaler om å først gå til skolen, være utenfor, til å bevege seg inn i skolebygget, også inn i klasserommet. Hunden ble elevens trygghet og støttespiller til å bevege seg ut av huset. Anita kan også bekrefte dette og forteller hvordan hun har brukt hund med skolevegrere:

Men vi har jo fulgt elever fra senga og inn i klasserommet og vært der halve timen før vi har kunnet trekt oss rolig ut igjen, liksom. Og sånn ting. Så det, men det har funka da, og det viktigste er jo å få dem på skolen og få dem til å komme hit og kanskje føle at dem mestrer å være her, for det er jo det som er liksom greia.

Ut ifra beskrivelsene over kan en tenke seg at dette vanskelig lar seg gjøre i en menneske - menneske relasjon. I det minste kan en tro at det tar mye lenger tid å bygge en slik relasjon og finne en motivasjonsfaktor som gir like stor trygghet, tilknytning og mestring som en hund gjør. I tillegg så kan det være at hunden er med på å gjøre overgangen mer flytende rent fysisk for eleven. Det at eleven opplever den relasjonen og tryggheten som informantene viser til, og at mange av de møter hunden hjemme, gjør at grensen mellom skole og hjem kanskje blir litt visket ut for eleven. Gene Myers (2002) nevner at dyr kan være med på omforme undervisningssituasjoner som i andre sammenhenger oppleves som ubehagelige, noe som blir gjort i nettopp de situasjonene vi har sett i denne oppgaven med skolevegring (Jensen & Østby, 2018, s. 144). Uten hunden ville det på en annen side kanskje bare følte ut som en lærer eller en annen voksen fra skolen kommer for å hente en. Derimot kan møtet med hunden i hjemmet blir mer lystbetont. Slik er hunden med på omforme situasjonen og, som informantene viser til, får de elevene tilbake på skolen igjen på sikt.

På en annen side hjelper ikke hunden kun i situasjonene, men den hjelper også elevene med å bygge gode og tillitsfulle relasjoner. Marthe forteller om en elev som ikke hadde vært på skolen på tre og en halv måned:

Da kunne jeg og hunden starte dagen med å gå tur sammen med henne. Så da kom hun alle dagene, og så hadde vi da en avtale. Men det var liksom fra halv ni til halv ti, og da klarte hun altså vente på skolen til friminuttet kl. 10, for da var hun sammen med meg og noen andre. Så uten hunden da. Så vi gikk fra å ikke være på skolen i tre måneder til å komme på skolen, en klokke da, pluss en halvtime friminutt, også økte det opp da. Og det har hun sagt etterpå at hadde det ikke vært for hunden, så hadde ikke hun blitt med fordi at hun stoler ikke på folk da.

Derimot lar ikke dette seg gjøre hvis eleven ikke er interessert i hund. Eleven kan være engstelig for hunder eller ha negative kulturelle betingelser om hund. Det er avgjørende at eleven føler seg trygg på hunden, eller har forutsetninger for å kunne bli det. I følge biofilihypotesen som vises til i Fine et al. (2019, s. 57– 58), er den menneskelige hjernen utviklet for å rette selektiv oppmerksomhet mot andre former for liv. Interessen og nysgjerrigheten for dyr kan være avgjørende for at dyreassisterte intervensjoner skal fungere. Ut fra det informantene forteller kan det tolkes som at elevene som oftest er nysgjerrige på hunden de møter og ofte danner en umiddelbar relasjon med hunden. Slik kan de over tid

bygge en relasjon til hundeføreren og en sterkere relasjon til hunden ved å legge opp til at eleven kan få noen positive opplevelser og erfaringer.

På en annen side kan hunden skape en bedre hverdag for den enkelte elev som ikke trives så godt på skolen. Dette til tross for at hunden ikke alltid kan bidra til å skape relasjoner med andre, kan det gi et lyspunkt i hverdagen. Dette lyspunktet kan som Malin gir et eksempel på være nok til at eleven kommer seg på skolen:

Eleven hadde stor grad av mistriivsel på skolen og spesifikt i friminuttene. Det vi gjorde da var at den eleven var ute i friminutt sammen med en skolehund. Og de fikk en meget god relasjon, og to sånne friminutt i uka var nok til at.. Hva skal vi si, at resten av uka var ålreit. For det var noen lyspunkter innimellom og det holder. Og det ser vi veldig ofte at enten en gang om dagen eller to ganger i uka, for eksempel. Det er nok til at hele uka blir grei.

Derimot har vi ikke klart å finne noen fagfellevurderte artikler eller forskning som omhandler skolevegring og bruk av dyr eller hund i skolen. Ifølge våre funn er dette noe som burde forskes mer på, da de fleste av informantene våre viser til at dette har fungert veldig godt for mange elever som sliter med skolevegring.

Kjæledyr har en stor betydning i barns liv. Når en da tar dyr inn i skolen, slik som hund, er dette med på å viske ut skillet mellom skole og hjem. Skolen i dag får mer ansvar for barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Skolen har i større grad fått en omsorgsrolle, og spørsmålet blir da om vi også burde integrere andre type hjelpemidler og tiltak som i utgangspunktet hører til i hjemmet slik som kjæledyr, inn i skolen? Skolen får flere og flere oppgaver som de ikke har hatt tidligere, og da trengs det kanskje også andre typer verktøy og muligheter for å kunne løse disse nye oppgavene. Hund er et slik type verktøy, som skolene kan bruke for å utvikle og hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker. Videre kan en se på hvordan skolen i dag er satt opp, med pulter og kateter, uteområder som er konstruerte og store institusjonsbygginger. Hvorfor er skolen slik den er? Hvorfor velger en ikke heller å legge skolen til en gård eller et mer naturlig miljø? Har skolen i dag blitt så løsrevet fra det naturlige at dette har en betydning for hvorfor barn ikke klarer å gå på skolen?

## 6.8 Ekso- og makronivå

Ifølge Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell er eksosystemene de mikromiljøene hvor barnet sjelden eller aldri selv er til stede, men har påvirkning for personer som er viktige for barnet eller der hvor det bestemmes over ulike ting som har betydning for mikrosystemet eller andre arenaer som barnet er en del av (Bø, 2012, s. 176-177). Et eksempel på eksosystem er skolens tilbud til barn og unge.

Helt ytterst i Bronfenbrenners bioøkologiske modell har vi makrosystemet. Makrosystemet omhandler verdier, økologiske systemer, ideologier og kultur. Påvirkningen fra makrosystemet formidles til barnet via ekso-, meso-, og mikrosystemet og inn til individet (Bø, 2012, s. 177). Skolen er styrt i makrosystemet.

Alle elever har krav på tilpasset opplæring, som vil si at en må legge til rette for at alle elevene har mulighet til å lære og utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger (UDIR, 2022). Læreren må derfor tilrettelegge for blant annet ulike typer læringsaktiviteter slik at elevene får et «tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (UDIR, 2022). Ifølge opplæringsloven §9a har alle elever krav på et godt psykososialt miljø på skolen som fremmer elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Alle elever i skolen har krav på både tilpasset opplæring og et godt psykososialt miljø, uavhengig av sine individuelle utfordringer. Dette kan føre til krasj for ulike elever med tanke på dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen. Noen elever kan ha et veldig godt utbytte av det hunden kan tilføre elevens helse, trivsel og læring i klasserommet, mens for andre elever kan det være negativt.

Hvis en elev som sliter med skolevegring kommer seg på skolen, og inn i klasserommet ved hjelp av at en hund er til stede, mens en annen elev i klasserommet kanskje er redd for hund – hva er etisk riktig å gjøre? Hund kan være det eneste tiltaket som har fungert for en elev med sosiale og emosjonelle vansker. Men det kan være andre elever i klassen som har en annen kulturell bakgrunn der hunder blir sett på som urene. Hva skal prioriteres? Den automatiske tanken vår er at eleven som er redd hund kommer først. Skal hund benyttes i et klasserom må dette være positivt for alle. Det samme gjelder hvis en elev har en annen kulturell bakgrunn. Denne eleven må sees i lyse av om hunden kan være med inn i klasserommet, eller om en kan finne annen løsning. Men hva som er det etiske riktig å gjøre, tror vi at alltid vil være vanskelig å svare på, og må vurderes ut fra hvert enkelt tilfelle.

Hund kan ha en positiv påvirkning på noen elever, men en negativ påvirkning på andre. Kan en kun bruke hund hvis det er bra for alle, eller skal noen med særlige utfordringer ha rett på denne typen tiltak som kan være mot sin hensikt for andre? Skal ikke eleven lykkes med å komme tilbake til klasserommet, fordi en annen elev ikke liker hunder?

Det er vanskelig å imøtekomme alle elever, og slik som opplæringsloven §9A beskriver har alle elever rett på et godt psykososialt miljø på skolen som fremmer elevens, helse trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Men et godt psykososialt miljø for en elev, er ikke nødvendigvis et godt psykososialt miljø for en annen elev.

Det er mange etiske dilemmaer som det kanskje ikke finnes et riktig svar på. Ut ifra resultatene av funnene i denne oppgaven viser det seg at hund kan være svært betydningsfullt for enkelt elever, og for klassemiljøet. Samfunnet er preget av flere kulturelle betingelser, og noen elever kan komme i skvis hjemme fordi skolen har valgt å ta inn hunder. Et eksempel fra islamsk religion er troen på at engler ikke vil gå inn i et muslimsk hjem hvis hunder er der (Jegatheesan, 2019, s. 72), og dette kan påvirke hvordan eleven oppfatter hund som et tiltak på skolen. Hunden på skolen kan være svært stressende for barn og øke konflikten for utsatte barn og unge. Hvordan skal vi ivareta disse elevene? De kulturelle betingelsene har en stor praktisk betydning for bruk av hund i skolen.

En annen faktor er ressurser og pengesekken som blir politisk styrt. Hvor skal skolene prioritere å legge midlene sine? Det er ikke slik at rektor får forvalte midlene sine slik de selv ønsker. Midlene kommer med noen begrensninger og hvor skal de da prioriteres?

Dyreassisterte intervensjoner med hund for elever med sosiale og emosjonelle vansker kan forebygge i det store samfunnsbildet. Det øker stadig med barn som slutter på skolen og barn som ikke kommer seg ut i arbeidslivet, som igjen blir et samfunnsproblem og en økonomisk belastning.

Det er ikke alltid slik at hund er det eneste eller beste alternativet for elever med sosiale og emosjonelle vansker, men som vi har drøftet kan hunden ha mange ulike positive påvirkninger for disse elevene. Likevel kan det være mange ulike faktorer som gjør det vanskelig å introdusere hunden i en klasse. Ideologier, verdier, lover og regler kan være uklare, og hva skal da prioriteres?



## 6.9 Oppsummering

I dette kapitlet har bruk av dyreassisterte intervensjoner i skolen, og hvordan hundeførerne opplever at hunden kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker blitt drøftet. Drøftingen viser at det er mange muligheter ved bruk av hund som kan ha en positiv påvirkning for elevene, men det er også noen utfordringer.

Funnene tyder på at eleven danner en tilknytning til hunden, som gir trygghet og støtte, og bidrar til at eleven kan utvikle seg sosialt og emosjonelt. Hunden kan bidra til at elevene kan ha en positiv utvikling både i forhold til relasjoner, selvregulering, selvtillit og mestring. Innenfor observasjonsdyaden kan elevene observere hundefører og hund sammen. Gjennom samhandlingsdyaden videreføres observasjonene i samhandling med hunden, som eleven kan ta med seg inn i relasjonen med andre elever. Hunden kan for elever som viser interesse for dyret, få et felles utgangspunkt å samhandle med, og med bakgrunn i at ingen av dem har spesielt eierskap til akkurat denne hunden stiller de på lik linje. Hunden ufarliggjør det sosiale samspillet og elevene kan øve seg på sosialt samspill med hunden. På en annen side kan hunden skade relasjoner og ha en negativ påvirkning på selvregulering, selvtillit og mestring om eleven ikke er interessert i hunden, er negativ kulturell betinget mot hund eller er veldig redd for hunden.

Hunden kan ha en stor innvirkning på klassemiljøet og tilhørighetsfølelsen for elevene. Den positive innvirkningen hunden kan ha på den enkelte elev kan gi ringvirkninger til klassemiljøet og tilhørighetsfølelsen. Vi har lagt spesielt vekt på skolevegring, da nesten alle informantene nevnte dette i intervjuene, og opplevde stor suksess med å få elever tilbake på skolen igjen ved bruk av hund i arbeidet de gjorde med disse elevene.

Det er mange faktorer å ta hensyn til før og når en velger å bruke hund i skolen. Som påpekt gjennom dette kapitlet er det viktig at hundeføreren er oppmerksom på om tiltaket har en negativ påvirkning på elevene. Hvis hundeføreren merker at tiltaket kan ha en negativ påvirkning er det viktig at de avslutter tiltaket med en gang, slik at det ikke gjør skade for elevenes utvikling.

Det er mange forberedelser og valg en må ta underveis. Her kommer utdanningen i DAI godt med da det er mye fokus på det å være varsom om en opplever uheldige situasjoner. Det må vurderes om tiltaket med hund er det beste for eleven eller om det skjer uheldige situasjoner.

Samtidig vil ikke DAI utdannelsen i selv gi den erfaringen og den kvalifikasjonen som de som jobber i skolene har.

Ekso- og makronivået i drøftingen viser til at det er mange etiske utfordringer når en skal introdusere hund i en klasse eller på en skole og at der ikke alltid er mulig å prioritere tiltak med hund på grunn av ressurser.

## 7.0 Avslutning

---

Denne masteroppgaven har hatt som mål å belyse hundeførernes opplevelser av dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen og hvilken betydning de observerte at hunden hadde for elever med sosiale og emosjonelle vansker. For å besvare problemstillingen ble først tidligere forskning om dyreassisterte intervensjoner innhentet. Videre ble det gjort noen metodevalg og avveininger. Oppgaven har tatt utgangspunkt i kvalitativ metode. Kvalitativ metode ble valgt med bakgrunn i et ønske om å gjennomføre intervjuer slik at vi kunne komme i direkte kontakt med informantene. I de fleste forskningsartiklene er det som om hundeføreren ikke er der. Dette gjorde oss nysgjerrige på hundeføreren og personen som faktisk utførte tiltaket med hund i skolen. Derfor falt valget på kun å intervju hundeførere.

Studien har en humanvitenskapelig tilnærming hvor hermeneutikken og fenomenologien ligger under som vår vitenskapelige forståelse. Hermeneutikken og fenomenologien ga oss forståelse og innsikt i innholdet i de ulike intervjuene vi gjennomførte. Som forskere har vi en viktig rolle, og vi har hele veien måttet være varsomme på vår egen forforståelse og interesse for temaet når vi har belyst funnene vi har gjort.

Alle de transkriberte intervjuene ble gjennomgått, del for del og sammen i sin en helhet. Det var store mengder informasjon og tidvis vanskelig å trekke frem essensen. Vi har tatt noen valg og resultatene som ble presentert i kapittel 5 var de funnene vi ønsket å forstå på et dypere nivå. Vi ønsket å formidle en tolkning av våre funn, satt i diskusjon med tidligere forskning og teori. I denne prosessen valgte vi å ramme inn teorien i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell, med utgangspunkt i mikro- og mesosystemet. Vi har laget figurer, som begynte med barn-hund og utviklet seg til diamantmodeller. Modellene gjør det enklere å forstå teorien og se hvilken betydning hunden kan ha på individnivå for eleven, men også hvordan dette kan utvikles og overføres til mesonivå.

På mikronivå er det gjort rede for teori og vi har presentert funn i forhold til elevens tilknytning, relasjoner, mestring, selvfølelse og selvregulering med hund. Funnene i denne oppgaven viser at hunden kan ha stor betydning for den enkelte elev på mikronivå, men også på et mesonivå i forhold til klassemiljø og tilhørighet til et fellesskap, samt skolevegring. Hundeførerne bruker hund mye med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. De har

trukket frem elever med atferdsutfordringer, angst, autisme, ADHD og skolevegring. Avslutningsvis så vi på funnene i et ekso- og makrosystem.

## 7.1 Konklusjon

Hovedproblemstillingen for denne studien var:

- *Hvordan bruker hundeførerne dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen og hvordan opplever de at hunden kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

I tillegg var det forskningsspørsmål som gikk ut på hvorfor hundeførerne velger å bruke hund i skolen, hvordan hund kan bidra til elevers relasjoner, emosjonsregulering, mestring, selvtillit og sosial kompetanse og hvordan hund kan bidra til at elevene trives bedre i sitt klassemiljø og på skolen.

Basert på det teoretiske grunnlaget og datainnsamlingen var det mulig å få klarhet i spørsmålene som også dannet grunnlaget for å besvare problemstillingen.

*«Hvordan bruker hundeførere dyreassisterte intervensjoner med hund i skolen?»*

Funnene viste at det ikke var noen fasit på hvordan hund kan brukes i skolen, og at hundeførerne bruker hunden noe ulikt. Noen hundeførere bruker hunden en til en, mens andre bruker hunden mer i grupper. Noen brukte én hund, mens andre brukte opptil tre hunder samtidig ut ifra hva elevene hadde behov for. Noen bruker også hund for å bedre klassemiljøet og skaper et godt klassemiljø og et samhold mellom elevene. Likhetsstrekk blant informantene var at de brukte hunden som et verktøy med elever som hadde sosiale og emosjonelle vansker. Hundeførerne forteller at de velger å bruke hund, spesielt i forhold til hvor mye raskere relasjonsbyggingen går, både mellom dem og elever, og mellom elever.

*«Hvordan hundeførerne opplever hundens betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker»*

Funnene viser at hunden hadde stor betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Et nøkkelfunn på mikronivå er at hunden fungerer som en relasjonsbygger, både for elever som strever med atferdsutfordringer, ADHD, angst, men også for de med autismespekterforstyrrelse. Andre viktige funn er at hunden kan bidra til at eleven opplever

mestring, økt selvtillit og selvregulering. På et mesonivå er et av funnene at hunden gjør at elevene kan skape relasjoner til medelever og at hunden kan ha en positiv innvirkning på klassemiljøet. På dette nivået viser funnene i oppgaven at hunden kan skape en tilhørighetsfølelse hos mange elever.

Når hunden bidrar til at eleven klarer å regulere seg, vil dette igjen gi mestringsfølelse. Elevene kan også få mestringsfølelse når de øver seg på sosial kompetanse sammen med hunden. Hunden kan bidra til at elevene føler trygghet, henter seg inn i toleransevinduet sitt og klarer å regulere seg ved hjelp av tilstedeværelsen til hunden. Det kan oppstå en ny dynamikk via hunden ved at eleven med sosiale og emosjonelle vansker får positiv oppmerksomhet fra medelever. Hunden er med på å hjelpe eleven til å bygge en relasjon til medelever i trygge omgivelser som kan gi mestring, styrke selvbildet og selvtilliten. Selvregulering, mestring, bedre relasjoner med medelever påvirker klassemiljøet positivt. Hunden kan også i seg selv være en miljøskaper i klasserommet, der den skaper en god atmosfære.

### ***Skolevegring***

Et av de største funnene i denne masteroppgaven er hvordan hunden har hjulpet skolevegrere tilbake på skolen. Vi synes det er veldig interessant at det så langt vi kan se ikke finnes noen forskning på nettopp skolevegring og hund. Å studere bruk av hund med tanke på skolevegring er veldig aktuelt i henhold til at dette er et økende problem i Norge. Hvis tiltak med hund kan hjelpe elever tilbake på skolen, eller at en kan bruke hund forebyggende i forhold til skolevegring, er dette absolutt noe som burde forskes mer på.

## **7.2 Begrensninger**

Selv om denne oppgaven har bidratt til økt kunnskap om dyreassisterte intervensjoner i skolen, har den også noen begrensninger. En begrensning er at informantene våre kun viser til positive resultater og ønsker å fremme de ulike måtene ene kan bruke hund på i skolen, og utfordringene blir derfor ikke like godt belyst. En annen begrensning er at vi kun har intervjuet hundeføreren. Vi har derfor ikke fått frem elevens egen stemme og hvordan de opplever bruk av hund i skolen. Elevenes egne opplevelser kunne gitt andre resultater. Funnene i studien er likevel interessante og indikerer at det trenges videre forskning for å vite mer om betydningen av bruk av hund i skolen.

### **7.3 Behov for videre forskning**

Det er generelt lite forskning om bruk av hund i skolen, og studiene som blir gjort videre trenger mindre grå litteratur og flere studier med kontrollgrupper for å kunne gi et bedre overblikk.

Informantene våre er tydelige på at det er vanskelig å vise en målbar effekt i det store samfunnsbildet og hvilken betydning hunden har hatt på lang sikt. Det de derimot er tydelige på er at de opplever at tiltaket hjelper elevene her og nå, og med det som er viktig for elevene i dag for å takle sosiale og emosjonelle utfordringer. Det at forskningsspørsmålet ikke kan gi en målbar effekt er også med på å sette en begrensning for hvilken betydning hund har for elevene med sosiale og emosjonelle vansker på lang sikt.

Funnene våre viser at for elevene hvor hund har vært et egnet tiltak, har det gitt betydningsfulle og gode resultater i skolehverdagen. Mange av informantene vi har møtt har deltatt med glede i vårt prosjekt for å bidra til mer forskning om betydningen av hund i skolehverdagen i dag, og for at flere skoler skal få denne muligheten. Det er forståelse for at tiltaket møtes med skepsis med tanke på å bruke ressurser mot et noe ukjent tiltak. Derfor er det viktig å presisere at flere resultater som faktisk viser til utvikling hos elevene ville kunne skape et mer solid evidensbasert grunnlag. Vi har også sett en mangel i forskningen som inkluderer hundeførerne og deres tanker, noe som etter vår mening burde være med i forskning for å belyse dette feltet.

## REFERANSELISTE

- Andreson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös*. 19(1). 35-49. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2752/089279306785593919>
- Arkow, P. (2019). Dyreassisterte intervensjoner i et samfunnsperspektiv: Dyrenes innvirkning på sosial kapital. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 77-85). Fagbokforlaget.
- Bakken, B. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional cotelates of schooldog-teacher-team in The classroom. *Frontiers in psychology*. 4. 886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A.B. (2018). Innledning. I Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A.B. (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (s. 15-20). Universitetsforlaget.
- Bjøranger, D. A. (2022). Slår alarm om ufrivillig skolefravær: -Sakene blir flere og barna blir yngre. *NRK*. [https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer\\_-\\_sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430](https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer_-_sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430)
- Brelsford, V. L., Meints, K, Gee, N. R & Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in The Classroom- A systematic review. *International journal of environmental research and public Health*. 14(7). 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070669>
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk ressurs*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Covert, A. M., Whiren, A. P., Keith, J. & Nelson, C. (1985). Pets, Early Adolescents and Families. *Marrigae and family review*. 8. 95-108.

Dahlback, T. I. (2024, 21.april). Den helbredende hunden. *NRK*.

<https://www.nrk.no/norge/terapihund-hjalp-nora-pa-beina-igjen-1.16838966>

Dimolareva, M. & Dunn, T. J. (2021). Animal-Assisted Interventions for School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51. 2436-2449. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10803-020-04715-w>

DyreID. (2023). *Kjæledyrrapporten 2023; Helse- og populasjonsrapport for landets kjæledyr*.

Fine, A. H. (2019). Dyreassisterte intervensjoner i psykoterapi: Retningslinjer og forslag til terapeuten. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 175-188). Fagbokforlaget.

Fine, A. H., Tedeschi, P. & Elvove, E. (2019). Tanker for fremtiden: Dyr-menneske-interaksjoner - et fagfelt i utvikling. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 55-70). Fagbokforlaget.

Friedmann, E., Son, H. & Saleem, M. (2019). Relasjonen mellom mennesker og dyr: Helse og livskvalitet. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 107-124). Fagbokforlaget.

Gee, N. R., Rodrihuez, K. E., Fine, A. H. & Trammel, J. P. (2021): Dogs Supporting Human Health and Well-Being: A Biopsychosocial Approach. *Frontiers in veterinary science*. 8.630465. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.630465>

Gee, N. R., Fine, A. H. & Schuck S. (2019). Dyr og undervisning: Forskning og praksis. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 227-242). Fagbokforlaget.

Grajfoner, D., Harte, E., Potter., L., M. & McGuigan, N. (2017), The effect of Dog-Assisted Intervention om Student Well-Being, Mood, and Anxiety. *Public Health* 14(5). 483. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050483>



- Grandis, T., Fine, A. H., O'Haire, M. E., Carlisle, G. & Bowers, C. M. (2019). Dyrenes roller for personer med autismespekterforstyrrelse. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 257-270). Fagbokforlaget.
- Hart, L. A. & Yamamoto, M. (2019). Dyrs effekt på psykososial helse i familier og samfunn: Overgang til praksis. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 87-106). Fagbokforlaget.
- Hergovich, A., Monshi, B, Semmler, G. & Zieglmayer, V. (2002). The effect of the presence of a dog in the classroom. *Anthozoös*. 15(1). 37-50. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2752/089279302786992775>
- Henderson, L., Grovè, C., Lee, F., Trainer, L., Schena, H. & Prentice, M. (2020). An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school. *Children and youth services review*. 118. 105449. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105449>
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Jegatheesan, B. (2019). Hvordan kulturelle og religiøse faktorer påvirker holdninger overfor dyr. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 71-75). Fagbokforlaget.
- Jensen, A., R. & Østby, C., M. (2018) Dyreassistert pedagogikk i barns opplæring. I Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A.B. (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (s. 143-158). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.). Abstrakt forlag AS.

- Johannessen, B. (2018). Hund som helsefremmende relasjon for mennesker med psykiske lidelser. I Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A.B.(Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (s. 159-166). Universitetsforlaget.
- Juričková, V., Bozděchová, A., Machová, K. & Vadroňová, M. (2020). Effect of Animal Assisted Education with a Dog Within Children with ADHD in the Classroom: A Case Study. *Child & adolescent social work journal*. 37(6), 677-684. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10560-020-00716-x>
- Knutsen, B. (2023). *Lær med om ADHD – En håndbok for foreldre, foresatte og andre nærpåersoner*. Hertervig Forlag.
- Krøger, E. (2018). Barn, dyr og dyreassisterte intervensjoner. I Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A.B. (Red.), *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske* (s. 132-142). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, E. (2018). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. 3. utgave. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Melson, G. F. (2020). Animals in Children´s development. I Beeck, N. (Red), *Literary Cultures and Twenty-First Century Childhoods* (s. 209-233).  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=6281982>
- Melson, G. F. & Fine, A. H. (2019). Dyr i barns liv. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 211-226). Fagbokforlaget.

- Meixner, J. & Kotrschal, K. (2022). Animal- Assisted Interventions with dogs in special education – a systematic review. *Frontiers in psychology*. 13. 876290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876290>
- Mignot, A., de Luca, K., Leboucher, G. & Servais, V. (2021). French handlers´ perspectives on Animal-Assisted Interventions. *Complementary therapies in clinical practice*. 44. 101356. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2021.101356>
- NESH (2021) *Forskningsetiskeretningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ng, Z., Albright, J., Fine, A. H. & Peralta, J. (2019). Året etiske og moralske ansvar for å ivareta terapidyrenes velferd. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 347-368). Fagbokforlaget.
- Nilsen, S. (2021). *Inkludering og mangfold. Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- O´Haire, M. E. (2013). Animal – Assisted intervention for Autism Spectrum Disorder: A systematic literature review. *Journal of autism and developmental disorders*. 43(7). 1606-1622. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10803-012-1707-5>
- Oksvold, R. (2023). Skolevegring og ufrivillig skolefravær: Titusenvis av pulter står tomme i norske klasserom. *Tv2*. <https://www.tv2.no/aktualitet/titusenvis-av-pulter-star-tomme-i-norske-klasserom/15710192/>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pedersen, I., Olsen, C., Enllingsen-Dalskau L. H. & Sandstedt L. (2019). Innledning til den norske utgaven. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 23-34). Fagbokforlaget.

- Rye, H. (2009). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk
- Rye, H. (2011). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Schuck, S. E. B., Johnson, H. L., Abdullah, M. M., Stehli, A., Fine, A. H. & Lakes, K. D. (2018). The Role of Animal Assisted Intervention on Improving Self-Esteem in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in pediatrics*. 6. 300. <https://doi.org/10.3389/fped.2018.00300>
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Universitetsforlaget
- Rost, D. H. & Hartmann, A. (1994). Children and Their Pets. *Anthrozoö*. 7. 107-130.
- Statped (2020). *Autismespekterforstyrrelser*.  
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2021). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk
- UDIR. (2022). *Autisme*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/autisme/#a186419>
- UDIR. (2022). *Tilpasset opplæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring>
- Utdanningsforskning (2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

VanFleet, R., Fine, A. H., O'Callaghan, D., Mackintosh, T. & Gimeno, J. (2019). Profesjonell bruk av dyreassisterte intervensjoner: En oversikt over alternativer. I Fine, A.H. (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 189-210). Fagbokforlaget.

Viken, K. (2020). *Atferdsanalytisk miljøbehandling. Struktur og kvalitet i tilrettelagte tjenester*. Gyldendal Akademisk.

Åbergsjord, I. (2017, 6.februar). På denne skolen har de hunder i klassen. Aftenposten.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/dWXEO/paa-denne-skolen-har-de-hunder-i-klassen>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv

#### Forskningsprosjektet

#### «Hvordan hunder blir brukt i skolen i dag, og hva hundeførere opplever har betydning for barna».

- En kvalitativ studie om hvordan hundeførere bruker dyreassister intervensjoner med hund i skolen, og hvordan de opplever at det kan ha betydning for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

#### Informasjonsskriv til informanter

Våre navn er Trine Lise Kristiansen og Karoline Østgaard. Vi er masterstudenter i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Vi er i gang med en masteroppgave som handler om «Hvordan hunder blir brukt i skolehverdagen i dag, og hva hundeførerne opplever at har betydning for barna». Vi ønsker i denne forbindelse å intervju personer som bruker hund i skolen og vil være veldig takknemlige om du ønsker å delta.

Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker dersom du godkjenner dette. All informasjon som kommer frem under intervjuet vil være konfidensielt, og lydopptaket vil bli slettet rett etter at vi har transkribert og anonymisert innholdet. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres innen prosjektslutt 15. mai 2024, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

#### Forespørsel om deltakelse

Det er frivillig å delta på dette intervjuet, og dersom du takker ja kan du når som helst trekke deg fra intervjuet, og helt frem til prosjektets slutt, trekke deg fra undersøkelsen.

Dersom du i ettertid har noen spørsmål i forbindelse med oppgaven, kan du kontakte oss på e-post: [trinekristiansen@icloud.com](mailto:trinekristiansen@icloud.com) eller tlf: 41 44 89 63, [karoline.oestgaard@hotmail.com](mailto:karoline.oestgaard@hotmail.com) eller tlf: 90 27 83 28.

Du har rett til å få innsyn i de personopplysninger som er registrert om deg (kjønn, alder og yrkesstilling), få disse rettet og evt. slettet dersom du ønsker det. Du har rett til å få en kopi av

dine personopplysninger og evt. Sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet dersom du ønsker dette. Vi kommer til å behandle dine personopplysninger om deg basert på ditt samtykke. Har du spørsmål knyttet til hvordan høgskolen ivaretar personvernet eller ønsker å ta kontakt ved personvernombudet ved HiNN kan du sende mail til:

[personvern@inn.no](mailto:personvern@inn.no).

Vår veileder er Ragnhild Holmen Bjørnsen ved Høgskolen i Lillehammer. Hun kan kontaktes på e-post: [ragnhild.bjornsen@inn.no](mailto:ragnhild.bjornsen@inn.no) dersom det skulle være ønskelig.

Med vennlig hilsen

Karoline Østgaard og Trine Lise Kristiansen

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring for deltagelse i forskningsprosjektet

«Hvordan hunder blir brukt i skolehverdagen i dag, og hva hundeførerne opplever at har betydning for barna»

Denne studien har som formål å kunne bidra til kunnskap om hvordan hunder kan være med på å skape en god skolehverdag for barn med sosiale og emosjonelle utfordringer. Studien er en del av masteroppgave i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier -fordypning i miljøterapi, ved Høgskolen i Innlandet.

Det understrekes at det ikke samles inn informasjon som regnes som sensitive jf personopplysningsloven § 2 punkt 8, og at personopplysninger behandles etter personopplysningslovens krav.

Ved signering bekrefter jeg å ha blitt informert om prosjektets formål og fremgangsmåte, og gir med dette tillatelse for at de opplysninger jeg gir kan benyttes anonymt i rapporten.

Jeg deltar frivillig i dette prosjektet, og jeg er kjent med at jeg til enhver tid kan trekke meg uten å oppgi noen grunn.

Jeg har mottatt informasjonsskriv om studien, og samtykker til:

- o Å delta i individuelt intervju
- o At intervjuet blir tatt opp med båndopptaker under intervjuet, som etter transkribering vil slettes
- o At personopplysninger om meg lagres til prosjektets slutt og deretter slettes
- o At mine opplysninger lagres og kodes frem til prosjektets slutt i mai 2024

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift:

---



## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Før intervju**

- Presentasjon av oss og prosjektet
- Innhenting av samtykke for å kunne gjennomføre intervju
- Varighet: ca 60 minutter

### **Intervjuet**

#### **Oppvarmingsspørsmål**

- Hva er din yrkestittel?
- Hvilket trinn jobber du med?
- Har du og/eller hunden din noen form for utdanning innenfor dyreassisterte intervensjoner?
- Hvor lenge har du jobbet med hund i det miljøterapeutiske arbeidet i skolen?
- Hvilke barn de jobber med? Spespedklasse? Eller spesialskole?
- Hvilke gruppe barn og unge jobber dere med?

#### **Hovedspørsmål**

- Hva slag forarbeid har du gjort før du introduserte hund i skolen?
- Hva var utfordringene du ikke hadde tenkt på i forkant og som oppsto?
- Hvordan tenker du at hund kan være et godt hjelpemiddel for elever med sosiale og emosjonelle vansker i skolen?
- Oppfølgingsspørsmål:
- Kan du gi et eksempel? Har du et eksempel fra en normal dag og et eksempel med noe spesielt som har skjedd? Spørre om konkrete situasjoner. Gå fra det generelle til det spesifikke.
- Har du opplevd noen utfordringer ved bruk av hund i det miljøterapeutiske arbeidet? Fortelle om forskjellige situasjoner
- Hvilke utfordringer kan barna ha der du ville vurdert å bruke hund som et tiltak? Eksempler på forskjellige type utfordringer.
- Hva tenker du er viktig at andre vet som skal introdusere hund i skolen?
- Andre skal lære av. Masteroppgaven. Hva bør andre tenke på og være klar over før de introduserer hund i skolen?
- I hva slags tiltak har du opplevd at hunden har en positiv påvirkning på elevene?

- - Kan du fortelle om 3 ulike typer tiltak? Kan du beskrive hva var problemet, hva gjorde du og hva var virkningen. Tiltaket en prosess, før, og mens, og etter. Hvordan så hun at det virket positivt inn på elevene? Hvordan beskriver hun problemet, og hva gjorde hun for å prøve og hjelpe, og hva skjedde etterpå? Hennes tolkning – hvorfor var dette positivt.
- Har du opplevd at hund som tiltak har fungert bedre enn andre miljøterapeutiske verktøy?
- Hvordan opplever du at hund som tiltak fungerer annerledes enn andre miljøterapeutiske verktøy.
- Hvilke andre miljøterapeutiske verktøy kjenner du til?
- Hvilke andre miljøterapeutiske verktøy bruker du?
- Kan du beskrive noen situasjoner hvor du har tenkt at å bruke hunden var spesielt viktig og et bedre valg enn andre verktøy?
- Hva gjør at de velger hund fremover andre verktøy.
- Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag (på skolen) med hunden din?
- Kan du beskrive hvordan barna gir uttrykk for hva hunden betyr for dem?
- Kan du gi et eksempel på en situasjon der du ser betydningen av hunden for barna?
- Flere eksempler: Hva skjedde? Hvordan ser du at det betydde noe for barnet? Reaksjoner, hva barnet sier, kroppsspråket.

### **Avsluttende spørsmål**

- Er det noe du ønsker å oppklare?
- Er det noe du ønsker å utdype eller ønsker å spørre om?

### **Etter intervjuet**

- Informere om prosjektets gang videre
- Takke for deltakelse og minne informanten på rettigheter og muligheter til å kontakte oss om de kommer på mer eller ønsker å endre/fjerne noe
- Mulighet til å trekke seg fra studien eller hvis det er noe de kommer på.

## Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
851208

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
16.05.2023

**Tittel**  
Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**  
Ragnhild Holmen Bjørnsen

**Student**  
Trine Lise Kristiansen

**Prosjektperiode**  
02.01.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

##### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

##### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

##### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!