



MASTEROPPGAVE

Hest, livsmestring og læring. En kvalitativ studie av hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak for elever med skoleutfordringer

Horses, life skills and learning. A qualitative study from a special educational perspective of horse-assisted activities for students with school difficulties

Navn: Emma Maria Sandal

Kandidatnummer: 429

1-7, masterfag i GLU

MGBSP550 Masteroppgave vestlandsklasse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 16.05.2022

Antall ord: 25267

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvorvidt hest som spesialpedagogisk tiltak for elever med ulike former for skoleutfordringer, kan ha en positiv betydning på livsmestring, livskvalitet og læring. Bakgrunnen for oppgaven er et ønske om å bidra til mer kunnskap om hesteassisterte aktiviteter og stallen som et utvidet klasserom og en alternativ opplæringsarena, gjennom å se på følgende problemstilling:

«*Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?*».

Studien har et kvalitativt forskingsdesign og baserer seg på fem semistrukturerte dybdeintervju med fire tilbydere av hesteassisterte aktiviteter, samt én foresatt til elever som mottar et slikt tiltak.

Funnene i denne studien viser at hesteassisterte aktiviteter er et tiltak som kan ha positiv betydning for elever med skoleutfordringer. Denne positive betydningen er blant annet relatert til relasjoner, mestring, fellesskapsfølelse og forebygging. Det er gjennom hovedfunnene tydelig at en alternativ opplæringsarena, som hesteassisterte aktiviteter representerer, vil kunne bety noe for elevenes livsmestring. Dette vises ved at elevene får oppleve gode relasjoner og mestring i et fellesskap som har behov for deres tilstedeværelse, som igjen kan ha en positiv betydning når det gjelder psykiske helse, læring, overføring av relasjoner og fremtidstro. Til tross for aktivitetenes positive betydning, er det noen utfordrende sider som bør tas hensyn til, som for eksempel økonomi, sosioøkonomiske forskjeller og om elevene opplever det positivt å omgås dyr.

Funnene fra intervjumaterialet diskuteres opp mot og forankres i aktuell litteratur som *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (Berget, Krøger & Thorød (red.), 2018), *Harnessing the power of equine assisted counseling: Adding animal assisted therapy to your practise* (Trotter (red.), 2011) og *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (Fine (red.), 2019), i tillegg til offentlige dokumenter slik som veileder for regjeringen *Hesten som ressurs: Lokal næringsutvikling* (2018) og *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)* (Prop. 121 S (2018-2019)).

Abstract

This master's thesis investigates whether the use of horses as a special educational activity can have a positive impact on life skills, quality of life and learning for students with various forms of school challenges. The background for the thesis is a desire to contribute to more knowledge about horse-assisted activities and the stable as an extended classroom and an alternative learning arena, by looking at the following research question:

“What significance can horse-assisted activities have for student with school challenges?”.

The study has a qualitative research design and is based on five semi-structured in-depth interviews with four providers of horse-assisted activities, as well as one interview with a parent of a student who participated in such an activity.

The findings of this study show that horse-assisted activities can have a positive impact on students with school challenges. This positive significance is among other things related to social relationships, mastery, a sense of community and prevention. It is clear from the main findings that an alternative learning arena, which horse-assisted activities represent, can have a significance for the life skills of students. This is demonstrated by the students experience of good relationships and mastery within a community in which their presence is needed, which in turn can lead to a positive outcome in terms of mental health, learning, transfer of relationships and faith in the future. Despite the positive significance of horse-assisted activities, there are some challenging aspects that should be considered, such as finances, socioeconomic differences and whether students find interacting with animals to be positive.

The findings from the interview materials are discussed in relation to government documents, theory and literature from pedagogy and anthrozoology.

Forord

I skrivende stund sitter jeg med familiens lille hund og støttespiller, Morris, og reflekterer en siste gang rundt denne masteroppgaven.

Hest har alltid vært en stor del av livet mitt, og jeg kan nok klassifiseres som en skikkelig *hestejente* med mine to dressurhester, Fleur (IV) og Fürstenfreud HP. Hestene har hatt stor betydning for meg gjennom årene og lært meg mye som jeg tror har gitt meg gode verktøy til å håndtere livets opp- og nedturer. Denne betydningen er det som har motivert meg til å skrive en masterundersøkelse om hesteassisterte aktiviteters betydning for elever med skoleutfordringer.

Arbeidet med denne oppgaven har bydd på utfordringer, lange dager og mange revideringer, men den har også vært lærerik, spennende og givende. Tidvis har skrivesperren inntruffet, og stresset kommet sigende. Da har følelsen av å ta seg fri til stallen og bli ønsket varmt velkommen av hester som knegger, vært helt spesiell og viktig. Det har nesten vært som om noen trykket på «av-knappen» på stresset i kroppen min, og jeg har kunnet senke skuldrene mens jeg strøk den glatten pelsen til hestene mine og ga de en gulrot.

Uten min veileder, Stine Ravnå, som viste meg muligheten til å trekke inn min egen hesteinteresse i dette arbeidet, ville ikke denne masteroppgaven blitt skrevet. Tusen takk for ditt engasjement og kompetanse, grundige og raske tilbakemeldinger, støttende ord og oppmuntring til alle døgnets tider. Jeg føler meg heldig som har fått lære så mye av deg.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine informanter for å ha stilt seg til rådighet, delt erfaringer, sendt forskningsartikler og muliggjort dette forskningsprosjektet. Den interessen og engasjementet dere har vist har vært inspirerende, og jeg setter stor pris på at dere takket ja til å bli med.

Tusen takk til familie, venner og medstudenter. Deres støttende ord, heiarop, hjelp med stell og trening av hester, kommentarer og lesing av oppgaven har betydd mye. Dere vet hvem dere er.

Sist, men ikke minst, tusen takk til min kjæreste, Erlend, for din tålmodighet, forståelse og støtte i denne prosessen. Takk for felles skrivestunder, hjelp med henting og levering av

biblioteksbøker, refleksjoner rundt oppgaven, bidrag til formuleringer og bare det å være der for meg. Jeg er så takknemlig for deg.

Bergen, mai 2022.

Emma Maria Sandal

Innhold

| | |
|--|----|
| Innledning..... | 9 |
| 1.1. Bakgrunn for valg av tema..... | 10 |
| 1.2. Problemstilling..... | 11 |
| 1.3. Oppgavens struktur og avgrensninger | 11 |
| 1.3.1. Struktur..... | 11 |
| 1.3.2. Avgrensninger..... | 12 |
| 1.4. Noen begrepsavklaringer | 12 |
| 1.4.1. Mottaker..... | 13 |
| 1.4.2. Tilbyder..... | 13 |
| 1.4.3. Hesteassisterte aktiviteter | 13 |
| 2. Teori..... | 14 |
| 2.1. Sentrale begreper..... | 14 |
| 2.1.1. Tilpasset opplæring | 14 |
| 2.1.2. Spesialundervisning..... | 14 |
| 2.1.3. Elever med skoleutfordringer..... | 15 |
| 2.1.4. Livsmestring..... | 16 |
| 2.1.5. Antrozoologi | 16 |
| 2.1.6. Grønn omsorg og Inn på tunet..... | 17 |
| 2.1.7. Dyreassisterte intervensjoner | 18 |
| 2.1.8. Dyreassisterte aktiviteter | 18 |
| 2.1.9. Hesteassisterte aktiviteter | 19 |
| 2.2. Relasjoner med dyr..... | 19 |
| 2.2.1. Relasjonen mellom menneske og dyr | 20 |
| 2.2.2. Relasjonen mellom menneske og hest..... | 20 |
| 2.3. Et grønt tiltak for elevene..... | 22 |
| 2.3.1. Bruk av dyr i opplæringen | 22 |
| 2.3.2. Mestringstiltro gjennom samvær med dyr | 23 |
| 2.3.3. Sosialt fellesskap gjennom stallen..... | 24 |
| 2.3.4. Hesteassisterte aktiviteter som et mulig frafallsforbyggende tiltak | 25 |
| 2.3.5. Hestens bidrag til livsmestring | 26 |
| 2.4. Utfordrende sider..... | 27 |
| 3. Metode..... | 28 |
| 3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming | 28 |
| 3.1.1. Hermeneutikk og fenomenologi..... | 28 |

| | |
|---|----|
| 3.1.2. Kvalitativ forskningsmetode | 29 |
| 3.1.3. Valg av forskningsdesign | 30 |
| 3.1.4. Kvalitativt forskningsintervju..... | 31 |
| 3.2. Kvalitet i forskningsprosessen | 32 |
| 3.2.1. Reliabilitet..... | 33 |
| 3.2.2. Validitet | 34 |
| 3.2.3. Generaliserbarhet | 35 |
| 3.2.4. Etske betraktninger | 36 |
| 3.3. Min forskningsprosess..... | 38 |
| 3.3.1. Valg av informanter | 38 |
| 3.3.2. Rekruttering av informanter | 39 |
| 3.3.3. Intervjuguide | 40 |
| 3.3.4. Forberedelser og gjennomføring av intervju..... | 41 |
| 3.3.5. Analyse | 44 |
| 3.3.6. Transkribering..... | 44 |
| 3.3.7. Koding og kategorisering..... | 45 |
| 4. Presentasjon og drøfting av funn | 47 |
| 4.1. Relasjoner..... | 48 |
| 4.1.1. En ikke-dømmende og trygg relasjon med hesten..... | 48 |
| 4.1.2. Fellesskapet i stallen..... | 50 |
| 4.1.3. Overføring av relasjoner | 53 |
| 4.2. Livsmestring..... | 55 |
| 4.2.1. Selvregulering gjennom samhandling med hest | 55 |
| 4.2.2. Mestring, selvtillit og selvfølelse | 58 |
| 4.3. En alternativ opplæringsarena | 60 |
| 4.3.1. Stallen som utvidet klasserom | 60 |
| 4.3.2. Praksisorienterte oppgaver | 62 |
| 4.4. Forebygging og fremtidstro | 63 |
| 4.4.1. Et frafallsforebyggende tiltak | 64 |
| 4.4.2. Økt fremtidstro..... | 66 |
| 4.5. Utdordrende faktorer..... | 68 |
| 4.5.1. Hesten | 68 |
| 4.5.2. Økonomi | 69 |
| 4.5.3. Viktigheten av at tiltaket er teoretisk begrunnet..... | 70 |
| 5. Avslutning..... | 72 |
| 5.1. Oppsummering av funn..... | 72 |

| | |
|--|----|
| 5.2. Konklusjon | 73 |
| 5.3. Avsluttende refleksjoner | 74 |
| 5.4. Veien videre..... | 75 |
| Referanseliste..... | 77 |
| Vedlegg..... | 86 |
| 1. Intervjuguider | 86 |
| 2. Endringer i intervjuguide | 90 |
| 3. Informasjonsskriv | 91 |
| 4. Godkjenning fra NSD før endring | 95 |
| 5. Godkjenning fra NSD etter endring | 98 |

Innledning

Hestene gir et så utrolig viktig pusterom, og for noen elever er det pusterommet så viktig at det kan være årsaken til, eller grunnen til at de orker å leve. For noen kan pusterommet i en vanskelig skoleuke bidra til at de klarer å fortsette skolegangen, fordi én dag i uken så får de være i stallen å holde på med andre ting. Og det kan gi de den motivasjonen, eller den pausen, de trenger for å kunne klare å fullføre skolen.

– Informant 2

Til tross for inkluderende mål og løfte om tilpasset opplæring, så favner ikke den norske skolen alle. Minst 25 prosent av elevene mestrer ikke de ulike sosiale og faglige utfordringene de møter i sin skolehverdag, og skolen kan derfor oppleves som en vanskelig plass for mange (Haug, 2016, s. 65). For de elevene med rett til spesialpedagogisk hjelp, kan kanskje skolen være en særlig vanskelig plass, hvor de føler på en iboende følelse av å ikke strekke til (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 95). Gjentakende negative opplevelser og manglende mestring i skolesammenheng, og kanskje ellers i hverdagen, vil kunne føre til nedsatt mental helse og på sikt utgjøre en potensiell fare for frafall og marginalisering (Frønes & Strømme, 2014, s. 27; Reegård & Rogstad, 2016a, s. 15).

I lys av ulike skoleutfordringer, kan det bli aktuelt for noen elever å tilbringe tid ved en alternativ opplæringsarena. Alternative opplæringsarenaer kan tilby elevene en «frisone» fra ordinær skole, samtidig som det legges opp til læring og mestring på nye måter (Støkken, 2020). Aktiviteter med hest i stall eller på gård – hesteassisterte aktiviteter – er en slik alternativ opplæringsarena som kan fungere som et spesialpedagogisk tiltak og mulighet. Et slikt tiltak kan for eksempel tilbys ved at skoler inngår samarbeid med tilbydere av hesteassisterte aktiviteter for elever med rett på spesialundervisning¹, at skolen selv tilbyr et slikt tilbud eller ved at foreldre betaler for tilbudet.

I hesteassisterte aktiviteter blir hesten brukt som en ressurs for å fremme læring, livsmestring og motivasjon for barn og unge. Som epigrafen innledningsvis illustrerer, kan slike aktiviteter være livgivende og avgjørende «pusterom» for elever som strever, samt fungerer som et viktig frafallsforebyggende tiltak og livsmestringsverktøy.

¹ De som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, har rett på spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219; Opplæringslova, 1998, §5-1)

Livsmestring inngår nå som et tverrfaglig tema i det nye kunnskapsløftet, LK20. I dette foreligger det viktige målområder som skal bidra til mestring av livet (Utdanningsdirektoratet, u.d. c). Deltakelse i et fellesskap, slik som i en stall, hvor en kan etablere gode relasjoner og oppleve mestring, vil være viktig livsmestringslærdom (Støkken, 2020). Forskning viser også at samhandling med dyr, slik som hester, kan bidra positivt til livsmestring og læring både i og utenfor en skolesammenheng.

På en stall eller i en gård vil elevene snakke sammen når de skal løse ulike oppgaver, og dette bidrar til relasjonsdanning (Grimsæth, 2016, s. 32). Dette er igjen en viktig del av å tilegne seg sosial kompetanse og evne til kommunikasjon (Andreassen & Grimsæth, 2007; Grimsæth, 2016, s. 32). Videre vil oppgaver på gård også kunne bidra til nye mestringsopplevelser og selvregulering (Andreassen & Grimsæth, 2007; Grimsæth, 2016, s. 32-33). Dagens elever har dessuten et behov for praktiske erfaringer knyttet til teori i sin skolehverdag (Andreassen og Grimsæth, 2007, s. 1). Aktiviteter med hest kan i den forbindelse brukes til å fremme motivasjon og lærelyst gjennom et utvidet klasserom med fokus på å knytte teoretisk lærdom opp mot praktiske erfaringer med hesten (Tiller & Tiller, 2002).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temavalget for denne masteroppgaven har sitt utspring både i profesjonsfaglige betraktninger og i min personlige bakgrunn. Som snart ferdig utdannet lærer med fordypning i spesialpedagogikk, mener jeg det er viktig å belyse de pedagogiske praksisene som foregår i det «utvidete klasserommet» ved alternative opplæringsarenaer, slik som ved hesteassisterte aktiviteter i en stall eller på en gård. Elever som strever med ulike skoleutfordringer, kan nemlig ha nytte og glede av å kunne oppleve læring og mestring på andre arenaer enn i et skolebygg (Støkken, 2020). Klasserommet i skolebygningen utgjør ikke grensen for hvor elevers lærings- og utviklingsarbeid foregår, og læringen som skjer i det utvidede klasserommet kan være relevant for læringen i det tradisjonelle klasserommet (Andreassen og Grimsæth, 2007).

Opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse viser videre til at det er behov for mer kunnskap om hvilken effekt og betydning dyreassisterte intervensjoner – altså ulike tiltak med dyr – kan ha for barn og unge (Prop. 121 S (2018-2019), s. 42), og i en utdanningskontekst pekes det på at det er behov for studietilbud på lærerutdanningene som

retter seg mot samspill mellom dyr og mennesker (Støkken, 2020). Dette understreker denne masteroppgavens profesjonsfaglige aktualitet og relevans for praksis.

På det personlige plan er studien drevet av min lidenskap for hest og et ønske om å selv kunne ta i bruk hesteassisterte aktiviteter i egen lærergjerning i fremtiden. Et mål for prosjektet er å skape mer kunnskap om hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak og mulighet, samt bidra til at flere blir oppmerksomme på tiltakets eksistens som en alternativ og supplerende opplærings- og livsmestringsarena. Dette målet bunner i min forforståelse om at hesteassisterte aktiviteter vil kunne være nyttig og viktig for mange elever. Denne antagelsen kan være en problematiserende faktor for oppgaven i den forstand at mine egne positive erfaringer med hest kan utgjøre en blindsoner i forskningen. Gjennom hele arbeidet med denne studien har jeg derfor tilstrebet å inneha en kritisk og reflekterende holdning, hvor jeg i møte med forskningslitteraturen og mitt innsamlede intervjumateriale har vært nysgjerrig og åpen for nye perspektiver og innfallsvinkler. Jeg vil reflektere mer rundt dette under punkt 3.1. og 3.1.3.

1.2. Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til mer kunnskap om hvordan hesteassisterte aktiviteter kan fungere som et spesialpedagogisk tiltak og som en alternativ opplærings- og livsmestringsarena. Jeg undrer meg over hvordan hesteassisterte aktiviteter kan være betydningsfullt for elever som strever med ulike utfordringer og som kanskje opplever mye negativitet knyttet til ordinær skolegang. Med dette som utgangspunkt, har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?».

For å besvare problemstillingen min, har jeg intervjuet fire tilbydere av hesteassisterte aktiviteter, samt én foresatt til barn som har mottatt hesteassisterte aktiviteter. Intervjumaterialet har så blitt drøftet opp mot aktuell teori og forskningslitteratur.

1.3. Oppgavens struktur og avgrensninger

1.3.1. Struktur

Denne masteroppgaven er strukturert gjennom tre hovedkapitler og et avsluttende oppsummeringskapittel. I teorikapittelet vil sentrale begreper, aktuelle styringsdokumenter, samt relevant teori og forskningslitteratur presenteres. I metodekapittelet, vil jeg dernest

redegjøre for det metodiske grunnlaget for min forskning, hvor jeg utdyper min vitenskapsteoretiske tilnærming og forskningsprosess og diskuterer etiske og kvalitetsmessige vurderinger jeg har foretatt. I det påfølgende drøftingskapittelet, presenterer, drøfter og tolker jeg funn fra forskningen. Oppgaven avsluttes med et oppsummerende kapittel, hvor jeg reflekterer over oppgavens hovedfunn og presenterer forslag til videre forskning.

1.3.2. Avgrensninger

En utfordring når en skal skrive store oppgaver, slik som en masteroppgave, er at en kan bli fristet til å diskutere for mange ulike temaer, slik at oppgaven vil mangle en «rød tråd». For å unngå dette vil enkelte avgrensninger være nødvendig.

I en gårdssammenheng er det mange ulike dyr og arbeidsoppgaver som kan knyttes til elevers læring. Med egen interesse som bakgrunn, falt valget på å spisse oppgaven ved å ta utgangspunkt i hesten. På denne måten blir det mulig store mangfoldet av dyrearter på en gård, og hvilken betydning disse artene eventuelt kan ha for elever, ekskludert fra undersøkelsen.

Med hesten som samarbeidspartner finnes det flere ulike behandlingsformer som kan ha helsefordeler for barn og unge. Med forutbestemte begrensninger av tid og oppgaveomfang, var det ikke hensiktsmessig å gå innom alle disse behandlingsformene. Videre er dette en oppgave med utgangspunkt i spesialpedagogikk, og ikke helsefag. En lærer med fordypning i spesialpedagogikk skal ikke behandle elever terapeutisk. For å sikre kvalitet i forskningen og en grundig fordypning i temaet ble det naturlig å se på hesteassisterte aktiviteter i en pedagogisk sammenheng.

Videre kunne en forsket på hvilken betydning hesteassisterte aktiviteter kan ha for et bredt utvalg av elever eller «den gjennomsnittlige elev» i et mer allmenpedagogisk perspektiv. Denne oppgaven er en undersøkelse knyttet til det spesialpedagogiske feltet, og av den grunn ønsket jeg å studere hesteassisterte aktiviteter sett i lys av elever med skoleutfordringer.

1.4. Noen begrepsavklaringer

I det følgende vil jeg gjennomgå noen få begreper som vil dukke opp hyppig i den videre undersøkelsen. Andre viktige begreper vil bli presentert i masteroppgavens teoridel.

1.4.1. Mottaker

Elevene som benytter seg av hesteassisterte aktiviteter, eller lignende tilbud, har jeg valgt å definere som *mottakere*.

Før valget falt på dette begrepet, diskuterte jeg sammen med min veileder hvilket begrep som ville være mest presist og hensiktsmessig å benytte. Begreper som ble diskutert var blant annet «bruker», som er et begrep som definerer en person som mottar visse tjenester, slik som kommunale tjenester innenfor helse- og omsorg (pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, §1-3f). I eget arbeid som pleiemedarbeider ved et bofellesskap, benyttes for eksempel begrepet «bruker» når en snakker om beboerne som mottar tjenester der. Videre kan begrepet «bruker» av flere forbindes med noe negativt. Derfor mener jeg at mottaker er et mer passende og mindre verdiladet begrep å benytte.

1.4.2. Tilbyder

De profesjonelle aktørene som bistår ved hesteassisterte aktiviteter, blir omtalt som *tilbydere* i denne undersøkelsen. Dette handler om at personer som tilbyr slike tjenester bør inneha erfaringer og kompetanse relatert til pedagogikk, dyreassisterte intervensjoner og/eller andre sosialfaglige områder. Imidlertid finnes det ikke et globalt sertifiseringsprogram hvor tilbydere av hesteassisterte aktiviteter blir trent opp i den nødvendige kompetansen som trengs for å tilby slike tiltak, og av den grunn finnes det heller ikke et universalt begrep for dem som tilbyr hesteassisterte aktiviteter (VanFleet et al., 2019, s. 207).

1.4.3. Hesteassisterte aktiviteter

Tilbudet som diskuteres i denne studien blir kalt *hesteassisterte aktiviteter*, som er en undergruppe av dyreassisterte intervensjoner² (Fine, 2019, s. 386). Begrepet omfatter ulike hesteaktiviteter hvor formålet er å fremme læringsmuligheter (Burgon, 2011, s. 165), mestring (Koren & Træen, 2003, s. 7; Sollesnes et al., 2017, s. 262; Sudmann & Agdal, 2014, s. 72), og emosjonell, sosial, kognitiv eller fysisk helse (Latella & Abrams, 2019, s. 150).

² Begrepet «dyreassisterte intervensjoner» avklares i teoridel.

2. Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg gjennomgå sentrale begreper, aktuelle styringsdokumenter, samt relevant teori og litteratur relatert til problemstillingen:

«Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?».

Kapittelet starter med en gjennomgang av et utvalg begreper som er viktige å definere i lys av oppgavens tema, før jeg går videre inn på relasjonen mellom dyr og mennesker. Derne vil fokuset plasseres på viktige teoretiske aspekter ved hesteassisterte aktiviteter, før det avslutningsvis vil vises til noen utfordrende sider ved tiltaket.

2.1. Sentrale begreper

2.1.1. Tilpasset opplæring

Alle elever i den norske skolen har en lovpålagt rettighet om krav på tilpasset opplæring. I opplæringslovens formålsparagraf §1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Undervisningen skal med andre ord tilpasses opplæringsbehovet til den enkelte eleven, slik at en ivaretar utviklingsmulighetene til den enkelte. Individuell læring og læring i fellesskapet er den tilpassede opplæringens to perspektiver. Den enkelte lærer har et fagdidaktisk og pedagogisk ansvar for å tilrettelegge for at elevenes forutsetninger og evner blir møtt under opplæringen, at den foregår innenfor fellesskapets rammer og at den gjennomføres på en slik måte at elevene kan nyttiggjøre seg av arbeidsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, u.d., d).

2.1.2. Spesialundervisning

Elever med en form for vanske som innebærer at utbyttet av den ordinære opplæringen ikke blir tilstrekkelig, har rett på spesialundervisning ifølge §5-1 i opplæringsloven (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219; Opplæringslova, 1998, §5-1).

Spesialundervisning organiseres stort sett ute av klasserommet, hvor elevene er ekskludert fra klassens fellesskap. Denne faktoren kan potensielt føre til en opplevd avstand mellom det sosiale fellesskapet i klassen og eleven som mottar spesialundervisning, noe som kan resultere i et negativt læringsmiljø og mistriksel (Næss et al., 2019, s. 419).

Forskning viser at i elevenes læringsmiljø vil trivsel og psykososial sunnhet være sentralt for elevenes læringsutbytte. Psykososial sunnhet kan karakteriseres gjennom evne til å beherske egne følelsesuttrykk og impulser i tillegg til å kunne sette seg inn i andres emosjoner, og vil være en viktig forutsetning for kommunikasjon, samt utvikling og bevaring av vennskap (Befring & Uthus, 2019, s. 501-503). For elever med skoleutfordringer, og muligens en type problematferd, vil det være ekstra viktig å forsøke å forstå den viste atferden gjennom emosjonene deres, og ikke bare gjennom synlig atferd (Befring & Uthus, 2019, s. 502-503). Dette medfører en viktig og utfordrende oppgave for læreren, nemlig å skape et læringsmiljø som oppleves som trygt og inkluderende for alle elever (Næss et al., 2019, s. 419). Det kan være sårbart for eleven å havne utenfor det sosiale fellesskapet, noe som i større eller mindre grad kan kunne påvirke eleven senere i livet. Derfor bør læreren kunne tilrettelegge for at alle elever opplever trygghet på skolen (Brandtzæg et al., 2016), samt sørge for at de har en følelse av å være inkludert i skolefellesskapet.

2.1.3. Elever med skoleutfordringer

Det er et vidt spekter av ulike utfordringer elever kan streve med i sin hverdag på skolen. I denne undersøkelsen er det ikke én bestemt utfordring eller vanske som skal drøftes, ettersom mine informanter tilbyr hesteassisterte aktiviteter til barn og unge som strever på ulike måter – for eksempel med lærevansker, psykososiale problemer eller funksjonsnedsettelse.

Som Haug (2016) påpeker, er elever som strever en sammensatt gruppe som på grunn av store ulikheter er problematisk å definere spesifikt (s. 65). Haug (2016) påpeker videre at minst 25 prosent av alle elevene i skolen har problemer med å håndtere de sosiale og faglige utfordringene de møter i sin skolehverdag, og at mange elever sliter med atferdsproblemer, lav motivasjon eller psykiske belastninger (s. 65). Denne gruppen med elever møter daglig en skole, som til tross for inkluderende ideologi, er fylt med arbeidsmåter, innhold og krav som de ikke mestrer (Haug, 2016; Schaanning, 2018). Dette kan medføre en følelse av mindreverdighet og av å ikke passe inn (Haug, 2016).

Så til tross for at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, skal ha et læringsmiljø som skal bidra til personlig og faglig utbytte, møter ikke skolen kravene om å tilby gode læringsvilkår for alle barn og unge (Haug, 2016). Sjansene for å mestre livet etter skolen, både i samfunnet og privat, øker dersom elevene klarer seg på skolen (Hattie, 2013). Når

mange skoler derfor ikke er i stand til å skape gode læringsmiljø for elevene som strever, kan dette i verste fall resultere i at disse elevene senere havner utenfor arbeids- og samfunnsliv og at de har en økt risiko for marginalisering (Frønes & Strømme, 2014, s. 27).

2.1.4. Livsmestring

Elever i skolen opplever at det foreligger et økt press på deres prestasjoner og forventninger om videreutdanning og karriere, noe som har vist seg i en økning i selvrapporterte psykiske plager. De urovekkende høye tallene på hvor mange barn og unge som strever, danner noe av bakgrunnen for at livsmestring er et så viktig tema i skolen og livet ellers (Støkken, 2020).

Livsmestring er et sentralt begrep som aktualiseres i det nye kunnskapsløftet, LK20.

Begrepet inkluderer områder som mellommenneskelige relasjoner, grensesetting, håndtering av følelser, tanker og relasjoner, fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, u.d., c). Et overordnet mål ved livsmestring er å gjøre elevene rustet til å takle livets negative sider. Det dreier seg om å mestre personlige påkjenninger og å være i stand til å reise seg igjen etter nederlag. Dette kan være situasjoner slik som sorgopplevelser, mørke tanker eller konflikter (Befring, 2019, s. 65; Utdanningsdirektoratet, u.d., c).

Den ytterste konsekvensen av å ikke oppnå livsmestring er dramatisk: Selvmord, det å gi opp livet (Støkken, 2020). Gjennom livsmestring ønsker en å styrke elevene slik at de kan takle både motgang og medgang, samt ta livsvalg som er ansvarlige og gode. Det handler om å fremme elevene til å bli kompetente aktører i eget liv, som både er selvregulerende og innehar nødvendige verktøy til å motstå fristelser som kan føre galt av sted. Dessuten handler det om å lære elevene hvordan de kan ta i bruk egne ressurser på hensiktsmessige måter, med tanke på selvdisciplin og karakterbygging (Befring, 2019, s. 64).

Støkken (2020) legger til grunn at dyreassisterte intervensjoner – eksempelvis med hest – vil kunne appellere til flere viktige aspekter ved livsmestringsbegrepet. Av dette vises det til hvordan samspill med dyr vil bidra til særlig tre viktige dimensjoner innenfor elevenes livsmestring: 1) relasjoner, sosialt felleskap og støtte, 2) mestring, pågangsmot og energi og 3) deltakelse i samfunnsfellesskapet og arbeidsliv (Støkken, 2020).

2.1.5. Antrozoologi

Antrozoologi er fagområdet hvor mye av kunnskapen om dyreassisterte intervensjoner (DAI) hentes fra. Dette fagområdet studerer alle sider ved samspillet mellom menneske og dyr.

Kunnskap innenfor antrozoologi er tverrfaglig og hentet fra fagfelt som psykologi, zoologi, veterinærmedisin, medisin og etologi. Biofilihypotesen³, sosial støtte, mestringstiltro og tilknytning er sentrale teorier innenfor antrozoologi (Berget et al., 2018, s. 15).

2.1.6. Grønn omsorg og Inn på tunet

Tilbud med hensikt om å fremme menneskers trivsel, velbefinnende og helse gjennom bruk av naturen kalles *grønn omsorg* (Aasen & Andershed, 2015, s. 344; Sollesnes et al., 2017).

Aktiviteter med dyr er en av mange aktiviteter som inngår under paraplybegrepet grønn omsorg. For mennesker som har utfordringer med å håndtere, forstå, eller se mening i egen livssituasjon på grunn av psykiske problemer, kan grønn omsorg være med på å bidra til deltagelse, sosial kontakt, meningsfulle aktiviteter og etablering av daglige rutiner (Aasen & Andershed, 2015, s. 344; Berget et al, 2018, s. 16). Utvikling av selvbilde, kompetanse og ferdigheter synliggjøres gjennom grønn omsorg fordi deltakerne får mestringsopplevelser, samt øvelse i å samarbeide med andre gjennom fysisk aktivitet (Aasen & Andershed, 2015, s. 344).

Inn på tunet er en samlebetegnelse som brukes om kvalitetssikrede og tilrettelagte velferdstjenester på gårdsbruk. Slike tilbud skal bidra til økt livskvalitet, følelser av mestring og positive opplevelser for ulike brukergrupper (Berget et al., 2018, s. 16; Handlingsplanen for Inn på tunet (2013-2017); Prop. 121 S (2018-2019), s. 41; Sudmann & Agdal, 2014, s. 70). Dessuten fremmer tilbudet sosial kontakt, fellesskap og fysisk aktivitet, samtidig som det kan bidra til nye erfaringer når det gjelder bruk av egne ressurser og ferdigheter gjennom samhandling med andre på en annerledes arena (Sudmann & Agdal, 2014, s. 70). En Inn på tunet gård kan være alt fra en stor og effektivt drevet produksjonsgård, til et lite og enkelt gårdstun med noen dyr og litt jord (Kismul & Kogstad, 2018, s. 98). Poenget er at gården har et vidt utvalg av varierende aktiviteter som kan individualiseres til ulike bruker- og aldersgrupper (Kismul & Kogstad, 2018, s. 99). Noen plasser kan for eksempel elever med enkeltvedtak og rett på spesialundervisning få tilbringe en alternativ skoledag i uken på en Inn på tunet gård.

³ Biofili er et fagfelt som bygger på at mennesker har et iboende ønske om å være i nærheten av natur og andre levende arter. Biofilihypotesen forutsetter at mennesker har en iboende interesse for dyr (Fine et al., 2019, ss. 57-58).

2.1.7. Dyreassisterte intervensjoner

Mennesker med psykiske lidelser kan ha gode helsemessige fordeler av interaksjoner med dyr. Dyr utlyser kjærlighet og kameratskap og omtales som et ubenyttet potensial i arbeidet med mennesker med psykiske lidelser (Aasen & Andershed, 2015, s. 345). Intervensjoner med dyr og landbruksaktiviteter er vanlige former for grønn omsorg og kan bidra til mestring og læring gjennom tilhørende arbeidsoppgaver.

En intervensjon i en skolesammenheng handler om at noe nytt innføres med tanke på arbeid med det psykososiale miljøet på skolen eller i enkeltfag (Imsen, 2017, s. 551). Når det gjelder dyr finnes det mange ulike former for intervensjoner. Det er vanlig å skille de ulike typene gjennom hvilken intensjon en har med intervensjonen. Noen intervensjoner har gjerne et terapeutisk formål, som å stimulere til redusert depresjon, mens en annen kan dreie seg om frigjørelse av positiv emosjonell respons hos mennesker (Berget & Braastad, 2018, s. 52).

Det er vanlig å skille mellom dyreassisterte aktiviteter og terapi innenfor dyreassisterte intervensjoner. Når dyr skal benyttes terapeutisk i et målrettet behandlingsprogram, er det noen bestemte kriterier en står pliktet til å følge. Dessuten er det viktig at det er sertifisert helsepersonell som bruker dyr i sin arbeidshverdag som gjennomfører terapien, samt at det er én primær terapeut for den aktuelle pasienten. Underveis vil også den terapeutiske prosessen bli evaluert og dokumentert (Berget & Braastad, 2018, s. 52). Dyreassisterte aktiviteter vil jeg belyse i neste underkapittel.

2.1.8. Dyreassisterte aktiviteter

I *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: faglig grunnlag og retningslinjer* (2019) er det utarbeidet en modell som viser det store spekteret av dyreassisterte intervensjoner og ulike aktiviteter som faller inn under begrepet. En av undertitlene i denne modellen er «dyreassisterte aktiviteter» som igjen trekker frem følgende aktiviteter: Besøk av therapidyr på sykehus og pleiehjem, dyreassisterte redningstjenester og dyreassisterte aktiviteter for ungdom og kriminelle i risikosonen (Fine et al., 2019, s. 56).

Forskning viser at mennesker ofte har det bedre med dyr både psykisk, fysisk og mentalt, enn uten dem. Dette er gjeldende for ikke bare hund og katt, men også andre pattedyr, slik som hest (Berget & Braastad, 2018, s. 53), som denne masterundersøkelsen har hovedfokuset på. Under en dyreassistert aktivitet forventer en at introduksjon av dyr skal

bidra til fordeler for et menneske som ikke selv eier det aktuelle dyret. Slike aktiviteter har ingen felles retningslinjer, og en tilbyder av en slik aktivitet står friere her enn ved eksempelvis dyreassistert terapi, hvor retningslinjene er strammere (Friedmann et al., 2019, s. 107). Likevel anses det som viktig at aktivitetene tilbys av kvalifiserte personer og er teoretisk begrunnet. Dette handler om at tilbudet skal være forsvarlig og tilbys på en profesjonell måte, for å sikre ivaretagelse av både mennesker og dyr, samt stimulere til ønsket effekt (VanFleet et al., 2019, s. 194-195).

2.1.9. Hesteassisterte aktiviteter

I helsefremmede arbeid kan interaksjon med hest sees i form av hesteassistert terapi og hesteassisterte aktiviteter. Disse er begge basert på samspillet og interaksjonen med hesten. Forskjellen ligger i at et terapi-tiltak vil ha en del strengere retningslinjer, mens hesteassisterte aktiviteter ikke er så sterkt preget av dette (Fine, 2019, s. 386). I en skolesammenheng er det vanligst å ta i bruk hesteassisterte aktiviteter, og dette er også årsaken til at jeg har valgt å vektlegge dette og ikke hesteassistert terapi i denne masterundersøkelsen (Langeland, 2018, s. 125).

Livskvalitet, opplevelse av sosial tilhørighet og tilrettelegging av mestringsopplevelser er tre sentrale faktorer i tilbudet av hesteassisterte aktiviteter (Langeland, 2018, s. 125). Begrepet hesteassisterte aktiviteter er forholdvis vidt og kan romme mye. Tilbudet kan blant annet inngå som en del av et Inn på tunet-tiltak, eller som et selvstendig tilbud i eksempelvis skolesammenheng for å fremme selvutvikling og livskvalitet. Organiseringen av hesteassisterte aktiviteter har mye metodefrihet, noe som gjør det enklere for tilbyderne å skreddersy et tilpasset opplegg for hver av mottakerne (Langeland, 2018, s. 125).

2.2. Relasjoner med dyr

Oksytocin er et hormon som reduserer stresshormonet kortisol. Forskning viser at dette hormonet kan skilles ut i interaksjon med dyr, noe som indikerer at samhandling med dyr kan virke stressreducerende for mennesker (Berget et al., 2018, s. 18; Byström & Persson, 2015, s. 263–264).

2.2.1. Relasjonen mellom menneske og dyr

For noen oppleves relasjoner med dyr betraktelig enklere enn relasjoner med mennesker. Dyr kan gi følelse av gjensidig tillit, godhet og mestring. Dette kan igjen føre til gode følelser og en indre ro (Sollesnes, 2018, s. 113).

Allerede fra de tidlige barndomsårene ser en at mange barn foretrekker å leke med levende dyr fremfor leker. Samtidig kan en observere at barn søker etter dyr for å dempe stress eller for å få støtte eller trøst (Krøger, 2018, s. 133). Båndet som skapes mellom menneske og dyr antas å fremme velvære og forebygge sykdom (Berget et al., 2018, s. 15; Langeland, 2018, s. 122; Trotter, 2011, s. 5). En unik side av menneske-dyr relasjonen dreier seg om at dyr aksepterer og viser kjærlighet for den du er, uavhengig av utseende, økonomisk eller sosial status. I tillegg vil de for noen mennesker kunne fylle et tomrom som ikke nødvendigvis ville blitt fylt opp ellers (Trotter, 2011, s. 5).

Sollesnes (2018) skriver at dyr kan stimulere til samtale og redusere ensomhet (s. 119). Dette gjenspeiles i teori om at dyr er tillitsfulle og trofaste, samtidig som de har mye betingelsesløs kjærlighet å gi. Dette bidrar til at mennesker kan få en opplevelse av å skape et dypt verdsett bånd med dyret (Sollesnes et al., 2017, s. 262; Sollesnes, 2018, s. 119; Trotter, 2011, s. 5).

Relasjoner med dyr vil skille seg fra relasjoner med mennesker i form av det en fra et filosofisk ståsted kan kalle en ontologisk irrelevant kommunikasjon. Med dette menes det at blickene en møter fra dyr ikke er dømmende eller skaper en form for utrygghet for vår eksistens. Vi trenger ikke være redde for å tape ansikt i kommunikasjonen med dyr, noe som det er en risiko for ved menneskelige møter. I interaksjonen med andre mennesker og i møte med deres blick, vil en nemlig kunne oppleve utrygghet, flauheter og angstfylte øyeblikk (Grelland, 2018, s.25). Med dyr er det annerledes fordi deres blick ikke vil kunne utsette oss for dette. Dyrene vil dermed kunne skape et ontologisk frirom hvor fellesskapsfølelse, kjærlighet og kontakt preger samhandlingen. Ifølge Grelland (2018) er det dette frirommet som bidrar til å gjøre dyr til gode terapeuter for mennesker (s. 25).

2.2.2. Relasjonen mellom menneske og hest

Kombinasjonen av å være i aktivitet og sammen med hest, er positiv for helsen vår (Langeland, 2018). Samhandling med hest kan bidra til økt motivasjon og bedret psykisk helse. Gjennom å ha ansvar for et levende dyr som en hest, vil mennesker få erfaringer med

å være viktig for noen fordi hestene er avhengig av at noen passer på dem. Dette kan bidra til følelser av å være betydningsfull, noe som for noen mennesker kan stå i kontrast til tidligere erfaringer hvor de kanskje er vant til å være den som har behov for hjelp (Langeland, 2018, s. 122; Sollesnes et al., 2017, s. 262-263; Sollesnes, 2018, s. 119; Støkken 2020).

Mennesker kommuniserer både verbalt og gjennom kroppsspråk. Denne tvetydige kommunikasjonen kan føre til misforståelser og usikkerhet, og for noen mennesker kan sosiale settinger og relasjoner derfor oppleves som utrygge (Langeland, 2018, s. 126). Hesten er et enkelt og ærlig flokkdyr som kommuniserer primært gjennom kroppsspråk, med et naturlig instinkt om å ivareta flokken. Dette er noe av det som gjør at hesten kan fungere som et nyttig terapeutisk hjelpemiddel, fordi de kontinuerlig vurderer andres kroppsspråk og responderer på dette (Langeland, 2018, s. 126-127; Træen et al., 2012).

Med dette vil hestene gi mennesker en direkte respons på hva vi forteller gjennom kroppsspråket vårt. Dette gjenspeiles i situasjoner hvor mennesker forteller én ting verbalt, og en annen ting med kroppsspråket sitt. Elever med en vanskelig hverdag vil kanskje unngå å fortelle om de utfordrende sidene ved livet sitt og heller respondere med «det går fint» ved spørsmål om hvordan de har det. Hester vil naturligvis ikke forstå denne bortforklaringen. Istedenfor leser hestene elevenes kroppsspråk og vil videre oppfatte elevenes egentlige sinnsstemning. Denne responsen på hva vi forteller gjennom kroppen, kan føre til en bevisstgjøring av egne og andres emosjoner og dermed ha en atferdskorrigerende effekt (Langeland, 2018, s. 126-127; Træen et al., 2012).

For sårbare barn vil hesten kunne oppleves som «en stille trøst» (Chimneys, 2019, s. 249) fordi den merker at eleven har det vondt gjennom kroppsspråket, og kan henvende seg til eleven på en kjærlig og støttende måte. En slik type nonverbal kommunikasjon kan skape en følelse av aksept (Langeland, 2018, s. 126-127; Træen et al., 2012). Gjennom hestens gjentakende respons på elevenes atferd, vil elevene etter hvert kunne lære seg mer om hvordan kroppsspråk tolkes. Dette kan være overførbart til samhandling med andre mennesker og bidra til at elever reflekterer mer over egen atferd (Langeland, 2018, s. 126-127; Træen et al., 2012). På denne måten kan det tenkes at elevene tilegner seg viktig sosial kunnskap om hvordan atferd påvirker andre. Dette kan igjen overføres til kommunikasjon, utvikling og bevaring av vennskap med andre.

2.3. Et grønt tiltak for elevene

Barns mentale helse har et voksende fokus i den norske skolen. I aldersgruppen 10 til 14 år står psykiske lidelser for over en fjerdedel av den totale sykdomsbyrden (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 9). Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2018-2019) hevder at kontakt med dyr og kontakt med miljøer hvor fysisk aktivitet og nærhet til naturen er lett tilgjengelig, kan bidra til å påvirke den psykiske helsen vår i en positiv retning.

Opptrappingsplanen viser også til studier som mener at forekomsten av depresjoner og angst er mindre i områder hvor folk lever på steder med mer grøntareal (Prop. 121 S (2018-2019), s. 14).

Den positive effekten samspill med dyr kan ha for mennesker gjenspeiles i det økte utdanningstilbudet en opplever i Norge knyttet til dyreassisterte intervensjoner, eksempelvis ved Universitetet i Agder og Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (Prop. 121 S (2018-2019), s. 41). I forlengelsen av dette, argumenterer Støkken (2020) for at en også bør opprette studietilbud innenfor dyreassisterte intervensjoner på lærerutdanningene. I tillegg er det en etterspørsel om videreutvikling av kunnskap om effekten av kontakt med dyr og dyreassisterte intervensjoner (Prop. 121 S (2018-2019), s. 42 & s. 83; Støkken, 2020).

2.3.1. Bruk av dyr i opplæringen

Samfunnsforskeren Nils Christie kritiserte skolesystemet allerede i 1971 for å være utdatert som læringsarena. Christie (1971) mente at mange barn og unge kjente på en meningsløshet og ubrukelighet i skolen, og at skolen heller burde fungere som et type arbeidsfellesskap og minisamfunn, hvor elevene kunne nyttiggjøre seg av et mangfold av kunnskaper og ressurser.

Støkken (2020) foreslår inn på tunet-tiltak på gård, hvor barn og unge kan delta i et fellesskap og lære og utvikle seg gjennom ulike arbeidsoppgaver og samhandling med dyr, som en mulig tolkning og realisering av Christies visjon. Selv om en gård, eller mer spesifikt en stall, som opplæringsarena vil være nyttig for mange elever i et allmenpedagogisk perspektiv, vil den trolig være ekstra verdifull for elever med skoleutfordringer, som gjerne trenger en frisone fra tradisjonell skolegang, hvor de kan lære og oppleve mestring på andre måter (Støkken, 2020). For elever med spesialpedagogiske behov, kan nemlig skolen oppleves som stressende, ubehagelig og anstrengende, og av den grunn påberopes behovet for nye og innovative tiltak for å forebygge dette (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 95).

Et av hovedmålene med spesialpedagogikk er å fremme gode livs-, lærings- og utviklingskår for barn, unge og voksne som er i risiko for å møte, eller møter, funksjonshemmende vansker eller barrierer i sin livsutfoldelse, utvikling eller læring (Befring, 2019, s. 51). Inn på tunet som et spesialpedagogisk tiltak kan utgjøre en forskjell gjennom å skape muligheter for høy grad av elevaktivitet gjennom utfoldelse, deltakelse og problemløsende oppgaver. Dette kan bidra til en helhetlig læringsopplevelse hvor elevene er deltakende i arbeidsprosesser, og er med på å fullføre et praktisk og viktig arbeid. Med dette vil elevene kunne se nytten av ulike fag og motiveres til å etterstrebe kompetansemål. Resultatet av dette kan være økt motivasjon, faglig innsikt og kompetanse (Grimsæth, 2016).

Når det gjelder bruk av hest i opplæringen, er det relevant å se til forskning gjort av Tiller og Tiller (2002). Tiller og Tiller (2002) besøkte et ridegymnas i Sverige for å høre om elevenes opplevelser av en annerledes skolehverdag. Dette gymnaset var organisert på en måte hvor de ordinære skolefagene ble inkludert med hesterelaterte fag og ridning. På denne skolen ble hesten brukt som et viktig hjelpemiddel for å motivere til tilegnelse av kunnskap, så vel som livslæring. Elevene på denne skolen kunne med stor iver fortelle om at de gledet seg til å gå på skolen hver dag, og at hestene motiverte dem til å komme seg gjennom teorifagene. Hesten ble fremstilt som en viktig katalysator for motivasjon og lærelyst, ved at elevene visste at de skulle få være med hestene etter en teoritime, som de kanskje ikke følte var så spennende (Tiller & Tiller, s. 113-115).

Ridegymnaset lå på et rideanlegg, dermed var elevene hele tiden nært tilknyttet mulige fremtidsdrømmer. Kanskje drømte elevene om å inkludere hest i arbeidslivet senere gjennom et veterinæryrke, som rytter eller noe annet. Drømmene var hele tiden i nærheten, og dette ble antatt å bidra med viktig motivasjon som kunne overføres til ordinære teorifag på veien mot selvrealisering (Tiller & Tiller, 2002, s. 125-126). Prinsippene fra det omtalte ridegymnaset kan overføres til hesteassisterte aktiviteters potensiale som et utvidet klasserom og en alternativ opplæringsarena.

2.3.2. Mestringstiltro gjennom samvær med dyr

Mestringstiltro har stor betydning for elevers læring og utvikling. Barn som har liten tro på egen mestring, har en tendens til å streve mer, selv om oppgavene ikke stiller krav utover elevens evner. Til sammenligning vil elever med stor tro på egne ferdigheter i mindre grad utvikle negative følelser i møte med oppgaver de ikke umiddelbart ser en løsning på

(Bandura, 1997 i E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 95). Gjentatte opplevelser hvor elevene ikke føler at de strekker til vil kunne senke mestringsforventningene. På sikt kan dette lede til manglende følelser av kontroll på egen livssituasjon, hvor en bivirkning er redusert psykisk helse (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 96).

For elever med spesialpedagogiske tiltak er det særlig viktig å tilpasse oppgavene på en adekvat måte, slik at mestring blir et naturlig resultat. Gjennom gjentatte mestringsopplevelser vil elever skape økt tro på seg selv, noe som bidrar til motivasjon for å løse mer utfordrende oppgaver (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 97). Dessuten anses mestringsopplevelser å være den viktigste måten en kan skape en vedvarende og sterk tro på egen evne til å kontrollere sin livsverden på (Bandura, 1977 i Koren & Træen, 2003, s. 6).

I hesteassisterte aktiviteter kan en bygge opp elevenes tro på egen mestring gjennom et mangfoldig utvalg av ulike oppgaver på ulike nivå (Koren & Træen, 2003, s. 7; Sollesnes et al., 2017, s. 262; Sudmann & Agdal, 2014, s. 72). Håndtering av store dyr som hester kan potensielt være farlig. Dette stiller krav til besluttsom handling hvor en i utfordrende situasjoner mestrer å handle rasjonelt gjennom å «holde hodet kaldt» og ta kontroll for å ivareta egen sikkerhet (Koren & Træen, 2003, s. 7). Videre er miljøet i stallen bygd opp på en slik måte at den tilrettelegger for mestringserfaringer gjennom å synliggjøre og erkjenne kompetanse via et bredt utvalg av aktiviteter og ivaretagelse av et levende vesen (Koren & Træen, 2003, s. 7).

2.3.3. Sosialt fellesskap gjennom stallen

I sosiale settinger vil det alltid foreligge noen felles sett med normer og verdier. Noen ganger vil deltakere i slike settinger bevege seg utenfor disse retningslinjene. Ved slike tilfeller vil de andre deltakerne i fellesskapet forsøke å få deltakeren til å innrette seg, men dersom dette ikke muliggjøres vil vedkommende risikere å bli ekskludert (Thorød, 2018, s. 5). Dette er noe som også kan skje i skoleklasser. Følelsen av å ikke passe inn kan være svært skadelig for barn og unge.

Å jobbe med hester er påvist å styrke sosioemosjonelle evner blant elever (Louhi-Lehtiö, 2011, s. 241). Gjensidig hjelp og sosial støtte preger hestemiljøet og kan bidra til utvikling av vennskapsbånd, i tillegg til sosial og praktisk kompetanse (Koren & Træen, 2003, s. 22;

Thorød, 2018, s. 74). Stallen og dens tilhørende områder opptrer som et naturlig samlingssted hvor sosiale relasjoner og fellesskap dannes (Koren & Træen, 2003, s. 5).

Fellesskapsfølelse er ikke noe som kommer av seg selv. Det krever sosial deltakelse som oppstår gjennom at en har noe meningsfylt å samhandle om (Sudmann & Agdal, 2014, s. 70). Den bærende konstruksjonen i stallen er fellesskapsdimensjonen som handler om at deltakerne i fellesskapet jobber sammen for «hestenes beste». Dette forutsetter at medlemmene av det sosiale fellesskapet er med på å skape mening, innhold og felles moralske forståelser, som kan få betydning for selvforståelse og identitetsutvikling (Koren & Træen, 2003, s. 14).

Det å ha et dyr vil ofte medføre en kollektiv identitet i den form at interessen for dyr medfører noen sosiale faktorer slik som fellesskap, normer og tillit innad i organiserte lokale og nasjonale interessegrupper. Uttrykk som «hestejenter», «katteelskere» og «hundefolk» bidrar til en kollektiv tilhørighet (Thorød, 2018, s. 76). I stallen opplever gjerne personene der en «vi»-tilhørighet som kan føre til viktige vennskskapsrelasjoner i ungdomsårene (Koren & Træen, 2003, s. 13).

2.3.4. Hesteassisterte aktiviteter som et mulig frafallsforbyggende tiltak

Frafall i skolen må forstås som en prosess som kan starte allerede tidlig i skoleløpet (Reegård & Rogstad, 2016a). Frafall er et komplekst tema, og det er individuelt hva som kan føre til at noen faller fra. Manglende annerkjennelse og tro på egne evner, som kan oppstå i de tidlige skoleårene på barnetrinnet, kan ofte føre til et lavt selvbilde, som igjen vil kunne påvirke den psykiske helsen vår. Psykiske vansker er en viktig del av det å forstå frafall i skolen (Reegård & Rogstad, 2016a, s. 14-15).

Sosial ekskludering og marginalisering kan være resultat av frafall i skolen (Sollesnes et al., 2017, s. 257). Reegård og Rogstad (2016b) belyser viktigheten av å trekke frem suksessfaktorene som bidrar til å redusere frafall, og mener at det i for liten grad diskuteres hva som bidrar til bedre helse, trivsel og motivasjon til å bli på skolen (s. 204-205). Dette kan ses i lys av Sollesnes et al. (2017), som i sin studie så at unge som stod i fare for ekskludering fant nye muligheter for deltakelse i arbeidsliv og utdanning, etter å ha mottatt et gårdstilbud. Dette sammenstilles med at tilbudet stimulerte til flere viktige faktorer for

livsmestring slik som bedre egenomsorg, selvinnsikt, motivasjon, følelsen av å ha blitt mer sosial og bedring i psykisk helse (s. 260).

Videre kan ansvarstaking i et gårdsfelleskap, eller i en stall mer spesifikt, betraktes som et frafallsforebyggende tiltak. Dette synliggjøres gjennom at en i hesteassisterte aktiviteter er deltager i et større fellesskap, hvor alle har en essensiell rolle og et ansvar for at arbeidsoppgavene fullføres. Av dette følger det en forventning om oppmøte, hvor fravær ikke møtes med likegyldighet, fordi oppgavene må gjennomføres og dyrene ikke kan ta vare på seg selv (Koren & Træen, 2003, s. 13; Sollesnes et al., 2017, s. 262-263). Dette kan være med på å styrke selvfølelsen til deltakerne i fellesskapet, samt virke positivt på integrasjon i et fellesskap og i egenutvikling (Grimseth, 2016, s. 31). Forventningene til kvalitet, og til at alle bidrar, vil for flere kunne føre til bedre strukturering av hverdagene, hvor en lærer seg å ta ansvar selv om en føler at dagsformen er redusert (Koren & Træen, 2003, s. 13; Sollesnes et al., 2017, s. 262-263). Dette er viktig livslærdom som kan overføres til deltakelse i skole, arbeidsliv og samfunnsfelleskapet (Koren & Træen, 2003, s. 13).

2.3.5. Hestens bidrag til livsmestring

I et livsmestringsperspektiv skal elevene i skolen utvikle verktøy som kan gjøre dem til kompetente aktører i eget liv som på hensiktsmessige måter tar i bruk egne ressurser og gjør gode livsvalg (Befring, 2019, s. 64; Utdanningsdirektoratet, u.d., c). Dette kan relateres til funn av Støkken (2020) og Tiller og Tiller (2002) som viser hvordan samvær med hesten kan bidra til at elevene finner nye håp for både egenutvikling og fremtidsmuligheter gjennom at de får oppleve hvordan deres ressurser kan nyttiggjøres. Å fokusere på fremtiden og finne ut hvordan en selv kan bidra til den, vil være å ta gode livsvalg for seg selv og et viktig bidrag til livsmestring.

En annen dimensjon ved livsmestring handler om å ruste elevene til å takle livets opp- og nedturer (Befring, 2019, s. 65; Utdanningsdirektoratet, u.d., c). I forskning av Pendry et al. (2014) vises det til at samvær med hest kan ha en smertedempende effekt, gjennom å redusere utskillelsen av stresshormonet kortisol (i Krøger, 2018, s. 134). Denne effekten har vist seg å ha helsefordeler (Krøger, 2018, s. 134) og vil kunne føre til at elever er bedre i stand til å møte mørke tider i livet, slik som ved sorgopplevelser.

Å være i stand til å håndtere følelser og tanker, kommer frem som en sentral del av livsmestringsperspektivet i skolen (Utdanningsdirektoratet, u.d., c). I tider hvor tunge tanker og følelser preger livet, vil hesten kunne fungere som en viktig støttespiller. Mange kan oppleve at det enklere å forholde seg til hester enn mennesker, fordi hesten åpner for at en kan få utslipp for vonde følelser gjennom å bare være der og lytte på en ikke-dømmende måte. Hesten blir en taus samtalepartner, som støtter og aksepterer mennesker slik som de er (Langeland, 2018; Støkken, 2020).

2.4. Utfordrende sider

Det er ingen naturlov at samvær med dyr vil oppleves utelukkende positivt for samtlige mennesker. Noen er allergiske mot enkelte dyr, er skeptiske eller assosierer dyr med noe negativt. For mennesker med sånne oppfatninger, kan det oppleves som belastende heller enn positivt og omgås dyr (Berget et al., 2018, s. 17). Dessuten er det å ha et dyr et stort ansvar fordi du skal ivareta et annet liv, og for noen kan dette oppleves som utfordrende. (Thorød, 2018, s. 78). Dette poengterer viktigheten av at dem som utfører dyreassisterte intervensjoner sikrer at ingen utsettes for uønsket dyrekontakt (Berget et al., 2018, s. 17).

Andre grunner til at hesteassisterte aktiviteter ikke tilbys, kan handle om manglende kunnskap om tilbudet, eller økonomiske faktorer. Hesteassisterte aktiviteter kan være dyrt å tilby, og det er ikke sikkert at skolens/kommunens økonomi er tilstrekkelig, samtidig som det er ulik tilgang som følge av hvor en befinner seg i landet geografisk sett. I noen tilfeller vil også sosioøkonomiske forskjeller ha betydning, for eksempel ved at ressurssterke foreldre betaler for tilbudet privat. Dermed er det strengt tatt ikke lengre et spesialpedagogisk tiltak med vedtak gjennom skolen, men mer et tilbud hvor hesten benyttes som en spesialpedagogisk ressurs fordi familien ønsker dette på grunn av ulike skoleutfordringer som barna eller ungdommene strever med. Imidlertid vil hesten fungere like mye som et spesialpedagogisk tiltak og ressurs for elevene som betaler for tilbudet selv, som for elevene som mottar det samme tilbudet gjennom skolen.

I et inkluderingsperspektiv kan en stille spørsmålstegn ved om slike tiltak er segregerende hvis de benyttes i en skolesammenheng (Jahnsen et.al. 2009, s. 9). Dette problematiseres av Andreassen og Grimsæth (2007, s. 18) som mener det er viktig at et Inn på tunet-tiltak tilbys på en slik måte at det ikke oppleves som ekskluderende for elevene. Alternative tilbud og tiltak har jo som regel et mål om å bidra til læring og mestring, og derfor er det viktig at

skolen fremmer inkludering også for elevene med tiltak på alternative opplæringsarena, som en gård eller stall. I Andreassen og Grimsæth (2007, s. 18) stadfestes det at gjennom tilbydere som krever felles planlegging og integrering i skolens opplæringsplaner, og lærere som er kjent med opplæringen på gården, og omtaler den på lik linje med opplæring på skolen, vil en kunne minske risikoen for ekskludering. I tillegg ser en at integrasjon i et lite fellesskap som stallen har overføringsverdi og bidrar til bedre deltakelse i skole og samfunn (Koren & Træen, 2003, s. 13).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive metoden jeg brukte for å komme frem til resultatene mine. I den første delen av kapitlet introduserer jeg min vitenskapsteoretiske tilnærming og tilhørende begreper. Videre vil jeg begrunne valg av forskningsdesign og metode for innhenting av empiri. I kapitlets andre del vurderer jeg kvaliteten i forskningsprosessen og gjennomgår noen etiske betraktninger. I den siste delen av kapitlet går jeg dypere inn i min forskningsprosess. Her vil jeg belyse valg og rekruttering av informanter. I denne delen vil også en diskusjon rundt intervjuguide, gjennomføring av intervju og etterfølgende transkribering og analyse fremkomme.

3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

3.1.1. Hermeneutikk og fenomenologi

To viktige retninger innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er hermeneutikken og fenomenologien. I denne studien er begge disse retningene benyttet.

I en ikke-filosofisk forstand er fenomenologien godt utbredt innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i enkeltpersoners subjektive erfaringer og opplevelser av et fenomen, og forsøker å forstå en dypere mening hos enkeltpersoner. Det er sentralt å bringe frem perspektivene til de personene vi studerer og belyse hvordan de subjektivt forstår omverdenen (Thagaard, 2018, s. 36). Gjennom denne studien er jeg ute etter å innhente subjektive opplevelser og erfaringer fra pedagoger og relevante aktører som tilbyr hesteassisterte aktiviteter for elever med skoleutfordringer. Mitt mål for denne studien er å få en økt forståelse for erfaringene mine informanter sitter inne med angående temaet, gjennom semistrukturerte dybdeintervju. Dette begrunner fenomenologiens relevans som metodologisk tilnærming.

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning» og vektlegger fortolkning og forståelse (Dalen, 2008, s. 20). Fenomener kan tolkes på flere måter, og i hermeneutikken fokuseres det på å ikke forholde seg til bare én enkelt sannhet. Det handler om å flytte fokus fra det som er umiddelbart innlysende og over på skapelsen av et dypere meningsinnhold ved et fenomen (Thagaard, 2018, s. 37).

Ved en hermeneutisk forskningstilnærming ser en på kunnskapsdannelse som en kontinuerlig fortolkningsprosess, hvor forskeren setter den innsamlede empirien inn i en større forståelsesramme (Jacobsen, 2018, s. 28). Gadamer er filosofen bak en av hermeneutikkens grunntanker, tanken om forforståelse. Dette handler om at før en starter et tolkningsarbeid, så vil en allerede ha noen tanker og en forståelse for hvordan et fenomen utspiller seg. En kan si at allerede før en har startet et tolkningsarbeid, så har en felt en dom for hvordan vi forstår noe, altså en før-dom, eller fordom (Gadamer, 1900 i Gilje, 2019, s. 155-156). Sett i lys av hermeneutikken vil min tolkning av datamaterialet bygge på erfaringene jeg har med meg fra blant annet lærerstudiet, praksis og aktiviteter med hest. Det er viktig for meg som forsker å være bevisst på min egen forforståelse, slik at jeg kan holde med reflektert og kritisk gjennom tolkningsarbeidet.

3.1.2. Kvalitativ forskningsmetode

En skiller vanligvis mellom to tilnærminger i forskningssammenheng, kvalitativ og kvantitativ metode. Hvordan forskningen legges opp, og hvilke data studien fører til, vil være vesentlig ulikt fra den ene til den andre metoden. Den kvantitative metoden fører til målbare resultater, i form av tall som kan telles opp. Den er også basert på en distanse mellom dem som inngår i forskningen og forskeren selv. På den andre siden er den kvalitative forskningen, som baserer seg på et subjekt-subjekt forhold mellom studiens informanter og forskeren selv (Thagaard, 2018, s. 16). Denne metoden viser til egenskaper ved fenomener, og til en helhetlig forståelse mellom forhold i samfunnet og selve fenomenet (Creswell, 2013, s. 76).

Pedagogikk er en av flere disipliner hvor kvalitative studier gjør seg gjeldende som forskningsmetode. Dette er nok fordi pedagogikken orienterer seg rundt dagligdagse, kulturelle og situerte aspekter ved menneskelig læring, viten, handling, tenkning og måten vi forstår oss selv som personer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

Denzin og Lincoln (2013) skriver at en sentral del av kvalitative studier er når en studerer hvordan sosiale prosesser oppleves av mennesket i et fenomens naturlige omgivelser (s. 17). I denne studien vil dette gjøre seg gjeldende når jeg undersøker subjektive erfaringer knyttet til hvordan et utvalg informanter erfarer at hesteassisterte aktiviteter påvirker elever med skoleutfordringer.

3.1.3. Valg av forskningsdesign

I denne studien er det ønskelig å undersøke hvilken betydning hesteassisterte aktiviteter kan ha som et spesialpedagogisk tiltak for elever med utfordringer knyttet til ordinær skolegang. Innenfor et spesialpedagogisk perspektiv fremmer Dalen (2008) den kvalitative forskningsmetoden som velfungerende for å undersøke dypere forhold om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon (s. 16). Et eksempel hun trekker frem er hvordan elever med utfordringer knyttet til atferd eller utviklingshemmede barn, opplever sin skolehverdag (Dalen, 2008, s. 16).

Med bakgrunn i at jeg var interessert i perspektivene til pedagoger og tilbydere av hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak, samt erfaringene til unge som enten har mottatt et slikt tilbud selv eller omsorgspersoner til denne elevgruppen, anså jeg kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige metoden å benytte. Subjektive og mer dyptgående erfaringer og opplevelser om hvordan slike tiltak kan ha betydning for denne elevgruppen, ble sett på som særlig relevante for denne studien.

Dalen (2008) presenterer også en tanke om at studenter og forskere i spesialpedagogikken ofte kan ha en personlig involvering i det temaet de ønsker å forske på (s. 17). Dette er en beskrivelse som passer denne studiens betingelser godt. Jeg har selv erfaring fra hestemiljøet og har drevet med hest i 18 år. Gjennom å ha hatt stallen som fristed, og hesten som en venn store deler av oppveksten, har jeg erfart de positive sidene hesten og stallmiljøet kan bidra med i en tid som for mange kan oppleves som utfordrende og stressende. Jeg har også sett at hesten kan ha en positiv innflytelse på mennesker med ulike psykiske utfordringer, ettersom jeg jobber i et bofellesskap og har hatt anledning til å ta med meg brukere til stallen. Det har vært givende å se hvordan hesten kan gi opplevelser av glede, mestring og kjærlighet til mennesker som ellers har en utfordrende hverdag. Dette bidro til å skape en interesse for å finne ut mer om temaet. Dalen (2008) viser til at en slik personlig involvering både kan være en fordel og en ulempe. Det kan være fordelaktig på

den måten at det kan skape en helt spesiell innsikt i fenomenet som studeres. Videre kan et personlig forhold til fenomenet bidra til at en får tilgang til flere informanter, fordi en kanskje har en form for tilknytning til den gruppen mennesker som en ønsker å intervju. Ulempen er at det kan føre til at det personlige forholdet til fenomenet blir preget av forskerens egne følelsesmessige nærhet (Dalen, 2008, s. 17-18). Denne studien etterstreber noe teaterkritikerne ofte har valgt å kalle Picasso-effekten, som er når en skuespiller til en og samme tid både er inni, og utenfor rollen sin (Dalen, 2008, s. 18). Med bakgrunn i dette har det vært viktig for meg å inneha en bevisst og reflekterende holdning i hele prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Videre har det vært viktig for meg å vise til de ulike sidene ved problemstillingen, både positive og negative, for å danne et mest mulig realistisk bilde av betydningen hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak kan ha for elever med utfordringer knyttet til ordinær skolegang.

3.1.4. Kvalitativt forskningsintervju

For å belyse studiens tematikk og svare formålstjenlig på den aktuelle problemstillingen, falt valget på intervju som metode. Dette kan begrunnes i mitt ønske om å nå ut til mine informanternes subjektive erfaringer og refleksjoner rundt bruken av hesteassisterte aktiviteter for elever med skoleutfordringer. For å oppnå de reflekterte svarene jeg hadde behov for, så jeg på dialog med informantene som et viktig virkemiddel.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å skape forståelse for informantenes perspektiv på fenomenet som studeres, og intervjuets struktur er ganske lik på den dagligdagse samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det er flere viktige momenter som må tas hensyn til ved bruk av denne metoden. Å ta hensyn til det deskriptive er en primær oppgave for forskeren. Det dreier seg om å strebe etter nøyaktige, nyanserte beskrivelser av aktørenes opplevelser, følelser og handlingsmønstre gjennom å spørre hvorfor informantene opplever og handler på en bestemt måte. En annen sentral oppgave er å tolke eventuell flertydighet informantene kommer med og forstå hva det grunner i. Flertydighet kan eksempelvis skyldes kommunikasjonsvansker eller grunne i ambivalens, motsigelser eller inkonsekvenser i aktørens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Jacobsen (2018) skriver at en kvalitativ tilnærming på et forskningsprosjekt vil innebære en stor grad av åpenhet og nærhet. Dette skjer i den form av at informasjonsstrømmen bestemmes av de menneskene som intervjues, samt at forskeren møter informantene på

deres premisser, i søken etter deres subjektive meninger (s. 129). Kvale og Brinkmann (2015) setter lys på den mellommenneskelige situasjonen, og viktigheten av at forskeren klarer å skape en intervjusituasjon som er trygg og uten overtredelser av den intervjuedes personlige grenser. Dette er særlig viktig fordi kunnskap i et kvalitativt forskningsintervju skapes gjennom interaksjonen mellom mennesker. Derfor er bevaring av den mellommenneskelige dynamikken særs sentralt i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-49).

Under et kvalitativt forskningsintervju kan det være ulik grad av åpenhet i spørsmålene og struktur på spørsmålsstillingen. Noen intervju foregår mer eller mindre uten noen former for styring eller begrensninger fra intervjuerens side, litt som en vanlig samtale. Andre inneholder en viss form for struktur og styring fra intervjueren, for eksempel gjennom en intervjuguide med bestemte temaer en skal gjennom (Jacobsen, 2018, s. 149).

Under planleggingsfasen av intervjuene mine, vurderte jeg litt frem og tilbake hvor mye åpenhet jeg ønsket å ha. Valget falt på å benytte semistrukturerte intervju som foregår som en fleksibel og planlagt samtale, med mål å beskrive informantens oppfatning, livsverden og fortolkning av fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). En slik intervjuform gjennomføres med støtte av en intervjuguide⁴, som inneholder forslag til spørsmål innenfor et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Det finnes flere måter å gjennomføre et kvalitativt intervju på, for eksempel via e-post, telefon, chat eller rent fysisk ansikt til ansikt (Jacobsen, 2018, s. 148). Grunnet en ganske snever og spesifikk utvalgsgruppe av informanter så jeg meg nødt til å bruke en kombinasjon av ansikt til ansikt- intervju, og intervjuer foretatt ved hjelp av den digitale kommunikasjonsplattformen Zoom. 4 av 5 intervjuer ble gjennomført via Zoom, mens ett intervju foregikk fysisk.

3.2. Kvalitet i forskningsprosessen

Kvalitetssikring er en viktig del av forskning. Det er avgjørende at kvaliteten på det kvalitative forskningsintervjuet er tilstrekkelig, for at kvaliteten på den senere analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet skal bli god (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

⁴ Se vedlegg 1 for intervjuguider

3.2.1. Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet er sentralt innen kvalitativ forskning, og bidrar til en oppfatning om den utførte forskningen er gjort på en tillitsvekkende og pålitelig måte gjennom kritisk vurdering. Reliabilitet stiller spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til de samme forskningsresultatene, dersom de samme metodene ble brukt (Thagaard, 2018, s. 187). Spørsmålet er om et intervju ledet av en annen forsker, ville produsert andre svar fra informanten. Forskeren kan påvirke informantens svar på flere måter, eksempelvis ved å stille ledende spørsmål, og gjennom ordvalg. Dette vektlegger viktigheten av at forskeren har et bevisst forhold til reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om det er ønskelig med høy reliabilitet i kvalitativ forskning, kan for mye fokus på dette være med på å motvirke variasjon og kreativ tenkning. Dette gjennomføres best dersom forskeren får improvisere og følge opp fornemmelser underveis, og følge sin egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Denne studien baserer seg på refleksjoner og beskrivelser fra et bestemt tidspunkt via intervjuer med fire tilbydere av hesteassisterte aktiviteter, og ett intervju av en foresatt til mottakere av et slikt tilbud. Ulike mennesker har gjerne ulike erfaringer. Dette gjør at funnene fra intervjuene kanskje hadde vært annerledes dersom andre informanter ble intervjuet. Videre er hesteassisterte aktiviteter et tilbud som er i stadig utvikling, noe som kan gi endringer i praksis. Dette gjør at en kanskje hadde fått andre svar, dersom intervjuene fant sted på et annet tidspunkt.

Det kan være utfordrende å bestemme seg for antall intervju som skal gjennomføres. Kvale og Brinkmann (2015) skriver ganske enkelt: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148).

Totalt fem informanter danner grunnlaget for denne studien. Dette antallet kan kanskje sees på som et lite utvalg informanter, noe som kan fremstå som en svakhet for studiens reliabilitet. Likevel opplevde jeg at informantene mine var særlig engasjerte og kom med grundigere svar på spørsmålene mine enn forventet. De fire tilbyderne fikk samme spørsmål, mens spørsmålene til den foresatte hadde mye av de samme grunntankene, men ordvalgene var litt annerledes. Kvale og Brinkmann (2015) skriver også at en kan gjennomføre intervjuer frem til ytterligere intervjuer ikke vil tilføre noe nytt og metningspunktet er nådd (s. 148).

Dette opplevde jeg som tilfelle når det gjaldt intervjuene av tilbyderne i min forskning, noe som var med på at valget falt på å ikke inkludere flere informanter.

Imidlertid var det ønskelig å gjennomføre noen flere intervjuer av omsorgspersoner til mottakere av dette tilbudet, men grunnet vanskeligheter med å få disse til å stille, samt tidspress, lot ikke dette seg gjennomføre. Likevel føler jeg at det ene intervjuet av en foresatt sett sammen med de andre gjennomførte intervjuene, inneholdt nok erfaringer, kunnskap og refleksjoner til å gjøre studien pålitelig.

3.2.2. Validitet

Validitet er et annet begrep for gyldighet. Forskningens grad av validitet kan knyttes til resultat og hvordan vi tolker data. Det teoretiske ståstedet som er representativt for studiens grunnlag, brukes for å begrunne hvorfor konklusjoner og tolkninger som analysen kommer frem til, er valid (Thagaard, 2018, s. 189).

Validitet tar for seg om en bestemt metode er egnet til å finne ut av det den skal finne ut av, sett i et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Det vil si om metoden er fruktbar for å undersøke de fenomener som danner utgangspunktet for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningens validitet belyses også gjennom forskerens troverdighet og håndverksmessige dyktighet. At forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger, evne til å forhindre skjev fortolkning og en utvelgende forståelse, samt at det er forskerens eget perspektiv på emnet som eksplisitt studeres, er med på å styrke en studies validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-279).

I en intervjusammenheng bør en stille seg kritisk til sannheten som ligger i intervjusvarene. Informasjonen som fremkommer, trenger ikke nødvendigvis å være helt sann. Likevel kan den vise til en sannhet om hvordan informanten opplever et fenomen. Dette understreker viktigheten av å holde seg kritisk og kontinuerlig kontrollere om opplysningene som gis er forstått på riktig vis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Studiens validitet avhenger av flere faktorer. I og med at dette er mitt første kvalitative forskningsprosjekt, har jeg ingen tidligere erfaringer med å gjennomføre slik forskning. Dette kan redusere studiens validitet. På den andre siden har jeg lest mye kvalitativ forskning om ulike temaer, og særs mange om studiens aktuelle tema. Jeg har dessuten gjort meg mange

personlige erfaringer rundt relasjonen mellom hest og menneske, samt at jeg sitter inne med relevant praksis rundt temaet.

Gjennomføringen av intervjuene kunne være en mulig fallgrube for meg som uerfaren forsker. Grundige forberedelser av intervjuguide, hvilke spørsmål som skulle inkluderes, ordvalg, rekkefølge og så videre var derfor essensielt i forkant av intervjuene. Jeg gjennomførte også et pilotintervju med en tidligere masterstudent for å sikre at spørsmålene som ble stilt, rekkefølge, ordvalg og lignende ga mening for en utenforstående person. Deretter gjorde jeg nødvendige endringer for å stille best mulig forberedt til intervjuene. Dette var en tidkrevende, men nyttig prosess.

Det overnevnte, sammen med gode kunnskapsforberedelser i forkant av forskningsprosjektets start, mener jeg at gjorde meg i stand til å undersøke studiens formål på en valid, grundig og god måte.

3.2.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om forskningen i en enkelt studie kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). Hvorvidt funnene er generaliserbare, er et gjentakende spørsmål i intervjustudier. Det dreier seg om hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner, kontekster eller intervjupersoner, samt om de er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Hvert intervju i forbindelse med denne studien er ulikt, selv om det er de samme spørsmålene som er blitt stilt til fire av fem informanter. Dette betyr at det ikke vil være mulig å sammenligne intervjuene direkte. Dette gjør at generaliserbarheten i denne studien vil dreie seg om i hvilken grad lignende situasjoner kan gi lignende funn. Generaliserbarheten vil i tillegg kunne diskuteres opp mot studiens relativt få informanter. Kvale og Brinkmann (2015) stiller seg spørrende til om all samfunnsvitenskapelig forskning burde generaliseres. De mener at det i så fall burde bety at all vitenskapelig kunnskap er gyldig på alle tidspunkter alle plasser, og universell for alle og enhver til evig tid (s. 289).

I denne studien er det informantenes stemme som har blitt vektlagt, og det er deres sannhet som er blitt diskutert mot relevant forskning og teori på området. Om funnene i min studie vil være generaliserbar med senere studier som er lagt opp etter de samme metodene, vil jeg ikke si for sikkert. Men jeg vil påstå at funnene i denne studien vil kunne ha en

overføringsverdi, samt gi en pekepinn på hvilken betydning hesteassisterte aktiviteter vil kunne ha som et spesialpedagogisk tiltak for elever med utfordringer knyttet til ordinær skolegang.

3.2.4. Etske betraktninger

Å forholde seg til etiske prinsipper og retningslinjer er fundamentalt i vitenskapelig virksomhet (Thagaard, 2018, s. 20). De etiske retningslinjene som er blitt fulgt i denne studien tilhører Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Det er mange ulike momenter som er viktig å ta hensyn til når en snakker om forskningsetikk. I denne delen vil jeg nevne noen av de mest sentrale for denne studien. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer informert samtykke, forskerens rolle, konfidensialitet og konsekvenser som fire områder som har blitt diskutert blant forskere tradisjonelt sett (s. 102).

Informasjon om hovedtrekkene i forskningsdesignet, de overordnede målene for studien, samt eventuelle risikoer og fordeler ved deltakelse i et forskningsprosjekt, omfatter det forskningsetiske området informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette inngår som et overordnet ansvar forskere har for alle deltakende, eller involverte personer i forskningen. Kort oppsummert vil informert samtykke handle om at deltakerne i en studie har tilstrekkelig med informasjon om deltakelsen slik at samtykket som gis kan garanteres å være frivillig, veldokumentert, utvetydig og velinformert (NESH, 2021, s. 17).

Jacobsen (2015) oppsummerer informert samtykke gjennom fire hovedpunkter, nemlig forståelse, kompetanse, full informasjon og frivillighet (s. 47-48). Da jeg sendte ut forespørsel om intervju til aktuelle informanter for prosjektet, la jeg til prosjektets informasjonsskriv som vedlegg i e-postene. Dette ble utarbeidet fra NSD sin mal for informasjonsskriv og inneholdt skriftlig informasjon om studiens tema og formål, hvorfor vedkommende mottok forespørselen, hva deltakelse ville innebære, personvern, frivillighet, rettigheter og godkjenning fra NSD.

I en kvalitativ studie med intervju som metode vil forskeren få opplysninger som kan knyttes til informantene grunnet den nære kontakten som medfølger ved et intervju (Thagaard, 2018, s. 21). Konfidensialitet omfatter enigheten med informanten om hva som kan skal

gjøres med de resulterende dataene etter deres deltakelse i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). NESH (2021) skriver at dersom forskeren har avlagt løfte om konfidensialitet, så vil det bety fortrolig behandling av informasjonen fra forskningen, så vel som at den på ingen måte skal videreformidles utover det som er regulert i avtalen (s. 21). I denne studien ble informasjon om konfidensialitet belyst gjennom informasjonsskrivet. Den innebar informasjon om anonymisering, hvordan innhentet data skulle behandles underveis og etter endt prosjekt, hvem som hadde tilgang til intervjuene, oppbevaring og destruering av data, kontaktpersoner for prosjektet og til slutt en samtykkeerklæring for å delta i intervju.⁵

Forskeren bør forholde seg til fordeler og konsekvenser som kan forventes ved deltakelse i en kvalitativ undersøkelse. For å berettiggjennomføring av et prosjekt, bør betydningen av oppnådd kunnskap og summen av mulig fordeler, sett fra et nytteperspektiv, veie tyngre enn risikoen for å skade informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette opplevde jeg var tilfellet i denne studien.

For informanter i et forskningsprosjekt kan den åpenheten og intimiteten som vises av forskeren nærmest virke forførende og føre til at de utgir informasjon som de senere angres på å ha delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som forsker kan derfor en mulig konsekvens jeg har påført mine informanter handle om et asymmetrisk maktforhold, hvor informanten har fortalt meg ting de ønsker å trekke tilbake. For å sikre at mine informanter følte seg trygge på informasjonen de hadde gitt, ga jeg alle som ville det innsyn i transkripsjonene og mulighet til å trekke tilbake eventuelle uttalelser de angret på. Ingen av informantene ba om å få trekke sine uttalelser.

I kvalitativ forskning er en avgjørende faktor for kvaliteten på de etiske beslutninger som tas og den vitenskapelige kunnskapen som produseres, forskerens integritet og rolle som person. Dette inkluderer empati, engasjement og sensitivitet i moralsk handling og spørsmål, så vel som forskerens moralske integritet. Ved intervju øker betydningen av forskerens integritet, grunnet at forskeren selv er det viktigste redskapet for innhentning av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Når det kommer til min rolle som forsker, og det etiske perspektivet ved prosjektet mitt, ble det søkt om godkjenning av prosjektet til NSD, Norsk senter for forskningsdata, medio

⁵ Se Vedlegg 3 for informasjonsskriv

september 2021. Som følge av at prosjektet fulgte de etiske retningslinjene som NSD tar utgangspunkt i, ble prosjektet godkjent. Det har gått mye tid på å lage utfyllende informasjon om blant annet studiens formål og hvilke rettigheter deltakerne ved prosjektet har. En sentral del av min moralske integritet som forsker handler også om at informantene til enhver tid følte seg ivaretatt og trygge på å delta i prosjektet, i tillegg til at de var klar over at de når som helst kunne velge å la være og svare på spørsmål, eller trekke seg fra prosjektet.

3.3. Min forskningsprosess

3.3.1. Valg av informanter

En kan definere utvalget av informanter til denne studien for et strategisk utvalg. Dette grunnes i at informantene til studien ble strategisk valgt ut basert på kvalifikasjoner og egenskaper som er gunstige for å besvare studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

I denne studien har jeg valgt å betegne personene som skal intervjues for informanter. Dette er fordi menneskene jeg har valgt å inkludere i studien er personer som har god kunnskap om hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak, men ikke selv har vært mottakere av tiltaket. I mange studier inkluderes ikke bare informanter, men også respondenter. En respondent er en som inngår i en spesiell gruppe eller har mottatt en spesiell tjeneste (Jacobsen, 2015, s. 178-179). I denne studiens tilfelle ville en respondent vært en elev med utfordringer knyttet til ordinær skolegang som hadde mottatt hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak, og som ville ha kunnet si noe om hvilken betydning det hadde hatt for han eller henne.

Hovedårsaken til at det ikke ble inkludert respondenter i denne studien handlet om beskyttelsen av barn. NESH (2021) skriver om viktigheten av beskyttelse av barn som deltar i forskning, og at barnets beste alltid skal være grunnleggende i all forskning (s. 19). Det trekkes også frem at barn kan ha en redusert samtykkekompetanse, noe som gjør det mer komplisert å skulle inkludere dem i studien (NESH, 2021, s. 18). Som forsker uten erfaring fra tidligere forskningsprosjekter, følte jeg meg ikke erfaren nok, eller komfortabel, med å inkludere barn. I tillegg var min målgruppe barn med utfordringer knyttet til ordinær skolegang, og dette ville ha krevet en særlig aktsomhet ettersom disse barna kan sees på som sårbare. Likevel hadde jeg et ønske om å skaffe et mer nyansert og dypere bilde av

hvordan hesteassisterte aktiviteter kan være betydningsfullt for elever med skoleutfordringer. Derfor ønsket jeg å intervju 2-3 ungdommer som var fylt 16 år, og som tidligere hadde vært mottakere av hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak. Tanken bak dette ønsket, var at disse ungdommene gjerne kunne si noe mer om hvordan tiltaket faktisk fungerte for dem i praksis. De kunne gjerne også reflektert mer over hvilken betydning tilbudet har hatt for deres mestring eller motivasjon over tid, om det har påvirket dem på noen måte og eventuelt hvordan. Denne gruppen ungdommer var dessverre utfordrende å få tak i, og er derfor ikke inkludert i studien. Av den grunn hadde jeg også interesse i å snakke med omsorgspersonene til barn som hadde mottatt hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak, for å høre mer om hvordan de opplevde at tiltaket kunne ha betydning for sitt barn.

Når det gjelder utvalget av informanter hadde jeg på forhånd et ønske om å intervju 2-3 pedagoger med om lag 5 års erfaring, gjerne mer, innenfor spesifikk bruk av hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak. Informanter som jobbet som spesialpedagoger på skole og hadde erfaringer med å ta elever med ut på et slikt tilbud, ble sett på som særlig attraktive. I og med at dette er en ganske spisset, og kanskje noe snever målgruppe, antok jeg at oppgaven med å skaffe disse informantene som mulig utfordrende. Dermed var jeg forberedt på at informanter som har noen års erfaring med, eller har jobbet med, hesteassisterte aktiviteter i et spesialpedagogisk perspektiv også kunne være aktuelle informanter, selv om de ikke oppfylte kriteriet om pedagog-status.

Det var ønskelig med totalt sett om lag seks intervjuer, men bare fem intervjuer ble gjennomført. Likevel opplever jeg antall intervjuer som tilstrekkelig, grunnet at informantene var særlig engasjerte og med stor iver kunne komme med dype og inngående resonnementer i intervjuene. Om jeg hadde gjennomført flere intervjuer, ville det vært en risiko for at jeg ikke hadde hatt tilstrekkelig med tid til å analysere intervjuene på en dyptgående og god måte.

3.3.2. Rekruttering av informanter

Dalen (2008) mener det kan være fordelaktig å ha et personlig forhold og tilknytning til studiens problemstilling, når det kommer til rekruttering av informanter. Derav benyttet jeg meg av min egen tilknytning til hestemiljøet, og menneskene jeg ønsket å intervju, noe som kan ha gitt meg en unik tilgang på informanter kontra en forsker uten tilknytning (s. 18).

Jeg tok kontakt med noen venner og bekjente for å orientere meg litt rundt, i tilfelle de kjente noen som kunne være aktuelle informanter. Gjennom denne metoden fikk jeg kontaktinformasjon til min første aktuelle informant for prosjektet og kunne sende ut en forespørsel om intervju. Min veileder kunne også tipse meg om en aktuell informant, og dermed sendte jeg en forespørsel til denne personen også.

For å rekruttere flere informanter benyttet jeg meg av snøballmetoden. Den går ut på å be om navn på aktuelle informanter fra personer med relevante kvalifiseringer og egenskaper, med tanke på problemstillingen en jobber ut ifra (Thagaard, 2018, s. 56). På den måten ba jeg mine to første informanter om flere navn, slik at snøballen begynte å rulle. Metoden bidro til at jeg stod igjen med mange aktuelle informanter for prosjektet som jeg kunne sende ut forespørsel til.

Da rekrutteringsprosessen var ferdig, stod jeg igjen med 5 informanter. Disse refererer jeg til i oppgaven som informant 1, informant 2, informant 3, informant 4 og informant 5.

Informant 1-4 er tilbydere av hesteassisterte aktiviteter, mens informant 5 er foresatt til barn som er mottakere av et slikt tilbud. Tilbyderne har erfaring med hesteassisterte aktiviteter som spenner fra tre til 13 år og har variert bakgrunn fra blant annet barnevern, spesialscole og rus- og psykiatriomsorg. Fire av informantene har dessuten pedagogikk i sin fagkrets.

3.3.3. Intervjuguide

Når en skal ha et fokusert eller semistrukturert intervju som metode er utarbeidelse av intervjuguide en nødvendig del av prosessen. Dalen (2008) bemerker at dette er en arbeidskrevende prosess, men også helt nødvendig for å belyse de viktigste sidene av studien (s. 30). Intervjuguiden skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som er relevante for å svare på prosjektets problemstilling (Dalen, 2008, s. 29-30). Ulike undersøkelser varierer i hvor stor grad de er bundet til intervjuguiden.

Jeg valgte å utforme to ulike intervjuguides tilpasset den aktuelle informantgruppen i de kvalitative intervjuene, slik at jeg kunne ivareta kunnskapsproduksjonen og den personlige relasjonen. Dette var også med på å bevare den tematiske og dynamiske siden ved spørsmålene i de ulike intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Intervjuguidene som ble utformet var tilpasset to ulike målgrupper; for informanter med kompetanse innenfor

formidling av en type hesteassistert aktivitet som spesialpedagogisk tiltak for elever, samt en intervjuguide for respondenter over 16 år som tidligere hadde mottatt en type hesteassistert aktivitet som spesialpedagogisk tiltak. Intervjuguiden for respondenter ble senere omformulert og tilpasset informanter som omsorgspersoner for barn som hadde, eller, var mottakere av tiltaket⁶.

I utformingen av intervjuguidens spørsmål benyttet jeg meg av det Dalen (2008) kaller for «taktprinsippet», som dreier seg om at intervjuets innledende spørsmål bør få informanten til å slappe av og føle seg vel (s. 30). De mer sentrale temaene, og kanskje mer utfordrende spørsmålene å svare på, kommer midt i intervjuet. Avslutningsvis i intervjuet er det ifølge denne modellen lurt å ta opp igjen spørsmål som tar for seg mer generelle forhold (Dalen, 2008, s. 30).

Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål med underspørsmål for å fange opp det jeg ønsket å få svar på i lys av min problemstilling. Det var ingen kriterier om å gjennomgå alle spørsmålene, de var der mer som støttehjul dersom informanten var mer av den stille typen. Hvilken retning intervjuet skulle ta var også avhengig av hva informanten selv ønsket å prate om. Hensikten med intervjuguiden var å bruke den som en guide for å få struktur og kontroll på informasjonsstrømmen, så vel som å få informanten selv til å snakke mest mulig ut fra egen praksis og erfaringer.

3.3.4. Forberedelser og gjennomføring av intervju

Fire av fem informanter samtykket skriftlig til deltakelse i intervju via e-post på grunn av geografiske avstander, mens den siste samtykket ved å fysisk skrive under på informasjonsskrivet. Ingen av informantene mottok intervjuguiden i forkant av intervjuet, men alle mottok korte hovedtrekk om hva jeg ville spørre om.

Alle informantene ga tillatelse til at intervjuene kunne tas opp på lydopptak. Fordelene med lydopptak er at jeg som forsker kan vie min fulle oppmerksomhet på spørsmålene og reaksjoner fra informanten i løpet av intervjuet. Samtidig vil alt som sies bli bevart. Dette er særlig gunstig dersom en i presentasjonen av resultatene skal bruke sitater, fordi det er viktig at disse gjengis korrekt (Thagaard, 2018, s. 112).

⁶ Oppklaringer av endringer er lagt til under Vedlegg 2.

Før første intervju gjennomførte jeg et pilotintervju digitalt på Zoom med et familiemedlem, for å undersøke hvordan spørsmålene opplevdes for den som skulle intervjues. Da fikk jeg testet om rekkefølgen på spørsmålene opplevdes naturlig, i tillegg til at jeg fikk en tilbakemelding på intervju spørsmålene fra en person med et nøytralt perspektiv på temaet. Dette opplevde jeg som en nyttig øvelse.

Ved ett av intervjuene benyttet jeg meg av et rent ansikt til ansikt intervju fordi den geografiske avstanden var kort. Jeg ble invitert til å gjennomføre intervjuet hjemme hos informanten selv, og med det fikk jeg også muligheten til en omvisning på plassen hun brukte til de hesteassisterte aktivitetene. Jeg fikk også hilst på hestene som ble brukt og fikk mange flere sanseinntrykk enn hva jeg fikk under Zoom-intervjuene.

Zoom-intervjuene med de resterende informantene foregikk som en video-telefonsamtale. Bruk av Zoom muliggjorde at jeg kunne intervju informanter i andre deler av landet, som var nødvendig i denne studien. En svakhet ved et Zoom-intervju er at enkelte muligens vil kvie seg til å stille opp i en slik setting. Videre kan et Zoom-intervju by på tekniske utfordringer, og det settes krav til internettilgang og nødvendig utstyr. Mangel på teknologiske kunnskaper kan derfor resultere i at enkelte velger å ikke stille opp til et intervju de vanligvis ville stilt opp til, dersom intervjuet var et fysisk møte (Jacobsen, 2018, s. 148). I denne studien opplevde jeg imidlertid ikke noen spesielle utfordringer knyttet til bruk av Zoom. På tross av avstand, kunne jeg både se og høre informantene mine, og jeg erfarte at intervjuene fløt fint.

Informantens oppfatning av en intervjuer dannes i løpet av intervjuets første minutter, og denne tiden er dermed avgjørende for at informanten skal kunne legge frem følelser og erfaringer for en fremmed. Det er viktig at intervjueren viser seg som respektfull, interessert og lyttende, slik at kontakten som oppstår er god (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Derfor startet jeg alle mine intervjuer med litt småprat, slik at stemningen ble mer avslappet og at informanten fikk et tydeligere bilde av hvem jeg er. Jeg har også ganske stor tilknytning til hestemiljøet i Norge gjennom mange år som konkurranserytter, og flere av mine informanter visste på forhånd hvem jeg var. Jeg fikk god respons av alle informantene om at de var fornøyde med intervjuene, noe som bidro til følelsen av å ha skapt en god og trygg intervjusituasjon.

I oppstartsfasen av intervjuene repeterte jeg hensikten med intervjuene, nevnte at all informasjon ville bli anonymisert og vektla informantenes rettigheter slik som mulighet for å trekke seg og frivillig deltakelse. Dette gjorde jeg for å sikre meg at informantene var riktig opplyst og at de deltok i studien på etisk korrekt vis.

I intervjuets første fase stilte jeg spørsmål av enkel karakter som gjaldt informantens utdannelse og arbeidserfaring. Dette var spørsmål som jeg tror informanten opplevde som enkle og greie å svare på, og jeg følte at det ga intervjuet en god start.

I hovedfasen av intervjuet gikk jeg over til de mer konkrete temaene for kunnskapsinnhenting. Her var fokuset mer på å gå i dybden og skape gode refleksjoner rundt informantens subjektive opplevelse av hesteassisterte aktiviteter. Alle informantene snakket utfyllende og med gode refleksjoner rundt de stilte spørsmålene, og det var flere ganger at de besvarte flere spørsmål i ett. Dette bidro til at jeg som intervjuer fikk et tydeligere innblikk i sammenhengen mellom temaene. I alle intervjuene fortalte informantene om sine opplevelser, som jeg så kunne bygge videre på med oppfølgingsspørsmål. Noen ganger måtte jeg vise til min forståelse av deres utsagn og spørre om dette var riktig tolket for å sikre enn korrekt tolkning av deres informasjon.

Ved intervjuets slutfase åpnet jeg opp for at informantene selv kunne fortelle om opplevelser eller synspunkt som de mente var viktige å få belyst. På den måten tenkte jeg å sikre at informanten selv fikk åpnet opp om det hen synes var viktig, og at de ikke satt igjen med en følelse av ikke ha fått fortalt det de ønsket å fortelle. Bare ett par stykker ville legge til noe mer i denne fasen av intervjuet. Helt avslutningsvis takket jeg for deltakelsen og ga informantene en siste påminnelse om deres rettigheter.

I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at intervjuene skulle vare fra 45 minutter til 1 time. Likevel opplevde jeg at intervjuene hadde en lengde på 50 minutter på det korteste, og 2,5 time på det lengste. Grunnen til at intervjuene ble så lange tror jeg skyldes informantenes og mitt delte engasjement rundt temaet. Jeg opplevde aldri at informantene ble utålmodig eller virket utilpass med intervjuets lengde, heller tvert imot og at de hadde mye de ønsket å fortelle og bidra med. Alle fem informantene kom med positive kommentarer etter å ha deltatt i intervju og opplevde temaet for studien som svært viktig å belyse. Jeg fikk også tilbud av alle sammen om å ta kontakt på nytt dersom det var noe mer jeg trengte svar på.

3.3.5. Analyse

Et inngående analysearbeid, og det å gå i dybden av et mindre utvalg empiri, er vanlig for kvalitative studier. Fordelen med en slik gjennomføring er at kompleksiteten og konteksten av et fenomen, kommer godt frem (Rienecker & Jørgensen, 2019, s. 168). Kvale og Brinkmann (2015) skriver ganske enkelt at betydningen av å analysere, er å dele opp i mindre elementer eller deler (s. 219).

3.3.6. Transkribering

Transkribering er å omdanne muntlig kommunikasjon til tekst på en så nøyaktig måte som mulig. Det er umulig å skape en nøyaktig gjengivelse av muntlig språk til tekst. Ved omdanning av kommunikasjon og handlinger til tekst, mister en mye av den generelle følelsen av betydningen om hva som foregikk under intervjuet. Blikkontakt, kroppsspråk og tonefall uteblir, og en står igjen med kun det verbale språket etter transkripsjon (Nilssen, 2012, s. 47).

Transkribering av intervjuene utgjorde analysearbeidets første fase og innebar at jeg forsøkte å omdanne det muntlige intervjuet til en så nøyaktig tekst som mulig. Jeg var bevisst på å transkribere intervjuene like etter intervjuets slutt for å sikre en mest mulig konsis og korrekt transkripsjon av intervjuet (Nilssen, 2012, s. 48). Tidvis opplevde jeg utfordringer ved å transkribere grunnet hakkete lyd på lydopptakeren, men siden jeg hadde intervjuene friskt i minne når jeg gjorde transkripsjons-arbeidet, husket jeg som regel hva informantene sa på det gitte tidspunktet. Dette var et tidkrevende arbeid, og jeg rakk ikke alltid å gjøre ferdig transkriberingen av ett intervju, før jeg skulle gjennomføre neste.

Jeg opplevde at intenst arbeid med transkriberingene, var nyttig for å komme tett på materialet og bli godt kjent med det. Nilssen (2012) bemerker at det er mange fordeler ved at forskeren selv transkriberer intervjuene. Hun trekker blant annet frem at en blir bedre kjent med innholdet i intervjuene gjennom å jobbe grundig med dem, og at en danner seg noen tanker som kan noteres ned og være nyttige i forbindelse med den videre analysen (s. 47-48).

Informantens konfidensialitet beskyttet jeg ved å sørge for anonymitet, samt gjennom å sikre destruering av intervjuene umiddelbart etter endt transkribering. Jeg valgte å skrive transkripsjonene på bokmål. Dette var både for å bidra til anonymisering, men også for å

lette forståelsen gjennom å gjengi intervjuet i en leselig skriftspråklig form (Kvale & Brinkmann, 2009, i Nilssen, 2012, s. 159).

3.3.7. Koding og kategorisering

Neste steg i analysearbeidet var å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, mens jeg meningsfortettet teksten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Videre gjorde jeg et forsøk på å omdanne intervjuene til mindre enheter for å så se på disse i relasjon til helheten og til hverandre. Slik forsøkte jeg å skape en best mulig forståelse av innholdet i intervjuene. Her kan paralleller trekkes til den hermeneutiske sirkel, hvor vi ser på både enhetene og helheten i dataene for å skape mening. Måten vi skaper mening av helheten i en tekst i intervjumaterialet er å se på de individuelle delene av materialet, mens vi forstår de individuelle delene av materialet gjennom å forstå helheten (Josselson, 2004, s. 9)

Analyseprogrammet Nvivo ble brukt som et hjelpemiddel for å dele intervjuene inn i mindre enheter. I NVivo opprettet jeg noen tematiske kategorier som jeg i lys av min problemstilling hadde notert meg som sentrale mens jeg jobbet med transkribering, gjennomlesning og innledende analyse av intervjuene. Totalt dannet jeg meg 14 kategorier basert på notatene mine, som jeg dernest startet med å kode viktige ord og setninger inn i.

NVivo strukturerte kodingen min på en oversiktlig måte som gjorde det enkelt å se hvor mange koder som er knyttet til samme tekstpassasje og hvor mange intervjuer de var hentet fra (Nilssen, 2012, s. 123). Et eksempel er summen av kodete ord og setninger knyttet til kategorien «Relasjon med dyr», som dukket opp 64 ganger i totalt 5 intervju.

Før jeg laget de første 14 kategoriene, hadde jeg en ambisjon om å sitte igjen med fire til seks hovedkategorier som jeg skulle presentere og drøfte. Imens jeg arbeidet med kodingen opplevde jeg at flere ord og setninger kunne plasseres under flere kategorier, og at disse hadde en sammenheng. Dermed startet jeg å sammenligne intervjuene og se på hyppigheten av referanser i de ulike kategoriene, og kom til slutt frem til 5 hovedkategorier som jeg mener oppsummerer funnene i studien min på en god og troverdig måte:

1. Relasjoner
2. Livsmestring
3. En alternativ opplæringsarena

4. Forebygging og fremtidstro

5. Utfordrende faktorer

Disse funnene vil bli presentert gjennom sitater⁷ og formuleringer, og drøftet opp mot undersøkelsens teoretiske forankring i neste kapittel.

⁷ Sitatene gjengis på en god måte hvor meningsinnholdet er bevart, men enkelte fyllord og ufullstendige ord er luket ut, slik at meningen presenteres på best mulig måte.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Denne delen av oppgaven vil bli brukt til å presentere og drøfte empirien fra de fem gjennomførte intervjuene. Oppgavens problemstilling: «Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?» vil danne utgangspunktet for presentasjonen, tolkningen og drøftingen av funnene. Fremstillingen av funnene vil skje gjennom en kombinasjon av gjengivelse av sentral informasjon fra intervjuene og bruk av informantenes sitater, samt drøfting mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven, så vel som relevant forskning.

Opplevelsen jeg satt igjen med etter å ha kodet og gjennomgått alle intervjuene, er at informantene stort sett hadde mange av de samme meningene, men forskjellige måter å ytre dem på.

Når det gjelder hvilken betydning og bidrag de mente hesteassisterte aktiviteter kunne ha for elever med utfordringer knyttet til ordinær skolegang, observerte jeg at følgende nøkkelord var særlig gjennomgående blant informantene: Mestring, motivasjon, selvtillit, optimisme, tillit, relasjonsbygging, selvdisiplin, selvregulering, anerkjennelse, selvstendighet, gjennomføringsevne, respekt for seg selv og andre, forhøyede ambisjoner, indre ro og forbedrede psykiske utfordringer.

Selv om funnene i denne studien hører sammen og overlapper hverandre, har kodingen og kategoriseringen av studiens funn resultert i fem hovedkategorier:

1. Relasjoner
2. Livsmestring
3. En alternativ opplæringsarena
4. Forebygging og fremtidstro
5. Utfordrende faktorer

Disse fem hovedkategoriene med tilhørende underkategorier vil danne utgangspunkt for drøftingen i dette kapittelet. Etersom funnene overlapper, gjøres leseren oppmerksom på at enkelte poeng gjentas ulike plasser.

4.1. Relasjoner

«Den følelsen av at noen trenger deg, det er en god følelse. For du betyr jo noe for noen da.»

– Informant 4

Samtlige informanter i denne studien fremhever den relasjonelle betydningen hesteassisterte aktiviteter kan ha for barn og unge som strever med ulike utfordringer. Dette er et funn som samsvarer med eksisterende litteratur om temaet (Burgon, 2011; Sollesnes et al., 2017; Støkken, 2020). En ikke-dømmende og trygg relasjon med hesten, fellesskapet i stallen, samt overføring av relasjoner er alle sentrale faktorer som informantene mener bidrar til hesteassisterte aktiviteters relasjonelle betydning.

4.1.1. En ikke-dømmende og trygg relasjon med hesten

Samvær med dyr kan gi mennesker en følelse av å være i en verdifull relasjon og å oppleve støtte, samtidig som det kan bidra til en opplevelse av å være en bidragsyter (Støkken, 2020). Dette kan være spesielt viktig for sårbare barn og unge, som i relasjon med dyrene får oppleve et spesielt fellesskap hvor de kan få gi og motta nærhet (Sollesnes, 2018, s. 120). Her er det relevant å trekke frem at fire av informantene i denne studien forteller om hvordan sårbare elever ofte har lav selvtillit og selvfølelse, fordi de har vokst opp med en følelse av at de ikke betyr noe og at de ikke får til noe. De forteller videre at mange av elevene som gis tilbud om hesteassisterte aktiviteter ofte har blitt mobbet, og at dette har bidratt til følelsen av å være betydningsløs og at det ikke er behov for dem. Hesteassisterte aktiviteter, og relasjonen som oppstår med hesten, blir da en positiv kontrast til slike negative erfaringer. Alle informantene beskriver eksempelvis relasjonen mellom hest og bruker som betydningsfull, og hesten fremheves som en type støttespiller i elevenes liv. Som informant 1 uttaler:

Hesten blir den trygge partneren som de kan stole på når de ikke har tillit til mennesker. For det er det jo en del av disse ungdommene og barna som ikke har. De stoler ikke på mennesker, fordi mennesker er ikke snille, nødvendigvis.

Fra et filosofisk perspektiv skriver Grelland (2018) om hvordan dyr kan bidra til en opplevelse av fellesskap via det han refererer til som en «ontologisk trygghet» (s. 25). Betydningen av en slik form for trygghet kan være svært viktig for noen, fordi den omhandler forhold knyttet

til om hvorvidt identiteten vår står på trygg grunn i møte med andre. I sosiale settinger med andre mennesker kan en føle på en usikkerhet rundt egen identitet. Blikk i møte med andre mennesker vil kunne skape følelser av eksempelvis angst, nervøsitet eller flauhet fordi vi ikke vet hvordan vi blir sett av andre, som igjen vil kunne føre til unaturlig atferd og samhandlingsutfordringer (Grelland, 2018, s. 24-25). Relasjoner med dyr vil være annerledes på den måten at en kanskje kan føle på en usikkerhet i form av redsel for å bli sparket av en hest, eller bitt av en hund, men en vil ikke føle på en usikkerhet for at dyrenes blikk skal sette vår identitet på spill. Dyrene dømmer oss nemlig ikke basert på våre problemer og utfordringer, slik Sollesnes et al. (2017) argumenterer for i «En ny start i livet med natur- og gårdsaktiviteter» (s. 113). Samhandlingen med dyrene kan med andre ord føre til et «ontologisk frirom» hvor kjærlighet, fellesskap og kontakt kan skje spenningsfritt (Grelland, 2018, s. 25).

Funnene i denne studien finner gjenklang i Grellands (2018) refleksjoner, og flere av informantene kommer inn på nettopp betydningen av en ikke-dømmende relasjon med hesten. Hesten beskrives som et lyttende og trygt individ som ikke dømmer elevene basert på utseende, oppførsel eller bakgrunn. Den godtar med andre ord elevene akkurat slik de er, så lenge den behandles med respekt. Dette er et gjennomgående og stadig tilbakevendende poeng alle informantene velger å trekke frem, som underbygger Sørensen (1999) argument om at relasjonen mellom hest og menneske er fordomsfri. Informantene i denne studien påpeker dessuten at aksepten som gis av hesten er ærlig og ekte, fordi den ikke har de samme egenskapene som mennesker til å ekskludere følelser og meninger i kommunikasjon med andre. Som informant 3 sier: *«en hest står ikke og baksnakker»*.

Flere informanter i denne studien omtaler videre stallen og aktiviteter med hest som en friplass og et frirom for elevene. Informant 4 forteller eksempelvis at hester kan ha en beroligende effekt på elever med utfordringer, hvor de tør å utfolde sider ved seg selv: *«hun trenger ikke å være så tøff når hun er i stallen. Da kan hun senke skuldrene og være mer seg selv»*. Videre beskriver informant 5 gjennom en foresatts perspektiv hva det er som gjør aktiviteter med hest så unikt som tiltak:

Jeg tror at når de er med dyr så blir det med ett mye mindre skummelt [enn med mennesker]. Det er i alle fall min erfaring. Hestene får ikke sagt noe dumt mot deg. Selv om det å møte en hest første gang kanskje er veldig skummelt fordi de er store.

Jeg føler, og ser, at det skaper en annen trygghet i hvert fall, inn mot de barna jeg har hatt rundt dyr.

Denne type relasjonell trygghet i samvær med hesten, kan åpne opp for nye muligheter for elever som kan synes det er vanskelig å snakke om problemene sine. Som informant 2 forteller:

Jeg tror du får veldig mye mer ut av å øve og oppleve, enn å bare snakke. Å snakke er ikke for alle. Jeg har disse tilbaketrukne jentene, de ville aldri klart å få noe ut av snakketerapi, fordi de snakker ikke. Det er to som nesten ikke snakker, og en som ikke snakker i det hele tatt, som har selektiv mutisme. Så noe snakketerapi er jo bare tortur for dem. Det vil ikke bringe dem noen steder, men å komme her [til hestene] og jobbe med det som er vanskelig, det vil de, fordi det er så motiverende det de holder på med, det er så kjekt samtidig.

For elever som snakker kun med bestemte personer, og i situasjoner hvor det er forventet tale er helt tause, kan det foreligge en selektiv mutisme diagnose (Kristensen & Ørbeck, 2021). Informant 2 fremmer en mening om at det å bringe denne gruppen med elever inn på en terapitime hvor formålet er å snakke om utfordringene sine, gjerne vil fungere mot sin hensikt og skape mer ubehag enn det gjør godt for elevene. Når en ser på terapi med dialog som metode i lys av definisjonen på selektiv mutisme, gir det mening at andre tiltak som hesteassisterte aktiviteter vil kunne ha en bedre effekt. Når en jobber med store dyr er sikkerhet viktig. For å bevare den, vil kommunikasjon med andre være viktig for å avklare spørsmål, eller formidle beskjeder. Motivasjonen for å snakke bunner gjerne i interessen for dyrene, og på den måten får elevene øvd seg på å snakke med andre mennesker og dyr i et motiverende og trygt fellesskap.

4.1.2. Fellesskapet i stallen

Mange av elevene som er aktuelle mottakere for hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak, har ikke så mange venner å være med på fritiden. Det å høre til et inkluderende fellesskap i stallen hvor det er behov for deg, og hvor du er ønsket, blir dermed særlig viktig, ifølge informantene.

Alle informantene fremhever at fellesskapet i en stall er noe unikt og særegent. Som Mickelsson viser i sin studie, «Harnessing horses in social pedagogy: Equine-assisted social

education in a school context» (2019), kan hester bidra til at barn oppdager sine indre styrker og danner seg verktøy for å kunne bidra til å bygge opp fellesskapsfølelse (s. 5). Den store variasjon i arbeidsoppgavene som finnes i en stall, er nok noe av grunnen til dette. Noen oppgaver krever stor fysisk styrke, slik som bæring av hestenes fôr. Andre er mer delikate og krever mer finmotorikk, slik som rengjøring av hestens seletøy, og noen dreier seg om stell og børstning av hesten.

Selv om oppgavene varierer i hvilke egenskaper det er behov for hos den som utfører oppgaven, er det like viktig at alle oppgavene gjennomføres, noe som betyr at det er et behov for hver og en av elevene. Det at du ikke blir møtt med likegyldighet i tilfelle fravær fra gården, gjorde at flere av deltagerne i studien til Sollesnes et al. (2017) fikk en opplevelse av at det var behov for dem. Deltagerne kunne videre fortelle at dette bidro til at de på dager hvor de følte at kroppen ikke var helt på topp, likevel tok ansvar for arbeidsoppgavene sine og klarte å holde bedre struktur på hverdagen (Sollesnes et al., 2017, s. 262-263). Dette kan nok forklares med at hesten er et levende vesen, og dette er noe av det som gjør den så spesiell, ifølge informantene. Det at den lever og har dette behovet for at noen passer på den, ordner mat og trener den, mener informantene at en kan bruke for å få elevene ut av sengen og inn i det sosiale fellesskap. En ikke-levende gjenstand, eller et spesielt sted, slik som skolen, kan du ikke bruke på samme måte fordi den ikke er levende på samme måte som en hest er. Som informant 3 sier:

Du kan ikke si at den fotballen er vi nødt til å vaske og kose litt med og gi litt mat til før du kan dra hjem i dag. Den fotballen kan jeg sparke pokker i vold, det spiller ingen rolle.

Klarer en å få elevene inn i et sosialt fellesskap hvor stress kan reduseres og de får dekket grunnleggende behov, mener informantene at dette vil virke forebyggende mot senere lidelser. Denne positive effekten hesten har på mennesker kan igjen knyttes mot reduksjon av stresshormonet kortisol, fordi kroppen produserer hormonet oksytocin når vi stryker på pels (Berget et al., 2018, s. 18; Byström & Persson, 2015, s. 263–264).

Et lignende eksempel i denne studien trekkes frem av informant 1. Hun forteller at hun stod i en situasjon hvor en av elevene som hadde hesteassistert tilbud i stallen hennes, ikke følte seg bra nok til å komme. Da sendte hun en film av de to ponnierne eleven skulle ha ansvar for

den dagen, og skrev at ponniene hadde gledet seg til at eleven skulle komme og stelle med dem. Resultatet var at eleven likevel kom i stallen, og ifølge informanten endte det opp med at eleven følte seg mye bedre etter stallbesøket.

I et stallmiljø vil elevene bli sett på som lagkamerater som deltar i et felles ansvar om å passe på at hestene har det godt. Det vektlegges at hver elev er verdifull og har en viktig rolle (Mickelsson, 2019, s. 5). Informant 2 poengterer at det som er så spesielt med tilbudet på en Inn-på-tunet gård, er at alle har noe som de strever med, men at dette ikke har noe å si for fellesskapet i stallen:

Vi bryr oss heller ikke [om hva du strever med], fordi vi bryr oss om dyrene sammen. Det er vår greie, vi er sammen på likt nivå. Vi er en gjeng som jobber og er interessert i de samme tingene, og det er ingen som bryr seg om hvordan vi ser ut, eller hva slags historie vi har eller noen ting. Og det er utrolig befriende å få lov til å bare være, sant, bare være, å være seg selv.

Ved dette beskriver informant 2 en unik tilværelse hvor alle som er i stallen har en forståelse for at andre har gode og dårlige dager, og at innimellom så er det kanskje noen som har behov for litt ekstra oppmerksomhet. Dette er noe som kan bidra til viktig læring for elevene i det å kunne sette seg inn i andres situasjon. I tillegg har alle som benytter seg av hesteassisterte aktiviteter ulike utfordringer til ulik grad, noe som kan bidra til en felles opplevelse av hvordan det er å være annerledes.

Fire av fem informanter forteller om barn og unge som ankommer stallene syke og sterkt belastet av hverdagens utfordringer. Foreldrene til disse barna forteller til informantene om tunge dager hvor barnet eksempelvis bare vil ligge i sengen og gråte, ikke spiser og blir tynnere og tynnere, eller utviser en apatisk oppførsel hvor ingenting virker å vekke noen form for følelser. Dette blir en kontrast til det som skjer når barna får tilbringe tid i stallen. Da skjer det noe med dem, og informantene belyser hvordan elevene finner ro og glede i å være sammen med dyrene, at foreldrene merker en forskjell, og at elevene kan oppleve å ha tilhørighet et sted.

Videre kunne samtlige informanter fortelle historier om hvor stor betydning et slikt tilbud hadde å si for elevene de representerte. Informant 4, som jobber ved spesialskolen

«Soltunet»⁸, forteller eksempelvis om en elev som hadde stor glede og nytte av å ha hest som tilbud gjennom skolen. Etter en stund måtte eleven flytte, og i den ordinære skolen fantes det ikke et tilbud om hesteassisterte aktiviteter eller aktiviteter med dyr. Dette var eleven svært misfornøyd med, og ifølge informanten kjørte denne eleven livet sitt i «grus» for å komme tilbake til Soltunet og til hestene. Dette eksempelet sier noe om viktig og livgivende hesteassisterte aktiviteter kan være for enkelte elever og hvilken betydning hesten kan ha for elevenes livsmestring og livskvalitet.

4.1.3. Overføring av relasjoner

Samtlige informanter i denne studien nevner hvordan hesten kan fungere som et overføringsobjekt til relasjoner med andre mennesker, samt hvordan hesten kan hjelpe oss mennesker med å bli tryggere på oss selv, og lære oss noe om hvordan vi bør møte andre. Møter du en hest med sinne og en uvennlig tone, vil den snu seg og gå vekk fra deg. Er du derimot vennlig og møter hesten på en respektfull måte, så vil du få det samme tilbake. Dette kan føre til viktig lærdom om sosiale relasjoner, relasjonsdanning og hvordan en bør møte sine medmennesker. En slik lærdom kan kanskje være spesielt viktig for enkelte sårbare barn og unge. Sørensen (1999) skriver eksempelvis om at barn som har opplevd å bli sviktet av sine primære omsorgspersoner, ofte velger å unngå tilknytning til andre for å beskytte seg mot flere nederlag (s. 42). Disse barna har behov for å se at relasjoner med andre mennesker kan være positivt ladet, og det fremmes en tanke om at relasjoner med dyr kan fungere godt som et overføringsverktøy i relasjonsdanning med andre (Sørensen, 1999, s. 42).

Mickelsson (2019) fremhever hvordan samarbeidsøvelser med hester kan brukes som pedagogisk verktøy for å innlemme mennesker i et stallmiljø, og etter hvert inn i samfunnet (s. 2). Sosial inkludering og styrking av deltakernes tilknytning til samfunnet fremstår her som et av hovedmålene ved hesteassistert pedagogikk (Mickelsson, 2019, s. 2). Gjennom samarbeid med skolen kunne informant 3 fortelle om hvordan de tilrettela for danning av relasjoner mellom elevene via hesten: Etter at mottakeren av dette tilbudet hadde vært litt i stallen og følte at han eller hun mestret de aktuelle arbeidsoppgavene, kunne eleven innimellom ta med seg en eller to andre elever hvor det kunne være muligheter for danning av gode relasjoner. Resultatet av dette kunne være at elevene fikk noe felles å snakke om,

⁸ «Soltunet» er et oppdiktet navn på skolen, for å opprettholde kravet om anonymisering.

og dermed økte sjansene for at vennskap kunne dannes. For en elev som tidligere har vært marginalisert fra fellesskapet, vil en gradvis integrering ikke bare ha stor betydning for eleven som menneske, men det vil også ha en stor effekt på elevens psykososiale læringsmiljø. Denne typen overføring av relasjoner er også noe informant 2 påpeker som mulighet gjennom hesten.

I samspillet mellom hest, pedagog og barn, foregår det en læreprosess og utvikling som er ulik mange andre læringsaktiviteter. Forskjellen ligger i at barnets og pedagogens felles oppmerksomhet er rettet mot hesten som tredjepart som inspirerer, forundrer og opptar dem (Sørensen, 1999, s. 21). To av informantene forteller flere historier om hvordan de har benyttet seg av hesten som tredjepart for å nå inn til elevene. Informant 3 sier følgende:

Hvis du kommer som mottaker og jeg er lærer, så kan det bli veldig invaderende hvis jeg i første møte med deg skal begynne å spørre deg om masse ting. Hvis du har en type sosial angst, eller andre ting som gjør at du bare kjenner at «jeg gidder ikke dette mennesket, og dette er voldsomt.» Hvis vi da står på en stallgang og har dette store dyret mellom oss, og har en børste hver på hver vår side, og børster, så er det dette dyret som egentlig har oppmerksomheten vår, og det er mye mindre innvandrende hvis jeg da stiller deg spørsmål eller sier: «Han Blakken her lurere vel sikkert på hva du har drevet med før?». Du kan gå via dyret. Du får en katalysator som gjør det hele mye mindre innvandrende, mye mindre direkte og mye mer ufarlig.

Pedagogen kan altså gjennom å bruke hesten som tredjepart dele viten, opplevelser og erfaringer, uten at hva som egentlig skjer blir synlig for barnet som er opptatt av hesten. Det rommet som oppstår i en slik situasjon kaller Husen for «Det fælles tredie» (i Sørensen, 1999, s. 21). Hesten kan med andre ord brukes som en mellommann for pedagogen til å nå inn til barnet. Dette er fordi hesten er en annerledes, men levende tredjepart som har oppmerksomheten rettet mot seg (Sørensen, 1999, s. 41).

4.2. Livsmestring

Det universelle er jo det her med at det gjør noe med oss [å være med hesten]. Var det ikke Winston Churchill som har det sitatet om: «It's something about the outside of the horse, that is good for the inside of the man?»

– Informant 3⁹

Et satsningsområde i den norske skolen er livsmestring (Utdanningsdirektoratet, u.d., c).

Begrepet defineres på følgende vis av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017):

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (s. 5).

Livsmestringsbegrepet, med fokuset på å utvikle ferdigheter og tilegne seg kunnskap for å kunne håndtere medgang og motgang i livet, er svært relevant i relasjon til funnene i denne studien. På forskjellige måter kommer nemlig alle informantene inn på hvordan hesteassisterte aktiviteter kan fremme livsmestring.

4.2.1. Selvregulering gjennom samhandling med hest

Selvregulering består av selvdisciplin og ansvarssevne og er en viktig egenskap for tilegnelse av lærdom (Befring, 2019, s. 52). Fordi hester er flokk- og byttedyr, vil en hest reagere raskt på små endringer i atferd som et menneske ikke nødvendigvis registrerer selv. Hesten har også en helt spesiell evne til å fange opp kommunikasjonssignaler. Dette kan ha en atferdskorrigerende effekt på mennesker, gjennom at hesten reagerer spontant på ugunstig kommunikasjonsatferd (Krøger, 2018, s. 141). Dette viser viktigheten av at elevene mestrer å regulere egen atferd i møte med hesten, og setter krav til tydelighet i kroppsspråk (Latella & Abrams, 2019, s. 150). Informant 5 snakker om dette temaet på følgende måte:

Jeg ser at elevene med ADHD og de som utagerer litt, fallet litt til ro når de kommer til stallen. Og de som er stille og forsiktige blir synlig i stallen, fordi at man gjør noe sammen. Så den hesten fenger alt. Hele spekteret [av vansker].

⁹ Informanten refererer her til et kjent sitat om hester, som har blitt tilskrevet den kjente britiske politikeren Winston Churchill. Det er imidlertid usikkert om sitatet faktisk stammer fra Churchill (Potter, 2013).

En faktor ved stallfellesskapet som kan bidra til selvregulering gjennom å forebygge stress og uro, er dessuten de faste rutinene og det faste ordforrådet som tilhører stallmiljøet (Mickelsson, 2019, s. 6). Dette gjør stallen til et spesielt egnet sted for elever med vansker, og kanskje særlig for elever med autismespekterforstyrrelser¹⁰. I tillegg viser Mickelsson (2019) i sin forskningsartikkel til en forenklet vei inn til følelse av tilhørighet, sosial integrering, deltakelse i aktiviteter og oppbygning av relasjoner med andre gjennom stallen (s. 6).

Sørensen (1999) foreslår at hester kan brukes i elevenes danning gjennom utvikling av sosial kompetanse, selvstendighet, respekt, innlevelse i andres livsverden, ansvarsfølelse og praktisk håndlag (s. 16-17). Dette begrunnes i at ivaretagelsen av hestene bidrar til konstruktiv læring for barna gjennom å ha ansvar for noen som er helt avhengig av dem (Sørensen, 1999, s. 16-17). Ved å lære elevene at jo fortere en får gjennomført den «kjedelige» delen av å ha ansvar for en hest, jo fortere kan en starte med stell av hesten og ridningen og de oppgavene som elevene ofte synes er gøyest. Denne lærdommen er viktig for elevene senere i livet fordi den kan relateres til en innstilling om «ingen lønn uten arbeid», som vil bidra til viktig livsmestringskunnskap (Sørensen, 1999, s. 51).

Å gjøre oppgaver du egentlig ikke ønsker å gjøre, vil også være en viktig del av det å kunne utsette egne behov og sette noen andres behov foran dine egne. Dette vil i sin tur være et viktig bidrag inn mot elevenes danning og livsmestring. Informantene i denne studien trekker på ulike vis frem en forståelse av at hesten som levende vesen har behov som må tilfredsstilles før en kan tilfredsstille egne. De forteller om at etter eksempelvis en trening, så er du kanskje våt og kald og ønsker å dra hjem for å dusje. Når en trener med hesten vil en imidlertid ikke ha mulighet til å dra hjem og dusje før en har stelt hesten først. Dette er noe som krever utsettelse av egne behov og at du evner å sette noen andres behov foran dine egne.

Toleransevinduet vårt er på mange måter vår komfortsone, hvor vi reagerer på situasjoner med et kontrollert og klart sinn. Noen situasjoner kan sette oss ut av spill og føre til at vi havner utenfor toleransevinduet vårt og reagerer med utagerende eller innagerende atferd. Sårbare elever med en utfordrende hverdag og mange negative opplevelser vil gjerne sette

¹⁰ Dette handler om elever med autismespekterforstyrrelses behov for faste rutiner og forventinger.

opp en forsvarsmur, og ha et smalere toleransevindu enn andre på grunn av en vanskelig forhistorie (Nordhaug, 2018, s. 62-63). Informant 4 er innom dette da hun belyser erfaringer omkring hvordan elevene på skolen hun jobber på, aktivt går inn for å ødelegge relasjoner med andre mennesker. Informanten beskriver hvordan elevenes relasjoner til andre mennesker preges av at elevene hele tiden venter på at den andre skal gjøre noe dumt som kan bryte tilliten, fordi de ikke er vant med at mennesker er snille med dem over tid. Til slutt blir elevene utålmodige og setter i gang noe dumt for å fremskyve de negative reaksjonene de har ventet på, slik at de får bekreftet mistankene sine om at dette mennesket heller ikke var til å stole på. Dette medfører at relasjonene disse elevene har med andre mennesker ofte er anspent og av negativ karakter, noe tre av de andre informantene også belyser i intervjuene.

Elevene som informant 4 beskriver, har utfordringer med å stole på mennesker, og om en skal tolke elevenes handlinger, kan en kanskje si at utfordringene også kan relateres til vansker med å regulere følelser. Det å drive med hest kan fungere positivt på elever som strever med å regulere følelser, eller som har problemer med å stole på andre mennesker. Å bruke tid sammen med hesten, kan bidra som en emosjonell stabilisering gjennom hestens beroligende nærvær. For elever som behøver følelsesmessig støtte og nærhet på grunn av en emosjonell sårbarhet, fordi de er lei seg, eller i en form for konflikt, kan hesten fungere som en «stille trøst» (Chimneys, 2019, s. 249). Informant 1 forteller eksempelvis om en jente som hadde sluttet å snakke, men som etter én gang med hesteassisterte aktiviteter begynte å snakke igjen og virket mye gladere:

De sa det alle steder, på skolen, hjemme.. at hun var blitt så mye gladere. Og hun kom hver uke [til hestene]. Og moren sa at hvis hun ikke hadde vært her en uke, så datt hun tilbake i det gamle mønsteret. Nedstemt, snakket ikke, ville ikke, ingenting var gøy. Så det var veldig tydelig at hun må være her hver uke, fordi at effekten [hestens emosjonelle stabilisering] varte rundt om en uke for henne.

Sitatet viser at hesteassisterte aktiviteter for den aktuelle eleven har stor betydning for elevens psykiske helse og fungering. Dessuten forteller det oss noe om den påvirkningskraften hestene kan ha for vår måte å leve på og mulighetene for å snu på dette.

4.2.2. Mestring, selvtillit og selvfølelse

Oppbygning av selvfølelse handler om å skape anerkjennelse og bekreftelse gjennom hvem en er som person, og ikke gjennom hvor godt en eksempelvis gjennomfører en oppgave (Sørensen, 1999, s. 41). Samtlige informanter kunne rapportere om en sammenheng mellom elevenes opplevelse av mestring, motivasjon, selvtillit og selvfølelse gjennom samhandling med hester. Hvordan disse følelsene ble styrket gjennom møtet med hesten ble eksemplifisert gjennom fortellinger.

Informant 1 forteller om store mestringsopplevelser gjennom bruk av *horsemanship* for elever. Horsemanship dreier seg om at hesten går løs på et avgrenset område, der eleven skal jage hesten vekk fra seg i en sirkel, helt til den følger elevens kroppsspråk ned til minste detalj. Dette betyr at dersom eleven løper, løper hesten etter, stopper eleven, stopper hesten også. Følelsen dette ga en elev hun hadde hos seg, forklarer informant 1 på følgende måte:

Da var hun så lykkelig, hun løp rundt og viste at ponnien løp med henne, han stoppet når hun stoppet, bråstoppet nesten, skrenset i grusen. Og hun lo.. og det var en sånn enorm forskjell fra den jenten som kom og den som gikk. (...) Det er jo mestring. Det at et stort dyr med egen vilje som er mye sterkere enn deg, lyer deg bare i form av at du stopper.

Lignende mestringsopplevelser kan samtlige informanter fortelle om. Dette funnet fra studien kan vise til at det at hestene er store dyr, er en faktor for mestringsfølelse. At elevene mestrer å håndtere et så stort dyr, er noe som kan se ut til å gi dem mer tro på seg selv og bidra til selvtillit og opplevelse av at «jeg kan». Dette kan relateres til Sørensens (1999) funn, som beskriver mestringsfølelsen som medfølger ved å mestre og ri en hest, og hvordan denne intensiveres når hesten beveger seg i større fart (s. 33). Når elevene har kontroll på en hest som beveger seg i et hurtig tempo, har de i prinsippet styring i en situasjon som kan være farlig og utfordrende. Opplevelsen av å beherske en slik situasjon kan virke nesten berusende og gi en utrolig frihetsfølelse. Lignende erfaringer blir belyst i en studie av Koren og Træen (2003), hvor det påpekes at en gjennom å drive med hest kan få oppleve verdifull mestring relatert til det å ha kontroll i utfordrende situasjoner og det å ha kontroll over et stort og muskuløst dyr (s. 7).

At hesteassisterte aktiviteter kan bidra til slike følelser av mestring, understreker viktigheten og relevansen av et slikt tiltak, særlig fordi målgruppen for slike aktiviteter gjerne er elever med skoleutfordringer som ikke nødvendigvis opplever slike følelser i sin skolehverdag eller ellers i hverdagen. Tilrettelegging for slike opplevelser er derfor særlig betydningsfulle, ikke bare for mestringsfølelsen, men også fordi bruk av hesten vil gjøre det lettere for tilbydere å få innpass til elevenes følelser:

Det å mestre og håndtere for eksempel store hester, også små, gjør noe med dem. Og ikke minst det der å ha hesten som et bindeledd, noe som vi er felles opptatt av uten å ha fokus direkte på hverandre. Det gjør det jo veldig mye lettere å komme i kontakt med eleven (informant 2).

Det er imidlertid viktig å understreke at hester er levende dyr med egne meninger. Dette betyr at ikke alt nødvendigvis går etter planen. To av informantene kommenterte hvordan uheldige opplevelser med hest, for eksempel et fall eller at hesten avviser eleven, kan snus om til mestring likevel. Informant 5 forteller for eksempel om hvordan hennes barn hadde vært redd for å sette seg opp igjen på hesteryggen etter flere fallopplevelser, men at datteren til slutt klarte å trosse frykten:

Det blir jo mestring, for det er jo det å gå fra å være vettskremt og ligge i bakken, til å plutselig være på hesteryggen igjen, og gjøre det du aldri mer skulle, fordi du var så redd.

Slike opplevelser – hvor du går fra å føle på en håpløshet hvor du ikke mestrer noe, hvor du ikke føler at du kommer noen vei med å prøve, til at du plutselig gjør det du ikke trodde var mulig at du kunne – bidrar til store mestringsopplevelser. Slike opplevelser vil også ha en overføringsverdi til andre situasjoner i livet. Det dreier seg om å skape selvtillit og gi elevene tro på at også de kan få til andre ting dersom de prøver. Målene for hva man skal få til behøver ikke alltid å være så avanserte. Det viktigste er at målene er tilpasset individet. Dette er noe jeg skal diskutere grundigere i avsnittene om en alternativ opplæringsarena.

4.3. En alternativ opplæringsarena

«For elever som ikke mestrer hverdagen sin, så hjelper det pokkers lite at de blir kjempegode i tysk grammatikk om de ikke kan lære seg å leve. Hvis de ikke tør å leve.»

– Informant 2

Elever med lave mestringsforventninger kan oppleve en utfordrende skolehverdag, som bidrar til en ond sirkel hvor skolen skaper en opplevelse av manglende anerkjennelse og følelse av mindreverdighet. Dette kan være med på å skape stressende og angstfylte hverdager, med liten tro på egne kunnskaper (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 95).

I noen tilfeller kan dette resultere i et forsøk på å redde egen verdighet gjennom å skylde på manglende kunnskaper, fordi en har unnlatt å arbeide med skolen. Dette er en strategi som C. Skaalvik og E. M. Skaalvik (2020) kaller for negativ kontroll. Denne typen kontroll benyttes ofte i skolemiljø preget av prestasjonspress og utrygge omgivelser (C. Skaalvik & E. M. Skaalvik, 2020, s. 32). Å skape arenaer hvor unge opplever seg anerkjent og får følelsen av å være kompetente, er derfor en viktig men utfordrende oppgave for skolene, ifølge Sollesnes et al. (2017, s. 258).

Hesteassisterte aktiviteter kan gi barn og unge et annet læringsmiljø og være en alternativ opplæringsarena, som i sin tur kan gjøre det enklere for elever med skoleutfordringer å tilegne seg kunnskap. For eksempel kan elevene danne ord fra hesteryggen gjennom å flytte laminerte plakater med bokstaver og sette dem sammen til ord på veggene som rammer inn ridebanen. Eller så kan de bruke oppmåling av fôr til hesten for innlæring av matematiske begreper. Læring kan på denne måten omdannes fra noe negativt og kjedelig som elevene ikke mestrer, til noe nyttig og gøyalt som elevene mestrer og liker å gjøre (Langeland, 2018, s. 129).

4.3.1. Stallen som utvidet klasserom

Like muligheter for mestring, læring og utvikling for alle elever, inngår i likeverdighetsprinsippet og er forankret i den norske skolen (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 85). Dette dreier seg om at opplæringen skal være tilpasset individuelt etter elevens evner og forutsetninger. Elever som likevel ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har krav på spesialpedagogiske tiltak. Opplæringsloven formulerer rettigheten på følgende måte: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære

opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (1998, §5-1). Fire av informantene ga uttrykk for at elever som mottok hesteassisterte aktiviteter hos dem, hadde rett til spesialundervisning.

Imsen (2017) understreker elevenes rett til et godt psykososialt og fysisk miljø som fremmer læring, trivsel og helse (s. 464; opplæringsloven, 1998, §9 A-2). Dette er noe informantene understreker at muliggjøres gjennom en tilrettelagt skolehverdag i stallen. Samtlige informanter belyser videre mulighetene for å bruke stallen som et slags «utvidet klasserom» gjennom å inkludere skolefag i de hesteassisterte tiltakene. De viser til at oppgavene som er på en gård eller i en stall kan oppleves som mer meningsfylte for elevene, samtidig som at stallen som arena fremstår for flere elever som en tryggere plass å lære på enn i et klasserom.

Å koble praktiske oppgaver og aktiviteter med hest med teoretisk kunnskap, er noe Tiller og Tiller (2002) påpeker at hesteinteresserte elever later til å ha utbytte av, hvor hesten har en positiv innflytelse på både trivsel og læring (s. 122-125). Informantene i min studie forteller om hvordan de tilrettelegger for læring under hesteassisterte tiltak gjennom å trekke veksler på barneskolens fag. I naturfag kan en snakke om hestens anatomi og hvordan organsystemene fungerer, eller kanskje en er ute og rir tur og får øye på noen merkelige blomster som en kan lære om, og så videre. Kunst og håndverk kan knyttes mot å reparere ødelagt utstyr, lage navneskilt eller flette hestene. Mulighetene er mange, og ifølge informantene gjelder det bare å være kreativ og benytte seg av dem.

Blant informantene dukker kroppsøving opp som et fag som står sentralt i deres arbeid, grunnet aktivitetsnivået som ligger i det å delta i aktiviteter med hest. Å jobbe i en stall innebærer mange fysiske utfordringer, og elevene skal blant annet møkke, forberede høy, finne vann og ri. For elever med en nedsatt fysisk eller psykisk funksjon, vil det å delta i et ordinært undervisningsopplegg i kroppsøving tidvis kunne være krevende, og da vil det å kunne få ta del i fysiske utfordringer i arbeidet med hesten, og få mestringsopplevelser gjennom dette, kunne være viktig. Tre av fem informanter kunne eksempelvis fortelle historier om elever som tidligere ikke trivdes med kroppsøvingsfaget, men som fant glede i å bevege seg gjennom tilbudet om hesteassisterte aktiviteter. Stallen blir på denne måten en alternativ kroppsøvingsarena, som bidrar til å oppfylle kroppsøvingsfagets mål om

bevegelsesglede og til å stimulere til fysisk aktivitet sett utfra forutsetningene til hvert individ (Utdanningsdirektoratet, u.d., b).

4.3.2. Praksisorienterte oppgaver

Informantene i min studie informerer også om en praksisorientert tilnærming til oppgavene i stallen. Dette er en motsetning til den mer stillesittende, teoriorienterte måten å lære på som en finner i mer tradisjonell undervisning.

Fag som elevene ellers ikke opplevde mestring i, eksempelvis matematikk, opplevde informantene at elevene plutselig så nytten i å lære seg. Dette trodde de hadde sammenheng med at hestene er levende individer, som i et moderne hestehold er helt avhengige av at mennesker tar hånd om dem. Videre reflekterte informantene rundt koblingen mellom det å ville lære og at hesten er et levende individ. Refleksjonene viste til at oppgavene følte mer meningsfylte for elevene når de ble knyttet til noe konkret og levende, som bidro til å aktualisere læringen. Dette funnet samsvarer med Hestholm (2008) som trekker frem at eleven må se meningen av informasjonen for å ville tilegne seg den. Av intervjuene kom det også frem at tilbyderne satte krav til at elevene tok ordentlig vare på hestene. De satte tydelige forventninger til elevene med klare mål, hvor det ble tilrettelagt for læring og mestring gjennom oppgavene.

Dette er særlig fremtredende hos informant 4, som var inkludert i elevenes læringsprosesser både i mer tradisjonelle undervisningssituasjoner og ved hesteassisterte aktiviteter.

Opplevelsen hennes var at når elevene ble spurt om å eksempelvis måle opp hvor mye fôr hestene skulle ha, så viste de en helt annen motivasjon til å gjennomføre oppgaven, enn hva de viste i klasserommet. Selv om oppmåling av fôr er en matematikkrelatert-oppgave, var det helt avgjørende å løse den for at hesten skulle få mat den dagen. Dette står i kontrast til en matematikk-oppgave i en bok, som ikke hadde tatt noen skade av å ikke bli løst, noe hesten ville gjort dersom ingen målte opp og klargjorde fôret dens.

En annen ting informantene trekker frem, er betydningen av å benytte elevens interesser som motivasjon for å løse oppgaver. Dette er noe som spesielt informant 5 fremhever. Hun opplever at individualisert tilpasning mot noe eleven kan forstå og relatere seg til har hatt stor betydning for hennes barn. Dette funnet stadfestes i teori om at læring fremprovoseres gjennom interesser og når elevene ser meningen med å tilegne seg læringen (Befring, 2019,

s. 52; Hestholm, 2008). Et eksempel på dette for en elev som mottar hesteassisterte tiltak, kan være at eleven skal finne ut av hvordan hestens fordøyelsessystem fungerer, hvor stort energiforbruk hesten har og hvor mye mat hesten da behøver. I Tiller og Tiller (2002) beskrives det hvordan lærere på et svensk ridegymnas underviste elevene i matematikk gjennom å bruke elevenes felles interesse, nemlig hest. Elevene skulle regne ut ernæringsbehovet for ulike hester, med ulike faktorer som skulle tas hensyn til, deriblant hestens vekt, alder, aktivitet og så videre (s. 123). En oppfølging til en slik oppgave kan være at eleven skal sette opp et regnskap over hvor mye mat hesten spiser i løpet av en uke, en måned eller et år, og hvor mye dette vil koste. På denne måten vil en også dra inn tverrfaglig læring for elevene.

Læring i mange ulike fag kan knyttes mot hesteassisterte tiltak og i slike tiltak gjør elevene gjerne skolerelatert arbeid, uten at de selv er klare over det. For eksempel kunne flere av informantene fortelle om at de får elevene til å skrive treningsdagbok, logg eller fôrplan for hestene. På den måten får elevene en innføring i hvordan de skriver en aktuell tekst både med tanke på oppstilling, ordbruk, rettskriving og så videre, samtidig som oppgaven er betydningsfull og har et formål. I tillegg får elevene øvd seg på å reflektere over hva de har gjort og hvorfor. Ved skriving av treningsdagbok vil de også kunne reflektere ytterligere over hvordan fremtidig arbeid bør legges til rette for at de skal kunne nå målene sine. Dette er viktig læring som kan knyttes mot annet arbeid i fag på skolen, men også til skolens overordnede mål om livsmestring. Hvis elevene forstår at det tar tid å lære hesten en bestemt rideøvelse eller et triks, og at en gjerne må gjennom flere steg, og prøve og feile før en mestrer det, så vil elevene kunne bruke denne lærdommen inn mot egen læring. Slik overførbar lærdom er noe flere informanter legger vekt på, og de påstår at dette vil være et viktig bidrag til elevens livsmestring.

4.4. Forebygging og fremtidstro

Og da kan man hjelpe de til å få en bedre hverdag, sånn at de kan komme seg videre i livet. Sånn at de ikke «taper» i livet, ikke blir en som blir en psykiatrisk pasient, en rusavhengig. Og så videre. Det er jo målet mitt.

– Informant 1

I løpet av livet vil så mange som 30–50 % av oss få en psykisk lidelse (Rådet for psykisk helse, 2019, s. 5). Informantene som er tilbydere av hesteassisterte aktiviteter, forteller at den største andelen av elevene som mottar tilbudet, har en eller annen form for vanske. Vansker som informantene lister opp er: ADHD, ulike typer angst, skolevegning, autismspekterforstyrrelser, spiseforstyrrelser, depresjon, psykiske utviklingshemninger, traumer, selektiv mutisme, rusproblemer og utagerende eller innagerende atferd. Prosentandelen som får en psykisk lidelse er urovekkende høy, og når en ser dette i lys av de utfordringene som belyses gjennom informantene, bør en bli bekymret.

4.4.1. Et frafallsforebyggende tiltak

Flere av mottakerne av hesteassisterte aktiviteter sliter med skolevegning. Tre av informantene vemmer seg imidlertid over å benytte ordet «skolevegning» for å beskrive elever som har utfordringer knyttet til å være på skolen. Informant 2 sier følgende:

Skolevegning kan man jo kanskje kalle det. Men hva er egentlig skolevegning? Det er et så vidt begrep. Elevene orker gjerne ikke gå på skolen på grunn av angst og depresjon. De passer ikke inn, de trives ikke, de klarer det ikke rett og slett. Jeg liker ikke begrepet helt. For det første så er det en sekkepost, og for det andre høres det ut som at de ikke vil gå på skolen. Og de vil jo, men de får det ikke til. De klarer det ikke, de mestrer det ikke.

To av de andre informantene kommer med lignende uttalelser angående skolevegning som begrep. Utsagnene deres kan tolkes på den måten at problemet i seg selv ikke handler om at elevene ikke ønsker å gå på skolen, men at de vegrer seg for det som foregår på skolen. Utfordringene er, i informantenes øyne, derfor ofte mer komplekse enn at elevene bare vegrer seg for å gå på skolen, og av den grunn kan en oppleve at begrepet blir for snevert og misvisende i forhold til de vanskene elevene står ovenfor.

Reegård og Rogstad (2016a) belyser hvorfor elevenes psykiske helse er en viktig faktor for å hindre frafall i skolen (s. 15). Manglende anerkjennelse, et lavt selvbilde og lite tro på egne ferdigheter vil påvirke hvor lenge elevene holder ut på skolen (Reegård & Rogstad, 2016a, s. 15). Elever som faller fra i skolen vil senere kunne oppleve å stille svakt på arbeidsmarkedet, og være mer utsatt for å ende opp i trygdesystemet. Dette vil kunne føre til redusert inkludering i samfunnet (Frønes & Strømme, 2014, s. 27; Sollesnes et al., 2017, s. 257).

Informant 1 og 2 kommuniserer et inntrykk av at flere av de voksne menneskene som de møtte gjennom sitt arbeid i henholdsvis rusen og psykiatrien, ofte var de samme barna som ikke hadde fått den nødvendige hjelpen de hadde behov for som små. I regjeringens opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2018–2019) blir «Inn på tunet» nevnt som en strategi for å forebygge psykiske lidelser. Det vises til at et slikt tilbud hvor elevene har kontakt med dyr, kan bidra positivt til den fysiske og psykiske helsen vår. Samtidig kommer det frem i denne proposisjonen at et Inn på tunet-tiltak vil være gunstig for elever som er falt ut av undervisning (Prop. 121 S (2018-2019), s. 41). Med andre ord er både regjeringen og informantene enige om at et tilbud med dyr vil kunne være svært nyttig, og fordelaktig å benytte seg av, for å forebygge psykiske lidelser.

Rådet for psykisk helse (2019) mener at forebygging av psykiske lidelser er grunnleggende for å muliggjøre at så mange som mulig skal oppnå god folkehelse (s. 5). Dette er gjeldende for denne studiens informanter også, som fremmer hesteassisterte aktiviteter som et viktig forebyggende tiltak mot psykiske lidelser og forverring av vansker. Informant 1 og 2, som tidligere har jobbet innenfor rus og psykiatri, poengterer viktigheten av å hindre at de sårbare elevene de jobber med utvikler rusproblemer. Tre av informantene fremmer en oppfatning om at skolesystemet i for liten grad benytter seg av mer utradisjonelle metoder for forebygging, slik som hesteassisterte aktiviteter, og samtlige informanter brenner for å skape mer oppmerksomhet rundt dette som et verdifullt og viktig tiltak for barn og unge med utfordringer. Informant 1 sier følgende:

Tenk da for de som vokser opp i vold, omsorgssvikt, overgrep og så videre. Tenk så utrolig skadet de er. Og allikevel så må de fungere. Og samfunnet forlanger jo at de fungerer. De skal gjennom dette skolesystemet, de skal ha nasjonale prøver og de skal lese, skrive og regne før de går ut av 4. klasse. De som ikke klarer det, de faller utenfor. Så [hesteassisterte aktiviteter] er jo rett og slett en drahjelp, og en gledesbase.

Funnene fra denne studien kan tolkes som at hesteassisterte aktiviteter kan fungere som et frafallsforebyggende tiltak for noen elever. Reegård og Rogstad (2016a) legger vekt på at frafall fra skolen er en lengre prosess og at elever som regel ikke dropper ut av skolen over natten. I Norge er grunnskolen ut 10. trinn obligatorisk, noe som betyr at det ikke er mulig å slutte på skolen før dette uten helt særlige grunner. Frafallet identifiseres derfor ikke før i

videregående opplæring. Dette betyr at flere elever i prinsippet avsluttet skolegangen sin i løpet av grunnskolen, og dette aktualiserer hvorfor tiltak for å redusere frafall må settes inn tidligere i skoleløpet for elever med behov for det (Reegård og Rogstad, 2016a, s. 12-13). I lys av dette, er det relevant at samtlige informanter i denne studien påpeker at hesteassisterte aktiviteter som tiltak vil kunne fremme faktorer som trivsel, tilhørighet og motivasjon for elever med utfordringer. Dessuten mener de at dersom tiltaket ble gitt tidlig nok, så ville en kunne ha muliggjort at færre havner i utenforskap fra skole og arbeidsliv eller i rusomsorgen og psykiatrien senere. Et sitat fra informant 1 illustrerer dette synspunktet godt:

Jeg ønsker jo å prøve og stoppe ungdom i å havne ut på feil sted i livet. Og derfor hjelper jeg dem. Før det er for seint. Før alt bare blir brannslukking. For det er det jeg har drevet på med resten av min yrkesaktivitet.

Informantene i denne studien har, som informantene over, et sterkt engasjement for forebygging og ønsker at de gjennom sitt virke skal bidra positivt til å bedre elevers hverdag og hindre marginalisering.

4.4.2. Økt fremtidstro

Informantene informerer om at vanskene elevene opplevde kunne bidra til å komplisere hverdagen deres, og resultere i utfordringer knyttet til blant annet å eksponere seg selv for situasjoner hvor de ikke følte seg trygge. For noen kunne det å utføre enkle hverdagslige gjøremål som vi tar for gitt, slik som å gå på butikken, snakke i telefonen eller bare det å stå opp fra sengen, utløse store indre reaksjoner og føles som en uoverkommelig utfordring. Informant 4 forteller om at flere av elevene på spesialskolen som hun jobber på, ikke hadde vært på skolen på årevis, og var så syke at dersom en voksen person i arbeid hadde vært så syk, hadde vedkommende vært sykemeldt. Hun uttalte blant annet om elevene hun jobbet med: «Mange av dem låser seg litt fast til sengen sin og drar dynene over hodet sitt, og stenger hele verden ute».

Informant 4 kunne fortelle at elevenes tanker om fremtiden var marginale. Elevene hadde svært liten tro på seg selv, og dersom hun spurte om hva de ønsket å jobbe som når de ble eldre, så spurte de om hva NAV kunne tilby dem. Sett i lys av dette, påpeker informantene videre at noe av det de arbeider mest med på denne skolen dreier seg om å få elevene til å

finne troen på seg selv. Hesten og samvær med dyr beskriver hun som en viktig del av dette arbeidet. Dette funnet finner støtte i forskningslitteraturen: Waite og Bourke (2013) fant at den ærlige, åpne og ikke-dømmende væremåten til hesten kunne bidra til at elever oppnådde bedre selvtillit, en opplevelse av aksept og bekreftelse, samt en følelse av å være trygg (s. 21).

Informant 1 forteller om en ung jente som så dystert på egen fremtid, og ante lite håp for at livet hennes skulle endres til det bedre. Hverdagen til jenten var preget av nedstemthet, nederlag på skolen og en opplevelse av å være alene. Gjennom hesteassisterte aktiviteter som tiltak opplevde jenten at hun måtte ta lederskap over hestene, og erfarte en ny side ved seg selv. Elevens omsorgspersoner kunne merke en positiv endring ved jenten, som opplevde at det var behov for henne og at hun mestret noe. Informanten forteller videre om at hun hadde møtt på jenten i ettertid:

Utrolig mange av [elevene som mottar tilbudet] har det helt pyton. Men de kan komme seg, sånn som hun første jeg hadde hos meg. Hun traff jeg igjen for et halvt år siden, fordi hun går ikke lengre hos meg, så spurte jeg hvordan det gikk, og da var hun blitt en engasjert 15-åring som skulle sørge for at folk fikk det de har krav og rett på. I tillegg skulle hun bli [navn på yrke] (...). Hun var glødende engasjert i noe og rak i ryggen og en sterk og flott, fin jente. Og jeg syntes det var helt fantastisk å høre.

Dette funnet gir gjenklang i forskning som presenteres i en artikkel av Sudmann og Agdal (2014), hvor forfatterne beskriver hvordan hesteassisterte aktiviteter kan bidra til å utvikle nye samhandlingspraksiser og selvpresentasjoner. Artikkelen går inn på forhold om hvordan et praksisfellesskap skapt gjennom hesten, motiverer elevene til å finne nye muligheter for utvikling av ferdigheter, men også til å se på seg selv som ressurser i et gårdmiljø og til å oppleve at de kan bidra med hjelp til andre. Summen av dette vil kunne motivere elevene til å planlegge fremtiden gjennom nytt mot og håp på seg selv, samt et styrket selv (Sudmann & Agdal, 2014, s. 81).

Hestenes forebyggende effekt begrunnes ytterligere gjennom forskningsartikkelen «The Meaning of Companion Animals for Children and Adolescents with Autism: The Parents' Perspective» (Byström & Perrson, 2015) hvor funnene viser til at for sårbare barn og ungdommer, vil dyr kunne bidra med stor utviklingsstøtte for å redusere angst og depresjon,

i tillegg til bedre muligheter for læring og økt sosial kontakt. Rent fysisk viser studien til at samhandling med dyr kan bidra til å senke kortisolnivåer og hjerterytme, samtidig som det vil ha en positiv effekt på elevenes humør (Berget et al., 2018, s. 18; Byström & Persson, 2015, s. 263–264). Slike positive effekter av samvær med hest ser en også tydelig gjennom informantene i denne studiens drøftelser.

4.5. Utfordrende faktorer

Jeg har i alle fall fått fra skolen et tydelig uttrykk av tilfredshet med at tilbudet finnes. Og veldig sånn «Åå, det er så bra at du gjør det». Du får veldig mye sånn type tilbakemeldinger. Samtidig som med en gang det skal snakkes om det som går i økonomi og sånt, så er det mye mer tungt.

– Informant 3

Selv om hesteassisterte aktiviteter kan bidra med store gevinster for de som mottar tilbudet, finnes det en del utfordringer som må tas hensyn til også. I det følgende diskuterer jeg noen utfordringer som informantene spesifiserte.

4.5.1. Hesten

Ikke alle opplever glede og positive følelser gjennom å være med dyr. Noen er allergiske mot enkelte dyr, er skeptiske eller assosierer dyr med noe negativt. Om en har disse oppfatningene, kan det oppleves som belastende heller enn positivt å omgås dyr. Derfor påfaller det et viktig ansvar for dem som tilbyr dyreassisterte intervensjoner å sikre at ingen utsettes for uønsket dyrekontakt (Berget et al., 2018, s. 17).

En annen utfordring som kan komplisere det å bruke hest som spesialpedagogisk tiltak, dreier seg om manglende kompetanse. Det er nødvendig at tilbyder/instruktør er kompetent og at tilbudet som gis kvalitetssikres (Langeland, 2018, s. 128). Sørensen (1999) understreker dette poenget og argumenterer for at pedagogikk og hestekyndig kunnskap må forenes som ett, dersom tilbudet skal fungere på en hensiktsmessig måte (s. 15). Denne sammensatte kompetansen må enten springe ut av én person, eventuelt gjennom et samarbeid mellom en pedagog og et hestekyndig menneske (Sørensen, 1999, s. 15).

Fire av mine informanter har pedagogisk bakgrunn i tillegg til årevis med erfaring med hester. Flere har også studiepoeng innenfor dyreassisterte intervensjoner. Samtlige av disse informantene uttrykker en takknemlighet og gir et inntrykk av at denne type bakgrunn har

betydd mye for hvordan de føler at de kan møte elevenes behov. Slik forklarer informant 3 det:

Noen ganger blir det sånn at du har verktøyet, og to med ulik kunnskap. Én har kunnskap om dyret, og én har kunnskap om brukeren. Så må de samarbeide om å få til den intervensjonen, eller den aktiviteten [med hesten]. Og jeg ser det som et kjempepluss når du har helheten av kunnskapen da.

Senere i intervjuet trekker den aktuelle informanten frem kombinasjonen av pedagogisk kunnskap og hestekunnskap som svært viktig i situasjoner hvor hesten eksempelvis vender seg vekk fra eleven. En kombinert kunnskap bidrar til muligheten for å sammenkoble kompetansen for å forklare eleven hvorfor hesten reagerte slik som den gjorde, samt komme med forslag til andre måter eleven kan tilnærme seg hesten for å oppå ønsket resultat. På denne måten foreslår informanten at hun kan tilrettelegge for viktig læring som kan relateres til livsmestring:

Jeg kan noe om mennesker og nederlag, og jeg kan noe om Blakken [alias på hesten]. Så jeg kan forklare hvorfor Blakken valgte å ikke bli med, og hvordan vi kan få det til. Og så møter du nemlig nederlag i livet ditt på en daglig basis. Så det er ganske god læring, og det er ganske god livsmestringslæring i nettopp det.

I en lik situasjon hvor tilbyder av tiltaket ikke hadde hatt tilstrekkelig kunnskap til å se situasjonen i et metaperspektiv, er det ikke sikkert at eleven ville erfart livsmestringslæringen.

4.5.2. Økonomi

Økonomi er et utfordrende område som samtlige informanter trekker frem som en av de mest sentrale faktorene til at hesteassisterte aktiviteter sjeldent tilbys. Reegård og Rogstad (2016b) problematiserer at skolene kan komme til å nedprioritere nødvendig pedagogikk for å hindre frafall, til fordel for økonomi. De vektlegger viktigheten av å skåne de unge skadelidende gjennom å tilby og gjennomføre den helhetlige, men ressurskrevende, innsatsen som trengs for å unngå frafall (s. 205). I noen tilfeller vil ikke skolene eller kommunen være i stand eller villig til å betale for tilbudet. Dermed vil personlig økonomi få en avgjørende betydning for hvem som får nytte seg av hest som spesialpedagogisk ressurs. Dette viser seg for eksempel ved at ressurssterke foreldre betaler for tilbudet privat, mens

elever med en lavere sosioøkonomisk bakgrunn ikke vil ha de samme midlene for å finansiere tiltaket. Flere informanter ytrer en bekymring og oppfatning om at det ofte er den mest sårbare gruppen med elever, som kanskje har det største behovet for tilbudet, som sjeldnest mottar det.

Dette stadfestes i Eriksen (2013) som peker på at det foreligger en rekke rapporter som sier at elevene som i økende grad opplever nederlag og tapssituasjoner i skolen, ofte er de samme som har en lavere sosiokulturell bakgrunn og foresatte med et lavt utdanningsnivå. Det er gjerne disse elevene som har størst behov for tiltak som hesteassisterte aktiviteter, men som også har dårligst utgangspunkt til å finansiere et slikt tiltak. Dette kan bety at de barna som ikke har omsorgspersoner som kan, eller vil, støtte et slikt tiltak finansielt, eller kjemper for sitt barns helse, ikke motta den hjelpen som de trenger. Informant 3 sier det slik:

De som trenger det mest, er kanskje de som krever det minst. For de har ikke nettverk, de har ikke foresatte som rister i systemet og som sier: «Hei! Se oss! Mitt barn trenger..».

Derfor er det flere informanter som etterlyser at kommunene og staten ser nytten i denne type tiltak, slik at de som trenger det mottar tilbudet. De mener at tiltaket vil fungere som forebyggende arbeid, og at det er samfunnsøkonomisk nyttig å tilby et slikt tiltak tidlig. Utenforskap koster nemlig samfunnet dyrt. Mennesker som til stadighet må legges inn som følge av rus eller psykiatri koster samfunnet masse penger, og når det gjelder frafall er det slik at for hver person som dropper ut av skolen, så er de økonomiske kostnadene totalt minst syv millioner kroner (Falch et al., 2009, i Sollesnes, 2017, s. 257).

Informantene uttrykker at dersom en heller hadde satt inn midler tidlig for å hjelpe sårbare barn og unge, ville det spart samfunnet for masse. Jeg tolker meningene deres på den måten at det er dyrere å behandle folk når vanskene har blitt uoverkommelige utfordringer, enn når de er unge og enda har en mulighet til å snu livet sitt i positiv retning.

4.5.3. Viktigheten av at tiltaket er teoretisk begrunnet

Informantene poengterer viktigheten av at kunnskap om hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak må være teoretisk begrunnet. De vektlegger viktigheten av at

tiltakets betydning forklares gjennom et teoretisk perspektiv, og ikke gjennom en type lite håndgripelig, svevende og åndelig perspektiv. Dette presenterer informant 1 slik:

For meg er det veldig viktig å være profesjonell, og ikke sitte å si at jeg healer noen, eller dra inn noe sånn at du plutselig blir en type kvakksalver. Det er jeg veldig redd for. Så jeg tenker at det jeg gjør må være faglig begrunnet i noe, og mye av dette er faglig begrunnet.

Funnene fra forskning viser at dyreassisterte aktiviteter har positive funksjoner, og disse funnene kan forklares vitenskapelig og teoretisk. I de siste 35–40 årene har forskning dokumentert hvordan dyr kan ha positiv innvirkning på menneskers fysiske og psykiske helse, samt dyrs potensiale i ulike former for intervensjoner (Braastad, 2018, s. 9). Det er viktig at forskning og litteratur legges til grunn ved hesteassisterte aktiviteter, og informantene håper at et økt bidrag av nyere forskning vil være med på å øke kredibiliteten til tilbudet og fremheve nytteverdien av slike tiltak. Tre av informantene viser til bøkene *Antrozoologi* (Berget, Krøger & Thorød (red.), 2018), *Harnessing the power of equine assisted counseling: Adding animal assisted therapy to your practise* (Trotter (red.), 2011) og *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (Fine (red.), 2019) som viktige litteraturkilder som gir hesteassisterte aktiviteter et teoretisk og vitenskapelig fundament.

I både veiledningen til regjeringen *Hesten som ressurs – Lokal næringsutvikling* (2018) og *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)* (Prop. 121 S (2018-2019)), drøftes bruk av hest i arbeidet med psykisk helse. I den nasjonale veilederen og handlingsplanen foreligger det klare og positive koblinger mellom samvær med hest og viktige spesialpedagogiske momenter. Noen av disse momentene er diskutert i forbindelse med funn i denne masterundersøkelsen, blant annet mestring, skolevegring, alternative opplæringsarenaer og livsmestring.

5. Avslutning

I denne masterundersøkelsen har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: «*Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?*». I det følgende vil jeg summere opp og reflektere rundt denne undersøkelsens svar på problemstillingen. Jeg vil også presentere en konklusjon, diskutere noen implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.

5.1. Oppsummering av funn

Hesten er et stort, ikke-dømmende og trygt individ som møter mennesker med vennlighet og ærlighet. Gruppen med elever som mottar hesteassisterte aktiviteter har ifølge informantene i denne undersøkelsen gjerne lav selvfølelse og selvtillit og føler seg kanskje betydningsløse. Funnene viser hvordan aktiviteter med hest gir disse elevene muligheten for å interessere seg for noe, styrker selvfølelsen og bidrar til relasjonskompetanse. På den måten blir hesten diskutert som en mulig ressurs for overføring av relasjoner og en tilrettelegger for inkludering og vennskap.

Videre viser funnene i denne studien til betydningsfulle faktorer som hesten og stallen kan bidra til, slik som å skape trygge relasjoner og et miljø hvor aksept, mestring og fellesskap står sentralt. Stallfellesskapet som foreligger under hesteassisterte aktiviteter blir omtalt som noe spesielt og eget, grunnet aksepten for å være annerledes. Det beskrives videre som et fellesskap hvor det ikke er likegyldig om elevene kommer eller ikke, fordi hestene har et behov for at de stiller opp.

Sentralt i den nye læreplanen, LK20, står temaet livsmestring. Livsmestring i skolen handler om at utdanningen skal bidra til et positivt selvbilde, god psykisk og fysisk helse, samt ruste elevene til å håndtere livets opp- og nedture (Utdanningsdirektoratet, u.d., c). Funnene i studien viser at hesteassisterte aktiviteter vil kunne ha betydning for elevenes livsmestring på flere måter. Elever med vansker kan ha utfordringer med å samhandle med andre.

Gjennom hestens momentane respons på elevers atferd, kan den bidra til en bevisstgjøring for elevene på hvordan de møter andre og bidra til relasjonell læring. Videre vil selvtillit, tro på egne ferdigheter og mestring kunne påvirke barns psykiske helse positivt. Funnene viser at ved å lykkes i håndteringen av en stor hest kan en oppnå mestringsfølelse og bidra til å bygge opp selvtillit og tro på egne ferdigheter.

Elever med spesialpedagogiske behov kan oppleve følelser av mindreverdighet, som kan gjøre skolehverdagen deres angst- og stressfylt (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 95). For at læring skal kunne skje, har elevene behov for et læringsmiljø som er trygt og godt (Imsen, 2017, s. 464; opplæringsloven, 1998, §9 A-2). Flere av informantene belyser hvordan stallen kan fungere som en trygg, alternativ opplæringsarena på grunn av det gode og inkluderende stallfellesskapet. Funnene belyser videre hvordan oppgavene i stallen kan knyttes til læring i skolefagene, samtidig som oppgavene er mer praksisrettet enn i et klasserom. Oppgavene oppleves gjerne som mer meningsfulle for elevene fordi de er linket til hesten og dens velvære og derigjennom har et tydelig og visuelt formål. Dessuten er prøving og feiling en stor del av læringsprosessen ved håndtering av hester. Denne informasjonen kan elevene overføre til læring ved skolen, noe som kan bety at elevene tar seg tid til å prøve og feile mer i fag, som eksempelvis matematikk. På sikt kan hesten og omstendighetene rundt den, være et viktig bidrag til økt mestring.

Samtlige informanter i denne studien informerer om at elevene som mottar hesteassisterte aktiviteter strever med ulike utordringer som gjør at de vil kunne oppleve nederlag i skolen. Mange tapsopplevelser vil etter hvert kunne føre til vegring for å gå på skolen og kan i verste fall være starten på en frafallsprosess. Funnene viser hvordan tiltaket er med på å gi elevene fremtidshåp gjennom at de får økt tro på seg selv og får øynene opp for nye muligheter. Videre belyses det hvordan hesteassisterte aktiviteter kan bidra med trivsel, glede og mestring, og fungere som et forebyggende tiltak for å hindre marginalisering og utenforskap.

Selv om funnene i denne undersøkelsen viser at hesteassisterte aktiviteter kan være betydningsfullt og skape gode resultater for elever med skoleutfordringer, er ikke tiltaket fruktbart for alle. For mange vil samvær med dyr være positivt, men for barn og unge som ikke liker dyr er ikke dette nødvendigvis tilfellet. En annen faktor handler om den kombinerte pedagogiske og hesterelaterte kompetansen som bør foreligge for at tilbudet skal være hensiktsmessig, og at det kan være vanskelig å finne slike fagpersoner. Videre kan tiltaket være svært ressurskrevende, noe som vil begrense hvorvidt tilbudet tilbys og hvem som kan motta det.

5.2. Konklusjon

Gjennom å se på informantenes meninger og perspektiver og drøfte på disse i lys av ulike teoretiske perspektiver fra antrozoologi og annen aktuell litteratur, viser denne

undersøkelsen at hesteassisterte aktiviteter kan ha en betydningsfull rolle i elever med spesialpedagogiske behov sine liv.

Undersøkelsen viser at hesteassisterte aktiviteter blant annet har betydning for elevers relasjonsdannelse, livsmestring og fag- og livsrelaterte læring. Videre kan slike aktiviteter være positive for opplevelsen av tilhørighet i et fellesskap, trygghet, selvfølelse og fremtidsstro. Et slikt tilbud vil dessuten kunne gi elevene en mer givende hverdag og forebygge marginalisering og dårlig psykisk helse.

5.3. Avsluttende refleksjoner

Funnene i denne masterundersøkelsen fremhever den positive betydningen hesteassisterte aktiviteter kan ha for barn og unge med ulike utfordringer. I lys av at funnene i undersøkelsen viser til en slik positiv betydning, aktualiseres spørsmålet om forutinntatthet seg. I en del av sitatene fra informantene skinner det gjennom at de svært gjerne ønsker at hesteassisterte aktiviteter skal ha en positiv betydning for elevene. Dette er et ønske jeg som forsker og hesteinteressert person også deler. Dette ønsket reiser imidlertid en risiko for at hesteassisterte aktiviteter blir presentert i et overstrømmende og ukritisk lys. Som forsker har jeg derfor forsøkt å opprettholde et reflekterende og kritisk blikk gjennom studien og sørge for at funnene blir tolket og drøftet i lys av relevant forskning og teori.

Fire av fem informanter er tilbydere av hesteassisterte aktiviteter og vil derfor kunne ha en økonomisk vinning på at tiltaket tas mer i bruk. Dette kan muligens bidra til at negative sider ved tiltaket underdrives, slik som kostnadene ved å tilby det. På den andre siden betyr ikke informantens engasjement at deres beskrivelse av betydningen tiltaket er overdreven.

Jeg opplevde at informantene mine fremstod som erfarne og troverdige, at de brant for å kunne hjelpe barn og unge med ulike utfordringer og at de kom med mange relevante eksempler som viser nytteverdien av det de driver med. Det er også viktig å huske på at informantene ble bedt om å dele sine subjektive erfaringer om tiltaket, og det er dette de har gjort i denne undersøkelsen. En subjektiv erfaring er nettopp dette, subjektiv, noe som betyr at den ikke kan omdannes til allmenne erfaringer uten videre. Likevel kan informantens erfaringer og perspektiver forankres i aktuell teori og understøttes av relevant forskning fra tilsvarende kontekster, noe som understøtter troverdigheten og indikerer at studiens funn kan ha overførbarhet.

En sentral faktor som ikke er diskutert i undersøkelsen omhandler valg av hest og hvor avgjørende dette er for å oppnå ønsket resultat av hesteassisterte aktiviteter med barn og unge med skoleutfordringer. En reaktiv hest vil vise tydelige atferdstrekk, mens en rolig hest gjerne vil utstråle trygghet og beskyttelse (Langeland, 2018, s. 129). Valget av hestemateriell vil dermed avhenge av hva eleven har behov for. Er det nødvendig for eleven med en hest som tåler mentale og fysiske påkjenninger godt, kan det være lurt å velge en kaldblodig hest som har en mer stabil mentalitet. Behøver derimot eleven en hest som reagerer lett på atferdsendringer, kan det være gunstig å velge en varmblodig hest så lenge tilbyder er erfaren og kan støtte slik at hesten ikke reagerer for voldsomt (Langeland, 2018, s. 130).

Videre er det viktig at en ikke glemmer hestens velferd. Elever med psykiske vansker utlyser sinnsstemninger som kan være slitsomme for hesten å ta innover seg. Hesten er et dyr som skal få lov til å avregere og oppholde seg i naturlige omgivelser hvor den får nødvendig stimulering, slik at den skal trives og ha det bra. Derfor er det viktig at kompetente mennesker håndterer hestene og tilrettelegger for et godt miljø for dem. Hesten vil ikke kunne fungere godt i et tiltak for elever, dersom den ikke har det godt selv (Langeland, 2018, s. 130-131).

Til slutt er det viktig å nok en gang formidle viktigheten av at lærere kjenner til mulighetene som finnes i henhold til spesialpedagogiske tiltak (Prop. 121 S (2018-2019)). Funnene i denne masterundersøkelsen viser til betydningen et «utvidet klasserom» kan ha for elever med skoleutfordringer og hvordan hester kan inngå som en spesialpedagogisk ressurs. Som fremtidig lærer opplever jeg at lærdom fra denne oppgaven kan bidra til at lærere tenker mer kreativt og tør å teste ut alternative løsninger. For noen elever vil det være alfa og omega at læreren våger å se til andre retninger og inkluderer mer utradisjonelle tiltak for å sikre elevers læring, trivsel og livsmestring. Som informant 2 uttrykte innledningsvis:

Hestene gir et så utrolig viktig pusterom, og for noen elever er det pusterommet så viktig at det kan være årsaken til, eller grunnen til at de orker å leve.

5.4. Veien videre

Ettersom masterundersøkelsen har tatt form, har jeg reflektert litt rundt andre forskningsidéer relatert til hesteassisterte aktiviteter i en spesialpedagogisk sammenheng. Blant annet kunne det vært interessant å snakke direkte med tidligere mottakere av

hesteassisterte aktiviteter, for å få innsikt i de subjektive opplevelsene direkte fra mottakerne selv. Dette vil kunne bidra til nyttig og relevant informasjon, hvor mottakerne kan reflektere tilbake på hvilken betydning hesteassisterte tiltak har hatt for dem i deres liv.

Før valget av metode i denne masteroppgaven falt på semistrukturerte dybdeintervju, vurderte jeg å kombinere intervju med observasjon. Dessverre så jeg at tiden ble for knapp og at undersøkelsens kvalitet ville båret preg av dette. Det kunne i et fremtidig forskningsprosjekt derfor vært spennende å se nærmere på hvordan pedagog og hest jobber sammen i en observasjonsstudie, så vel som å se nærmere på samspillet mellom mottaker og hest og mottaker og pedagog.

Det kunne også vært av interesse å gjennomføre en studie av større skala med flere informanter, hvor en går dypere inn i betydningen av hesteassisterte aktiviteter som tiltak, samt hvordan tiltak med hest bør organiseres for best mulig resultat. I en slik studie kunne en undersøkt nærmere hvilken type aktiviteter med hest som fremmer hva, slik at en danner seg en oversikt over hvordan en skal arbeide med elever med ulike vansker. Kanskje en bør jobbe på en helt annen måte med en elev med spisevegring enn en med selektiv mutisme.

Referanseliste

- Aasen, R. O. & Andershed, B. (2015). Å komme i balanse ved hjelp av Grønn omsorg: brukernes erfaring. *Nordisk sygeplejeforskning*, (4), 343-355. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1892-2686-2015-04-04>
- Andreassen, I. H. & Grimsæth, G. (2007). Inn på tunet: Opplæring på gård. Høgskulen i Bergen. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-vest-agder/bilder-fmva/landbruk-og-mat/inn-pa-tunet---opplaring-pa-gard.pdf>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (6.utg.) (s. 51-72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: Utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (6.utg.) (s. 500-522). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berget, B. & Braastad, B. O. (2018). Teoretisk grunnlag for dyreassisterte intervensjoner. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 52-68). Universitetsforlaget.
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (red.) (2018). *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske*. Universitetsforlaget.
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (2018). Innledning. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 15-20). Universitetsforlaget.
- Braastad, B. O. (2018). Forord. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 9-11). Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.

- Burton, H. L. (2011). 'Queen of the world': experiences of 'at-risk' young people participating in equine-assisted learning/therapy. *Journal of Social Work Practice*, 25(2), 165-183, DOI: 10.1080/02650533.2011.561304
- Byström, K. M. & Persson, C. A. L. (2015). The Meaning of Companion Animals for Children and Adolescents with Autism: The Parents' Perspective. *Anthrozoös*, 28(2), 263-275. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.11435401>
- Chimneys, G. (2019). Et skoletilbud med dyreassisterte intervensjoner for barn med spesielle behov: Muligheter og praktiske hensyn. I A. B. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 243-256). Fagbokforlaget.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publication, Inc.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2013). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Landscape of Qualitative Research (4. utg.)* (s. 1-42). SAGE Publications, Inc.
- Eriksen, E. M. (2013). Har enhetsskolen mislykkes?. *Spesialpedagogikk1(2013)*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/har-enhetsskolen-mislykkes/>
- Fine, A. H. (2019). IAHHAIOs definisjoner for dyreassisterte intervensjoner og retningslinjer for å ivareta dyrenes velferd. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 385-390). Fagbokforlaget.
- Fine, A. H. (red.) (2019). *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget.
- Fine, A. H., Tedeschi, P. & Elvove, E. (2019). Tanker for fremtiden: Dyr-menneske-

- interaksjoner – et fagfelt i utvikling. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 55-70). Fagbokforlaget.
- Friedman, E., Son, H. & Saleem, M. (2019). Relasjonen mellom mennesker og dyr: Helse og livskvalitet. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 107-123). Fagbokforlaget.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grelland, H. H. (2018). Møtet mellom menneske og dyr: en filosofisk studie. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 21-28). Universitetsforlaget.
- Grimsmæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannelses- og læringsarenaer. *Tidsskriftet FoU i praksis* 10(1). 23-41.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1788>
- Handlingsplanen *Inn på tunet* (2013-2017). Kommunal- og regionaldepartementet, Landbruks- og matdepartementet.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdige skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*. 2(3). 64-67.
<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Hestholm, G. N. (2008). «Jeg holder vel ut»: Kritik av grunnskolen teoretiske kunnskapsideal. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(1), 52-63.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-01-06>
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5.utg.).

Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i*

samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen: Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørens begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie.* (Rapport fra: Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov).

Lillegården kompetansesenter. [file:///C:/Users/emma-/Downloads/Den%20ene%20dagen%20Jahnsen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/emma-/Downloads/Den%20ene%20dagen%20Jahnsen%20(1).pdf)

Josselson, R. (2004). The Hermeneutics of Faith and the Hermeneutics of Suspicion.

Narrative inquiry, 14(1), s. 1-28. DOI:10.1075/ni.14.1.01jos

Kismul, L & Kogstad, R, (2018). Inn på tunet – innhold, brukergrupper og kvalitetssikring. I B.

Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 95-109). Universitetsforlaget.

Koren, E. & Træen, B. (2003). Jenter og hest: Stallen som arena for sosialisering og mestring.

Tidsskrift for ungdomsforskning 3(2), 3-26.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1145/1014>

Kristensen, H. & Ørbeck, B. (2021). Selektiv mutisme hos barn og unge. *Tidsskrift for den*

Norske Lægeforening 141(17), u.s. <https://tidsskriftet.no/2021/11/klinisk-oversikt/selektiv-mutisme-hos-barn-og-unge>

Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 110-121).

Universitetsforlaget.

Krøger, E. (2018). Barn, dyr og dyreassisterte intervensjoner. I B. Berget, E. Krøger & A. B.

Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 132-142).

Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal

Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal

Akademisk.

Landbruks- og matdepartementet (2018). *Hesten som ressurs: Lokal næringsutvikling*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hesten-som-resurs---lokal-naringsutvikling2/id2601834/>

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring i skolen. For*

flere små og store seiere i hverdagen. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Langeland, H. H. (2018). Samarbeid med hesten i helsefremmende arbeid. I B. Berget, E.

Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 122-131). Universitetsforlaget.

Lanning, B. A., Baier, M. E. M., Ivey-Hatz, J., Krenek, N. & Tubbs, J. D. (2014). Effects of

Equine Assisted Activities on Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(8), 1897-1907. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s10803-014-2062-5>

Latella, D. & Abrams, B. N. (2019). Hestens rolle i dyreassisterte interaksjoner. I A. B. Fine

(Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 149-172). Fagbokforlaget.

Louhi-Lehtiö, M. (2011). EASEL: Equine Assisted Social-Emotional Learning. I K. S. Trotter

(Red.), *Harnessing the power of equine assisted counseling: adding animal assisted therapy to your practice* (s. 241-252). Routledge.

Meld. St. 19 (2018-2019). Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn. Hentet fra

Webområde for Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>

Mickelsson, R. (2019). Harnessing horses in social pedagogy: Equine-assisted social

- education in a school context. *International Journal of Social Pedagogy*. 8(1):4. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.x.003>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg.) De nasjonale forskningsetiske komiteene
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (6.utg.) (s. 218-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi – kva gjer vi?*. Fagbokforlaget.
- Næss, K. A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gornæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemning: Deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (6.utg) (s. 396-427). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). Lov om pasient- og brukerrettigheter (LOV-1999-07-02-63). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63>
- Potter, L. (2013). Who said that? Probably not Winston Churchill. Fra webområde for *Horse illustrated*. <https://www.horseillustrated.com/the-near-side-blog-2013-0128-winston-churchill-horse-quotes>
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*.

Det kongelige helse- og omsorgsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/n/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>

Reegård, K., & Rogstad, J. (2016a). Introduksjon. I K. Reegård & J. Ropstad (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Gyldendal akademisk.

Reegård, K., & Rogstad, J. (2016b). Avsluttende randbemerkinger. I K. Reegård & J. Ropstad (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 199-207). Gyldendal akademisk.

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (med Skov, S.) (2019). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Rådet for psykisk helse. (2019). *Strategi 2020-2022*. Rådet for psykisk helse.
https://psykiskhelse.no/assets/magazine/Strategi-20202022_endelig.pdf

Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.

Skaalvik, C. & Skaalvik E. M. (2020). Human Agency. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22-39). Universitetsforlaget.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2020). Opplæring til selvstendighet i skolen: et bidrag til elevenes psykiske helse?. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 94-115). Universitetsforlaget.

Sollesnes, V. K., Agdal, R., Hopfenbeck, M. & Kogstad, R. E. (2017). En ny start i livet med natur- og gårdsaktiviteter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(3), 256-264. DOI: 10.18261/issn.1504-3010-2017-03-06

Sollesnes, V. K. (2018). Grønn omsorg i praksis – ungdom og Inn på tunet. I B. Berget, E. St. meld. nr. 30. (2003-2004). Kultur for læring. Hentet fra Webområde for Regjeringen:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Støkken, A. M. (2020). *Livsmestring – samvær med dyr som mulighet*. Forebygging.no

DOI: <https://doi.org/10.21340/pd2b-6j20>

Sudmann, T. T. & Agdal, R. (2014). Tenk at jeg kan få ri! Hesteassisterte aktiviteter for

ungdom og voksne med rusrelaterte problemer. *Psyke & Logos*, 35(2), 69-84.

<https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/22362>

Sørensen, L. E. (1999). *Hesten som pædagogisk redskab*. Zozma.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.).

Fagbokforlaget.

Thorød, A. B. (2018). Dyr, mennesker og sosial kapital. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød

(Red.), *Antrozoologi: Samspillet mellom dyr og menneske* (s. 69-79).

Universitetsforlaget.

Tiller, T & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - Det nye læringsrommet*. Høyskoleforlaget.

Trotter, K. S. (2011). Equine Assisted Interventions in Mental Health. I K. S. Trotter (Red.),

Harnessing the power of equine assisted counseling: adding animal assisted therapy to your practice (s. 1-15). Routledge.

Trotter, K. S. (red.) (2011). *Harnessing the power of equine assisted counseling: adding*

animal assisted therapy to your practice. Routledge.

Træen, B., Moan, K. A. & Rosenvinge, J. H. (2012). Terapeuters opplevelse av hestebasert

behandling for pasienter med spiseforstyrrelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*

49(4), (s. 348-355). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2012/04/terapeuters-opplevelse-av-hestebasert-behandling-pasienter-med>

Utdanningsdirektoratet. (u.d., a). *Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra Webområde for

utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.d., b). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra Webområde for

utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (u.d. c). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*.

Hentet fra webområde for Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.d., d). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra

webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

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

Waite, C. & Bourke, L. (2013). «It's different with a horse»: Horses as a tool for engagement in a horse therapy program for marginalised young people. *Youth Studies Australia*, 32(4), 15–24. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.768910747490096>

Vedlegg

1. Intervjuguider

Foreløpig problemstilling er som følger:

«Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?»

Problemstillingen er tentativ, og jeg er forberedt på at denne vil kunne komme til å endre seg underveis i prosessen.

Før jeg starter intervjuet tenker jeg å snakke litt med informanten om prosjektet og minne på om anonymitet og muligheter for å trekke seg. Jeg vil også repetere at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker og snakke om prosedyren etter intervjuet. Jeg vil også minne informantene på taushetsplikten i forkant av intervjuene. Det vil også være viktig for meg å klargjøre at ingen opplysninger som kan være identifiserende må fremkomme.

I og med at jeg ønsker å intervju både pedagoger/tilbydere av hesteassisterte aktiviteter og informanter som har deltatt i slik aktivitet tidligere har jeg valgt å lage to intervjuguider. Én til pedagoger/tilbydere, og én til informanter som har vært deltakere i hesteassisterte aktiviteter.

Intervjuguide til pedagoger/tilbydere:

| Tema | Veiledende spørsmål |
|--------------------------|--|
| Bakgrunnsinformasjon | <p>Kan du fortelle litt om din bakgrunn innenfor hesteassisterte aktiviteter?</p> <ul style="list-style-type: none">- På hvilken måte tenker du at din profesjon/bakgrunn spiller en rolle i tilbudet om hesteassisterte aktiviteter?- Hvor lenge har du arbeidet med hesteassisterte aktiviteter eller relatert arbeid?- Hva var det som fikk deg til å begynne med hesteassisterte aktiviteter? <p>Hvilken betydning tenker du hesteassisterte aktiviteter kan ha for elever med skoleutfordringer?</p> <ul style="list-style-type: none">- Etter din mening, hva er det som gjør at hesteassistert aktiviteter skiller seg fra andre former for tiltak? |
| Hesteassistert aktivitet | Hvilket forarbeid gjør du, og hvordan organiserer og tilrettelegger du for individet |

| | |
|------------------|---|
| | <p>i forkant av en hesteassistert aktivitet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan får deltakerne kjennskap til/blir henvist til aktivitetene? - Hvordan foregår en typisk dag med hesteassistert aktivitet? <p>Hvordan opplever du interaksjonen og relasjonen mellom hest og deltaker?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enn med andre deltakere? <p>Hvordan reagerer deltakerne i møte med hestene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer mener du deltakerne sitter igjen med etter hesteassisterte aktiviteter? - Er det noe ved tilbudet som du opplever at må tas spesielt hensyn til? |
| Deltakerne | <p>Hvordan opplever du at hesteassisterte aktiviteter kan bidra til mestring, motivasjon, selvtillit og selvstendighet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjerne utdyp de ulike momentene. - Hvordan opplever du at deltakerne responderer på aktivitetene? - Hvordan opplever du deltakerne før og etter en periode med hesteassisterte aktiviteter? <p>Hvilke potensiale tror du hesteassisterte aktiviteter kan ha som et supplement eller alternativ til ordinær skolegang for elever med skoleutfordringer?</p> <p>Hvordan opplever du at deltakerne samarbeider, kommuniserer og hjelper hverandre underveis i aktiviteten?</p> |
| Hestenes velferd | <p>Hva tar du hensyn til i forhold til hestene?</p> |
| Avslutning | <p>Er det noen hendelser eller opplevelser som du ønsker å fortelle om?</p> <p>Er det noe du ville stilt meg spørsmål om dersom vi hadde byttet rolle?</p> <p>Har du noe du ønsker å tilføye, eller føler jeg har glemt som du anser som viktig eller greit å få med?</p> <p>Har du noen spørsmål før vi avslutter?</p> |

Intervjuguide til tidligere mottaker/foresatt:

| Tema | Veiledende spørsmål |
|--|--|
| Bakgrunnsspørsmål | <p>Kan du fortelle litt om hvordan du var som elev?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplevde du din skoletid? |
| Hesteassisterte aktiviteters betydning | <p>Hvordan er dine opplevelser med å delta i hesteassisterte aktiviteter?</p> <p>Hvordan opplevde du å skape relasjoner med hestene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enn med de andre deltakerne? - Føler du at sosiale forhold ble påvirket på noen måte etter aktivitetene? <p>Hvilken betydning vil du si at deltakelse i hesteassisterte aktiviteter har hatt for deg?</p> <p>Hvordan vil du beskrive tiden som elev før du deltok i hesteassisterte aktiviteter?</p> <p>Hvordan vil du beskrive tiden som elev i etterkant av deltakelsen i hesteassisterte aktiviteter?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplevde du tiden din på skolen etter at du begynte med hesteassisterte aktiviteter? - Opplevde du noen endring i egen selvfølelse, motivasjon eller mestring etter deltakelsen? Utdyp gjerne ved noen eksempler og beskrivelser. - Endret dine følelser for fremtiden seg etter endt deltakelse? I så fall, hvordan? <p>Oppliver du at deltakelsen i hesteassisterte aktiviteter har bidratt på noen måte til hvordan du har det nå?</p> <p>Ville du ha anbefalt denne type aktivitet for andre? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser du på et slikt tilbud i lys av den normale skolehverdagen? - Hva slags læring tok du med deg etter deltakelsen? - Hvordan potensiale tror du et slikt tilbud har for elever i skolen? |

| | |
|------------|---|
| Avslutning | <p>Er det noen hendelser eller opplevelser som du ønsker å fortelle om?</p> <p>Er det noe du ville stilt meg spørsmål om dersom vi hadde byttet rolle?</p> <p>Har du noe du ønsker å tilføye, eller føler jeg har glemt som du anser som viktig eller greit å få med?</p> <p>Har du noen spørsmål før vi avslutter?</p> |
|------------|---|

2. Endringer i intervjuguide

Under innsamlingen av informanter ble jeg tipset om en foresatt til elever som mottok hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogiske tiltak, som ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt. Før jeg kunne sende forespørsel om intervju, måtte jeg melde inn endring til NSD. Denne fikk jeg godkjent 24.11.2021.

I og med at jeg ikke hadde laget noe intervjuguide for foresatte til mottakere av tilbudet, tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden til tidligere mottakere. Her tilpasset jeg spørsmålene underveis, for eksempel i stedet for å si «Opplever du at deltakelsen i hesteassisterte aktiviteter har bidratt på noen måte til hvordan du har det nå?» så sa jeg «Opplever du at deltakelsen i hesteassisterte aktiviteter har bidratt på noen måte til hvordan ditt barn har det nå?».

Slik ble følgende hovedspørsmål ble modifisert:

«Hvordan opplevde ditt barn å skape relasjoner med hestene og de andre på stallen?»

«Hvilken betydning vil du si at deltakelse i hesteassisterte aktiviteter har hatt for ditt barn?»

«Hvordan vil du beskrive barnet ditt før deltakelse i hesteassisterte aktiviteter?»

«Hvordan vil du beskrive barnet ditt i etterkant av deltakelse i hesteassisterte aktiviteter?»

«Opplever du at deltakelsen i hesteassisterte aktiviteter har bidratt på noen måte til hvordan ditt barn har det nå?»

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken betydning voksne på alternative opplæringsarenaer opplever at hesteassisterte aktiviteter kan ha for elever med skoleutfordringer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Emma Maria Sandal og jeg studerer sisteåret på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet campus Bergen. For tiden skriver jeg min masteroppgave som har hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak som overordnet tema.

Formålet med prosjektet er å innhente mer kunnskap om hvordan hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak kan ha betydning for elever med ulike utfordringer knyttet til ordinær skolegang. Dyreassisterte intervensjoner er i for liten grad representert i dagens lærerutdanning, spesielt når forskning kan vise til helsegevinster som økt mestringsfølelse og reduksjon i angst og depresjoner. Prosjektet tar sikte på å undersøke positive og negative sider ved bruk av hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak og gå mer inn i menneske-dyr-relasjonen sett fra tilbyder/pedagogs ståsted, men også fra en deltakers syn om det lykkes å skaffe et intervju. Et videre mål for prosjektet er å skape mer kunnskap og oppmerksomhet rundt hesteassistert aktivitet som spesialpedagogisk tiltak og bidra til at flere vurderer hesteassisterte aktiviteter som et supplement eller alternativ til ordinær skolegang.

Foreløpig problemstilling for prosjektet er som følgende:

«Hvilken betydning kan hesteassisterte aktiviteter ha for elever med skoleutfordringer?»

Problemstillingen er tentativ og vil nok naturligvis måtte endres på og spisses mer underveis i prosjektarbeidet. Jeg ser også for meg at problemstillingen vil endres, eller forskingsspørsmål vil tillegges, etter hvert som jeg får oversikt over hvilke intervjuer jeg får gjennomføre og bruke.

Sluttresultatet av prosjektet vil være en masteroppgave med hovedfokus på hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for dette prosjektet er meg, Emma Maria Sandal, som har tilhørighet til Høgskulen på Vestlandet. Veilederen min i forbindelse med dette prosjektet er Stine Ravnå som er medansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden hovedmålet for prosjektet er å belyse hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak ønsker jeg å komme i kontakt med mennesker med erfaringer innenfor temaet. Det er spesielt interessant å intervju noen som både har bakgrunn innenfor spesialpedagogikk og hesteassisterte aktiviteter. Det er også aktuelt med intervju av en som har deltatt i hesteassisterte aktiviteter som et spesialpedagogisk tiltak.

Denne henvendelsen om deltakelse er kommet til deg som jeg anser at inngår i et av de nevnte inkluderingskriteriene over. Jeg håper du ønsker å delta i prosjektet, og om du vet om noen andre som kan være aktuelle for meg å inkludere tar jeg gjerne imot tips.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju utført av meg, Emma Maria Sandal. Det vil ta deg ca. 45 minutter - 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan hesteassisterte aktiviteter kan fungere som et spesialpedagogisk tiltak for ulike elevgrupper. Jeg ønsker å høre mer om hvordan tilbydere/pedagoger opplever at hesteassisterte aktiviteter fungerer i praksis, i hvilken grad tiltaket oppleves som nyttig og om det er noen spesielle elevgrupper tiltaket passer særlig godt for. Jeg håper å få en dypere innsikt i hvordan en kan arbeide med hesteassisterte aktiviteter som alternativ til ordinær skolegang.

Om jeg får mulighet til å intervju noen som har deltatt i hesteassistert aktivitet som spesialpedagogisk tiltak ønsker jeg gjerne å høre mer om opplevelsene rundt dette, positive og negative sider samt hvordan de følte tiltaket bidro til deres forhold til skolen.

Det er ønskelig å ta lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All informasjon vil anonymiseres gjennom bruk av fiktive navn og alle opplysninger som kan føre til at du eller arbeidsplass kan identifiseres vil utelates. Bare veileder og meg vil ha tilgang til lydopptaket. Etter endt intervju vil lydopptaket transkriberes og opptaket slettet. Oppbevaring av intervjuet vil være i en passordbeskyttet mappe.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er medio mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Emma Maria Sandal – emma-sandal@hotmail.com eller 48189963
- Veileder Stine Ravnå – stine.ravna@hvl.no
- Vårt personvernombud på Høgskulen på Vestlandet: Trine Anikken Larsen – trine.anikken.larsen@hvl.no eller 555 87 682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Stine Ravnå

Student
Emma Maria Sandal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

4. Godkjenning fra NSD før endring



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak

Referansenummer

655274

Registrert

22.09.2021 av Emma Maria Sandal - 574321@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine Ravnå og Dziuginta Baraldsnes , stine.ravna@hvl.no og dziuginta.baraldsnes@hvl.no, tlf: +4755585912

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Maria Sandal, emma-sandal@hotmail.com, tlf: 48189963

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

Status

26.10.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

26.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 31.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon omog samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

Vurdering

Referansenummer

655274

Prosjekttittel

Hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine Ravnå og Dziuginta Baraldsnes , stine.ravna@hvl.no og dziuginta.baraldsnes@hvl.no, tlf: +4755585912

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Maria Sandal, emma-sandal@hotmail.com, tlf: 48189963

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (2)

24.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING: Utvalgsbeskrivelsen for utvalg 2 er utvidet til "1-2 informanter over 16 år som har mottatt hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak/foresatte av ungdom som har mottatt hesteassisterte aktiviteter som spesialpedagogisk tiltak".

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

26.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 31.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kaja Amundsen

Lykke til med prosjektet!