



UNIVERSITETET I AGDER

«En liten oase hvor verden stopper opp»

En kvalitativ studie av erfaringer og muligheter ved bruk av lesehund i skolen.

Camilla Frøysaa Olsen

Veileder

Anne Marie Støkken

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2015
Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid



*Dogs are not our whole life,
but they make our lives whole*

Roger Caras

Forord

Endelig er dagen her! Dagen da jeg skal levere min masteroppgave i velferdsstudier. I den anledning er det noen jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter som stilte opp til intervju. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

En spesiell takk går til min veileder Anne Marie Støkken. Din veiledning og tilgjengelighet har vært uvurderlig, og ditt engasjement for tema har inspirert meg til endelig å komme i mål med oppgaven. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger og nyttige innspill.

Jeg vil også takke mine foreldre for at de alltid stiller opp og støtter meg. En ekstra takk til pappa for språkvask av oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til venner og familie som har oppmuntret meg under hele skriveprosessen.

Jeg vil også takke min lille familie som har støttet meg under hele prosessen. Min kjære samboer Henning, for mye teknisk hjelp og som har inspirert meg til å stå på, og lille Storm som har vist meg dagliglivets gleder.

En siste hilsen går til Frøya. Takk for at du lot meg ta del i din fantastiske hundeverden. Du inspirerte meg til å skrive denne oppgaven!

Kristiansand, juni 2015

Camilla Frøysaa Olsen

Sammendrag

Det å kunne lese er fundamentalt viktig i vårt samfunn, og det forventes at alle kan lese. Det kan derfor være en stor utfordring og påkjenning for de elevene i skolen som ikke mestrer lesing, verken alene eller høytlesning sammen med andre. Forskning viser til at dyr generelt kan ha en positiv effekt på mennesker, og bruk av en «såkalt» lesehund i skolen er ny tilnæringsmåte å nærme seg lesing på. Lesehund er et ukjent begrep for mange. Bruk av hund i en slik kontekst innebærer at en hund som er utdannet til dette formål, lytter til elever når de leser høyt for den. Hensikten med denne studien var å få frem erfaringer, muligheter og utfordringer ved bruk av lesehund i skolen.

Følgende problemstilling ble utformet: *Hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng?*

For å utforske temaet ble det brukt en kvalitativ tilnærming med fenomenologien som utgangspunkt. Dataene ble samlet inn våren/sommeren 2014, ved bruk av kvalitative dybdeintervju. Det ble utformet temabaserte intervjuguider, og fem informanter som hadde tilknytning på en eller annen måte til en lesehund, ble intervjuet. Utvalget bestod av en hundefører med egen utdannet lesehund, to lærere, en bibliotekar og mora til ei jente som leste for lesehunden. Analysen er delt inn i fem hovedtema: Bruk av lesehunden Frida i skolen, krav til bruk av lesehund i skolen, en liten oase hvor verden stopper opp – en trygg lesehundkontekst, elevenes erfaringer av lesehund i et stigmatiseringsperspektiv og til slutt praktiske utfordringer ved bruk av lesehund. De teoretiske perspektivene som er brukt i analysen er relasjonsteori, stemplingsteori og Bourdieus betydning av habitusbegrepet. Det er også redegjort for ulike teori som stammer i fra andre fagfelt enn sosiologien, siden antrozoologi er et tverrfaglig felt.

Informantenes erfaringer ved bruk av lesehund i skolen er at lesehundens nærvær er med på å skape en trygg og rolig lesekontekst, der elevene kan senke skuldrene og slappe av. Inne hos lesehunden kan elevene konsentrere seg om å lese, og det skapes relasjoner. Hundefører Anna blir også tillagt en positiv betydning for elevene. Barna opplever hundefører Anna som støttende, og det skapes en relasjon til henne også. Informantene påpeker også at det skjer en positiv «stempling» av elevene når de leser for hunden. Det er positivt å bli tatt ut av klassen for og lese

for lesehunden Frida, og det gir elevene status på skolen. Informantene sier også at de fleste er positive til lesehunden, men at det er ant en viss skepsis ved å innføre en lesehund i skolen. Allergi og økonomi var også temaer som ble tatt opp som ulike utfordringer ved å innføre en lesehund i skolen. Utfordringene ble likevel sett på som overkommelige.

Nøkkelord: dyreassistert intervensjon, dyreassistert terapi, dyreassistert pedagogikk, lesehund, lesing, relasjoner, stigmatisering, stemplingsperspektivet, habitus, barrierer.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	V
Sammendrag.....	VII
KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON	1
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.....	2
1.2 Begrepsforståelse	5
1.2.1 Lesehund.....	6
1.2.2 Intervensjon	6
1.2.3 Dyreassistert intervensjon	6
1.2.4 Dyreassistert aktivitet	7
1.2.5 Dyreassistert terapi.....	7
1.2.6 Dyreassistert pedagogikk	8
1.2.7 Relasjon.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning	8
KAPITTEL 2 – FORSKNINGRESULTATER VED DAI.....	10
2.1 Relasjonen mellom dyr og menneske i et historisk perspektiv.....	10
2.2 Dyr som sosiale aktører	11
2.3 Dyrers følelser og menneskers tiltrekning til dyr	13
2.4 Internasjonale erfaringer ved dyreassistert intervensjon.....	15
2.5 PhD avhandling fra Norge om dyreassistert terapi.....	17
2.6 Annen relevant forskning på feltet	18
2.7 Begrensinger ved bruk av dyr	21
2.8 Oppsummering; denne studien i lys av de andre studiene.....	21
KAPITTEL 3 – TEORETISK RAMMEVERK.....	23
3.1 Barn i samhandling med dyr	23
3.1.1 Beroligende effekter	24
3.1.2 Relasjonens betydning og hunden som sosial støtte.....	25
3.1.3 Motiverende effekter.....	29
3.2 Stemplingsperspektivet	30
3.3 Dyreassistert intervensjon i møte med «habitusbegrepet» til Bourdieu	34

KAPITTEL 4 – METODE	39
4.1 Valg av metode	39
4.2 Det kvalitative forskningsintervju	41
4.3 Rekruttering og utvalg	42
4.4 Ivaretagelse av informantene	45
4.5 Intervjuguide.....	46
4.6 Gjennomføring av intervjuene.....	47
4.7 Analysen – en naturalistisk tilnærming.....	50
4.7.1 Transkribering	51
4.7.2 Analyseprosessen; systematisk tekstkondensering og fenomenologisk analyse	52
4.8 Forskningsetikk	53
4.9 Kvalitetskriterier	54
4.9.1 Reliabilitet	54
4.9.2 Validitet.....	56
4.10 Forforståelse	57
KAPITTEL 5 – EMPIRI OG ANALYSE	60
5.1 Bruk av lesehunden Frida i skolen	60
5.2 Krav til bruk av lesehund i skolen	62
5.3 «En liten oase hvor verden stopper opp» - en trygg og rolig lesehundkontekst	65
5.3.1 Hundens beroligende virkning	65
5.3.2 Hunden som motivator og sosial støtte.....	70
5.3.3 Tilknytning og redsel	74
5.3.4 Ivaretagelse av hunden i relasjon til elevene.....	77
5.4 Elevenes erfaringer av lesehund i et stigmatiseringsperspektiv	80
5.5 Ulike utfordringer ved bruk av lesehund i skolen	84
5.5.1 «En hårete terapeut inn i skolen» – bruk av hund i en skolekontekst.....	85
5.5.2 Allergi	88
5.5.3 Økonomi	90
KAPITTEL 6 – AVSLUTNING	93
6.1 Oppsummering av hovedfunn	93
6.2 Videre forskning.....	95
Litteraturliste	97
Vedlegg 1: Godkjenning fra Personvernombudet	106

Vedlegg 2: Forespørsel og samtykke til å delta i intervju	108
Vedlegg 3: Intervjuguide til lærere	110
Vedlegg 4: Intervjuguide til foreldre.....	112
Vedlegg 5: Intervjuguide til hundefører.....	114

KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON

Tema for denne masteroppgaven er bruk av en såkalt «lesehund» i skolen. Bruk av hund i en slik kontekst innebærer at en hund som er utdannet til dette formål, lytter til elever når de leser høyt for den. Lesehund konseptet stammer fra USA. Det startet ved bruk av lesehund, men å bruke hund som et pedagogisk verktøy, er nå også videreutviklet til å gjelde i andre kontekster. Det å bruke dyr i en slik sammenheng inngår i paraplybegrepet dyreassisterte intervensjoner (DAI). Antrozoologisenteret som er landets eneste foretak med formell kompetanse og praktisk erfaring innenfor området dyr-menneske relasjoner, beskriver dyreassisterte intervensjoner som aktive, tidsavgrensede tiltak der ulike former for samhandling med dyr brukes som supplement til ordinære tiltak (Antrozoologisenteret, 2014a).

Bakgrunn for valg av tema, dyreassisterte intervensjoner, kommer av min interesse for dyr generelt. Jeg har selv vokst opp med mange forskjellige dyr, og har alltid hatt en spesiell tilknytning til dyreverdenen. Etter å ha vært uten dyr en del år, fikk vi hund i 2009, og det å ha hund rundt meg i det daglige er noe jeg selv setter veldig pris på. Jeg begynte å lese en del teori om hundetrening og kom over en artikkel på nettet om dyreassisterte intervensjoner. Bruk av dyr og spesielt hund, i pedagogiske/terapeutiske sammenhenger vekket min nysgjerrighet betraktelig, og jeg tenkte at det kunne være et mulig tema for min fremtidige masteroppgave. Under studietiden ble jeg mer og mer oppmerksom på litteraturen som fantes om dyreassisterte intervensjoner, noe som førte til at jeg ønsket å finne ut mer om dette spennende feltet. Ytterligere interesse for tema fikk jeg da jeg kom over nettsidene til Antrozoologisenteret (AZS), og Norsk organisasjon for dyreassistert terapi (NODAT). Antrozoologisenteret som er i tilknytning til Universitet for miljø- og biovitenskap (UMB), ble opprettet i 2004 med mål om å sørge for kunnskapsspredning og økt faglig kompetanse for de som skal arbeide med dyreassisterte intervensjoner (Antrozoologisenteret, 2014b). Antrozoologisenteret består av et tverrfaglig miljø av personer med faglig kompetanse innenfor etologi, ernæring, rehabilitering, pedagogikk, spesialpedagogikk og veiledning. Alle faste ansatte er uteksaminert ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (ibid.). NODAT er en landsomfattende ideell organisasjon, og deres formål er å jobbe for helsefremmende tiltak ved hjelp av dyr. Tjenestene de tilbyr er et frivillig supplement til eksisterende helsetjenester (Nodat, 2014a).

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Antrozoologi er studiet av samhandlinger mellom mennesker og dyr, og beskrives som vitenskapen som fokuserer på alle sider ved menneske-dyr-binding. Dette kanskje mindre kjente fagfeltet opererer som en bro mellom natur- og samfunnsvitenskapene (Antrozoologisenteret, 2014c). Antrozoologi er et moderne tverrfaglig felt i framvekst som overlapper en rekke andre fagfelt, deriblant etologi som er det biologiske studiet av dyrs atferd, medisin, psykologi, veterinærmedisin og zoologi som er læren om dyr (ibid.). Antrozoologisenteret (ibid.) viser også til at et hovedfokus innenfor antrozoologisk forskning er kvantifisering av de positive effektene av menneske-dyrforbindelser hos begge parter, og studiet av betydningen av deres samhandlinger.

Dyreassisterte intervensjoner omfatter ulike former hvor man bruker dyr i samhandling med mennesker (Kruger og Serpell, 2010), og bygger på fagfeltet antrozoologi. Dyreassisterte intervensjoner kan foregå innenfor mange ulike kontekster som for eksempel på en skole eller et bibliotek, slik som i dette tilfellet her ved bruk av lesehund. Det er et fagfelt som er i vekst og det holder på å etablere seg i Norge. Andre nærliggende begreper som også er relevante å vise til i denne sammenheng er Grønn omsorg og Inn på tunet (IPT) (Berget og Braastad, 2008). Berget og Braastad (2003) viser til at Grønn omsorg er en samlebetegnelse på tilbud der ulike sider ved naturen brukes for å fremme menneskers helse og trivsel. I 2001 ble Inn på tunet innført som et eget begrep. Bakgrunnen for dette nye begrepet var behovet for en felles betegnelse som dekket det mangfold av ulike tilbud som gården og dens omgivelser kunne tilby (Berget og Braastad, 2008). Inn på tunet beskrives som tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstjenester på gårdsbruk, og tjenestene er ment til å gi mestring, utvikling og trivsel. Aktiviteten i tjenestetilbudet er knyttet opp til gården, livet og arbeidet der (Inn på tunet, 2014). Berget og Braastad (2008) påpeker at begrepene Grønn omsorg og Inn på tunet brukes i dag om hverandre. Her ser man at begrepene Grønn omsorg og Inn på tunet er knyttet tett opp mot gården og naturen, mens dyreassisterte intervensjoner omfatter bruk av dyr på mange flere forskjellige måter og innenfor ulike kontekster, som for eksempel ved bruk av en lesehund i skolen.

I USA regnes Pet Partners, tidligere Delta Society, som er en non profit organisasjon, som den største og viktigste organisasjonen som driver med sertifisering og utdanning av dyr som blir

brukt i terapi (Pet Partners, 2012). I Norge tilbyr blant annet Antrozooologisenteret og NODAT ulike kurs i dyreassistert intervensjon. Både internasjonalt og nasjonalt ser man en økende trend i å inkludere dyr i ulike kontekster, og bruk av dyr som terapeutiske verktøy har vært et viktig tiltak ved mange institusjoner i Norge. Helt siden 1800-tallet har ulike institusjoner vært plassert i nærheten av natur og landbruk av helsemessige og ressursmessige årsaker (Antrozooologisenteret, 2011). I dag er dyreassisterte intervensjoner mest brukt ovenfor eldre som bor på bo- og behandlingssentre for å øke livskvaliteten, men også innenfor rusomsorgen har det vært vanlig med bruk av dyr, som for eksempel ved bruk av hest som en terapeutisk tilnærming. Gårdsbarnehager for barn ser man og er blitt mer og mer vanlig. Bruk av dyr som et terapeutisk virkemiddel eller bare som en ekstra omsorg, er som sagt ikke noe nytt. Det som er nytt er at dyr blir brukt som terapeutiske virkemidler i flere kontekster enn før. Dette ser man blant annet ved at for eksempel skoler og bibliotek tar i bruk lesehunder som et pedagogisk tilbud til elever med lesevansker. Det er også nytt at det settes et forskningsbasert søkelys på slike tiltak, noe som gjenspeiles i Norge ved at feltet er i fremvekst.

Jeg syntes det er en spennende innfallsvinkel å kunne tilby en lesehund i skolen, samt bruke hunden som et pedagogisk virkemiddel til de elevene som trenger ekstra lesehjelp. Det å kunne lese er fundamentalt viktig i vårt samfunn, og det forventes at alle kan lese. Det kan derfor være en stor utfordring og påkjenning for de elevene som ikke mestrer lesing, verken alene eller høytlesning sammen med andre. Dette gjelder kanskje spesielt små barn. Det er viktig med fokus på lesing, siden det kan ha så store konsekvenser for de barna som ikke mestrer det. I dagens skolesystem begynner de yngste barna på skolen som femåringer. Selv om de første årene skal bestå mest av læring gjennom lek, blir det allikevel lagt stor vekt på lesing. Lesing og skriving er de mest sentrale ferdighetene elevene lærer seg på skolen, og svært mye av opplæringen i skolen bygger på at elevene kan tilegne seg kunnskap gjennom å lese og formidle kunnskapene sine gjennom å skrive (elevsiden.no, 2014). Nasjonale prøver i lesing gjennomføres blant annet på 5., 8. og 9. trinn, for å teste nivået på de ulike elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lesehastigheten skal opp, og elevene skal hele tiden prestere noe og de testes jevnlig for å se om de nasjonale målene er nådd. Ifølge Nordahl og Hansen (2011) gjengitt av Linder (2012), står norsk skole overfor en rekke utfordringer når det gjelder elevens læringsutbytte. De viser blant annet til at norske elever ligger under gjennomsnittet av OECD-land på internasjonale

sammenligningsundersøkelser som PISA (Linder, 2012). Kunnskapsløftet fra 2006 har blant annet som formål at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag, som er viktige forutsetninger for videre læring. Grunnleggende ferdigheter er blant annet å kunne lese, regne og kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Wollscheid (2010) i sin rapport for NOVA «Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten», understreker at grunnferdigheter som lesing og regning, er sentralt i opplæringen, og kan tenkes å påvirke skoleprestasjoner senere, og at gode leseferdigheter er en av de sentrale forutsetningene for og lykkes i hele utdanningsløpet. «Læring ses som en selvforsterkende prosess der tidlig læring fostrer mer læring – også kalt en «multiplikatoreffekt»» (Heckmann, 2006 gjengitt av Wollscheid, 2010). Rapporten understreker at språk er nøkkelen til læring, og tidlig språkstimulering handler om å gi barn tidlige forutsetninger for å lære å lære (Aukrust, 2005 gjengitt av Wollscheid, 2010:28).

Som vist ovenfor er språk, språkstimulering og læring viktige faktorer fra tidlig alder for og lykkes i hele utdanningsløpet. Fokus på lesing og språkutvikling er derfor svært viktig i fra barneskolen, og det er også viktig å identifisere elevene som strever med lesing tidlig for og forhindre at de kommer inn i en negativ lærings sirkel (Wollscheid, 2010). Bruk av lesehund i skolen kan kanskje bli en ny og annerledes innfallsvinkel å tilnærme seg elevene som strever med lesing, og være et viktig tiltak i å påvirke skoleprestasjoner senere i livet, samt forhindre frafall i skolen.

Bruk av dyreassistert pedagogikk i skolen er et nytt og spennende fagfelt, som jeg ønsket å undersøke nærmere i denne masteroppgaven. Hovedfokuset mitt vil være å synliggjøre hvilke muligheter og utfordringer som finnes ved bruk av lesehund i skolesammenheng. Med dette som hovedfokus håper jeg å få frem ulike aspekter ved bruk av hund i en slik kontekst, både positive og negative. Hva er det som gjør at en ønsker å bruke en lesehund i skolen? Og hvilke utfordringer blir en stilt ovenfor med å bringe en hund inn i skolen på en slik måte? Eller finnes det noen begrensninger ved å bruke lesehund i skolen? Jeg ønsker også å belyse hvilken rolle en lesehund kan ha for elevene i en lesesituasjon, og hva som skjer i relasjonen mellom en hund og

et barn i en slik lærings situasjon. Det å få frem kunnskap og synligjøre erfaringer lærere, foreldre og hundefører har ved bruk av hund i skolesammenheng er også noe jeg syntes er interessant i denne sammenheng.

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å få frem ulike erfaringer ved bruk av lesehund i skolen, både positive og negative, og få innsikt i menneskelig erfaring. Følgende problemstilling er utformet:

Hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng?

Når man utformer en problemstilling er det en del hensyn å ta for at den skal være forskbar. Ryen (2010) påpeker at en problemstilling kommer sjelden av seg selv uten forkunnskaper, men det er viktig å gjøre gode forberedelser og lese seg opp på tema og relevant teori som man vil benytte seg av. Når man skal ut i felten må man ha kunnskap om begrepsmessige orienteringer, siden all forskning er avhengig av teori. Hun viser til at man kan ikke bare gripe virkeligheten slik den faktisk er uten teori. Med dette i bakhodet utformet jeg tidlig i skriveprosessen en problemstilling som jeg ville ta utgangspunkt i, og som videre skulle drøftes ut i fra relevant sosiologisk teori. På den måten hadde jeg hele tiden klart for meg hva jeg skulle forske på. Ryen (ibid.) understreker også at en god problemstilling skal være forskbar og forklarende, og målet er at man skal kunne si mye om lite, og ikke omvendt. Blir den for vid vil man sannsynligvis ikke klare å svare på hele (ibid.). Problemstillingen skal også klare å fange opp det viktigste i en setning. På bakgrunn av dette har jeg laget en kort og konsis problemstilling. Den er forskbar og sammen med presentert tema forklarer den hva som blir undersøkt videre i denne oppgaven.

1.2 Begrepsforståelse

Jeg vil nå presentere de mest sentrale begrepene som blir brukt i denne oppgaven, og utdype dem nærmere. Dette for å avklare meningen ved bruk av disse begrepene, samt redegjøre for ulike aspekter ved disse.

1.2.1 Lesehund

En terapihund er en hund som er spesialtrent til å jobbe med mennesker med fysiske, psykiske eller sosiale utfordringer (Nodat, 2014b). En lesehund er en terapihund som er testet og godkjent for arbeid med barn, samt spesialtrent for oppgaven som lesehund. Den er trent til å ligge rolig ved siden av ett barn som leser, hjelpe til med å «bla» i boken, og «se» i boken der barnet peker (Firbent terapi, 2014). Hunden skal være oppmerksom mot barnet som leser. Dette kan foregå på en skole, men også i andre kontekster. Meningen med å inkludere dyr i skolen er at de blir brukt som et terapeutisk virkemiddel innenfor faglige rammer, samt at det er fagpersoner som er med og veileder. Hunden må også gjennomgå en utdanning som innebærer blant annet praksistimer for å kunne «gå opp til eksamen».

1.2.2 Intervensjon

Intervensjon kan beskrives som en inngripen. I Bø og Helle (2013), er begrepet definert som en innblanding, eller det å gripe inn enten i form av å hindre noe eller assistere noe, eller i form av å forbedre en utvikling eller tilstand. I dette tilfellet blir hunden tiltaket som en prøver å endre en prosess til det bedre med.

1.2.3 Dyreassistert intervensjon

Dyreassisterte intervensjoner (DAI) eller animal assisted intervention (AAI) på engelsk, omfatter ulike tiltak hvor man bruker dyr i samhandling med mennesker (Kruger og Serpell, 2010). Dyreassisterte intervensjoner innebærer uformell aktivitet med dyr, men også bruk av dyr som et terapeutisk formål for å fremme menneskers helse og velvære. DAI er aktive, tidsavgrensede tiltak der ulike former for samhandling med dyr brukes som supplement til ordinære tiltak (Antrozoologisenteret, 2014a). Dette kan være innenfor behandling, opplæring eller forebygging for å forbedre eller opprettholde menneskers helse og livskvalitet. Det kan foregå innenfor strukturerte rammer, men også bare inkludering av dyr på en uformell måte. DAI er et paraplybegrep som innebærer dyreassistert aktivitet (DAA), dyreassistert terapi (DAT) og dyreassistert pedagogikk (DAP) (ibid.). DAI tilhører fagfeltet antrozologi som omhandler forholdet mellom dyr og mennesker. Mesteparten av litteraturen som omhandler antrozologi

kommer fra USA, men de siste årene har man sett en økning i forskningsfeltet, spesielt i Europa. I Norge er fremdeles fagfeltet ganske nytt, men det er i utvikling.

1.2.4 Dyreassistert aktivitet

I dyreassisterte aktiviteter (DAA), fokuseres det på uformelt samvær med dyr, uten noen terapeutisk agenda. Dyret fungerer i denne settingen som en miljøskaper (Kruger og Serpell, 2010). DAA behøver ikke styres av fagfolk, men kan utføres av en ufaglært person med godkjent hund som har tilfredsstilt visse kriterier (Nodat, 2014b). Frivillige lærer opp til å besøke blant annet skoler, sykehjem eller sykehus, og det kan føre med seg mye positivt innenfor sosialisering, miljøskaping, motivasjon og læring. Ulike personer kan derfor være involvert, i motsetning til dyreassistert terapi, der det er en utdannet terapeut som har hovedkontakten med for eksempel eleven eller pasienten. DAA kan derfor brukes i mange ulike miljøer av spesielt utdannede fagfolk, delvis utdannede eller frivillige lekfolk. Dette kan for eksempel være frivillige besøksvenner med hund fra Norges Røde Kors (Antrozoologisenteret, 2014a). Selv om det ikke stilles formelle krav til utdanning for å utføre denne type aktivitet med hund, anbefales det allikevel grunnleggende opplæring og trening, for å kvalitetssikre hund og fører. DAA har som sagt ikke spesielle mål, men er ment til å virke sosialt og motiverende, og kan fungere som hygge og rekreasjonstid for pasienter på for eksempel et sykehjem.

1.2.5 Dyreassistert terapi

Dyreassistert terapi (DAT) innebærer systematisk bruk av dyr som terapeutisk verktøy sammen med ordinære former for terapi. Det er målrettet arbeid med individuelle kliniske mål (Nodat, 2014b). DAT har som mål å bedre menneskers fysiske, sosiale og kognitive funksjoner. Det er ikke en egen form for terapi, men dyret brukes som et ekstra hjelpemiddel i behandlingen, som en integrert del av et behandlingsopplegg. Eksempler på dette kan være innenfor fysioterapi, ergoterapi, psykoterapi eller kognitivterapi. Innenfor fysioterapi kan for eksempel pasienten greie hunden i stedet for å gjøre en liknende øvelse alene uten hund. Dyret blir i dyreassistert terapi brukt som en målrettet intervensjon (Kruger og Serpell, 2010), noe som innebærer at personell innenfor ulike tjenestesektorer, med formell utdanning, bruker dyr som en del av jobben sin (Antrozoologisenteret, 2014a). Arbeidet kan utføres av en fagperson som assisteres av en

ufaglært person med godkjent hund, eller av en fagperson som har sin egen godkjente hund (Nodat, 2014b). Arbeidet utføres, dokumenteres og evalueres av fagfolk innenfor medisin og helse, i løpet av en tidsavgrenset periode.

1.2.6 Dyreassistert pedagogikk

Antrozoologisenteret (2014a) viser til at dyreassistert pedagogikk (DAP) er systematisk og målrettet bruk av dyr i forbindelse med pedagogiske tiltak. Det kan for eksempel være en lesehund som blir brukt som en pedagogisk ressurs i skolen, der hunden har gjennomgått en terapihund utdanning og en tilleggsutdanning for å jobbe med barn. Dyret kan da brukes som motivasjons- og mestringsressurs for barn med generelle- og spesifikke lærevansker, sosio-emosjonelle vansker og sansemotorisk trening (ibid.), som ved bruk av lesehund i skolen. Tilbudet skal tilrettelegges for barn som trenger ekstra hjelp i skolen, som en ekstra pedagogisk ressurs. DAP skal dokumenteres og evalueres i etterkant slik at en kan måle eventuell effekt.

1.2.7 Relasjon

En relasjon kan beskrives som et forhold eller en forbindelse. Det kan være et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre (Bø og Helle, 2013). Et eksempel på et relasjonelt forhold kan være et samspill mellom to individer (ibid.). I denne oppgaven vil jeg se på relasjonens betydning for læring, og hvilken rolle en hund kan ha i denne relasjonen.

1.3 Oppgavens oppbygning

I innledningskapittelet har jeg vist til interessen for valg av tema, og gitt en kort beskrivelse av tema med påfølgende problemstilling. Deretter har jeg presentert noen relevante begreper og gitt dem en nærmere forklaring. Videre i kapittel 2 presenterer jeg teori som er relevant for forholdet mellom dyr og mennesker, og til slutt i kapittelet viser jeg til forskning og erfaringer ved dyreassistert intervensjon både internasjonalt og nasjonalt. Deretter i kapittel 3 som omhandler det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av, presenterer jeg teori som er relevant for å belyse funnene i undersøkelsen. I kapittel 4 redegjør jeg for metoden. Det innebærer blant annet valg av metode, rekruttering og utvalg, utforming av intervjuguiden, analyseprosessen og ulike kvalitetskriterier. Videre i kapittel 5 redegjør jeg for de empiriske funnene jeg har kommet frem

til i undersøkelsen og drøfter de opp mot sosiologisk teori og annen relevant teori som kan belyse funnene ytterligere. Til slutt i kapittel 6 kommer jeg med en oppsummering av oppgaven og noen avsluttende refleksjoner.

KAPITTEL 2 – FORSKNINGRESULTATER VED DAI

Jeg vil nå presentere forskning og erfaringer som omhandler dyreassistert intervensjon som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Det meste av forskningen er internasjonal, men jeg viser også til forskning fra Norge. Jeg har også et eget avsnitt med relevante masteroppgaver, både norske og svenske, som belyser problemstillingen ytterligere. Videre presenterer jeg et par artikler fra USA som påpeker ulike begrensninger ved bruk av dyr i en terapeutisk kontekst. Til slutt i dette avsnittet kommer jeg med en liten oppsummering der jeg prøver å plassere min studie i lys av de andre studiene.

2.1 Relasjonen mellom dyr og menneske i et historisk perspektiv

Dyr og menneske har i mange tusen år hatt et forhold til hverandre, og et av de første funnene som indikerer dette dyr-menneske båndet, er skjelettrestene av et menneske som holder en valp (Morrison, 2007). Skjelettrestene ble funnet nord i Israel, og de regnes som 12000 år gamle (ibid.). I det meste av menneskets historie har dyrene hatt en sentral stilling når det gjelder teorier om menneskets ontologi (læren om værensformer og væremåter) (Store norske leksikon, 2014a), samt behandling av sykdom og lidelser. Fornærmede dyreånder ble ofte regnet for å være kilden til sykdom, skader og uhell som mennesker ble påført. På samme tid kunne man også påkalle beskyttelses dyreånder for å mekle i en helbredelsesprosess ved ulike skader og lidelser (Serpell, 2010). Armstrong (1973) gjengitt av Berget og Braastad (2008), påpeker også den nære tilknyttingen mennesker har hatt til dyr til alle tider. Han viser til mytologien der hunder ofte ble fremstilt som et bindeledd mellom den verdslige og åndelige verden. I følge legender ble hellige personer assosiert med ulike dyr, og gjennom samhandling med dyr fikk de sjelelig styrke (Berget og Braastad, 2008). Allerede i klassisk tid var dyr tilstede i templer og trent til interaksjon med mennesker. Clutton-Brock (1995) gjengitt av Fine og Beck (2010) understreker også den nære relasjonen vi har til dyr. Han mener at det er tydelig at hunden ble avlet frem for å eksistere sammen med mennesker, og at den har fylt mange roller som inkluderer gjeting, vokting, jakt, fiske og å være menneskets beste venn.

Bruk av dyr i relasjon med mennesker kan som sagt spores mange tusen år tilbake. På slutten av 1600-tallet antydet John Locke at små kjæledyr kunne hjelpe barn i den sosiale og empatiske

utviklingen (Serpell, 2010). Han oppfordret blant annet til at små barn skulle få et lite dyr som de kunne selv ha ansvar for, for eksempel en hund, ekorn eller en kanin. Barna skulle da lære seg å ta ansvar for andre levende vesener, samtidig som de utviklet sine egne følelser (ibid.).

I 1792 brukte William Tuke husdyr i behandling av mennesker på et asyl for sinnslidende, noe som regnes som den første kjente beskrivelsen i moderne tid til å bruke dyr i terapi (Berget og Braastad, 2008). Gjennom erfaring så han at dyr i samhandling med mennesker kunne være med på å skape positive følelser og fungere som en sosial katalysator mellom mennesker (ibid.). Florence Nightingale skrev også om bruk av dyr i egen praksis og hvilke bedringer hun så hos sine pasienter på 1900-tallet. Hun mente blant annet at små dyr kunne være med på å lette depresjon hos folk med depresjoner, spesielt de med kroniske lidelser (Serpell, 2010). Freud (1965) gjengitt av Melson og Fine (2010), var blant annet opptatt av barns fasinasjon av dyr, og han la merke til hvor ofte dyr dukket opp i drømmene til barn. Til slutt nevnes Boris Levinson, en barnepsykolog, som regnes som grunnleggeren av fagfeltet antrozoologi. På sekstitallet skrev han «*The dog as a co-therapist*» (Morrison, 2007). Artikkelen omhandlet ulike forsøk med bruk av hans egen hund Jingles i psykoterapi for barn med atferdsproblemer. Hans arbeid regnes som starten på bruk av dyr i terapissammenheng i moderne tid (ibid.).

2.2 Dyr som sosiale aktører

Hvordan menneske betrakter dyrene en omgir seg med, har endret seg betraktelig de siste årene. Fra å bare være mat og næring eller et rent bruksverktøy på for eksempel gården, har dyrene fått en helt annen status i dagens samfunn. Peggs (2012) påpeker at i løpet av de siste årene har det vært en økende interesse med tanke på hva som er etisk riktig i menneskers behandling av dyr. Hun viser til at det er filosofene som har ledet an, men en rekke andre lærde har også fulgt etter, alt i fra historikere til samfunnsvitere. Hun understreker at menneskers behandling av dyr har gått fra å være et lite marginalt problem, til å bli et økende etisk problem i forhold til hva som er det etisk riktige i vår behandling av dyr. Fra å være et lite marginalt problem av hvordan mennesker behandler dyr, har sosiologien nå fått ett nytt perspektiv på dyr. Dyr er ikke lenger marginale i forhold til mennesker, men de har fått en ny status som inkluderer blant annet at dyr har egen bevissthet og følelser.

Peggs (2012) påpeker i tillegg at nytenkningen om dyrenes status har blitt drevet frem av en rekke vitenskapelige undersøkelser. Hun sier at disse undersøkelsene har avdekket kompleksiteten i dyrenes følelsesliv, kognisjon og bevissthet. Hva kan dette ha å si for vårt forhold til dyr i dag? De etiske implikasjonene av den nye kunnskapen som er fremskaffet, er ennå ikke skikkelig evaluert. Men hun sier at det som er klart er at den gamle oppfatning av at dyr er bare en ting, et verktøy, en maskin eller en vare kan ikke lenger opprettholdes etisk sett. Det er ikke bare innenfor filosofien og samfunnsvitenskapen at en setter dyrene på dagsordenen. I både Europa og USA ser man en økende trend i hvordan dyrene er blitt til en politisk sak, der det kjempes om det «grønne» og «dyrenes» stemme (ibid.). I sin tur ser man også at statsvitere begynner å se på historien om den politiske tenkningen i vår relasjon til dyr, og historikere begynner også å revidere den politiske historien om dyrevern (ibid.).

Peggs (2012) understreker at det derfor har skjedd en endring i sosiologien. Det er kommet et nytt perspektiv på hva dyr er. I sosiologien er det mønstre av menneskelig samhandling som studeres, det er menneske som er i fokus, og ikke dyrene vi omgis oss med. George Herbert Mead, gjengitt av Peggs (ibid.) anså menneskene som unike i forhold til andre dyr. Dette begrunnet han ut i fra menneskets omfattende og fantasifulle bruk av språket, og menneskets bruk av språket til å utvikle følelsen av et selv (ibid.). Språket var det avgjørende skillet som Mead laget mellom menneske og andre dyr. Han argumenterte for at menneske var ulikt andre dyr, siden menneske gjennom interaksjon med hverandre utviklet et selv, som er forskjellig fra det rent biologiske vesenet som definerer andre dyr (ibid.). Han understrekte at menneskelig interaksjon var avhengig av å dele meninger, og at det å dele meninger var et karakteristisk trekk ved det menneskelige samfunn (ibid.).

Selv om språket har vært en sentral faktor for menneskelig interaksjon og for å danne relasjoner til hverandre, så viser det seg at selv om ikke dyr har denne egenskapen, så danner vi allikevel tette og nære relasjoner til dem. Sosialantropologen Lars Risan (2001) gjennomførte et feltarbeid på Jæren der han utforsket ulike fjøskulturer og viktigheten av disse kulturene, for å forstå fjøsets mennesker og kyr. I hans studie så han at også dyr kan betraktes som sosiale aktører som ikke bare påvirkes av interaksjon, men også påvirker den (ibid.). Han understreker at det er genuine

sosiale relasjoner mellom mennesker og dyr, og dyrene påvirker mennesker i relasjon til dem (Risan, 2001).

Dyr er altså ikke lenger bare en ting, en vare eller et verktøy for å oppnå et mål. Vi betrakter dyrene vi omgir oss med som sosiale aktører i våre liv, og vi inngår i sosiale relasjoner med hverandre. Dyrene er blitt en del av det menneskelige samfunn og livene våre er integrert i hverandre. Dyr finnes ikke lenger bare på gårder eller i annet bruksarbeid, men også hjemme i sofaen og som en viktig integrert del av familien, eller på en skole som lesehund. Det at dyr fungerer som sosiale aktører i menneskers liv, og er med på å påvirke interaksjonen, er kanskje det som gjør en lesehund så unik? Er det slik at lesehunden ikke bare er et verktøy eller en vare for å oppnå et mål (å få barna til å bli flinkere til å lese), men at den fungerer som sosial støtte og er med på å skape genuine relasjoner til barna? Det at dyr blir sett på som sosiale aktører er interessant i sosiologien, og jeg vil jobbe ut ifra det ståstedet i denne oppgaven.

2.3 Dyrs følelser og menneskers tiltrekning til dyr

Det at vi skaper relasjoner til dyr, er noe de fleste enes om i dag. Men hvorfor er det slik at vi mennesker blir så tiltrukket av dyr og skaper så nære relasjoner til dem? Marc Bekoff en tidligere professor i økologi og evolusjonsbiologi, og ledende forsker innenfor dyreverdenen, begrunner menneskers tiltrekning til dyr ut i fra dyrenes egne følelser. Bekoff (2010) ønsker at mennesker skal revurdere hvordan man ser på dyrene, og hvordan man behandler dem. Han argumenterer for at mange dyr viser sine følelser helt åpent slik at alle kan se dem i all offentlighet, og at dyrenes følelser er like viktige for dem som våre følelser er for oss. Mange hundeeiere kan nok kjenne seg igjen i at når man kommer hjem etter en lang dag på jobb, så kommer hunden springende bort til deg mens den logrer med hele kroppen av glede. Selv om mange hundeeiere opplever dette daglig med hunden sin, eller kanskje også med andre dyr, som for eksempel katt eller hest, så kan det allikevel for mange være utenkelig å snakke om at dyr har følelser. I hvertfall på samme måte som mennesker. Bekoff (ibid.) påpeker at selv om det er utenkelig for noen mennesker at dyr har følelser, så blir det stadig færre skeptikere i dagens samfunn. Han sier at dette kan nok forklares ut i fra all forskningen som viser at dyr føler også som mennesker.

Bekoff (2010) viser til at studiet av dyrs følelsesliv er et raskt voksende felt innenfor forskning. Ifølge han var det lite interesse for dyrs følelser blant forskere, noe som har endret seg betraktelig den siste tiden. Han viser til at dyrs følelser, og våre kompliserte samhandlingsforhold med dyr presenteres stadig oftere i prestisjetunge fagtidsskrifter som *Science*, *Nature*, *Trends in Ecology and Evolution* og *Proceedings of the National Academy of Sciences*, for å nevne noen. I 2005 ble også filmen, *Pingvinenes marsj*, en suksessfilm. Den dokumenterer og beskriver pingvinenes følelser og hvordan de opplever lidelse. Den viser også hvordan pingvinene utholder de mest ekstreme utfordringer for å ta seg av egg og unger (ibid.). Bekoff understreker at med tanke på all forskning som foreligger, er det allikevel fremdeles forskere som er skeptiske til at dyr har følelser, og noen forskere tviler også på at dyr har følelser i det hele tatt (ibid.). Han sier også at det finnes forskere som anerkjenner at dyr har følelser, men hevder at følelsene deres er på et lavere nivå enn menneskers, og derfor ikke kan sammenlignes med menneskers følelser.

Bekoff (2010) sin teori om at vi mennesker blir tiltrukket av dyr og danner så sterke relasjoner til dem, begrunnes ut i fra dyrenes egne følelser. Han argumenterer for at siden dyrene ikke har menneskelig språk, er det kanskje følelsene som er vår mest effektive måte å kommunisere på tvers av artene. Det er følelsene som er limet som binder menneske sammen med dyrene. Han hevder at de nære relasjonene vi danner til våre kjæledyr, dannes ikke bare på grunn av våre egne følelsesmessige behov, men også på grunn av vår gjenkjennelse av dyrenes følelser.

En annen mulig forklaring på menneskers tilknytning og kjærlighet til dyr og natur, og dyrs beroligende effekt, kan belyses ut i fra biofilhypotesen (Wilson, 1984; Kellert og Wilson, 1993). Hypotesen er utviklet av biologen Edward O. Wilson (1984), og argumenterer for at menneske har en genetisk tilknytning til dyre- og plante verdenen som er blitt til gjennom evolusjon, og er blitt en del av den menneskelige evolusjonære arv (Melson og Fine, 2010). Hvordan menneske reagerer på naturen og dyreriket, er ikke tillært, men en nedarvet predisponert følelsesmessig tilknytning til dyr og natur. Under den menneskelige evolusjon ble interessen for dyre- og plante verdenen drevet av vår avhengighet av dyr og planter for å overleve, og dermed har vi en iboende interesse for alle levende skapninger (ibid.). Menneske utviklet seg til å se på dyrene som voktere av miljøet, samt at dyrene passet på mot farer og ivaretok sikkerheten, noe som i dag innebærer at rolige og snille dyr vil ha en beroligende effekt på menneske (ibid.).

2.4 Internasjonale erfaringer ved dyreassistert intervensjon

Dyreeiere beskriver ofte dyrene sine som viktige og verdifulle familiemedlemmer, som tilbyr trøst i tider med mye stress (Allen, 2003). De helsemessige positive effektene kan være både indirekte og direkte (Allen et al., 2002). Indirekte effekter kan være fysiologiske reaksjoner som samvær med dyr skaper hos oss. Dette kan være senket blodtrykk og puls, høyere smerteterskel eller reduksjon av stresshormoner (Allen, 2003; Allen et al., 2002; Morrison, 2007). Psykologiske effekter kan være redusert angst og depresjon. Direkte effekter forekommer når dyr brukes på en strategisk eller systematisk måte for å oppnå resultater. Kruger og Serpell (2010) viser til flere studier som er gjennomført med universitetsstudenter, der folk oppleves som lykkeligere, rikere, mindre truende og mer avslappet når de vises i et bilde sammen med et avslappet dyr, versus hvordan de oppleves når det samme bildet vises, men uten at dyret er tilstede. Beck og Katcher (2003) gjengitt av Fine og Beck (2010) antyder at når folk deler sine liv med kjæledyr så gjør det at de føler seg tryggere, samtidig som dyrene gir mening i folks liv.

R.E.A.D. står for Reading Education Assistance Dog, og er et leseprogram utviklet i USA i 1999. Intensjonen bak programmet er å forbedre leseferdigheten til barn og unge, ved å la barn lese for hunder (Intermountain Therapy animals, 2014a). R.E.A.D. er det første leseprogrammet i verden som benytter seg av hund på en slik måte, og deres visjon er å hjelpe barn til å forbedre sine lese- og kommunikasjonsferdigheter, men de ønsker også at barn skal lære seg å bli glad i bøker og like å lese de (ibid.). Hundene som blir brukt er ikke «vanlige» hunder, men registrerte utdannede terapihunder, som kommer som et team sammen med sine eiere på frivillig basis. Tjenestene tilbys ved bibliotek, skole og andre settinger, der hunden tilbys som en lesevenn for barn. På skolene tilrettelegges det spesielt for de barna som trenger ekstra lesehjelp. I dag er det hundrevis av R.E.A.D. team som arbeider over hele USA og Canada, og på verdensbasis er det over 3000 team som har blitt trent og utdannet gjennom programmet (Intermountain Therapy animals, 2014b).

Lloyd og Sorin (2014) påpeker at mange barn strever med lese-, sosiale-, og emosjonelle ferdigheter og manglende motivasjon til å gå på skole, og de viser til at hunder kan ha en positiv effekt på den sosiale og kognitive utviklingen hos barn som mangler sosial kompetanse og leseferdigheter. De viser til at Delta Society, som driver med sertifisering og utdanning av dyr

som blir brukt i terapi, har et eget dyreassistert klasseroms program, som retter seg mot barn som har vanskeligheter med lesing eller som har sosiale eller følelsesmessige utfordringer. De konkluderer med at en terapihund kan være med på å motivere barn i klasserommet samt forbedre deres leseferdigheter. De understreker også at en terapihund i klasserommet kan være med på å forbedre relasjoner til andre mennesker og hunder.

Friesen (2009) viser i sin artikkel, «Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic context» hvor populært det er blitt med dyreassistert tilbud til barn i skolen, og i ulike terapeutiske settinger i USA. Hun sier at de generelle antagelsene man har angående dyreassistert terapi i skolen, er at barna opplever terapihundene som nøytrale eller ikke fordømmende deltakere i klasserommet eller i den terapeutiske settingen. Når lærerne forklarer hvordan de jobber med elevene har de en tendens til å bruke ordet «støtte» som en indikasjon på direkte og verbalt engasjement i forhold til elevene de jobber med. På den annen side ser man at terapihundene kan være i stand til å tilby elevene unik og verdifull sosial og følelsesmessig støtte, nettopp fordi de er aktive og villige deltakere, men uten den menneskelige evnen til å verbalt kritisere eller dømme barnets utvikling (ibid.).

Melson et al., (1997) gjengitt av Katcher og Beck (2010) viser også til at barn kan oppleve støtte i dyr. De påpeker at barn ofte bruker dyrene sine og henvender seg til dem, for å dempe stress de kan oppleve i hverdagen. Et eksempel de viser til der hunden kan fungere som en støttende faktor for barn, er i forbindelse med skolestart som kan oppleves som stressende for mange barn (ibid.).

Jalongo et al. (2004) hevder også at tilstedeværelsen av en hund kan være gunstig i en læringssituasjon. De understreker at empirisk forskning støtter påstanden om at dyr som en følgesvenn har en tendens til å redusere stress. Fysiologiske målinger som for eksempel reduksjon i hjerterefrekvens, senket blodtrykket, og andre observerbare tegn på angst, viser til at samspill med hund kan være med på å moderere stress (ibid.).

I en annen studie utført av Gee et al. (2007) ser en at tilstedeværelsen av en hund i en gruppe med førskolebarn, mellom fire til seks år, førte til at barna utførte ulike grovmotoriske oppgaver raskere enn uten tilstedeværelsen av en hund. Gee et al. (ibid.) mener dette indikerer at

tilstedeværelsen av en hund fungerer som en effektiv motivator for barna, som utførte oppgavene raskere ved hundens tilstedeværelse, men uten at det gikk utover nøyaktigheten.

Ifølge Braun et al. (2009) så kan dyreassistert terapi ha en smertelindrende effekt på barn. Undersøkelsen ble godkjent av St. Cloud Hospital Institutional Review Board i USA, og den ble gjennomført fra november 2005 til desember 2008. Barna som deltok var mellom 3-17 år gamle. Resultatene fra undersøkelsen viser sterke funn på at dyreassistert terapi kan være en effektiv metode for å redusere smerte hos barn. De barna som fikk dyreassistert terapi hadde en reduksjon på målingen av smerte som var fire ganger høyere enn barna i kontrollgruppen, som slappet av i femten minutter i et rolig miljø (ibid.).

I andre sammenhenger har en også sett effekten av dyreassistert terapi. Blant annet på et sykehjem for eldre så en at bruk av akvariumsfisk blant pasienter med Alzheimers sykdom, førte til mindre vekttap hos pasientene (Edwards og Beck, 2002). Akvariet med levende fisker ble plassert i spiserommet slik at pasientene kunne observere fiskene under måltidene. En annen studie som ble gjennomført med 230 psykiatriske pasienter, viser til at dyreassistert terapi var med på å redusere angstnivået hos pasienter som hadde en rekke varierte grader av psykiatriske diagnoser og var innlagt på sykehus (Barker og Dawson, 1998).

2.5 PhD avhandling fra Norge om dyreassistert terapi

I Norge er det de senere årene blitt gjennomført flere PhD avhandlinger som omfatter dyreassistert intervensjon, som er knyttet opp til Universitetet for miljø og biovitenskap som ligger i Ås (www.nmbu.no). Ingen av disse PhD avhandlingene er spesielt rettet mot barn, men jeg velger å vise til Bente Berget sin studie for å belyse temaet dyreassistert intervensjon ytterligere, samtidig som man får litt innblikk i hva som skjer i forskningen i Norge. Bente Berget gjennomførte i 2006 et doktorgradsstudium, der det ses på effekten av dyreassistert terapi på mennesker med psykiske lidelser. Berget (2006) viser til at tidligere er det godt dokumentert at kjæledyr har effekt på mennesker med psykiske lidelser. I sin doktoravhandling ser hun på om storfe og sau kan ha noen terapeutisk effekt, noe som det ikke var forsket på tidligere. Prosjektet ble utført som et randomisert kontrollert forsøk med oppfølgende registreringer seks måneder etter avsluttet intervensjon (ibid.). Det ble gjennomført som et pilotprosjekt over 12 uker, og

utvalget bestod av 90 pasienter, der 60 deltok i intervensjonen, og 30 ble plassert i en kontrollgruppe. Resultatet fra studien viser til at det kan være vanskelig å måle effekter innenfor dette feltet (Berget, 2006). Hun påpeker at det tok en stund før pasientene merket endring, noe som kan henge sammen med at pasientene hadde langvarige psykiske lidelser som kan ta lang tid å bedre. Funnene viser allikevel en økning av selvfølelse og mestringsevne i behandlingsgruppen, noe de ikke fant i kontrollgruppen. Prosjektet har også bidratt til en større aksept for bruk av husdyr i terapi blant helsepersonell, samt til å utvikle gode samarbeidsformer mellom behandlere og gårdbrukere (ibid.).

2.6 Annen relevant forskning på feltet

For å belyse temaet ytterligere vil jeg vise til noen masteroppgaver som er skrevet innenfor andre fagfelt enn mitt eget som er sosiologi. Den første oppgaven som blir presentert er skrevet innenfor fagfeltet spesialpedagogikk, og ser på hund som et spesialpedagogisk verktøy i relasjonsbygging i skolen. Deretter presenterer jeg en svensk masteroppgave som er skrevet innenfor biblioteks- og informasjonsvitenskap, som er en kvalitativ studie av barn som leser for hunder i skolen. Videre viser jeg til en masteroppgave som også er skrevet innenfor fagfeltet spesialpedagogikk, der det er fokus på bruk av hund i arbeid med barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Til slutt har jeg valgt å ta med en oppgave som er skrevet innenfor helse- og idrettsfag, som omhandler møter med ungdom og deres erfaringer som deltakere i Inn på tunet prosjekt.

Oppgaven «Logrende trygghet - Hund som spesialpedagogisk verktøy i relasjonsbygging», av Aiza Maria Hansen (2013), er en studie om erfaringer med bruk av hund som spesialpedagogisk verktøy for å bygge gode relasjoner i skolen. Studien viser til erfaringer med bruk av hund i arbeidet med barn og unge i skolen, der relasjoner og relasjonsbygging står sentralt. Fokuset er opplevelser og erfaringer tre ulike fagpersoner har som jobber med dette enten på deltid eller heltid, eller som har jobberfaring innenfor dette feltet (ibid.). De tre informantene som ble intervjuet, hadde forskjellig bakgrunn der den ene var førskolelærer, en annen var spesialpedagog og den tredje informanten hadde mange års erfaring med hund, og hadde blant annet startet Norske Redningshunder. De tre informantene hadde til felles at de alle hadde tatt videreutdanning

innenfor dyreassisterte intervensjoner og dyreassisterte intervensjoner med hund, alle eide egen hund og hadde fått denne sertifisert som terapihund (Hansen, 2013).

Hansen (2013) viser blant annet til at alle tre informantene hadde mange positive erfaringer ved bruk av hund i skolen, og de ulike effektene dette kan gi. Informantene så på bruk av hund i skolen som et nyttig verktøy, som kan ha positiv innvirkning på både faglige og sosiale ferdigheter. Hunden kan ha ulike effekter, slik som å skape motivasjon hos elevene, skape ro og trygghet i ulike læringssituasjoner og å skape kontakt mellom både eleven og medelever, og eleven og lærer/spesialpedagog. I studien påpeker Hansen (ibid.) også at noen av informantene så ulike utfordringer ved utføring av en slik intervensjon eller tiltak. Dette gjaldt blant annet en del etiske aspekter, samt at det er en jobb som krever høy kompetanse. Økonomi ble også nevnt som en hindrende faktor, samt at det var viktig med en positiv ledelse (ibid.). Hun understreker at videre forskning på området er nødvendig for å oppnå mer kunnskap på noe som er et relativt ukjent område innenfor spesialpedagogikken. Samt at forskning og kunnskap på feltet kan bidra i en eventuell diskusjon om bruk av hund i skolen er en mulighet for å skape en bedre skolehverdag for elever med ulike vansker (ibid.).

En svensk Masteroppgave «Om man tar en tråkig bok så börjar den sova - En kvalitativ intervjustudie av barn som läser för hundar i skolmiljö», av Lovisa Öhlund (2013), analyserer barns opplevelser av å lese for en hund. Öhlund (ibid.) intervjuet syv barn og en lærer, og gjennomførte to observasjoner der barn leste for en hund. Barna gjennomførte lesingen i ulike rom på skolen, til ulike tider og de kunne lese for flere ulike hunder. Resultatene hun kom frem til var at de fleste barna opplevde det som positivt å lese for en hund. Ifølge barna var ikke hundens oppførsel viktig eller avgjørende for lesingen. Siden meningen bak aktiviteten var å lese for en hund, beskrev barna rollen til læreren som var tilstede i rommet som passiv. Gjennom observasjon så hun allikevel at hundens atferd og lærerens tilstedeværelse var viktig for barna. Hun la blant annet merke til at læreren hadde en ganske delaktig rolle med å hjelpe barna med vanskelige ord. Resultatet hun kom frem til var at de fleste av barna som deltok i studien hadde en positiv opplevelse av det å lese for en hund, og det kom også frem ulike muligheter til å utvikle denne praksisen videre (ibid.).

Marte Sjøvold Eikås og Kirsti Charlotte Kielbasa-Klevanger (2012), har også skrevet en masteroppgave innenfor spesialpedagogikken. Oppgaven heter «Dyreassistert spesialpedagogikk- En studie av erfaringer og muligheter for dyreassistert intervensjon, med fokus på bruk av hund i arbeid med barn og unge med autismespekterforstyrrelser». Studien ser på hvilke muligheter som finnes for å bruke hund i et spesialpedagogisk arbeid med barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Utvalget deres består av tre fagpersoner på ulike nivåer, og samtlige av informantene hadde erfaring fra dyreassistert intervensjon. Den ene informanten er forsker og har erfaring innenfor forskning på området dyreassistert intervensjon. Den andre er spesialpedagog, og den tredje er etolog og har erfaring med dyreatferd, og arbeider med dyreassistert terapi (ibid.).

I studien viser de til at erfaringene informantene har innenfor feltet varierer, noe som kan ses på som naturlig da de arbeider innenfor ulike områder. Men de sier også noe om at det er store likheter i den informasjonen de fikk vedrørende informantenes holdninger til dyreassistert intervensjon, og deres tanker rundt muligheter og utfordringer ved denne typen arbeid. Samtlige så på bruk av hund som et positivt intervensjonstiltak i arbeid med barn og unge med autisme, men de så også ulike utfordringer ved gjennomføring av en slik intervensjon. Informantene anser at bruk av hund kan bidra til en positiv utvikling på ulike områder som kommunikasjon og sosial interaksjon (Eikås og Klevanger, 2012). I studien deres ser man igjen at økonomi, allergi, frykt og det praktiske rundt gjennomføring av tiltaket var temaer som informantene anså som utfordringer. Utfordringene ble likevel sett på som overkommelige, men at videre forskning på området er nødvendig for å oppnå mer konkret kunnskap rundt feltet. Dette vil igjen bidra i forhold til en diskusjon om dyreassistert intervensjon kan ses på som en mulighet for noen barn og unge med autisme (ibid.).

Til slutt vil jeg vise til en litt annen type studie, som er masteroppgaven «Grønn omsorg i Agder - Møter med ungdom som deltar i Inn på tunet» av Vanja Knutsen Sollesnes (2013). Det er en litt annen type tematikk i forhold til de andre presenterte masteroppgavene ovenfor, men jeg synes allikevel den er relevant å ta med i denne sammenheng siden den belyser omfanget av dyreassistert intervensjon ytterligere. Sollesnes (ibid.) viser til erfaringer ungdommer tilegner seg gjennom deltakelse i Inn på tunet prosjekt. Det vil si gjennom gårdsarbeid i samhandling med dyr

og natur. Fokuset i oppgaven var på opplevelsen ungdommene hadde hatt ved å delta i et slikt prosjekt, og hvilken betydning deltagelsen hadde hatt for den enkeltes hverdag (Sollesnes, 2013). I sine funn viser hun til at ungdommene som deltar i Inn på tunet fikk en opplevelse av mestring, en følelse mange av deltakerne ikke hadde hatt på lang tid. Relasjonen til bonden og de andre ansatte på gården var også viktig, samt det å delta i et sosialt felleskap på gården. I relasjonen med dyrene opplevde ungdommene å gi og motta nærhet samtidig som de fikk oppleve å være betydningsfulle for andre. I møtet med dyrene opplevde ungdommene glede og forståelse selv på dårlige dager (ibid.). Sollesnes (ibid.) påpeker at denne studien viser enkelthistoriene og erfaringene ungdommene har med å være deltakere i Grønn omsorg, og det understrekes at Inn på tunet er et verdifullt tiltak for unge som er marginalisert i forhold til skole og arbeidsliv.

2.7 Begrensinger ved bruk av dyr

Selv om mye forskning viser blant annet til dyrs sosiale støtte og ulik positiv påvirkning på mennesker, er det også flere studier som påpeker begrensninger ved bruk av dyr på en slik måte. Wisdom et al. (2009) sin artikkel understreker at selv om det meste av forskningen innenfor dyreassistert terapi har fokusert på fordelene, og hvilken positiv rolle en hund kan ha for mennesker ved psykiske lidelser, finnes det også ulemper. De påpeker at i de aller fleste tilfeller ser en at det ansvaret det er å eie og stelle en hund, vil føre til empowerment for mennesker med psykiske lidelser. Det vil si myndiggjøring og mobilisering av folks egne krefter. I noen tilfeller vil man dessverre også se at det å ha ansvar for en hund kan forverre symptomene på de som allerede er stresset og lever i en slik sårbar situasjon (ibid.). Dersom en ikke mestrer hundeholdet kan det føles mer negativt enn positivt for mennesker med psykiske lidelser. Morrison (2007) sier også noe om begrensninger ved bruk av hund i en terapeutisk situasjon. Han understreker at dersom man i utgangspunktet er redd hunder, vil ikke hunden ha den samme effekten på å redusere stress og senke blodtrykket, i forhold til en som ikke er redd hunder.

2.8 Oppsummering; denne studien i lys av de andre studiene

Ovenfor i dette kapitlet har jeg presentert ulike studier som omhandler dyreassistert intervensjon i ulike former og kontekster. Selv om de fleste studiene er utført innenfor andre fagfelt enn sosiologien, er de allikevel relevante å ta med her, siden de belyser bruk av hund og

andre dyr i en terapeutisk kontekst. Mange av studiene omhandler også bruk av dyr i andre settinger enn innenfor lesing med barn, som for eksempel Braun et al. (2009) som argumenterer for at dyreassistert terapi kan ha en smertelindrende effekt på barn, men disse studiene er med på å belyse omfanget av dyreassistert intervensjon ytterligere.

De positive effektene som det henvises til i de ulike studiene, er kanskje det som gjør en lesehund i skolen så spesiell? De ulike effektene som det vises til som dyr kan ha på mennesker, som for eksempel Melson et al. (1997) gjengitt av Katcher og Beck (2010) viser til, at barn kan oppleve støtte i dyr, og at barn ofte bruker dyrene sine og henvender seg til dem, for å dempe stress de kan oppleve i hverdagen, kan kanskje også overføres til andre kontekster, som for eksempel i en lesesituasjon med elevene? Med henblikk på tidligere forskning og erfaringer som jeg har vist til ovenfor, kan det være behov for ytterligere studier av dyreassistert intervensjon, og spesielt bruk av lesehund. Jeg ønsker med denne oppgaven å sette søkelys på bruk av lesehund i skolen, og se nærmere på lesehundens rolle og erfaringer og utfordringer som kan oppstå ved bruk av lesehund i skolen.

KAPITTEL 3 – TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien og de ulike teoretiske perspektivene jeg skal bruke for å belyse min problemstilling: hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng? I avsnitt 3.1 presenterer jeg teori som ikke er sosiologisk, men som er hentet fra andre fagfelt. Her viser jeg til ulike effekter ved samhandling med dyr, og til relasjonens betydning, både mellom mennesker og mellom mennesker og dyr. Siden antrozoologi er et tverrfaglig felt, er det relevant å ta med slik teori i denne sammenheng. Videre viser jeg til stemplingsperspektivet slik Howard Becker forstår det. Hva slags betydning kan en lesehund ha i et stemplingsperspektiv? Til slutt i dette teorikapittelet vil jeg vise til sosiologen Bourdieu og hans betydning av begrepet habitus. Jeg ønsker å problematisere hvordan dyreassistert intervensjon i skolen kommer inn som et nytt tiltak, og kan utfordre allerede etablerte vaner, tankesett og forståelsen av hvordan man tilnærmer seg lesing i skolen.

3.1 Barn i samhandling med dyr

Skolen er den viktigste institusjonen vi har for læring, og den preger store deler av våre liv. De yngste barna begynner som nevnt tidligere på skolen som femåringer, og det stilles krav til elevene allerede fra første stund. Fra første klasse fokuseres det på å lære elevene bokstaver og korte ord, som skal resultere i lesing. For noen elever vil møtet med lese- og skriveopplæringen føre til nederlag med påfølgende frustrasjon, skamfølelse, angst og skolevegring (elevsiden.no, 2014). Linder (2012) viser og til at det dessverre ikke er slik at alle barn blir styrket og støttet i møte med den institusjonelle verden. Hun understreker at noen barn får begrenset læringsutbytte i skolen, og de mistrives og utvikler en problematisk atferd. Med tanke på hvor mye tid barna tilbringer på skolen, samtidig som det er den viktigste læringsarenaen vi har, er det viktig at de føler seg trygge og har tillit til skolen og lærerne.

Hva kan en lesehund tilføre en slik samhandlingsarena som skolen er? Er det slik at en lesehund kan være en styrke for de elevene som trenger ekstra lesehjelp? Kan lesehunden påvirke barna positivt på ulike måter? Flere studier viser som sagt til dyrs ulike effekter på mennesker. Er det disse mulige effektene, både fysiske og psykiske som kan gjøre relasjonen mellom lesehunden og barna så spesielt? Det vil jeg se nærmere på i de neste avsnittene.

3.1.1 Beroligende effekter

Menneskers tilknytning til dyr og dyrs beroligende effekt kan som tidligere nevnt, forstås i lys av biofilihypotesen. Det argumenteres for at mennesker har en genetisk tilknytning til dyre- og planteverdenen som er blitt til gjennom evolusjon (Wilson, 1984; Kellert og Wilson, 1993). Siden mennesker blir rolige av å ha dyr rundt seg, brukes hypotesen i dag som et argument for å bruke dyr i terapeutiske sammenhenger.

En annen teori om dyrs beroligende effekt på mennesker forklares ut i fra utskillelse av oxytocin. Oxytocin er et hormon som er kjent for å virke stressdempende, sosialisierende og skape tilknytning mellom mennesker (Miller et al., 2009). Det samme hormonet skilles blant annet ut av ammede mødre for å skape en god tilknytning til sitt nyfødte barn. Det hevdes at nærkontakt mellom hund og menneske kan føre til en økning i hormonet oxytocin og en reduksjon i stresshormonet kortisol. Dette kan igjen føre til senket blodtrykk og en følelse av velvære (Allen, 2003; Allen et al., 2002; Miller et al., 2009; Stanley-Hermanns og Miller, 2002; Odendaal, 2000). Miller et al. (2009) viser til en studie gjort på 10 menn og 10 kvinner, der de så at samvær med eller klapping av hund førte til økt produksjon av oxytocin. Hormonet ble skilt ut hos både hund og menneske. Utskillelsen av oxytocin kan være en delvis forklaring på den rolige og avslappede følelsen deltakerne i studien fikk av å være sammen med en hund. I studien fant de ut at denne utskillelse kun var signifikant hos kvinner, og ikke hos menn. Dette kan igjen forklares ved at menn og kvinner har ulike kjønnshormoner, eller andre typer hormoner som påvirker oxytocin nivået (ibid.).

Det finnes også forskning som påpeker at denne effekten på oxytocinnivået ikke er stor nok til at den kan virke helsefremmende på mennesker. Handlin et al. (2011) argumenterer for at en hunds effekt på oxytocinnivået, er altfor kortvarig og liten til å kunne virke helsefremmende på et menneske. De gjennomførte en studie der ti hundeiere skulle klappe, kose og snakke med hunden sin i tre minutter. Deretter ble blant annet oxytocinnivået målt hos både eierne og hundene. De fant ut at hundene hadde en signifikant stigning i oxytocinnivået, men at det normaliserte seg igjen etter 5 minutter, og forble slik. Det samme fant de hos eierne av hundene, men stigningen var her mindre sammenlignet med deres hunder (ibid.).

Dyrs beroligende effekt på mennesker støttes også av Nagengast et al. (1997). De gjennomførte en studie med barn i alderen 3 til 6 år, for å se effekten av tilstedeværelsen av et dyr når barna skulle gjennom en rutinemessig fysisk legeundersøkelse. Studien påpeker at friske barn som gjennomgikk en simulert fysisk legeundersøkelse, var mindre stresset dersom det var en hund tilstede, i forhold til de barna som gjennomgikk den samme undersøkelsen, men uten en hund tilstede (ibid.). Katcher og Beck (1984) påpeker også dyrenes beroligende effekt på menneske. De viser til en studie der en lot pasienter som skulle til en tannbehandling som innebar lokalbedøvelse, men uten lystgass eller andre medisiner i forkant, skulle få se på tropiske fisker i et akvarium før de skulle inn til behandling. De hevder at å observere fiskene i akvariet før en tannbehandling, hadde samme effekt på å redusere angst og gjøre pasienten avslappet, som hypnose hadde (ibid.).

I følge Parish-Plass (2008) gjengitt av Melson og Fine (2010), så kan dyreassistert terapi føre til en ny vei og mulighet ved behandling av barn med tilknytningsforstyrrelser. Fra hennes arbeid med dyr og barn med tilknytningsforstyrrelser så viser hun til at tilstedeværelsen av dyret er med på å skape en rolig og mindre truende atmosfære for terapi. Hun argumenterer for at dyreassistert terapi fungerer som en katalysator fordi det foregår i et «skumringsområde» i sinnet som både kan bli tolket i lekeverdenen og den virkelige verden for barnet (Parish-Plass, 2008 gjengitt av Melson og Fine, 2010).

3.1.2 Relasjonens betydning og hunden som sosial støtte

I følge Nordahl (2004) er skolen like mye en sosial arena som en læringsarena. Han viser til at på skolen møtes barn og unge jevnaldrende, og de bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap, og det skapes relasjoner. I løpet av skolehverdagen er barna hele tiden i mellommenneskelige relasjoner (ibid.). Bøe og Thomassen (2009) sier at det er naturlig å snakke om en relasjon når det i forholdet mellom to mennesker har utviklet seg kvaliteter, bånd og en gjensidig opplevelse av at en betyr noe for hverandre. Ingrid Lund (2004) understreker at vi blir oss selv i møte med andre mennesker. Individet må forstås i en større sammenheng, det kan ikke forstås uavhengig av de relasjoner det står i til andre. Vi formes i møte med hverandre og de tilbakemeldingene vi får, verbalt eller non-verbalt. Vi er avhengige av hverandre, og vi blir til i møtet med hverandre (ibid.).

Barnets utvikling finner sted i relasjonelle forhold, og et godt forhold er ikke bare med på å gi den profesjonelle forståelse og innsikt i barnets behov, men har en avgjørende betydning for hele barnets læring (Linder, 2012). Gode relasjoner i skolen kan da være med på å skape trygghet og rolige situasjoner der elevene kan få gode læringsopplevelser. Elever som strever i skolen vil ha lettere for å falle utenfor det sosiale, så for disse barna kan det være viktig med gode relasjoner slik at de kan oppleve skolehverdagen tryggere, ha tillit til lærerne og få den roen de trenger for å oppleve god læring. Linder (ibid.) understreker at når barn frarøves muligheten til å inngå i anerkjennende relasjoner, så befinner barnet seg i en risikosone.

John Hattie gjengitt av Nordahl (2010), viser i sin bok *Visible learning*, betydningen av relasjoner. Boken bygger på 15-års arbeid og er sannsynligvis den mest omfattende analysen av pedagogisk forskning i verden (ibid.). Arbeidet til Hattie baserer seg på 800 internasjonale metaanalyser som er bygd opp på 52000 tusen kvantitative forskningsstudier, med tilsammen 83 millioner elever som informantgrunnlag (ibid.). I boken viser han til ulike faktorer som har mest betydning for læringsutbytte til elevene i skolen. Det som kommer fram fra studien er at relasjonen mellom lærer og elev er det viktigste for elevenes læring i skolen. Hattie påpeker at relasjonen til læreren påvirker læringsutbyttet til eleven og hele læresituasjonen i klassen. Han trekker også frem betydningen av at læreren er med på å skape et godt skolemiljø der det er lov å gjøre feil, samt fokusere på den enkelte elevs tenkning. Læreren må se den enkelte elev og være i interaksjon med elevene (ibid.).

Hattie introduserte begrepet «visible learning», som innebærer at læreren må kunne se læring gjennom øynene til elevene, og på den måten gjøre både undervisningen og læring synlig for elevene (Nordahl, 2010). Han ønsker med dette å vektlegge at det finnes flere gode metoder for å få til god skole. Det er ikke bare en fasit. Han fokuserer allikevel på at læreren må komme i interaksjon med elevene, og at en må begynne å diskutere mer hva som er god undervisning og hva som ikke fungerer like bra i skolen (ibid.). Han understreker også at vi trenger lærere i skolen som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, og at de er direkte og engasjerte i undervisningen (ibid.). Lærerne må ha fokus på den enkeltes elev tenkning og de må utfordre og gi tilbakemelding til elevene. De må også være opptatt av å skape et klassemiljø der det er lov å gjøre feil (ibid.).

Nordahl (2004) understreker også at relasjonen mellom lærer og elev står sentralt når det gjelder å forstå barn og unge i skolen, og han mener at det relasjonelle forholdet er en undervurdert pedagogisk faktor. Han sier at det ofte vil være nødvendig med en nær relasjon til eleven og et godt tillitsforhold, dersom læreren skal få innsikt i elevens verdier og oppfatninger, samt forståelse for elevenes handlinger (ibid.). Han poengterer også at et godt forhold mellom lærer og elev ser ut til å ha avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (ibid.).

Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev er som sagt viktig, og den har avgjørende betydning for elevens vekst, og for å få til et godt læringsutbytte og en god læringssituasjon. Men er det slik at andre relasjoner i skolen også kan ha betydning for elevens vekst og utvikling? Hvilken betydning har elevens relasjon til lesehunden? Og kanskje enda viktigere, kan elevens relasjon til lesehunden være med på å skape kontakt og fremme relasjonsdannelse til for eksempel læreren? Er det slik at lesehunden kan tilby en form for sosial støtte? Og kan tilstedeværelsen av en lesehund føre til at fokuset flyttes fra barnet som leser og over til hunden, og på den måten være en støtte og avledning for barna?

Kruger og Serpell (2010) viser til at i litteraturen som omhandler dyreassistert terapi, blir det ofte bemerket at dyr kan tjene som en katalysator for eller som en formidler av menneskelig sosial interaksjon. Dette hevdes også av Parish-Plass (2008) som viser til at bruk av dyr kan være med på å skape kontakt med andre mennesker og fremme relasjonsdannelse. Fine (2000) og Levinson (1969 gjengitt av Kruger og Serpell, 2010) påpeker at dyr kan stimulere til samtale ved sin tilstedeværelse og «unscripted» atferd, og ved å være der som et nøytralt ytre subjekt å fokusere på. I denne sammenheng forstår jeg det slik at «unscripted» atferd vil si at dyr ikke kommer med et manus for hvordan man skal oppføre seg eller hva man skal gjøre i en bestemt situasjon. Det vil si at i en lesesituasjon med barnet så går ikke lesehunden inn med en rolleforståelse av hvordan man skal oppføre seg i en slik setting.

Katcher og Wilkins (2002) gjengitt av Grandin, Fine og Bowers (2010) argumenterer for at barn med autisme bruker dyr til tider som et innledende overgangsobjekt, og som videre kan føre til relasjoner med andre mennesker. Hunden blir da i en terapeutisk situasjon et objekt barnet kan fokusere på. Når barnet blir trygg på hunden og føler seg mer komfortabel i den terapeutiske

situasjonen kan det med støtte fra den, prøve å tilnærme seg andre mennesker. Dyret fungerer da som en sosial katalysator for å støtte relasjoner til andre.

McNicholas et al. (2005) viser også til at dyr i relasjon med mennesker kan fungere som sosial støtte. De hevder at følelsesmessige bånd mellom eier og dyr kan være så intense, i likhet med menneskelige relasjoner, og kan på den måten gi tilsvarende psykologiske fordeler (ibid.). Videre forklarer de at fordelene ved den sosiale støtten fra dyr er at relasjonene til dyr er mer stabile og vedvarende og de oppleves som alltid å være tilgjengelig for å møte ulike behov. Selv om de argumenterer for at dyr kan være en verdifull sosial støtte for mennesker, poengterer de at dyr ikke kan erstatte den sosiale støtten fra mennesker (ibid.).

Bryant (2008) gjengitt av Fine og Beck (2010) antyder at mennesker flest ønsker sosial støtte for å tilpasse seg vanskelige situasjoner. Hun hevder blant annet at sosial støtte er et fundament for sunn funksjon og sunn mental helse for menneske. Hun påpeker at dyr er en utmerket ressurs for å sikre folk sosial støtte og på den måten positivt påvirke deres fysiske og psykiske helse.

Til slutt vil jeg nevne tre andre studier som også viser til den positive rollen en hund kan ha for å komme i interaksjon med andre mennesker. Studiene viser at folk som gikk tur med sine hunder, både i kjente og ukjente områder, hadde en betydelig økning i positive sosiale interaksjoner med fremmede mennesker, i motsetning til da hunden ikke var tilstede (Eddy et al., 2001 og Mader et al., 1989 og Messent, 1983 gjengitt av Kruger og Serpell, 2010).

En god relasjon mellom lærer og elev er som sagt viktig for elevens læringsutbytte, men i denne oppgaven er jeg mer interessert i hundens funksjon og rolle i relasjonen. Litteraturen jeg har presentert ovenfor påpeker blant annet den positive relasjonen som skapes mellom mennesker og dyr, og hvilken positiv effekt den kan ha på oss, som for eksempel sosial støtte. Det vises også til at dyr kan være med på å fremme kontakt og relasjonsdannelse til andre mennesker. Er det slik at en lesehund i en skolekontekst også kan tilby en form for sosial støtte til elevene? Og hvilken betydning har relasjonen som skapes mellom eleven og lesehunden å si for den enkelte elev? Og hvilken betydning har relasjonen mellom eleven og hunden å si for videre relasjonsdannelse til

læreren eller andre voksne på skolen? Jeg vil komme nærmere inn på dette når jeg presenterer mine funn i analysen.

3.1.3 Motiverende effekter

Ogden (2010) viser til at motivasjon og mestring er sentralt for at elever skal oppnå faglig framgang i skolen. Noen elever i skolen kan være ekstra sårbare for andres kommentarer og tolker alt i verste mening. Dette kan gjøre skolehverdagen ekstra utfordrende. Hvordan man som individ opplever slike ting avhenger som regel av hvem man er, hvilke erfaringer man har, og hvilke mennesker man er sammen med (Lund, 2004). Barn som ikke trives i læringsmiljøet de er en del av, er barn som ikke opplever å være koblet til det store felleskapet. De opplever heller ikke å bli anerkjent av de voksne (Linder, 2012). Tveit (2012) hevder at elever som opplever skolehverdagen som positiv, vil være mer motivert for videre læring (ibid.). Han poengterer at selv om både ros og anerkjennelse er allment aksepterte virkemidler i vår kultur til å skape vekst og utvikling, er det allikevel fortsatt slik at mange elever oftere opplever negative tilbakemeldinger enn positive. Kan en lesehund virke motiverende på elevene?

I følge Melson og Fine (2010) så hviler alle terapeutiske intervensjoner som involverer dyr på en kraftig forutsetning; det er noe spesielt med dyr og deres kraft som gjør at menneske blir motivert og tiltrukket av dem. Dette gjelder spesielt barn. Allen (2003) viser til at det spesielle med dyr, i motsetning til oss mennesker, er at de er ikke dømmende, og de oppleves som sosial støtte. Melson og Fine (ibid.) argumenterer for at kjæledyr kan være med på å hjelpe barn å takle et stressende miljø eller en følelsesmessig splid, ved å opptre som en følelsesmessig buffer. Kan det være slik at lesehunden med sin ikke dømmende atferd kan gi selvtillit og motivasjon til barna under lesingen?

Forskning viser som sagt til ulike effekter dyr kan ha på oss. I analysen ønsker jeg å se nærmere på hva det kan bety for elevene å ha en lesehund tilstede mens de leser. Er det slik at lesehunden med sin tilstedeværelse i lesekonteksten kan være med på å skape trygghet og kan den være med på å flytte fokus bort fra barnet og over til hunden?

3.2 Stemplingsperspektivet

Med henblikk på problemstillingens spørsmål, om hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av lesehund i skolen, vil jeg vise til stemplingsperspektivet slik Howard S. Becker forstår det. Jeg ønsker å se på hvilken betydning en lesehund kan ha i et stemplingsperspektiv. Kan en lesehund føre til stigmatisering og stemple elevene som avvikere på skolen, siden de blir tatt ut av klassen for å lese for en hund? Og hvilken langsiktig effekt kan det å bli stemplet som avviker ha av betydning for elevene? Stemplingsperspektivet er en av flere avviksteorier, innenfor sosiologien. Teoriene er utviklet av flere teoretikere, men det er Howard S. Becker sin bok *Outsiders* fra (1963) som er mest kjent innenfor sosiologien. Boken ble startskuddet til den tradisjonen som senere fikk navnet stempelingsteori, og som kom til å prege ikke bare forskningen, men hele den samfunnsmessige forståelsen av sosiale avvik (Becker, 2005). På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke stempelingsteori slik Becker forstår den.

Hovedpoenget innenfor stempelingsteori er at dersom andre individer forhåndsdommer deg eller stempler deg og plasserer deg i en rolle, så vil sannsynligheten øke for at du selv også vil plassere deg selv i den rollen. I et stemplingsperspektiv er ikke utgangspunktet å forstå hvorfor folk gjør som de gjør, men en legger vekt på hvordan folk definerer en situasjon, personer, prosesser eller begivenheter som problematiske (Halvorsen, 2002). Ulike prosesser der noen bryter normer og regler kan medføre sanksjoner og stempeling. Halvorsen (2002:59) påpeker at oppmerksomheten er rettet mot de subjektive forståelser av situasjonen hos dem som er blitt sosialt definert som avvikende så vel som hos de som står for denne defineringen, og oppmerksomheten er dermed flyttet bort fra objektive forhold. Innenfor stemplingsperspektivet er man ikke interessert i selve den avvikende atferden, men interessen er knyttet til hvorfor majoriteten reagerer på personer som handler forskjellig fra det majoriteten gjør (ibid.). I fokus er prosess heller enn struktur, subjektivitet snarere enn objektivitet og det fokuserer på reaksjoner på avvik heller enn hvorfor avvik oppstår (ibid.)

Becker (2005) påpeker at alle sosiale grupper lager regler, og forsøker til visse tider under visse omstendigheter å håndheve de. De sosiale reglene definerer ulike situasjoner og hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. En handling kan da bli definert som rett eller gal i ulike situasjoner (ibid.). Men, når blir situasjoner eller atferd definert som avvik? Becker (1963)

gjengitt av (Halvorsen, 2002:60) forstår avvik som en konsekvens av at andre anvender regler og sanksjoner ovenfor en «lovbryter», og ikke som en egenskap ved den handlingen som begås. «Avvikeren er en som har fått satt den (negative) etiketten «outsider» på seg» (Becker, 1963 gjengitt av Halvorsen, 2002:60). Videre sier han at årsak til avvik blir da den oppmerksomheten det får fra omgivelsene (det offentlige eller agenter for sosial kontroll). Avvik er derfor samfunnsskapt, og det er selve reaksjonsmåten som avgjør om en handling er avvikende eller ikke (Halvorsen, 2002). Goffman (2008) sitt stigma begrep er også relevant her, et begrep som stempelingsteoretikerne har vært under stor innflytelse av. Goffman påpeker at stempeling innebærer at individet blir bærer av et stigma. Et stigma er en uønsket og miskrediterende sosial identitet, og det får konsekvenser for den stigmatiserte. Stigmaet som personen har blitt bærer av, henger fast ved individet og forteller menneskene rundt at bæreren er et moralsk uønsket individ med ødelagt identitet (ibid.).

I dagens skole forventes det at elevene skal lære seg å lese og skrive allerede i 7-årsalderen, noe som bidrar til et enormt press på de elevene som stagnerer i lese- og skriveutviklingen (elevsiden.no, 2014). Elever som ikke er klar for lese- og skriveopplæring kan bli utsatt for forventninger om å klare det umulige (ibid.). For disse elevene kan en lesehund være en ny tilnæringsmåte å nærme seg lesing på. Becker (2005) viser som sagt til at alle sosiale grupper lager regler som definerer ulike situasjoner og hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner, og i et klasserom vil det også finnes normer og regler for hvordan man skal oppføre seg, og hva som forventes av elevene i klassen. Det vil også være situasjoner eller handlinger som kan oppleves som avvikende i forhold til hva som regnes som normalt i en klasse. Hvilken betydning vil en lesehund ha i et slikt perspektiv? Ved å bringe en lesehund inn i skolen, som representerer noe nytt og annerledes, bryter den med normene og reglene som allerede er gjeldene i skolen og i en klassekontekst? En lesehund avviker som sagt fra hvordan man tradisjonelt tilnærmer seg lesing. Vil elevene som leser for hunden føle seg stigmatiserte på grunn av de egenskapene de da kan bli tillagt av de andre, og blir de da bærere av et stigma? Er det slik at de elevene som leser for hunden kan bli stemplet som avvikere i forhold til majoriteten, siden de blir tatt ut av klassen for å motta et spesialpedagogisk tiltak?

Markussen et al. (2009) sin rapport, «Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet» for NIFU STEP, viser til at i den internasjonale og nasjonale forskningslitteraturen om spesialundervisning ser en at debatten om segregering, integrering og inkludering er sentral. Rapporten påpeker blant annet at lærerne i stor grad i sitt syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, gir uttrykk for at de synes at det bør være rom for å tilrettelegge spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen. De gir tilslutning til en inkluderende spesialundervisning på det ideelle planet, selv om de mener at slik organisering ikke nødvendigvis er nyttig. De gir videre uttrykk for spesialundervisning gjennomført inne i klassefellesskapet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte.

Jahnsen et al. (2011) påpeker i deres undersøkelse at det ser ikke ut til at muligheten for å ta noen elever ut av klassen bidrar positivt, verken til elevatferd eller læringsmiljø. De hevder at tilgangen på tiltak i skolen kan virke konserverende på oppfatninger om at det er elevene det er noe galt med, og hindre ledelsen og lærerne i å se behovet for å utvikle læringsmiljøet. De sier også noe om at det kan tenkes at tiltakene bidrar til å opprettholde en lite gunstig situasjon i et utviklingsperspektiv. Det er også grunn til å tro at når skolene har tiltak, vil dette bidra til stimulering av etterspørsel (ibid.). Når tiltaket først er der, er det lettere å bruke (ibid.). Repstad (2007) peker til at kritikere hevder at uansett hvor dyktige fagfolk som fins på innsiden av barnevernsinstitusjoner eller psykiatriske institusjoner, så kan selve institusjonsoppholdet virke stigmatiserende på de som oppholder seg der. Kan det samme skje ved bruk av lesehund? At selv om lesehunden kan være et positivt pedagogisk virkemiddel, kan bare det å benytte seg av lesehunden virke stigmatiserende på elevene? Det blir så synlig for resten av klassen hvem som trenger et spesialpedagogisk tiltak og hvem som ikke trenger det, siden de blir tatt ut av den ordinære klasseundervisningen.

Ved å høre gjentatte ganger at man er spesiell eller at man skiller seg ut fra de menneskene en omgir seg med, kan man lett begynne å tro det selv (Repstad, 2007). Man kan da ende opp med å bli det alle sier en er, noe som man i utgangspunktet kanskje ikke var (ibid.). Påstandene som framsettes blir etter hvert sanne, men de blir sanne fordi de blir framsatt og fordi folk begynner å tro på dem (ibid.). For en elev kan en slik stemplingsprosess føre til at en selv begynner å se på seg selv som avviker i forhold til resten av klassen, og plasserer seg selv i en avviker rolle. Den

stemplede eleven begynner selv å tro at hun er dårlig til å lese og at hun «skiller» seg ut i forhold til majoriteten i klassen. Hun har endret sin selvforståelse. Gjennom en slik stemplingsprosess har den stemplede eleven begynt å definere seg selv som en avviker, og er blitt skjøvet inn i en avvikerkarriere som kanskje kunne vært unngått om man ikke hadde blitt stemplet som en reaksjon på den primære atferden (Repstad, 2007:55).

Det å bli definert som en avviker kan ha mange konsekvenser, og Becker fokuserer på hvilke konsekvenser det har for gjerningsmannens fremtidige avvik at handlingen stemples på denne måten. Han påpeker at dersom man behandler en person som om vedkommende var generelt avvikende og ikke bare spesielt avvikende, så kan man skape en selvoppfyllende profeti. Dette gjøres ved at man fra et konkret avvik generaliserer til vedkommende som generelt avvikende (Hauge, 2001). På den måten blir personen ikke bare en avviker i en situasjon eller handling, men man generaliserer det til å gjelde alt det vedkommende gjør. Videre ser en at det faktisk at noen stemples som avvikere, som forklaring på fortsatte avvik (ibid.). Stemplingen er avgjørende for at man presses inn i avvikerkategori, og dette kan i sin tur fremme utviklingen av en avvikende livsform (ibid.). Denne utpekingen eller stemplingen av en person som avviker kan da skyve personen lengre ut i samfunnets utkanter, enn det personen ellers ville ha kommet uten å ha blitt stemplet av sine medmennesker (Becker, 2005). Innenfor stemplingsperspektivet forstås derfor sosiale avvik som samfunnsskapt, og hvorvidt en bestemt atferd defineres som avvik, skyldes ikke atferden i seg selv. Det er av en eller annen grunn samfunnets interesse å definere personen eller atferden som avvikende (Hauge, 2001).

At en elev blir stemplet som en avviker kan føre til langsiktige konsekvenser. Å falle utenfor i en klasse og ikke ha tilhørighet i klassen kan føre til frafall senere i skolen. Her vil jeg igjen trekke frem Wollscheid (2010) sin rapport for NOVA, som viser til at det er en økende bekymring rundt at frafallet i videregående opplæring i Norge er for stort. Rapporten poengterer at i dagens samfunn vektlegges høyere utdanning i større grad, så det å ikke fullføre videregående opplæring sees på som et større problem enn tidligere. Unge med kun grunnskoleutdanning står i dag i fare for å bli utestengt fra arbeidsmarkedet, siden kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt betraktelig de siste årene (ibid.). Drop-out problematikken har ikke bare samfunnsmessige konsekvenser, men den påvirker også den enkelte i den grad at en ikke får jobb uten en viss

kompetanse og kvalifikasjoner (Wollscheid, 2010). De viktigste årsakene til frafall og drop-out problematikken i skolen er svake skoleprestasjoner fra grunnskolen (Byrhagen et al., 2006; Frøseth og Markussen, 2009 gjengitt av Wollscheid, 2010). Statistikken viser at arbeidsledigheten er høyest blant personer som ikke fullfører videregående opplæring (Stortingsmelding nr. 44(2008–2009) gjengitt av Wollscheid, 2010), og Fevang og Røed (2006) gjengitt av Wollscheid (2010) påpeker at det øker sannsynligheten for å bli uføretrygdet. Raaum et al. (2009) gjengitt av Wollscheid (2010) hevder at manglende utdanning på sikt kan føre til sosial eksklusjon, i den forstand at en ikke kan delta i samfunnet på likeverdige premisser.

Viktigheten av å forebygge lese- og skrivevansker, slik at elever ikke faller utenfor skolen understreker også en norsk studie gjennomført av Pape et al. (2011). De viser til at lav arbeidsdeltakelse og avhengighet til velferdssystemet blant unge mennesker, har reist bekymring i mange europeiske land. Hensikten med studien var derfor å undersøke om lese- og skrivevansker i ungdomsårene kunne påvirke risikoen for å bli avhengig av velferdsgoder i tidlig voksen alder. Studien påpeker at barn som har lese- og skrivevansker har større sannsynlighet for å motta velferdsytelser i tidlig voksen alder, i motsetning til de som ikke har det (Pape et al., 2011).

Hovedpoenget innenfor stemplingsteori er som sagt at dersom andre individer forhåndsdommer deg eller stempler deg og plasserer deg i en rolle, så vil sannsynligheten øke for at du selv også vil plassere deg selv i den rollen. Det skjer en prosess der den stemplede selv begynner å plassere seg i rollen som en avviker, noe den stemplede i utgangspunktet ikke var. Jeg ønsker å få innsikt i hva slags betydning en lesehund kan ha i et stemplingsperspektiv? Er det slik at en lesehund i skolen kan være med på å bidra til økt stigmatisering for de elevene som leser for den? Og blir elevene bærere av et stigma som videre vil påvirke deres selvbilde, slik at de selv ender opp med å plassere seg i kategorien som dårlige til å lese. Dette vil jeg se nærmere på og drøfte i analysen når jeg presenterer mine funn.

3.3 Dyreassistert intervensjon i møte med «habitusbegrepet» til Bourdieu

På bakgrunn av oppgavens problemstilling om hva som er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng, ønsker jeg å vise til Pierre Bourdieus (1931-2002) begrep

habitus. Ved å bruke habitusbegrepet slik Bourdieu forstår det, ønsker jeg å problematisere om dyreassistert intervensjon i skolen utfordrer tankegangen om hvordan man tradisjonelt tilnærmer seg lesing i skolen og den allerede etablerte fagkunnskapen. Hvilken betydning har lesehundene for de fagansatte i skolen og deres oppfatninger og forståelse av hva som er godt faglig arbeid i skolen? Og hvilken betydning har lesehundene for elevene på skolen, og hvordan oppfatter de å lese for en hund? Foreldrene har også forventninger og en forståelse om hvordan læring foregår i skolen, og hvordan deres barn skal bli møtt i skolen. Hvordan oppfatter foreldrene bruken av en lesehund?

Bourdieu regnes som en av de mest betydningsfulle sosiologene i det 20. århundret (Wilken, 2008). Hans forfatterskap regnes som komplekst og flertydig, og tekstene hans kan være vanskelig å forstå (ibid.). Han så på seg selv som en slags brobygger mellom ulike filosofiske og teoretiske tradisjoner, og han forsøkte å overskride skillet mellom subjektivismen og objektivisme (ibid.). I følge Bourdieu inngår mennesker alltid i sosiale relasjoner og i samfunn, som i en eller annen forstand er lagdelte og hierarkiske (ibid.). Wilken (ibid.) påpeker også at Bourdieus modell over det sosiale rom kan i vid forstand forstås som en grunnstruktur for sosiale systemer. Bourdieus begrep habitus er et begrep som vil bli brukt videre i analysen, men først vil jeg gi en dypere forklaring av hvordan Bourdieu forstår habitus.

Habitusbegrepet til Bourdieu er ikke hans eget. Det kan spores tilbake til blant annet Thomas Aquinas, og er en oversettelse av Aristoteles sitt begrep *hexis* (holdning) (Wilken, 2008). Begrepet har også blitt brukt på ulike måter av blant annet Durkheim, Mauss, Weber og Panofsky (ibid.). Wilken (ibid.) viser til at Bourdieu sin definisjon av begrepet habitus kan tolkes som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Hun påpeker videre at begrepet referer både til individers mentale disposisjoner, til erfaringens kroppslige forankring og til individenes sosiale forankring. Habitus slik Bourdieu forstår det, henviser på sett og vis til kultur, men habitusbegrepet er både mer dynamisk og mindre massivt enn kulturbegreper ofte er (ibid.). Begrepet forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i, og det viser til hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør individers forståelser og handlinger (ibid.). Habitus er som sagt et komplekst begrep og det kan enklest forstås som tillærte tanke-, adferds-, eller smaksmonstre. Det vil si at

disse ulike mønstrene, er resultatet av kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer, gjennom individers og gruppers erfaringer.

I følge Bourdieu utstyres habitus individer med en matrise for hvordan de oppfatter, forstår og derfor handler i gitte situasjoner (Wilken, 2008). Det er ikke snakk om en detaljert, internalisert, kognitiv struktur, men om generaliserte forforståelser eller disposisjoner som kan omsettes i allslags forskjellige situasjoner (Bourdieu 1990:94 gjengitt av Wilken, 2008:37). Han påpeker at habitus er et produkt av sosialisering, og det er spesielt den tidlige sosialiseringen som er viktig for dannelsen av disposisjonene som individer vil handle i forhold til. Han understreker at det er i den tidlige barndommen det foregår en overveiende ubevist internalisering av objektive strukturer, gjennom erfaring snarere enn gjennom forklaring (Wilken, 2008). Bourdieu sier også at vi tilegner oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, rett og galt, mulig og umulig uten at det helt er klart at det er en læringsprosess (Bourdieu, 1979/84 gjengitt av Wilken, 2008).

Bourdieu påpeker at karakteristisk for disposisjonene i habitus er at de er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortrenget (Wilken, 2008:37). Han (1980/1990 gjengitt av Wilken, 2008) argumenterer for at habitus ikke en sinnstilstand, men en kroppstilstand. «Uttrykket «ryggmargskunnskap» er svært treffende, fordi det nettopp impliserer at kulturelle normer, for eksempel hvordan man står, sitter og snakker i ulike situasjoner, er forankret i kroppen og dermed utenfor bevissthetens grep» (Bourdieu 1974/84: 466 gjengitt av Wilken, 2008:37).

I Bourdieus teorier er habitus et begrep som benyttes for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rom og deres egne valg. Habitus viser til hvordan mennesker posisjonerer seg selv og hvordan dette bidrar til å opprettholde makthierarkier (Wilken, 2008). Livsstil og smak, som ofte innebærer en avsmak for andre gruppers smak, er viktige deler i en persons habitus (ibid.). Habitus er med på å skape felles perspektiver på omverdenen og på individers selvforståelse. Det er også et middel for å avgrense seg fra andre grupper (ibid.).

Som menneske internaliseres man inn i den verden en omgir seg med. Bourdieu mener at man ikke kan snakke om gener eller rasjonelle valg, men man er blitt slik på grunn av kulturen en er

vokst opp i. Menneske sosialiseres inn i en verden som er gitt på forhånd. Det ligger i habitus hva som er verdt noe, og hva som er viktig, og hva som er en verdi i de forskjellige lag (Wilken, 2008). Dette oppfatter vi som helt naturlig, så man stiller ikke spørsmål ved det. Habitus er derfor en innarbeidet handling og det er ubevist. Bourdieu beskriver habitus som varige disposisjoner, ofte forstått som livsvarige, men flere steder referer han til habitus som «tregt» men «foranderlig» (ibid.). Forandringen han viser til i habitus er knyttet til forandring i agentens ytre omgivelser (ibid.). Eksempler han viser til kan være flyktninger og adoptivbarn som får nye vaner og klarer å tilpasse seg andre sosiale omgivelser. Endring i habitus skjer ikke automatisk, men disse endringene krever både en sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø (ibid.). Det vil også kreves aksept fra det nye miljøet, og det skjer verken hurtig eller uproblematisk, men det kan skje i følge Bourdieu (Bourdieu, 2000 gjengitt av Wilken, 2008). Som vist ovenfor er habitus et komplekst begrep. Det kan som sagt blant annet forstås som tillærte tanke-, adferds-, eller smaksmonstre. Habitus er noe man tilegner seg gjennom den kulturen man vokser opp i, det blir en del av den sosiale arv samt en læringsprosess man går gjennom fra barn til voksen. Habitus er etablert og blitt en del av væremåten vår. Mennesker formes inn i den kulturen man er født i. Habitus er summen av det levde liv.

Selv om mange nok syntes at det er positivt med en lesehund i skolen, er det ikke sikkert alle deler det samme perspektivet, siden hunden kommer inn i en ny kontekst der noen kanskje mener at den ikke hører hjemme. Habitus begrepet blir da relevant for min problemstilling da jeg kan trekke inn blant annet de ansatte på skolen og deres forståelse av hva som er godt faglig arbeid i skolen. Bruk av en lesehund vil kunne utfordre disse etablerte holdningene, og bryte med deres oppfatninger og holdninger om hva blant annet en skole er, hvordan læring skal foregå og hva veiledning er. Det vil da kunne skapes en barriere mot dette nye fenomenet, noe en lesehund er. Det at det brukes en hund i skolen gjør at ting kanskje endrer seg, og en lesehund bryter med hva en tradisjonell pedagog gjør. Hvilken oppfatning og forståelse har de ansatte av en lesehund og kan det være at de ikke syntes at en hund passer inn i skolen? Bourdieus forståelse av habitus kan også være relevant for andre aktører enn bare de ansatte i skolen. Både elevene og foreldrene har en oppfatning om hva en skole er og hvordan læring foregår, og hvilken betydning har en lesehund for dem? Hva mener foreldrene om at det kommer en hund inn i skolen? Og hvilken betydning har det for dem at barna deres leser for en «hårete» pedagog og ikke en «vanlig» en?

Habitus er som sagt vanskelig å endre, siden det er grunnleggende forestillinger om sosialt liv og hvordan vi mennesker handler. Da kan det også være vanskelig å endre måten man tenker på omkring bruk av dyr i ulike kontekster. Dette vil jeg se nærmere på i analysen.

KAPITTEL 4 – METODE

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for forskningsprosessen i denne masteroppgaven. Jeg viser til metoden jeg anvender, for å belyse min problemstilling «hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolesammenheng?». Ifølge Thagaard (2013) er problemstillingen retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi kan studere, og det er den som styrer hvilke metoder man kan benytte og hvordan analysen kan utføres. Jeg beskriver også analyseprosessen av datamaterialet for å sikre kvaliteten på mine funn, samt hvilke utfordringer og valg jeg har stått overfor i dette studiet, og hvordan disse er håndtert.

4.1 Valg av metode

Metodologi er læren om metodene man bruker i vitenskapen (Kvale og Brinkmann, 2010). Vitenskap er kunnskap som er fremskaffet på en vitenskapelig måte, altså ved bruk av metodologi i forskningen. Hvordan man som forsker går frem når man skal forske på en gitt problemstilling, er avhengig av de forestillingene man har om verden (Ryen, 2010). Man trenger også generell teori om hvordan man søker kunnskap og viten om verden, epistemologi, som konkretiseres ved hjelp av modeller eller metodologier (ibid.). Hver modell eller metodologi inneholder et utvalg av metoder, og vil derved ha betydning for hvordan man samler inn, tolker data og analyserer data med utgangspunkt i problemstillingen (ibid.). Forskningsprosessen vil bli bygd på dette grunnlaget og resultatene av forskningen vil være preget av det.

I metodeteorien skiller man tradisjonelt mellom to hovedretninger, kvantitativ og kvalitativ metode. Innenfor naturvitenskapen må dataene kunne observeres, telles og måles for at ny kunnskap skal kunne klassifiseres som vitenskap, og det er den retningen kvantitativ metode er påvirket av (Repstad, 2007). Retningen kalles positivismen og er påvirket av naturvitenskapens tro på lovmessigheter i seg selv (Ryen, 2010). Resultater man kommer frem til i kvantitativ forskning, skal kunne generaliseres til å gjelde for alle tilsvarende forhold og tilfeller.

Thagaard (2013) viser til at forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, har tradisjonelt blitt forbundet med kvalitative metoder, som ved deltakende observasjon og intervju. Innenfor kvalitativ metode er det kvaliteten på dataen heller enn

mengden som er viktig, og den går i dybden fremfor i bredden. Den kvalitative tilnærmingen bygger på å tilegne seg kunnskap gjennom samtaler og observerbare data. En viktig målsetting er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, ved å studere de sosiale fenomenene i deres naturlige setting (Ryen, 2010; Thagaard, 2013). Malterud (2013) poengterer at kvalitative metoder egner seg godt til å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. Siden man er i kontakt med mennesker når en benytter seg av kvalitative metoder, kan en spørre etter meningen, betydningen og nyanser av hendelser og atferd, og på den måten kan en styrke sin forståelse av hvorfor mennesker gjør som de gjør (ibid.). Styrken i kvalitativ metode er blant annet at man kommer nært inn på informantene. Informantenes egne meninger, holdninger og erfaringer står sentralt, noe som også er viktig i min studie.

Den kvalitative forskningen baserer seg på et vidt spekter av ulike innsamlingsmetoder (Thagaard, 2013). Dette kan blant annet være intervju, observasjon eller analyser av dokumenter og bilder (ibid.). I forbindelse med feltarbeid kan det også dukke opp spontane samtaler, som forskeren kan nedtegne sammen med sine egne observasjoner, og disse tekstene kan bli videre grunnlag for analyse (Repstad, 2007). Thagaard (2013) poengterer at et fellestrekk for alle kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer til slutt, foreligger i form av tekst. Min analyse baserer seg på utskrift fra de transkriberte intervjuene som ble gjennomført med fem informanter, og vil utgjøre variasjonsbredden for mine valg.

Om man bør bruke kvantitativ eller kvalitativ metode gir ikke vitenskapsteorien svar på, men man bør velge den metoden som er best med tanke på problemstillingen (Ryen, 2010). Ryen (ibid.) understreker at den metoden man velger vil påvirke de valgene man står ovenfor senere i prosessen. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning vil man også ofte bruke både kvalitativ og kvantitativ metode sammen. Den kvalitative forskningen kan for eksempel utdype kvantitative funn, og gi en bedre forståelse av årsakene bak dem.

På bakgrunn av min problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Jeg er ikke ute etter å finne frem til lovmessigheter, men til subjektive oppfattelser og meninger som informantene forteller om. Jeg ønsker innsikt i menneskelig erfaring, altså deltakernes personlige opplevelser

og erfaringer ved bruk av lesehund for barn. Ved å bruke kvalitativ metode håper jeg å få innsikt i deltakerens livsverden. Bruk av lesehund i skolen er et eksplorativt felt det fins lite forskning på i Norge, så kvalitativ metode egner seg godt, siden metoden er opptatt av å få frem menneskers opplevelser og erfaringer. Det er nær kontakt mellom informant og forsker, og man kan oppnå en dypere innsikt om informantenes egne forståelser, erfaringer og opplevelser om problemstillingen.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode finnes det som sagt ulike måter å samle inn data på, som kan være gjennom observasjon, intervju eller dokumentanalyse (Ryen, 2010). Det kvalitative intervjuet er den mest benyttede måten å samle inn data på både nasjonalt og internasjonalt (ibid.). I følge Kvale og Brinkmann (2010) kan forskningsintervjuet beskrives som en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Ryen (2010) viser til at et intervju baserer seg på kommunikasjon mellom en intervjuer og en informant, og intervjuet belyses som en egnet metode til å framskaffe autentisk kunnskap.

Et intervju kan ha ulik struktur. Ifølge Repstad (2007) oppfatter folk samme spørsmål ulikt, slik at folk vil få ulik stimuli uansett hvordan strukturen er. Strukturen kan for eksempel være løs, der man på forhånd har bestemt et tema, men allikevel styrer informanten mye av intervjuet. Man kan også ha en mer stram struktur, der man stiller spørsmål i en fast rekkefølge ut i fra en intervjuguide. Hvilke data man ønsker å få frem avhenger av hvilken intervjuform man velger å bruke. Repstad (ibid.) poengterer at en intervjuguide ikke er ment til å bruke slavisk, men hensikten er at den skal fungere som en huskeliste, slik at man ikke glemmer de temaene man skal dekke. Med tanke på å endre spørsmål, legge til spørsmål og endre på problemstilling underveis i prosessen, er det kvalitative intervju fleksibelt.

Det kvalitative intervjuet er kunnskapsproduserende, siden det produserer kunnskap utover hva et ja eller nei spørsmål vil gjøre, noe som var hensiktsmessig i min undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2010) viser til at dersom man ønsker å vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, så må man spørre dem. De sier at å snakke med mennesker er den beste måten å forstå mennesker og deres omgivelser på. Det skjer i det kvalitative intervju. Under intervjuet lytter

forskeren til andre mennesker som forteller med sine egne ord om blant annet livet sitt, sine omgivelser og sine meninger. På den måten forsøker et kvalitativt intervju å få et bilde av den verdenen de intervjuede selv opplever de lever i (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg ønsket som sagt å få en forståelse av et spesielt fenomen. Jeg ønsket å få en forståelse av hvordan en lesehund ble brukt i skolen sammen med elevene og hva mulighetene og utfordringene ved et slikt bruk kunne være. Mitt fokus var å få en dypere forståelse fra informantene, slik at jeg kunne få svar på problemstillingen. Derfor var det hensiktsmessig å bruke intervju som metode, siden jeg søkte menneskers erfaringer og opplevelser. Intervjuet gav meg også anledning til å gå i dybden på noen tema, mer enn andre.

4.3 Rekruttering og utvalg

Når man skal lage et utvalg i kvalitative studier er det flere forhold som må avklares. I følge Ryen (2010) er det viktig å ta stilling til både settinger, aktører, hendelser og prosesser når man skal sirkle inn informanter. Forskeren er derfor stilt ovenfor flere valg før selve intervjuingen begynner, enn bare å bestemme hvem som skal intervjues (ibid.). For å ta slike valg er det viktig at man på forhånd leser seg opp på det aktuelle temaet og setter seg inn i den aktuelle teorien, slik at man har nok kunnskap på området til å gjøre slike avgrensninger.

I startfasen av denne studien så jeg for meg at jeg gjerne kunne tenke meg å intervju barn. Siden jeg ønsket å få frem erfaringer ved bruk av lesehund i skolen, synliggjøre hvilke muligheter og utfordringer som finnes ved bruk av hund i en slik kontekst, samt belyse hvilken rolle en lesehund kan ha for elever med lesevansker i skolen, ønsket jeg å snakke med barna selv. Ved å intervju barna selv håpet jeg på å få innblikk i deres verden, og høre deres opplevelser og meninger ved å lese for en hund. Det å kunne snakke direkte med dem du skal forske på er vel alltid ønskelig. Selv om det er ønskelig å snakke direkte med dem du skal forske på, kan det være etiske utfordringer med å forske på barn, og det kan være vanskelig å få godkjenning av norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Med det som utgangspunkt valgte jeg heller å intervju noen som drev med lesehund og gjerne hadde en lesehund selv. Jeg ønsket også å intervju lærere og foreldre som var involvert eller hadde barn som hadde tilbud om lesehund. Å strukturere måten man søker etter informanter på er viktig. Miles og Huberman (1984) gjengitt av Ryen (2010), anbefaler å oppspore den eller de informantene som man regner med kan bidra

mest, og som sitter inne med mest mulig informasjon. Siden bruk av lesehund ikke er den mest utbredte praksisen i den norske skolen, var jeg litt usikker på hvordan jeg skulle få tak i informanter. Etter litt søking på tema på nettet, var jeg så heldig å komme raskt i kontakt med en informant som drev med lesehund på ulike skoler i sitt nærmiljø. Denne informanten har valgt å utdanne sin hund til dette formål, og var dypt engasjert i sitt arbeid med lesehund i skolen. Hun stilte til intervju og var villig til å hjelpe meg med informasjon. Det gjorde at prosessen videre gikk veldig greit, siden denne informanten satt inne med mye relevant informasjon, og hadde kontakter som jeg fikk del i. Hun kontaktet også skolen der hun jobbet frivillig med sin lesehund, for å høre om de ville delta i prosjektet, noe de ønsket. Dette kan betegnes som snøballmetoden, og er en vanlig metode for å velge ut deltakere som er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2013). Snøballmetoden vil si at man først etablerer kontakter med noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen, og som kan bistå forskeren med å få tak i informanter, noe som er vanlig i intervjuundersøkelser (ibid.).

Etter at hun kontaktet skolen der hun jobbet, fikk jeg en kontaktperson der, og hun sa seg villig til å stille til intervju, samt skaffe meg flere informanter. Jeg sendte henne informasjonsskrivet (se vedlegg 2) på mail, slik at hun skulle få informasjon om prosjektet og dele det videre til andre aktuelle informanter. Jeg hadde da en kontaktperson å forholde meg til på skolen, som også ordnet intervjuene for meg der. Kontaktpersonen min på skolen informerte meg også om en bibliotekar jeg kunne kontakte, som hadde litt erfaring med lesehund. Jeg tok kontakt, og hun ønsket også å stille til intervju. Hun fikk og informasjonsskrivet tilsendt på mail. Bibliotekaren hadde og en bekjent som var forelder til et barn som leste for lesehunden Frida, hun og ville la seg intervju. På den måten foregikk alt veldig strukturert. På den annen side må jeg være kritisk til mitt eget utvalg, siden alle informantene kommer fra det samme nettverket og miljøet, som igjen vil kunne prege mitt materiale (Thagaard, 2013). Thagaard (ibid.) understreker at for å motvirke dette kan en i utgangspunktet kontakte personer som er knyttet til ulike miljøer, og så be hver av disse om forslag til ulike deltakere. Utvalget vil da bestå av ulike personer som er knyttet til ulike nettverk eller miljøer (ibid.). I mitt tilfelle var ikke det aktuelt siden det ikke var så mange jeg kunne kontakte som drev med lesehund og på bakgrunn av oppgavens karakter. Derfor valgte jeg å bruke informanter innenfor samme nettverk.

Det er også viktig å finne et variert utvalg, der informantene har ulik bakgrunn. Dette for å belyse problemstillingen fra flere ulike områder, slik at man får flere innfallsvinkler til analysen. Ulike variabler kan være kjønn, alder, etnisitet, utdanning og familiesituasjon. Alle informantene i mitt utvalg er kvinner, men de har ulik utdanning og ulike jobber, så på den måten hadde de ulik erfaring og relasjon til lesehunden og hundefører.

Ifølge Ryen (2010) er utvalgets størrelse et skjønsspørsmål, og ofte er det umulig å fastsette antall informanter i startfasen. Den innsikt som man tilegner seg gjennom hele arbeidsprosessen, gjør og at man ser om det er et behov for andre og nye informanter (ibid.). Kvalitative studier kan basere seg på noen få informanter til en del flere informanter (ibid.). Man kan også komme til et ”metningspunkt”, der studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet man undersøker (Thagaard, 2013). Dersom det skjer kan man betrakte utvalget som tilstrekkelig stort (ibid.). Siden dette er en masteroppgave ønsket jeg å intervju 5-6 personer. Dette med tanke på at jeg har begrensning både i forhold til tid og ressurser.

Jeg har valgt å lage fiktive navn på informantene slik at det blir enklere å omtale dem i oppgaven, og at leseren enklere kan følge med i teksten om hvem som sier hva. Noen steder i oppgaven velger jeg allikevel å henvise til «en av lærerne» eller «en av informantene». Dette gjør jeg med tanke på at noen av sitatene muligens kan gjenkjennes og være litt mer sensitive enn andre sitater. Selv om det fører til at noen av sitatene ikke kan spores tilbake til en bestemt informant, så gjøres det av hensyn til informantene slik at deres anonymitet blir ivaretatt på en best mulig måte. Jeg har valgt å kalle informantene:

- Anna – hundefører med lesehunden Frida
- Mathilde – lærer, bibliotekar
- Linn – lærer
- Anita – bibliotekar
- Mary – mor til ei jente som leser for Frida

4.4 Ivaretagelse av informantene

Ifølge Malterud (2013) skal informanten kjenne prosjektet godt nok til å kunne ta stilling til om vedkommende ønsker å bidra med sin kunnskap eller ikke. Jeg valgte å sende ut informasjonsskrivet på mail (se vedlegg 2) til den første informanten min, for å belyse prosjektet mest mulig. Deretter som nevnt tidligere skaffet hun meg en kontaktperson på skolen der hun jobbet frivillig med sin lesehund en gang i uken, som og skaffet meg flere informanter. Kontaktpersonen på skolen fikk deretter tilsendt et informasjonsskriv av meg, som hun kunne gi videre til aktuelle informanter. De andre informantene som ikke var knyttet direkte til skolen fikk og informasjonsskrivet tilsendt på mail. På den måten prøvde jeg å sikre at informasjon om prosjektet kom godt nok ut til de aktuelle informantene. Jeg tok også med meg informasjonsskrivet til hvert enkelt intervju, i tilfelle noen ikke hadde fått det utdelt eller hadde hatt mulighet til å lese det i forkant av intervjuet. Ved å gjøre det slik sikret jeg at alle informantene fikk både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet.

Før intervjuet startet ble alle informantene bedt om å skrive under en samtykkeerklæring, samt informert om at de under hele prosessen frem til oppgaven var ferdig, kunne velge å trekke sitt intervju. Jeg spurte også som sagt om tillatelse til å sette på båndopptaker, noe jeg allerede hadde informert om i informasjonsskrivet. Alle informantene sa ja til at samtalen kunne tas opp. Lydfilen ble deretter lagt rett inn på Mac'en når jeg kom hjem, slik at jeg fikk slettet den fra iphonen. Mac'en var installert med kode for pålogging, for å sikre datamaterialet på en forsvarlig måte.

Malterud (2013) understreker at kvalitative metoder ofte brukes når man skal utforske saker og relasjoner som er viktige for folk. Hun påpeker at kvalitative data omhandler menneskers livserfaringer og tanker, og har ofte en form der det språklige uttrykket gir materialet en sensitiv og personlig karakter. Konfidensialitet i forskning er derfor viktig å vektlegge. Det innebærer at alt datamaterialet skal anonymiseres i oppgaven, slik at det ikke kan spores tilbake til den enkelte informant (Kvale og Brinkmann, 2010). Når informantene kommer fra en liten plass er det stor sannsynlighet for at de kjenner hverandre. I dette tilfellet var informantene lærere, bibliotekar og forelder, og de kom fra samme sted. I slike tilfeller må man være ekstra omhyggelig med å fjerne identifiserende kjennetegn ved disse informantene. Identifiserbar informasjon slik som

telefonnummer til informantene og lignende oppbevarte jeg atskilt fra intervjuene, og innelåst under hele prosessen. Alt av transkriberinger, notater og navnelister blir slettet ved prosjektslutt.

Med tanke på tema og problemstilling syntes jeg ikke at jeg satt noen av informantene i en sårbar situasjon. Jeg syntes derimot at alle informantene hadde lyst til å dele sine meninger, erfaringer og opplevelser med meg. Selv om oppgavens tema og problemstilling ikke er veldig ømfintlig, må jeg allikevel være klar over at noen av informantene kan i ettertid av intervjuene føle at de delte for mye. Da er det viktig at det på forhånd av intervjuene er blitt presisert at informantene når som helst under prosessen med arbeidet av oppgaven, kan trekke sitt intervju. Ingen av mine informanter valgte å gjøre det.

4.5 Intervjuguide

Jeg valgte å lage semistrukturerte intervjuguider (se vedlegg 3,4 og 5), med utfyllende spørsmål innenfor vært tema. Dette for å sikre at jeg stilte relevante spørsmål til problemstillingen. Siden jeg skulle intervju tre grupper av informanter; hundefører, lærere og foreldre, valgte jeg å utforme tre ulike intervjuguider. På den måten ble spørsmålene mest mulig relevante for de aktuelle informantene, slik at deres unike erfaringer og meninger kom frem under intervjuene. Intervjuguidene hadde jeg med meg under alle intervjuene. Jeg begynte alle intervjuene med noen innledningsspørsmål for å få en naturlig flyt på samtalen, og avsluttet alle intervjuene ved å spørre informantene om de hadde noe mer å tilføye eller kommentere. Temaene jeg valgt å dele inn de tre intervjuguidene i var:

- Hund i skolesammenheng
- Hundens betydning for elevene
- Elevenes opplevelse av lesehund
- utfordringer ved bruk av hund i skolesammenheng

I følge Ryen (2010) er de fleste forskere enige om at man på et eller annet stadium i møte med informantene bør bruke en intervjuguide. Uenigheten dreier seg mer om graden av formalisering og teknikker for oppbygning og strukturering. Det finnes argumenter både for og imot forhåndsstrukturering. Et argument som støtter forhåndsstruktur er at ved å være forberedt på hva

man skal se etter, kan det være lettere å fange det opp (Ryen, 2010). Ved å ha en forhåndsstruktur kan man også unngå å samle inn for mye overflødig informasjon, slik at man unngår overflødige bunker med data. Det at jeg valgte å lage temabaserte intervjuguider, gjorde at jeg på forhånd av alle intervjuene var forberedt og klar over hvilken informasjon jeg ønsket å innhente, for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Jeg merket selv underveis i intervjuet, at det var lett å snakke seg bort og glemme aktuelle tema som vi skulle vært innom, og da fungerte intervjuguiden utmerket som en huskeliste. Dersom jeg var usikker på om vi hadde vært innom alle de relevante temaområdene, hadde jeg også intervjuguiden jeg hele tiden kunne gå tilbake til. Når man er ny som forsker tror jeg også det er enklere å ha en viss forhåndsstruktur. Man er ikke like trent til å ha en flytende samtale, samtidig som den skal være kunnskapsproduserende og få frem viktige momenter og fenomener som er relevante opplysninger for problemstillingen.

På den annen side viser Ryen (2010) til at det argumenteres for at faste opplegg blinder forskeren. Dersom strukturen er for fast, kan man unngå å fange opp momenter eller misforstår fenomener som er viktige for informantene. Som intervjuer kan man ende opp med å låse interaksjonen for mye, og være mindre oppmerksom på at intervjuet blir en mekanisk interaksjon (ibid.). For å hindre at dette skjer kan det være bedre med liten eller ingen forhåndsstruktur. I noen av intervjuene fulgte jeg intervjuguiden strukturert nedover, mens i andre fløyt samtalen mer. Noen av informantene var mer snakkesalige enn andre, og da lot jeg samtalen flyte. På den måten fikk jeg også svar på mine spørsmål, men i en litt annen rekkefølge enn ut i fra den planlagte intervjuguiden. Jeg passet allikevel på at vi kom innom de aktuelle temaene ved å styre samtalen inn på de ulike spørsmålene. Dette følte som en naturlig ting å gjøre, siden samtalen fløt bedre da.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene startet hadde jeg fått tilsendt godkjenning fra NSD på mail (se vedlegg 1), og prosjektet kunne nå settes i gang. Det første jeg gjorde var å sende ut informasjonsskrivet (se vedlegg 2) til informantene på mail, slik at de på forhånd kunne få mest mulig informasjon om prosjektet de skulle delta i. Jeg prøvde å være så fleksibel jeg kunne, ved å si ja til alle dager og tidspunkt som informantene kunne intervjues. Intervjuene ble gjennomført i mai og juni og i august og september 2014.

Jeg ønsket å skape en trygg ramme rundt intervjuene, så informantene ble spurt om hvor de selv ville at intervjuene skulle foregå. Hundeføreren ønsket at intervjuet skulle gjennomføres hjemme hos henne selv. Hundene var og til stede under intervjuet, noe som førte til en god og hyggelig stemning. To av intervjuene ble gjennomført på skolen, siden de aktuelle informantene ble rekruttert gjennom skolen. For meg var det og en grei ordning siden jeg kom kjørende langveisfra, og ikke hadde noe kjennskap til nærmiljøet der. På skolen fikk vi låne et lite grupperom å sitte i. Grupperommet brukes blant annet til lesehund prosjektet, så jeg fikk også et lite innblikk i den verden. I rommet var det en sofa og et lite skrivebord med to stoler. Vi valgte å sitte på hver vår side av skrivebordet, men lesingen for hunden foregår i sofaen. Bibliotekaren som sa ja til å delta i prosjektet ble intervjuet på biblioteket der hun jobbet. Mora som hadde ei datter som leste for lesehunden Frida, ble intervjuet hjemme hos henne selv, etter hennes eget ønske. Alle settingene var greie å gjennomføre intervjuene i.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) bør intervjuet starte med en briefing. Det vil si at intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonene, forteller litt om formålet med intervjuet, hvorfor man tar opp intervjuet på bånd og andre sentrale ting knyttet til intervjuet (ibid.). Innledningsvis informerte jeg informantene om at jeg var masterstudent på Universitetet i Agder, og fortalte kort om undersøkelsen min. Jeg hadde med meg informasjonsskrivet, slik at de som ikke hadde fått tid eller mulighet til å lese gjennom det, kunne gjøre det før jeg startet intervjuet. På den måten ønsket jeg å sikre at informantene ble mest mulig informert om det de skulle delta i. Samtykkeerklæringen ble og underskrevet før intervjuet startet.

Samtlige intervjuer ble tatt opp på bånd, noe jeg fikk samtykke av alle informantene til å gjøre. I informasjonsskrivet informerte jeg om bruk av båndopptaker, men jeg nevnte det igjen før intervjuet startet, siden det kan føles unaturlig for noen å skulle bli intervjuet samtidig som de blir tatt opp på bånd. Jeg presiserte at all lydmaterialen vil bli slettet når prosjektet avsluttes. I etterkant av mine intervjuer opplevde jeg ikke at noen av informantene følte seg ukomfortable med bruk av båndopptaker.

Intervjuguiden var med meg under alle intervjuene, slik at jeg hadde spørsmålene klart for meg hele tiden. På den måten var det ikke like lett å spore av. Av og til ble flere spørsmål besvart

samtidig under intervjuet, men da hoppet jeg bare over det aktuelle spørsmålet når vi kom til det, også fortsatte jeg videre i intervjuguiden. I tillegg skrev jeg også litt notater under intervjuet, men det var ikke det jeg fokuserte på, for jeg ønsket å konsentrere meg om og få med meg mest mulig av selve intervjuet, og den interaksjonen informantene og jeg hadde der og da.

I de første intervjuene var jeg ganske nervøs siden det å intervju var en helt ny rolle og situasjon for meg. Siden jeg fremstod som litt usikker i begynnelsen merket jeg spesielt i et intervju at informantene misforstod meg et par ganger, siden jeg kunne virke litt utydelig i min fremtoning. Da valgte jeg å stille spørsmålet en gang til, og intervjuet fortsatte videre. Intervjuene varierte en del i lengde, alt i fra 20 minutter til 60 minutter. Lengden på intervjuene ble påvirket av hvor mye informantene hadde å si. Noen hadde veldig utfyllende svar med utgreinger, mens andre igjen svarte mer kort og presist på det jeg spurte om. Jeg fikk også et par ganger nei til svar på de spørsmålene jeg stilte, noe som førte til at jeg prøvde å vinkle spørsmålet mitt på en litt annen måte og fortsette samtalen derifra. I de intervjuene informantene hadde korte svar holdt jeg meg mer strategisk til intervjuguiden, mens i de tilfellene der informantene snakket mye hoppet jeg litt mer rundt. Da prøvde jeg å orientere meg litt underveis slik at jeg fikk svar på det jeg ønsket, selv om jeg ikke fulgte intervjuguiden min slavisk. En av informantene stoppet også opp flere ganger og kom tilbake til et spørsmål som jeg hadde stilt tidligere, og reflekterte over det flere ganger. Hun sa at jeg hadde fått henne til å tenke over det spørsmålet som jeg hadde stilt henne litt tidligere i intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at når intervjuet er over kan det oppstå en viss anspenthet. Det kan komme av at intervjupersonen har vært veldig åpen om personlige og emosjonelle ting, og kanskje delt mer enn vedkommende ønsket på forhånd. Men de viser også til at en vanlig erfaring etter et forskningsintervju er at intervjupersonen har opplevd intervjuet som en berikelse, har nytt følelsen av å kunne snakke fritt med en oppmerksom tilhører (ibid.). Jeg opplevde selv en informant som var veldig engasjert i tema, og som delte mye med meg under intervjuet. Hun var veldig positiv til at jeg skulle gjennomføre dette prosjektet, samt at hun utstrålte masse energi og engasjement. Hun uttrykte at hun brant veldig for dette tema, og ønsket derfor å sette fokus på tema og dele sin erfaring og kunnskap med meg.

4.7 Analysen – en naturalistisk tilnærming

I analysen har jeg valgt en naturalistisk tilnærming til dataene, som har lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning, og som fremdeles er den dominerende retningen (Ryen, 2010). En naturalistisk tilnærming retter fokuset mot erfaringer i den sosiale verden. Det innebærer troen på at den sosiale virkeligheten er virkelig, og at denne virkeligheten kan fanges av forskere (ibid.). Jeg har valgt en naturalistisk tilnærming, siden jeg ønsker å få frem erfaringer i den sosiale verden. Det naturalistiske paradigmet vektlegger at det finnes én sannhet eller én virkelighet for informanten (ibid.). Ryen (ibid.) poengterer at det er den virkeligheten forskeren skal få tilgang til gjennom intervjuet. Forskerens oppgave blir da å gjengi eller representere den så riktig som mulig i en rapport, eller i denne sammenheng en masteroppgave. Det er informantenes fortolkninger som representerer sannheten eller deres virkelighet (ibid.).

Jeg hadde en forventning om at informantene satt inne med svarene selv, og de ble på den måten eksperter på sitt eget liv. Jeg søkte informanter som hadde erfaring med bruk av lesehund, enten som hundefører selv, eller som lærer eller foreldre til barna. Jeg hadde da en klar forventning om at de utvalgte informantene jeg skulle intervjuer hadde kompetanse på området. Jeg ønsket at de skulle kunne snakke fritt om sine erfaringer, meninger og refleksjoner, og at deres erfaringer skulle presenteres som virkelige. Ryen (2010) viser til at forskeren holder fast på skillet mellom virkelighet og representasjon og lytter til informantenes representasjoner av virkeligheten, i den naturalistiske analyseprosessen. Forskeren har da tillit til at informantene selv kan referere hvordan livet er i deres verden. Informantenes tolkninger representerer da virkeligheten slik den ser ut fra deres side av grenselinjen (ibid.). Det man er på leting etter er innsiderens representasjon eller versjon av virkeligheten (ibid.). Ifølge Gubrium og Holstein (1977:102-103) gjengitt av Ryen (2010), kan man selvsagt ikke ta for gitt at den versjonen man får, er nøyaktig, men det man tar for gitt, er muligheten til å få autentiske data.

Troen på at den sosiale virkeligheten er virkelig, er som sagt sentral i en naturalistisk tilnærming, og en naturalistisk forsker vil derfor vektlegge at det informantene sier er sant (Ryen, 2010). Min oppgave som forsker blir da å få tak i sannheten slik den oppleves for informantene, og presentere den på riktigst mulig måte i oppgaven (ibid.). I analysedelen bruker jeg informantenes egne ord gjengitt i sitater, for å vise deres meninger, erfaringer og hva de gjør. Intervjusitatene er

satt i kursiv, og de brukes som om de refererer til den sosiale virkeligheten som virkelig, eller foreliggende (Ryen, 2010).

4.7.1 Transkribering

Å transkribere innebærer å skifte fra en form til en annen. Man tar talt språk og gjør det om til skriftlig språk. Disse to formene innebærer forskjellig språklig spill med ulike regler. En transkripsjon er en konstruksjon, og ikke en kopi av den reelle virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2010).

Transkriberingen av intervjuene prøvde jeg å gjøre fortløpende etter hvert intervju, slik at jeg hele tiden hadde de friskt i minnet. Transkriberingen ble utført av meg selv, slik at jeg skulle få et så nært forhold til datamaterialet som mulig. Malterud (2013) sier at det er mange gode grunner til at forskeren selv bør gjøre denne jobben. Hun påpeker blant annet at den som var deltaker i samtalen husker gjerne momenter som kan oppklare uklarheter, eller som er av betydning for meningen i teksten (ibid.). Allikevel er den store gevinsten ved at forskeren gjør det selv, knyttet til den tidlige tilgangen til materialet en slik detaljert gjennomgang gir. Forskeren får gjenoppleve erfaringene fra feltarbeidet, og på den måten gjøre seg kjent i materialet fra en ny side (ibid.). Når man transkriberer kan det også gi rom for ettertanker og slutninger, og det er ofte begynnelsen på de spørsmålene vi stiller eksplisitt i analysefasen (ibid.). Jeg merket selv at underveis i transkriberingen begynte jeg å bearbeide stoffet og prøvde å få tak i det som ble sagt. Dette gjorde analysearbeidet lettere å komme i gang med, siden jeg allerede hadde gjort meg godt kjent med datamaterialet, og begynt å stille spørsmål ved ting.

Det å ha intervjuene lagret på båndopptaker, forsterker reliabiliteten av forskningen min. Ved å ha samtalene på bånd, hadde jeg informantenes konkrete perspektiver på ting, meninger og tanker om det aktuelle tema. Når intervjuene var ferdige og jeg skulle begynne å jobbe med datamaterialet, hadde jeg ikke bare et sammendrag av mine egne notater, samt det jeg husket selv fra intervjuet, men jeg hadde helt konkret hva som ble sagt på båndopptakeren. Ved å bruke båndopptaker har man også mulighet til å spole frem og tilbake dersom noe er uklart. Etter at intervjuene var ferdig transkribert ble de lagret på Mac'en, uten navn eller identifiserbare

opplysninger. All datamaterialet blir som sagt slettet ved prosjektslutt og utskrift av data makulert.

4.7.2 Analyseprosessen; systematisk tekstkondensering og fenomenologisk analyse

I følge Malterud (2013) er det en utbredt misforståelse at kvalitative forskningsmetoder ikke trenger en forpliktende struktur som forskeren skal følge, siden helhetsinntrykket skal fange det vesentlige. Videre sier hun at det som skiller den vitenskapelige tilnærming fra overfladisk ”synsing” er en veldokumentert og godt gjennomarbeidet analyse. Hun viser og til at ”analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet” (Malterud, 2013:91). Når man som forsker analyserer skal det foregå på en slik måte at andre senere kan følge den samme veien vi har gått, anerkjenne systematikk man har arbeidet etter underveis, og forstå de konklusjonene man har kommet frem til (Malterud, 2013).

Hun sier og noe om at det er særlig to analysemetoder med ulik teoretisk forankring som skiller seg ut ved å være detaljert beskrevet og teoretisk forankret, nærmere bestemt Giorgis fenomenologisk analyse og Grounded Theory. Ifølge Giorgi, gjengitt av Malterud (2013), er formålet med den fenomenologiske analysen å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Som forsker leter man etter essenser eller de vesentlige kjennetegn ved de fenomenene man studerer og forsøker å sette sin egen forforståelse i parentes i møte med data (Malterud, 2013:97). Med dette som utgangspunkt valgte jeg selv å anvende en fenomenologisk analyse, ut i fra Giorgis beskrivelser, i min analyse.

Prosedyren som Giorgi beskriver, gjengitt av (Malterud, 2013), er en analyse som gjennomføres i fire trinn. Det første trinnet går ut på å få et helhetsinntrykk av datamaterialet. I trinn to skal en identifisere meningsdannede enheter. Videre i trinn tre skal en abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enhetene, og til slutt i trinn fire skal man sammenfatte betydningen av dette (ibid.). Analysemetoden systematisk tekstkondensering er inspirert av Giorgi, og disse fire trinnene utgjør også hovedstrukturen i den analysemetoden (ibid.)

Min analyseprosess startet allerede under transkriberingen av intervjuene jeg hadde gjennomført. Selv om jeg ikke skrev ned noe og sorterte i kategorier under transkriberingen, begynte allikevel

datamaterialet «å kverne» i hodet mitt. Når intervjuene var ferdig transkribert leste jeg nøye gjennom datamaterialet og prøvde å danne meg et helhetsinntrykk. Jeg skrev ned stikkord og notater for å se hva som skilte seg ut, og prøvde å få en oversikt over intervjuene. For hvert intervju lagde jeg også en oversikt der jeg forsøkte å komprimere innholdet, slik at datamaterialet var lettere anvendelig. Når jeg hadde dannet meg litt mer oversikt over datamaterialet samtidig som at innholdet var komprimert, forsøkte jeg å identifisere meningsbærende enheter, i tråd med det Giorgi beskriver. Jeg forsøkte å få frem temaer som skilte seg ut i datamaterialet.

Når temaene var systematisert laget jeg noen passende betegnelser som jeg syntes beskrev de ulike temaene godt. De ulike temaene som skal analyseres og beskrives i kapittel 5 er: «Bruk av lesehunden Frida i skolen», «Krav til bruk av lesehund i skolen», «En liten oase hvor verden stopper opp – en trygg lesehundkontekst», «En følelse av belønning – elevenes opplevelse av lesehund», «Praktiske utfordringer ved bruk av lesehund». Disse temaene pekte seg ut i mitt datamateriell, og analyseres og drøftes opp mot relevant teori.

4.8 Forskningsetikk

Malterud (2013) poengterer at en stor del av kvalitative studier er møter mellom mennesker der normer og verdier utgjør viktige elementer av kunnskapen som utveksles og utvikles. Dette stiller strenge krav til etiske retningslinjer når man jobber med kvalitative data, samt at forskeren er klar over de etiske utfordringene dette medfører. Kvale og Brinkmann (2010) understreker at etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og at man under hele undersøkelsen, fra begynnelsen av prosjektet til den endelige rapporten foreligger, bør ta hensyn til mulige etiske problemstillinger. Dette underbygger Ryen (2010) ved å vise til at de etiske utfordringene og bevisstheten om etiske forhold gjelder gjennom hele forskningsprosessen, og ikke bare i selve intervjuet. Både forskningsråd og sosiologiske foreninger viser til sine standardsjekklistene vedrørende etikk og forskning (ibid.).

Jeg ønsker å fremstille etikk som noe som skal prege hele forskningsprosessen i dette mastergradsprosjektet. Prosjektet startet ved at jeg sendte inn en søknad til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som behandler alle forskningsprosjekter som inneholder personlige opplysninger. I meldeskjema (se vedlegg 1) opplyste jeg blant annet om tema for

oppgaven med påfølgende problemstilling, hvem jeg ønsket å intervju, og at jeg ønsket å ta opp intervjuene på bånd og deretter transkribere dem. Tilbakemeldingen fra NSD var at behandlingen av personopplysninger tilfredstilte kravene i personopplysningsloven, og at prosjektet kunne settes i gang. Ivaretagelse av informantene har som nevnt også vært viktig som det blir vist til i avsnitt 4.4.

4.9 Kvalitetskriterier

Kvale og Brinkmann (2010) viser til at troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Begrepene reliabilitet og validitet har lenge blitt benyttet innenfor forskning, som uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen (Repstad, 2007). Reliabilitet har med forskningsresultatene pålitelighet å gjøre, om de er troverdige, om man har jobbet nøye nok med dataene. Validitet dreier seg om metoden du har valgt måler det du tror den skal måle, om den er egnet til det bruk (ibid.).

Ryen (2010) påpeker at innen kvalitativ forskning er begrepene reliabilitet og validitet kontroversielle fenomener. Det er sterk kritikk rettet mot begrepene som kvalitetskriterier. Noe av kritikken går ut på at dersom man ikke kan enes om at det finnes en virkelighet «der ute», er det umulig å oppnå direkte kunnskap om den (ibid.). Det samme gjelder språket. Når ulike personer kan avgi flerfoldige konstruksjoner av virkeligheten, og språket ikke lenger anses for å kunne referere til en stabil ytre virkelighet, blir disse kriteriene bare et forsøk på å oppnå kunstig konsensus (ibid.). Lincoln og Cuba (1985) gjengitt av Ryen (2010), viser til at det sentrale i diskusjonen omkring reliabilitet og validitet er tillit til en forskningsrapport. I en forskningsrapport er man ofte prisgitt forskeren, siden den bare presenterer et sterkt begrenset utdrag av dataene i form av noen få enkle sitater og anekdoter (Ryen, 2010). Plassmangel i en forskningsrapport fører og til at et begrenset datamateriale presenteres.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan som sagt knyttes til forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2010). Reliabilitet behandles også ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et

resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det vil si om intervjupersonen vil endre sine svar dersom hun blir intervjuet av en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2010). Ryen (2010) viser til ulike tiltak forskeren kan gjøre for å bidra til høy reliabilitet. Dette kan være å ta opp alle intervju på bånd, for å få nøyaktige utskrifter fra intervjuene, og på den måten unngå å påvirke dem. Ved å ha intervjuene på bånd får man også med seg tonefall og nøyaktig ordbruk. Pauser under intervjuet kan også være relevant å få med seg, hvis de hadde en bakenforliggende årsak. Videre kan man la ulike forskere under analysearbeidet kategorisere samme materiale og så sammenlikne etterpå. I rapportskrivningen er det viktig å redegjøre for prosedyrene ved datainnsamling, og presentere større utdrag fra data, ikke bare oppsummeringer (ibid.). Alle intervjuene med informantene tok jeg som sagt opp på bånd, for å sikre kvaliteten på dataene. I dette metodekapittelet redegjør jeg også for hvordan forskningsprosessen har blitt gjennomført, slik at leseren på best mulig måte får innsyn i forskningen. Alt i fra hvilke prosedyrer jeg har hatt for datainnsamlingen, utvalg av informantene, gjennomføring av intervjuene og transkribering av intervjuene.

Transkriberingen av intervjuene gjorde jeg selv for å ivareta påliteligheten. Jeg utførte transkriberingen i tre runder for hvert intervju, for å være sikker på at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Først lyttet jeg til intervjuet og skrev ned det som ble sagt, samtidig som jeg spolte frem og tilbake for å få med nøyaktig det informantene sa. Deretter gikk jeg gjennom den skrevne teksten og reinskrev alt. Til slutt gikk jeg gjennom teksten en gang til, mens jeg lyttet gjennom hele intervjuet igjen, og spolte litt frem og tilbake. Dette var en tidkrevende prosess, men på den måten sikret jeg kvaliteten på intervjuematerialet på best mulig måte. Ved å jobbe så nøye med transkriberingen, fikk jeg også en god innsikt i intervjuene, som kom godt med når jeg jobbet med analysen. Min veileder har også hatt tilgang til noen av de transkriberte intervjuene for å sikre mine funn. Jeg har også vist til analyseprosessen, samt presentert større utdrag av data i oppgaven. Dette gjøres for å sikre best mulig pålitelighet i oppgaven.

For å sikre god reliabilitet er det også viktig at man gjennomgår datainnsamlingen, bearbeidingen, analysen og fortolkningen selvkritisk i en kvalitetsvurdering (Repstad, 2007). Å jobbe med dataene kritisk, er noe jeg har etterstrebet under hele denne prosessen. Jeg har prøvd å stille kritiske spørsmål underveis i arbeidet, samtidig som jeg har prøvd å arbeide strukturert og

systematisk. Jeg kan imidlertid ikke utelukke at min forforståelse har påvirket datainnsamlingen og analysen.

4.9.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). Om man som forsker har målt det man faktisk skal måle (Repstad, 2007). Malterud (2013:21) understreker at «ingen kunnskap er allmenngyldig, i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål». Derfor kan generaliserbarhet være et problematisk begrep, og forskeren må alltid overveie validiteten av hva studien sier noe om (ibid.). Overførbarheten av funnene man finner i en studie, ut over den sammenhengen der studien er gjennomført, må også overveies sier hun. Hun påpeker at man sjelden kan svare ja eller nei på spørsmålet om det vi har funnet, er sant. Videre sier hun at det som er viktig å ta stilling til om det vi har funnet ut, er hva det er sant om. Hva metoden og materialet gir anledning til å si noe om, og hvilken rekkevidde og overførbarhet resultatene har er også viktig (ibid.). Hun understreker også at det som alltid vil være med på å bestemme kunnskapens rekkevidde i tid og rom, er konteksten kunnskapen er innhentet i.

Det skilles mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet dreier seg om hva det er sant om. Malterud viser til at relevans er et nyttig stikkord her. Vi må se på om vi har brukt relevante begreper eller kartleggingsmetoder for å studere det fenomenet vi skal se på (ibid.). Hun påpeker at det er viktig å gjennomgå de verktøy man bruker for å få frem kunnskapen, og spørre seg selv i hvilken grad metoden, referanserammen er egnet til å gi gyldige svar på de spørsmålene vi har stilt (Malterud, 2013:22). Hun understreker også at uansett hvor presise data vårt undersøkelsesinstrument kan fremskaffe, blir den interne validiteten lav hvis kartleggingen ikke gjennomføres på en måte som er relevant for formålet (ibid.). Ekstern validitet handler om overførbarhet, og et nyttig stikkord her er kontekst (Malterud, 2013). Hun viser til at man må se på hvilke sammenhenger våre funn kan gjøres gjeldene utover den konteksten der vi har kartlagt dem (Malterud, 2013:22). Hun sier også at overførbarhet av funn fra kvalitative metoder er ofte knyttet til utvalget, men henger i like stor grad sammen med relevansspørsmålet – på hvilken måte kan disse resultatene bidra til å opplyse en lignende problemstilling i en annen sammenheng?

I forhold til validiteten har jeg i denne undersøkelsen fulgt nøye utvelgelseskriteriene. Jeg prøvde å oppspore og velge ut de mest informative deltakerne og det ble forventet at disse kunne reflektere over temaet. Før intervjuene ble det opplyst om at det var frivillig å delta, og at informantene når som helst i prosessen kunne trekke sitt utsagn. Jeg har også prøvd å sikre validiteten ved å være bevisst på om informantene har forstått spørsmålene jeg har stilt, slik at de har kunne svart på det jeg har spurt om. Ved å bruke dybdeintervju har informantene fått god tid til å svare på spørsmålene, samt komme med innspill under hele intervjuet. Båndopptaker ble også brukt under alle intervjuene for å sikre mine funn, samtidig som at jeg kunne være en tilstedeværende forsker, siden intervjuet ble tatt opp på bånd. Jeg har også vært klar over at informantene jeg har intervjuet i utgangspunktet har vært positive til bruk av lesehund i skolen. Hadde jeg kontaktet en skole som ikke hadde hatt en lesehund, og kanskje heller ikke hadde hørt om fenomenet lesehund før, ville jeg nok mest sannsynlig fått andre svar enn det mine informanter gav meg. Jeg har også under hele prosessen med oppgaven prøvd og hatt en refleksiv holdning samt utfordre egne holdninger i tråd med det Malterud (2013) sier.

4.10 Forforståelse

Ifølge Malterud (2013) er forforståelsen den ryggsekken vi tar med oss inn i forskningsprosjektet før prosjektet starter. Det vil si at det vi har med oss i ryggsekken påvirker oss hele veien for hvordan vi samler og leser våre data. Forforståelsen vår kan i beste fall gi næring og styrke til prosjektet vi holder på med, men i verste fall kan alt handle om det vi bærer med oss, og ikke om det vi ser langs veien (ibid.). Forforståelsen vår inneholder alt fra erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv, og består av den teoretiske referanserammen som vi har ved prosjektets innledning (ibid.). Hun påpeker også at hvis forskeren har et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse, kan man forebygge at forskeren går inn i prosjektet med skylapper, begrenset horisont eller manglende evne til å lære av sitt materiale.

Innledningsvis nevner jeg at jeg er en person som er veldig glad i dyr, og spesielt hunder. Bruk av dyreassistert terapi er noe som engasjerer meg veldig, og da jeg oppdaget at det fantes lesehunder i skolen, ble jeg veldig interessert. Med en slik farget forståelseshorisont vil det være naturlig at jeg var positivt innstilt til hundens betydning på elevene. Med en positiv innstilling til det man forsker på, kan det være lett å farge datamaterialet. Det kan være ved å påvirke informantene man

intervjuer, men også det man leter etter i datamaterialet. Da er det viktig å hente frem en objektiv forskerrolle, samt prøve å finne frem til informanter med ulike synspunkter, for å få god kvalitet på datamaterialet. Når man endelig skal skrive masteroppgaven sin, der man selv har valgt tema og problemstilling innenfor et felt man interesserer seg for, kan man nok lett bli for ivrig og positiv til det man finner i datamaterialet. Derfor var det kanskje spesielt viktig at jeg hele tiden var klar over mine egne perspektiver, holdninger og erfaringer underveis i prosjektet. Det å skulle ha kontroll over sine tanker og forforståelse kan være vanskelig. Derfor følte jeg det var viktig underveis i prosessen å gå tilbake til relevant forskning og teori på feltet. Det å diskutere tema og problemstilling med andre rundt meg, var og viktig for å ha et kritisk blikk på det jeg holdt på med. Jeg diskuterte også underveis med min veileder hva som var relevant for min problemstilling, sånn at jeg hele tiden hadde den som utgangspunkt for min oppgave. Dette for å unngå at resultatene skulle bli påvirket av meg, mine personlige følelser og meninger.

Selv om jeg hadde med meg den positive forforståelsen inn i prosjektet, var jeg allikevel veldig nysgjerrig på å finne ut mer om bruk av lesehund i skolen, og det var et tema jeg ønsket å lære mer om og få frem i søkelyset. Selv om utgangspunktet mitt var veldig positivt, ser jeg i etterkant at det finnes ulike utfordringer som kan gjøre det vanskelig å skulle gjennomføre et slikt tilbud med en lesehund. Allergi er en sentral faktor, selv om ingen av mine informanter hadde opplevd det som problematisk, så kan en tenke seg at det kan være det i en annen sammenheng. Økonomi kan og sette en stopper for bruk av lesehund, hvis det da ikke er noen som driver med det frivillig, slik som i dette tilfellet her. Frykt er og en reel faktor, som er gjeldende for mange barn. Det å skulle tilby en lesehund til en elev som trenger lesetrening, men som er redd hunder, viser seg å være lite hensiktsmessig, da hunden ikke vil ha den samme effekten på å redusere stress og senke blodtrykket, i forhold til en som ikke er redd hunder ifølge Morrison (2007).

Mens jeg leste meg opp på tema og fikk en større innsikt i litteraturen, merket jeg at det var et mye bredere felt enn jeg trodde i utgangspunktet. Det var mye litteratur å få oversikt over, så det var viktig å avgrense og velge litteratur som var relevant for å belyse min konkrete problemstilling; «hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av hund i skolesammenheng?» Mesteparten av forskningen som omhandler dyrs effekter på menneskers helse er amerikansk, men det dukker også opp flere europeiske studier. Det er ikke forsket mye på bruk av lesehund i

skolen i Norge, men i introduksjonen viser jeg til noen norske mastergrader som er skrevet innenfor fagfeltet spesialpedagogikk, som er relevante for denne oppgaven. Spesielt den ene som ser på erfaringer rundt bruk av hund som spesialpedagogisk verktøy for å bygge gode relasjoner i skolen. Med tanke på at dette er et felt som det ikke er forsket mye på i Norge, er det derfor ekstra spennende å få belyst dette tema.

KAPITTEL 5 – EMPIRI OG ANALYSE

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg gi en detaljert beskrivelse av hvordan lesehunden Frida blir brukt i skolen, og hvordan leseaktiviteten med henne og elevene blir gjennomført. Jeg vil også redegjøre for hvilke krav som stilles for å bli en autorisert lesehund. Dette er basert på informasjon fra hundefører. Deretter vil jeg presentere datamaterialet som jeg analyserer og drøfter sammen med teorien som ble presentert tidligere, for å belyse hvilke muligheter og utfordringer bruk av lesehund i skolen kan ha. Jeg har også valgt å supplere med noe teori som ikke er presentert i teorikapitlene, for å belyse funn ytterligere.

5.1 Bruk av lesehunden Frida i skolen

Ved bruk av hund i samhandling med barn er det viktig at både hunden og barna føler seg trygge. Hundefører Anna ønsker at både elevene og lesehunden Frida skal bli trygge på hverandre, slik at de kan få en god leseopplevelse i sammen. På bakgrunn av dette ønsker hun at elevene skal gå gjennom et fadderhundopplegg som er utarbeidet av den Svenske teraphundskolan, før de begynner å lese for Frida. Fadderhundopplegget arrangeres av Anna selv på den aktuelle skolen de skal jobbe på, og er på til sammen tre timer. Ved at elevene går gjennom fadderhundopplegget først, får de tid til å bli kjent med lesehunden Frida og hvordan hun oppfører seg. Elevene får også tid til å bli kjent med hundefører Anna. Når elevene kommer og skal lese for Frida første gangen på skolen, har de allerede kjennskap til både henne og hunden, og selve lesingen kan da oppleves som litt mindre skummelt. Fadderhundopplegget innebærer at elevene skal lære seg samvær med hund og hvordan man nærmer seg en ukjent hund. De lærer også om å vise respekt, ansvar og empati for hverandre og hunden. Kurset innebærer også aktiviteter mellom elevene og hunden, som å vente på tur, samarbeide med hverandre for å oppnå et resultat og de har øvelser hvor de lærer seg å stole på hverandre. På slutten av kurset får alle elevene utdelt diplom for gjennomført kurs.

Anna poengterer viktigheten av å prioritere fadderhundopplegget før elevene skal lese for Frida, for hun har sett effekten av kurset. Hun viser til et eksempel fra en skole der de valgte å gjennomføre lesingen uten at elevene måtte gå gjennom fadderhundopplegget først, noe som viste seg å ikke fungere like bra for elevene. To av elevene som ble plukket ut for å lese for Frida var

veldig redd hunder, og en av dem var veldig skeptisk. Dette førte til at elevene ikke turte å være i nærheten av Frida eller kose med henne, noe som er en del av poenget med å lese for en hund. Anna poengterer at hun i fremtiden skal insistere på at alle elevene må gå gjennom fadderhundopplegget før de kan begynne å lese for Frida i skolen. På den måten kan de som er redd for hunder få en mulighet til å bli trygg på Frida, samtidig som de får litt kjennskap til og lærdom om hund.

På skolen hvor jeg gjennomførte noen av intervjuene, hadde lesehund prosjektet vart i to år. Det var tredjeklassen på skolen som hadde fått tilbud om lesehunden Frida, noe som begrunnes nærmere av læreren Linn:

...det er jo en tid der en ser liksom klart at noen har lesevansker, og når de leser høyt for klassen så ser en jo at noen av de syntes det er veldig tøft, og noen gruer seg lite grann til det...

Lærerne har likevel bestemt at alle elevene i klassen skal få benytte seg av tilbudet, og ikke bare de med lesevansker. De følger ikke noe fast system, men elevene får lest en gang i mellom, og noen elever har lest flere ganger enn andre. De prøver å la de elevene som kanskje trenger det litt mer enn andre, få lese litt oftere enn de som ikke behøver det like mye. Lærer Mathilde sier at det har de egentlig bare gjort sånn naturlig, uten at de har snakket så veldig høyt om det. I den utvalgte tredjeklassen på skolen så var det ca. 15-16 elever som benyttet seg av tilbudet, og lesingen ble gjennomført en gang i uken. Dette beskrives nærmere av Mathilde:

...og da kommer hun sånn ca. ja kl. 10, og er en times tid og da er det snakk om kanskje 3 elever som leser. Noen ganger så blir hun, at hun går en tur også kommer hun tilbake igjen, og da klarer hun kanskje 4 eller 5 (elever) totalt sett. Men de sitter og leser sånn ca. 10 minutter.

Den dagen lesingen skal gjennomføres kommer hundefører Anna til skolen med Frida, og ofte blir de allerede i skolegården møtt av elever. Lesingen gjennomføres i et lite rom, som ligger i nærheten til biblioteket. Rommet består av en pult, to stoler og en sofa. Anna pleier å legge et teppe som hun har med seg i sofaen, slik at barnet og hunden kan sitte sammen på det i sofaen. Elevene som skal inn å lese for Frida blir fulgt til rommet av klassekontakten sin, og de kan selv velge ut ei bok de har lyst til å lese for Frida. Dersom de trenger det kan de også få hjelp av bibliotekaren. Noen elever har til å begynne med vært inne to stykker av gangen hos Frida, for at

det skal være ekstra trygt. Andre igjen syntes det er tryggest å komme alene når de skal lese, slik at ingen andre trenger å høre på dem. Når elevene kommer inn i rommet setter de seg i sofaen, og Frida kryper fort opp i sofaen sammen med dem og legger gjerne hodet sitt i fanget på eleven som skal lese for henne. Når eleven setter i gang med å lese er Frida lært opp til å følge med i boken. Hundefører Anna sitter i en stol vendt mot dem, men allikevel litt tilbaketrukket for å gi eleven og Frida ro til å utføre lesingen. Anna korrigerer aldri barna dersom de leser feil, men hun hjelper dem litt hvis de stopper opp. Når lesesituasjonen er ferdig pleier elevene å ta en high five med Frida, noe de syntes er veldig gøy, samtidig som det er en morsom måte å avslutte lesingen på.

Informantene påpeker at meningen ved å bruke en lesehund i skolen er at den skal være med på å skape ro, trygghet og forutsigbarhet for elevene. Elevene skal føle seg trygge sammen med hunden når de leser for den. Det er rom for å gjøre feil inne hos lesehunden Frida og hundefører Anna korrigerer aldri elevene, hun er kun motiverende. På den måten prøver de å skape en rolig og trygg kontekst for barna, slik at de kan få selvtillit og motivasjon til å lese høyt.

5.2 Krav til bruk av lesehund i skolen

En lesehund er en terapihund som har gjennomgått en omfattende opplæring og utdanning. Den er spesialtrent, testet og godkjent for å arbeide som lesehund rettet mot barn under 13 år (Svenska terapihundskolan, 2014). Når en velger å utdanne en hund som skal fungere i intervensjon med barn, må den egne seg godt til dette formål. Hunden må inneha riktig temperament og den må være forutsigbar og pålitelig, samt inneha evnen til å skape tillit og trygghet (Antrozoologisenteret, 2011). Det at lesehunden Frida innehar gode egenskaper som en lesehund bør ha, kommenteres fra flere informanter. Lærer Linn sier:

...Frida er så rolig, det er en helt spesiell hund så, og hundefører er jo og helt unik i denne settingen...

Mora til den ene jenta som leser for Frida (Mary) bekrefter også det rolige lynne og tryggheten til Frida:

...den hunden er jo veldig, veldig trygg. Kommer tassende mot henne (dattera) og logrer og slikker hånden...

Antrozoologisenteret (2011) viser til at når en skal evaluere en terapihund, er den viktigste ferdigheten at hunden liker å jobbe så tett med mennesker, som en terapihund gjør. De understreker at en terapihund må inneha ulike egenskaper som kontrollerbarhet, pålitelighet og forutsigbarhet, samt evne til å skape tillit og trygghet (Antrozoologisenteret, 2011). Hunden må også ha gjennomført en mentalbeskrivelse, som er utviklet og evaluert av en etolog med praktisk erfaring i dyreassisterte intervensjoner (ibid.). For å sikre at kun friske dyr blir brukt i dyreassisterte intervensjoner, må hunden gjennomgå en helsesjekk hos veterinær, for å kvalitetssikre at den er frisk (Antrozoologisenteret, 2011; Intermountain therapy animals, 2014b). Hunden må også være ferdig med sin fysiske og psykiske kjønnsmodning, for å kunne arbeide med dyreassisterte intervensjoner.

En lesehund må som sagt gjennomgå en omfattende opplæring, som innebærer blant annet praksistimer for å kunne gå opp til eksamen. Dette bekreftes av hundefører Anna. Hun sier at hennes hund har gått gjennom alle kursene og de praktiske øvelsene de må gå gjennom for å kunne bli en autorisert lesehund. Anna forklarer at det innebærer for hunden å være først:

...besøkshund, eksamen og praksis som terapihund, eksamen også praksis også ny test for egnethet for å jobbe med barn...

Anna forklarer at hun ønsket at hennes hund skulle ha en slik utdanning, for på den måten å sikre at hunden innehar disse ferdighetene som er viktige når en skal jobbe med barn. Det er også tryggere med tanke på sikkerheten ovenfor barna, siden det fort kan oppstå uforutsigbare hendelser når en jobber med barn.

En lesehund ledsages alltid av en fører som veileder og gir hunden oppgaver. Den som arbeider med hunden må også ha evnen til å forstå hundens atferd og behov (Antrozoologisenteret, 2011). Dette er viktig for å kunne lese hundens kroppstegn og signaler dersom den skulle føle seg ukomfortabel eller skulle trenge en pause i intervensjonen (ibid.).

Hunder som blir brukt i dyreassisterte intervensjoner, og spesielt lesehunder som jobber med barn, har som sagt krevende jobber. Kompetansen er derfor svært viktig, for å sikre at de fungerer på best mulig måte i sin jobb med barn. Hundefører Anna poengterer at:

...for å jobbe med barn da er det mest trøkk på en måte, barn glemmer seg fort, og er veldig impulsive, og da må hunden være rolig hele tiden.

En lesehund er blant annet trent til å ligge rolig ved siden av barn som leser, hjelpe til med å «bla» i boken, og «se» i boken der barnet peker (Firbent terapi, 2014). Hunden skal være oppmerksom mot barnet som leser, og gjerne legge hodet i fanget på barnet dersom det ønsker det. Dette skal være med på å skape en god og hyggelig stemning rundt lesingen. Mary sier at hennes datter bekrefter den gode stemningen en lesehund kan tilføre en lesesituasjon:

...når hun (datteren) kunne sitte der å lese og hunden lå med hodet i fanget og kikket på henne, og hun leste, så var det helt topp, det var himmelriket for hun det altså. Der kunne hun sitte i det uendelige bare med den hunden, det var så gøy altså, ja det er bare, bare positivt rett og slett.

Hun sier også at hennes datter føler at det er veldig spesielt å lese for en hund, sammenlignet med andre lesesituasjoner:

Ja det blir en, det blir en egen verden for de å komme inn i, og skal lese for den her hunden. Det er veldig altopplukkende...

Dette understrekes av Intermountain Therapy animals (2014b), som viser til at når disse spesielle lesehundene kommer for å høre på barn lese, så skal det være gøy for barna å lese høyt og de skal komme ut av lesesituasjonen styrket. Det er det som skal være den største forskjellen med å lese for en hund i forhold til andre lesesituasjoner (ibid.).

Det stilles krav for å bli en autorisert lesehund samt krav til ledsager. I denne oppgaven er jeg i utgangspunktet interessert og opptatt av hunden sin rolle, men en lesehund er som sagt ikke bare en hund, men den kommer sammen med en hundefører. En lesehund er helt avhengig av en hundefører, så man kan snakke om et konsept mellom hund og ledsager. Et lesehundkonsept der både hunden og hundefører har en betydning. Betydningen av hundefører vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt. Det å lese for en hund kan som sagt foregå på en skole, men også i andre

kontekster, som på et bibliotek. Meningen med å inkludere en lesehund i skolen er at den skal bli brukt som et ekstra hjelpemiddel for barn som strever med lesing, og det skal føles trygt, forutsigbart og virke beroligende på barnet som leser. Lesehunden skal bli brukt innenfor visse rammer av kunnskap, i samspill med fagpersoner som er med og veileder.

5.3 «En liten oase hvor verden stopper opp» - en trygg og rolig lesehundkontekst

Flere studier viser at dyr kan ha ulike positive effekter på mennesker. Dette kan som sagt være senket blodtrykk og puls, høyere smerteterskel eller reduksjon av stresshormoner (Allen, 2003; Allen et al., 2002; Morrison, 2007). Flere studier viser også til at hormonet oxytocin skilles ut når mennesker er i kontakt med dyr, som kan være med på å gi en beroligende effekt (Miller et al., 2009; Stanley-Hermanns & Miller, 2002; Odendaal, 2000). Psykologiske effekter kan også forekomme som redusert angst og depresjon. Katcher og Beck (2010) påpeker at også bare synet av dyr kan være med på å skape ro.

Flere studier viser som sagt at dyr kan ha ulike positive effekter på oss mennesker. Men hva er det en lesehund kan tilføre en læringskontekst i skolen? Hva er det egentlig som skjer med barna i samspill med hunden når de leser? Nedenfor ønsker jeg å belyse hva mine informanter har av erfaringer og opplevelser ved bruk av lesehund i skolen, og drøfte det opp mot relevant teori.

5.3.1 Hundens beroligende virkning

Bergkastet et al. (2012) viser til at et godt læringsmiljø er preget av læringssituasjoner hvor det er arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene. Hun påpeker at i noen timer vil elevene ha behov for å samarbeide og bevege seg, men i enkelte timer kreves det mer ro til konsentrasjon og fokusert arbeid. Hvilken betydning kan en lesehund ha, med tanke på å fungere beroligende på elevene, og å skape ro til konsentrasjon og fokusert arbeid? Kan det være slik at det inne hos lesehunden skapes en annen kontekst som er preget av en annen type ro og trygghet enn i klasserommet?

Hundefører Anna forklarer at hun alltid spør elevene hvor de vil at Frida skal være under lesingen, om hun skal være på gulvet eller om hun skal opp i sofaen. Hun sier at de fleste elevene vil ha Frida opp i sofaen sammen med seg. Anna sier:

...jeg passer på at Frida og barnet er i kontakt med hverandre.

Anna forklarer at hun ønsker at barna skal være i kontakt med Frida når de leser for henne, for det er det beste. Ved at barnet leser med hunden sittende ved siden av seg eller at hunden har hodet i fanget på barnet, kan barnet klappe eller kose med hunden mens det leser. Forskning viser som sagt til at hormonet oxytocin skilles ut når en har nærkontakt med dyr, som kan være med på å berolige barnet i lesesituasjonen (Miller et al., 2009; Stanley-Hermanns & Miller, 2002; Odendaal, 2000). På den måten kan hunden under leseøkten være med på å skape ro og dempe stress. Dette kan virke positivt på barn som strever med lesing, har dårlig konsentrasjonsevne eller har vansker med å sitte i ro under en høytlesning. Hundens tilstedeværelse kan da være med på å skape bedre forutsetninger for at barnet skal mestre lesesituasjonen, slik at lesingen føles tryggere. Dette samsvarer med det mine informanter sier om deres opplevelser av barna sammen med hunden. Alle informantene sier noe om at lesehunden virker beroligende på elevene. Når jeg spør den ene læreren om hvilken virkning hun tenker en lesehund kan ha ovenfor elevene sier hun:

Det er noe med å få ned skuldrene, den derre beroligende virkningen, den er bare helt ubeskrivelig fantastisk...(Mathilde)

Mary sier også noe om den beroligende effekten hun erfarer hunden har overfor dattera:

...hun roer seg jo veldig ned, altså de leker alltid litt først, he he, litt sånn for å bli kjent og få ut litt, for det er jo så stas å sitte der å klø den hunden bak øret, ikke sant, så det blir ro på det som er veldig behagelig, og hun får en veldig god stund med å være der, en veldig rolig og behagelig...

En annen lærer (Linn) erfarer og at elevene blir avslappet av å lese for Frida:

...stort sett alle barna tror jeg blir veldig avslappet...

Jeg vil også vise til noen andre sitater i denne sammenheng som sier noe om den ro og trygghet både lesehunden Frida og hundefører Anna tilfører lesesituasjonen. Mary sier:

...det er en god hund og et nydelig menneske...

Lærer Mathilde sier og noe om den tryggheten både Anna og Frida bringer inn i lesesituasjonen:

...altså, begge to bare lyser godhet mot deg, ikke sant, du stoler på den hunden der altså.

Videre sier hun at:

...også når du har en hund som er, altså som du er helt trygg på, den hunden her sånn, du trenger ikke å bekymre deg i det hele tatt at den skal få en sånn dårlig dag...

Flere av mine informanter forklarer her at de opplever at hunden kan være med på å virke beroligende på elevene. Dette samsvarer med studien til Nagengast et al. (1997), som viser til at friske barn som gjennomgikk en simulert fysisk legeundersøkelse, var mindre stresset dersom det var en hund tilstede, i forhold til de barna som gjennomgikk den samme undersøkelsen, men uten en hund tilstede. Her kan man trekke linjer til lesehundkonteksten. Ved at hunden er tilstede under lesingen er den med på å dempe stress for elevene og på den måten gi en beroligende effekt.

Lærer Mathilde sier og noe om at lesehundens tilstedeværelse er med på å få elevene til å slappe av samtidig som det skapes relasjoner:

Bare det at du liksom slapper av det gir jo en kjempe effekt. At du slapper av at du sitter der og bare kjenner at du er i en relasjon med den hunden og slapper av, også er det en voksen som er der bare for deg, også kjenner du at du leser liksom noen ord, også kjenner du oi, det går jo, da klarer jeg kanskje det og, og det og det, også ruller snøballen, det er jo, og da liksom hele selyfølelsen for det å lese, den kan jo bare øke...

Mathilde beskriver her en kontekst der barnet er sammen med hunden og hundefører, og det skapes relasjoner mellom dem. Barnet blir roligere og komfortabel med hundens tilstedeværelse, samtidig som det er en voksen tilstede. Selv om meningen med en lesehund er at barnet skal lese

for hunden, er hundefører Anna alltid til stede for å passe på Frida. Hun sørger også for at lesingen foregår innenfor trygge rammer og omgivelser. Anna blir da en del av lesehundkonteksten og det skapes også en relasjon til henne, og hun oppleves som en støtte for barna. Mary sier noe om datteras opplevelse av hundefører Anna:

Hun (Anna) var veldig god og veldig mild og pratet så forsiktig og hjalp henne (dattera) hvis det var noen vanskelige ord i denne boka som hun ikke forstod hva mente, hva betydde for noe, så kunne hun forklare og lytte...

Lærer Mathilde har og noen tanker om det:

...det krever en gjensidighet mellom alle, altså begge de voksne også hunden, det er jo derfor det blir så bra, det er jo det, det er jo relasjoner det handler om hele veien...

Katcher og Wilkins (2002) gjengitt av Grandin, Fine og Bowers (2010) viser til at barn til tider bruker dyr som et innledende overgangsobjekt, som videre kan føre til relasjoner med andre mennesker. De understreker at i en terapeutisk situasjon vil hunden fungere som en sosial katalysator som gjør at barnet blir mer komfortabel i den terapeutiske situasjonen, og hunden kan på den måten støtte relasjoner til andre (ibid.). Dette viser at hundens tilstedeværelse er med på å gjøre barnet mer komfortabel i lesesituasjonen, samtidig som den kan være med på å fremme relasjoner med andre mennesker. Hunden blir da en sosial katalysator som får til endring og utvikling. Informantene viser her at barna også opplever hundefører Anna som støttende, og det skapes en relasjon til henne og. Det at det skapes en relasjon til hundefører Anna, gjør at barna opplever en positiv og god relasjon til en voksen på skolen som kan gi selvtillit til videre relasjonsdannelse til andre voksne på skolen, eller andre lærere. Som nevnt tidligere er gode relasjoner i skolen viktige slik at elevene kan få gode læringsopplevelser (Linder, 2012). Det at elevene skaper en relasjon til både Frida og Anna, og opplever at det er trygt å lese foran både en hund og et menneske, kan kanskje også være med på å hjelpe elevene til å tørre og lese høyt i klassen? To av lærerne sier noe om det. De sier noe om at når elevene opplever mestring inne hos Frida, så er det med på å øke selvtilliten deres og motivere dem til å lese høyt i andre kontekster også:

Og kanskje man begynner å kjenne at jeg klarer det, det går jo på, altså motivasjonen for å jobbe videre med din utfordring, jeg ser jo at jeg får det til, jeg får det til der, kanskje jeg kan klare å få det til et annet sted også, og der, og der, og der...(Mathilde)

Linn sier og noe om det:

...det å føle at de mestrer noe selv om de kanskje ikke gjør det, har troen på seg selv der, når den blir økt så klart da at også selvtiliten der, så blir de bedre og til å lese, så leser de høyt i klassen etterpå med tanken på at jeg er veldig god så ja.

Mary nevner også at for datteren forandret det å lese høyt seg når hun opplevde tryggheten fra Frida:

...det forandret seg da, da hun fikk den tryggheten ved å sitte der og lese for den hunden...

Samtlige av informantene opplever at hunden kan være med på å virke beroligende på elevene, når de forteller om sine erfaringer med lesehunden i skolen. Dette medfører igjen at barna får en ro og trygghet i samspill med hunden, og det skapes en rolig og trygg læringskontekst der barna har rom for læring. Dette samsvarer som sagt med tidligere studier og teorier om dyrs beroligende effekt på mennesker. Informantene sier også noe om at det skapes trygge relasjoner mellom barna og hunden og mellom barna og hundefører, og at disse relasjonene gir barna trygghet til å lese, noe som igjen fører til at noen av elevene tør å lese høyt i klassen.

Informantene forklarer at lesehunden kan ha en beroligende virkning på elevene, noe som samsvarer med ulike studier jeg har drøftet situasjonene opp i mot. En lesehund kan som sagt virke beroligende på barn som leser for den, og på den måten skape et trygt og rolig læringsmiljø der det er rom for konsentrasjon og fokusert arbeid. Dette er i tråd med det Bergkastet et al. (2012) sier, om at gode lærings situasjoner er preget av arbeidsro. Men er det slik at en lesehund også kan ha andre effekter på elevene som leser for den? Kan hunden fungere som en motivator for elevene eller som sosial støtte?

5.3.2 Hunden som motivator og sosial støtte

Å legge til rette for et varmt og inkluderende klasseromsklima hvor det er lov til å feile er viktig (elevsiden.no, 2014). Spesielt med tanke på at læringsmiljøet er avgjørende for elevens motivasjon (ibid.). Bergkastet et al. (2012) påpeker at noen av forskjellene i elevers motivasjon for skolearbeidet er kulturelt betinget. Det begrunnes ut i fra at skole og utdanning verdsettes ulikt i den enkelte familie og i ulike sosiale miljøer. De viser også til at andre forskjeller i motivasjon kan tilskrives mer individuelt betingede forhold. Det vil alltid være forskjell på elever og noen ganger trenger elever mange forsøk for å mestre en faglig eller sosial ferdighet de har lyst til å tilegne seg. Det kan da være vanskelig å opprettholde motivasjonen til ferdigheten mestres (Bergkastet et al., 2012). De påpeker også at å skape motivasjon og engasjement hos elevene derfor er et kontinuerlig arbeid som innebærer mange metoder og mulige innfallsvinkler, og en av de aller viktigste ferdighetene er evnen til å motivere elevene gjennom det man kan kalle positiv oppmerksomhet. Hvilken betydning kan en lesehund ha for motivasjonen til elevene? Er det slik at lesehunden kan være en sosial støtte for barna, og være med å bidra til en positiv utvikling av sosiale ferdigheter i relasjon til andre?

Motivasjon og mestring var noe de fleste av informantene kom inn på når vi snakket om hva en lesehund kunne tilføre elevene. Når lærer Mathilde forklarer lesesituasjonen med hunden nærmere, beskriver hun den som en liten oase hvor verden stopper opp for eleven, og at det er kun motiverende:

...det er ikke et ord om at nå leste du feil eller noe sånt negativt ladet, det er kun motiverende, og trygt og varmt og godt. Ja og det er jo cluet, en situasjon hvor hunden og den voksne har kun deg i fokus, det er ingenting annet, det er nesten som en liten oase hvor verden stopper opp for deg, og det tror jeg er noe av det mest unike ved dette her, det er helt sånn nesten tåredryppende tenker jeg fordi, altså når du ser hvordan mange barn har det i dag, hvor det er et jag og et mas og kjas uten sidestykke at de da liksom får denne lille situasjonen som er så myntet på akkurat deg liksom, det er det jeg syntes er helt utrolig bra.

Videre sier hun:

...hun (Anna) korrigerer de aldri, men hun hjelper de litt hvis de stopper litt på en måte, så hun er kun motiverende, det er ikke et ord om at nå leste du feil eller noe sånt negativt ladet, det er kun motiverende, og trygt og varmt og godt...

Ogden (2010) viser til at motivasjon er knyttet tett opp mot mestring. Inne hos lesehunden Frida opplever barna at de mestrer det å lese og de får motivasjon til å fortsette med lesingen. Mathilde sier også noe om hvorfor hun tror elevene syntes det er så mye bedre å lese for Frida enn foran de andre elevene og lærere i klassen:

...det er jo noen som helt sikkert ikke ville turt i en annen setting, men nå tør jeg å lese fordi at du (Frida) forlanger ikke noen ting av meg. Du retter ikke på meg, du sier ingenting, men du bare er der på en sånn måte som gir meg trygghet liksom. Og det tror jeg, jeg tror det må være noe av det viktigste...

Lærer Linn sier og noe om at inne hos Frida er det ingen som retter på det du gjør galt, men en får lov til å bare fokusere på lesing:

...også det å ha Frida ved siden av seg, det å kunne sitte ved noe varmt og godt ved siden av som bare er helt stille og ikke retter på, de sier ikke noe som helst, at de bare får lov til å lese, å lese, å lese...

Her vil jeg trekke inn Friesen (2009) som viser til at det er nettopp derfor en terapihund kan tilby elevene unik og verdifull sosial og følelsesmessig støtte. Han understreker at hunden er aktiv og villig deltaker, men uten den menneskelige evnen til å verbalt kritisere eller dømme barnets utvikling. Nordahl (2010) påpeker også viktigheten av å skape et godt klassemiljø der det er lov å gjøre feil. Ved å se den enkelte elev samt gi eleven positive tilbakemeldinger, så kan det være med på å trygge eleven i klassen slik at vedkommende får en god læringsopplevelse. I denne lesekonteksten med hunden opplever kanskje elevene nettopp det. Et positivt miljø der det er lov å gjøre feil, uten å bli kritisert for det.

Mary forklarer hvor viktig det er for datteren at hun føler at Frida er en god lytter og ikke dømmer henne:

Ja absolutt, hun er en god lytter, det er hun. Hun blir forstått og hun bryr seg jo ikke i det hele tatt om hun leser riktig eller om hun leser feil, hunden bryr seg jo ikke om det, den bare hører på historien, synes historien er bra, og det er det som betyr noe for Frida, og det er liksom ikke, hun leser stikker litt på ordene eller bokstavene og sånn, det gjør ingenting for Frida. Nei da, Frida forstår det likevel, så det var så greit, og det skaper jo veldig trygghet, og hun lever seg inn i en sånn verden med henne og Frida, hva de leser, Frida forstår og da, da er de noe helt eget, bare mellom de to...

Den ene læreren sier også noe om det at elevene gleder seg til å lese for Frida:

...de sier selv at de er, de syntes det er veldig trygt og godt, de gleder seg... (Linn)

Dette er i samsvar med det Knoop (2002) sier gjengitt av Linder (2012), at glade barn er mer klar for læring, og har også større overskudd til å ta hånd om andre. Videre forklarer Linn at når de snakket om å innføre en lesehund i skolen, var hun selvfølgelig interessert i å prøve alle metoder for å få opp lesehastigheten på elevene, og det var utgangspunktet for å prøve en lesehund. Lesehastigheten på elevene er som sagt noe det fokuseres på i skolen og det gjennomføres nasjonale prøver i lesing på 5., 8. og 9. trinn, for å teste nivået på de ulike elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lesehastigheten skal opp, og elevene skal hele tiden prestere noe og de testes jevnlig for å se om de nasjonale målene er nådd. Mathilde sier noe om at det forventes at elevene presterer fra tidlig alder i skolen. Hun sier at elevene:

...kommer inn i maskineriet og det forventes at du presterer, og den barndommen som barn skal ha den er blitt forkortet, det å leke og være barn, det er det blitt mindre av, de mister jo mye av sin lekekompetanse disse små barna våre...

Hun sier også noe om at klassesituasjonen kan for noen elever virke motarbeidende:

...jeg er veldig opptatt av elever og lesing og jeg ser hvor problematisk det er for noen å lære å lese, og det er så lite i noen tilfeller som skal til for at de får det til. Og den derre klassesituasjonen osv. for noen den er, altså den motarbeider nesten deres evne til å lære å lese, og vi har så dårlig tid, og det går så fort...

Lærer Linn sier og noe om at det forventes at eleven presterer i klasserommet, men at det inne hos Frida ikke kan gjøres noe galt:

De føler bare at det er noe som er trygt istedenfor at de i klasserommet må prestere noe spesielt godt. Selvfølgelig ved dette her har de ikke noe tabbekvote, de kan ikke gjøre noen tabber, de kan ikke gjøre noe galt, de kan ikke, alt de gjør er bare greit, ja så det er jo spesielt med den dere tryggheten.

Lærer Mathilde viser og til at elevene opplever det motsatte inne hos Frida:

...det handler jo om å bli sett, hørt, og at du ikke blir stilt krav til. Det er jo det, og ja, jeg tror, ja ingen retter på deg, ingen liksom avbryter deg unødvendig, og alle de tingene der sånn, er kjempe viktige.

Videre sier hun:

...så forlanger ikke hunden noe av deg, hun sier ingenting, den bare ser på deg med liksom sånne herlige øyner og liksom litt sånn tilbedende og viser at den koser seg liksom, så den gir deg gode signaler, og det tror jeg også er veldig unikt i dette her...

Allen (2003) viser og til at dyr ses på som ikke dømmende og derfor er de ideelle som sosial støtte. Barn i samhandling med en lesehund kan da oppleve ny motivasjon og mestringsfølelse for lesing, samt bedre selvfølelse. Vi lever i en prestasjonskultur og fra tidlig alder er det fokus på læring og det å skulle kunne lese. Disse kravene som stilles til elevene kan virke overveldende for mange barn. Selv om det fokuseres mye på lesehastighet i skolen, er ikke lesehastigheten viktig når elevene leser for Frida. Det å lese for Frida er ikke prestasjonsrettet. Elevene skal bare sitte å lese for henne i 10-20 minutter uten å bli minnet på lesehastighet eller korrigeret for de feilene de gjør. Det skal kun være positivt og skape motivasjon for videre lesing. Prestasjonskravene dempes betraktelig og elevene kan i den trygge settingen med hunden få ro til å mestre lesingen, og på den måten bygge selvtillit som eleven kan ta med seg tilbake til klasserommet. Mary sier at hun har merket stor forskjell på sin datter etter at hun begynte å lese for Frida, og at hun tør å lese høyt i klassen nå:

...og høytlesning har jo endret seg radikalt, det har det, ja og det jeg ser nå er at hun gruer seg ikke lenger for å lese høyt i klassen, og det har jo vært altså, de fleste syntes jo at det er et mareritt og måtte lese høyt når andre hører på, men nå er det helt greit, det gjør ingenting.

Videre sier Mary:

...nei, det har bare vært positivt, veldig positivt, som mange flere burde få en mulighet til å oppleve, for det er så mye tryggere enn å lese for et menneske, ja det er i hvertfall vår erfaring med det, ja det er veldig trygt og godt, det er positivt.

Lærer Linn viser og til at elevene menneskeligjør Frida. De ser på lesehunden Frida som mer enn et pedagogisk verktøy:

Ja, de sier selv at de er, de syntes det er veldig trygt og godt, de gleder seg. De snakker jo om at Frida nesten kan vite hvor de er i boka, ikke sant, at de er litt der at de bare prater veldig positivt om hele greia, og føler seg seiersrike etter at de har vært sammen med henne.

Videre sier hun:

Ja, jeg ser jo det at det øker leselysten og lesegledden, og det gjør jo altså, spesielt det at det øker lesegledden gjør jo at leselysten økes, de blir ivrige på å finne bøker de tror at Frida har lyst til å høre på, ikke sant at det er noe med, ja de er barn der, sånn at de syntes det er veldig gøy, og de har gjerne hatt lyst til å øve hjemme for det de skal lese for Frida, for at hun skal skjønne det ordentlig...

Hunden blir her fremstilt som en person som liker å høre på historien som barna leser for den. Hunden følger også med i boka og på historien som blir lest. Hunden blir av barna fremstilt som mer enn et pedagogisk verktøy i skolen. Hunden blir fremstilt som en aktør i samspill med barna og den er delaktig i lesesituasjonen.

Ut i fra hva mine informanter sier om deres erfaringer med lesehunden i skolen, så opplever de at den kan ha motiverende effekt på elevene. De beskriver det å lese for hunden som å komme inn i en kontekst, som er fri for alt av krav der elevene ikke trenger prestere noen ting, annet enn å prøve å lese. Elevene kan da senke skuldrene og fokusere på lesing. Elevene opplever at de mestrer å lese inne hos Frida, og tar med seg den selvtilliten til klasserommet, som igjen fører til at de tør å lese høyt i klasserommet. Ved å mestre lesingen fører det til videre motivasjon for elevene. Selve lesehundkonteksten beskrives av den ene informanten som en egen liten oase hvor verden stopper opp for deg, som en kontrast til skolehverdagen som ellers er veldig prestasjonsrettet. Elevene opplever en positiv relasjon til hunden og hunden blir beskrevet av elevene mer som en aktør de er i samspill med, enn som et pedagogisk virkemiddel/verktøy.

5.3.3 Tilknytning og redsel

Ved å innføre dyreassistert intervensjon i skolen er det mange ting man må tenke nøye gjennom siden det kan dukke opp ulike problemstillinger underveis. Boat (2010) påpeker at når en velger å bringe et dyr inn i et barns liv, så skal en være klar over at det kan føles som et nederlag, et tap eller en sorg dersom dyret blir fjernet fra barnets liv. Det vil kunne oppstå tilfeller der et slikt

tiltak ikke er det rette tilbudet allikevel. Det vil også komme en tid da det vil være naturlig å avslutte tiltaket med lesehunden på grunn av at eleven ikke trenger det lenger. Barn er også så forskjellige og vil ha ulikt syn på dyr. Noen er nok mer naturlig glad i dyr, mens andre kan være mer skeptiske. Er man vokst opp i et hjem med dyr, vil man nok også ha et mer naturlig forhold til dyr enn barn som ikke er det. Hundefører Anna viser til et eksempel fra en skole der det var flere av elevene som var redd for lesehunden Frida, og derfor lurte Anna på om det beste for elevene var å slutte å lese for Frida:

Så jeg sa (til lærerne) at de (elevene) må bare få lov å slutte. (Vi kan heller) ta inn noen andre som har lyst å være sammen med hund, hvis ikke disse som nå har begynt da føler det som et nederlag (å slutte). For da kan de bare fortsette, så det gjorde de, de ville gjerne fortsette. Men spesielt et barn, hun hadde så veldig god tilknytning til Frida så.

Her påpeker Anna at selv om noen av elevene uttrykte frykt for Frida, og på grunn av denne frykten for hunden kanskje ikke fikk det største leseutbytte, så valgte de allikevel å la elevene få fortsette med Frida. Ved å gjøre det slik så unngikk de at elevene skulle føle det som et nederlag dersom de hadde måtte slutte å lese for henne. Hun påpeker også at en av elevene hadde fått en spesiell god tilknytning til Frida. Boat (2010) viser til at selv om tilknytning til andre individer er bra, så kan allikevel tilknytning til dyr gjøre barn mer sårbare. Da må en på forhånd ha tenkt igjennom hva en skal gjøre i slike situasjoner, der en velger å avslutte tiltaket med lesehunden og avslutte den relasjonen som er blitt dannet mellom hunden og eleven. Dette viser hvor viktig det er å tenke igjennom på forhånd hva det kan bety for en elev å bli tilbudt en lesehund som et hjelpemiddel, og så bli fratatt det. Eleven kan ha knyttet seg til lesehunden på en sterkere måte enn man i utgangspunktet hadde trodd, og ved å fjerne hunden kan det kanskje føre til mer skade enn et gode.

Frykt for hunder kan som sagt være en årsak for at noen elever ikke ønsker å motta et slikt tilbud, og frykt var noe samtlige informanter kom inn på. Ved bruk av lesehund i skolen vil det sannsynligvis alltid være noen elever som er skeptiske, redd eller misliker hunder, og de vil ikke klare å skape en god relasjon til en lesehund. Det kan være ulike opplevelser eller erfaringer med hund som ligger til grunn for frykt for hunder, noe det er viktig å ta hensyn til (Antrozoologisenteret, 2011). Antrozoologisenteret (ibid.) viser og til at en person som er redd for eller misliker dyr, vil mest sannsynlig ikke ha noe utbytte av kontakt med et dyr, og det kan i

tillegg virke ekstra belastende for vedkommende. En elev som er redd for hunder vil da sannsynligvis ikke klare å slappe av sammen med lesehunden og på den måten skape en god relasjon til hunden. Dersom en i utgangspunktet er redd hunder, vil heller ikke hunden ha den samme effekten på å redusere stress og senke blodtrykket som påpekes av Morrison (2007). Lesehunden vil da ikke ha en beroligende og terapeutisk effekt, som i utgangspunktet var meningen. Hundefører Anna sier noe om frykt, og viktigheten av det å være komfortabel med hunden når en skal lese for den. Hun viser igjen til et eksempel der en gruppe elever skulle lese for Frida, der det var flere som var redde og skeptiske for hunder. Hun sier:

...jeg tok det opp med lærerne sånn at, egentlig en del av vitsen er borte når de ikke liker å kose med hunden, for å kose med hunden da finner de ro, og der skjønner de at de har god tid og da kan de konsentrere seg bedre.

Videre sier hundefører Anna at et viktig tiltak for å prøve og unngå frykt for hunder, er å begynne med fadderhundopplegget slik at elevene får kjennskap til Frida. Fadderhundopplegget tilbys som sagt til elevene før de skal begynne å lese for Frida. Ved å tilby elevene et slikt kurs kan de som er redd for hunder få tid til å bli kjent med lesehunden. Anna sier at i fadderhund opplegget kan elevene prøve å tilnærme seg Frida i et rolig tempo og over tid bygge selvtillit til å tørre og være sammen med henne. Kurset kan være med på å gi mestringsfølelse, siden elevene bare trenger å delta på kurset, og ikke røre Frida i det hele tatt:

...for med det fadderhund opplegget så kan alle barn vær med hvis de ikke er altfor redde, for de behøver ikke å røre hunden hvis de ikke vil. Eller, de kan etter en stund når de, kan bruke den tiden de trenger for å finne motet til å røre hunden.

Anna viser og til en historie om en elev som kom over frykten til Frida:

...vi hadde en elev som ikke ville røre Frida gjennom hele fadderhund opplegget, men hun ville være med allikevel. Og med lesingen da ville hun ikke, hun ville ha Frida på gulvet og ikke røre henne til å begynne med, men etterhvert så nærmet hun seg Frida, og nå er hun akkurat som de andre barna, hun kommer når vi, møter oss i skolegården. Ååå Frida, hvordan går det med deg og koser med henne.

En annen informant forteller at hun har venner som er så redd for hunder at de hadde snudd i døra dersom de hadde kommet inn en plass der en ikke forventer at det skal være en hund, men så møtt en allikevel. Mary sier:

...og når det da er, holdt jeg på å si, på et offentlig sted som skal være åpent for alle at du skal kunne gå inn der, så bør det egentlig ikke være en hund, for den kan skape utrygghet og det, akkurat den biten er ikke noe grei, og da hjelper det ikke at du sier at det er en veldig snill hund og at det er en, altså er du redd, så er du redd, det spiller overhodet ingen rolle, det burde være en annen, en annen type løsning på det, en annen inngang, et annet rom...

Mary er ikke imot å bruke lesehunder i skolen eller ta inn hund på offentlige steder, men hun poengterer viktigheten av den frykten folk kan kjenne på når de er redd for hunder. Hun ønsker derfor at alle skal tas hensyn til, når det gjelder bruk av lesehund på offentlige steder. Hun er også opptatt av at det kanskje finnes ulike måter å gjennomføre en slik aktivitet på, som å bruke en annen inngang for å ta inn hunden, enn hovedinngangen. På den måten vil de som ikke skal benytte seg av lesehunden eller de som er redd for hunder, unngå å møte på den. Dette er en utfordring man sannsynligvis også kan komme opp i når en bringer en lesehund inn i skolen. Frykt blir også nevnt av en annen informant når vi snakker om det å innføre bruk av lesehund i skolen. Hun sier at dersom man som hundefører tar kontakt med en skole for å tilby sin lesehund frivillig, og kommer først i kontakt med feil person, en som er redd for hunder, så vil man kanskje lettere bli avist. Hun mener at det kan være uaktuelt å tenke i de baner, å ta inn en lesehund i skolen, dersom man selv er redd. Lærer Mathilde sier:

...du har jo en kategori mennesker som er redd for hund, og det er jo uaktuelt å tenke tanken å gå inn i dette her da hvis du selv er redd, og da tenker jeg at kanskje man kunnet ha jobbet litt med det underveis, så det kan være en veldig hindring rett og slett.

5.3.4 Ivaretagelse av hunden i relasjon til elevene

Den nære relasjonen vi kan ha til dyr kommer også til uttrykk når noen av informantene snakker om dyrevelferd. I Norge har vi Lov om dyrevelferd (Lovdata, 2014), som skal være med på å beskytte og respektere dyrearter, og fremme god dyrevelferd. Dyr er levende vesener og de trenger at noen tar ansvar og beskytter dem når de er ute og jobber, slik at intervensjonen foregår på en trygg og sikker måte. Det at informantene er opptatt av dyrevelferd viser igjen til at hunden

sees på som mer enn bare et pedagogisk verktøy som blir brukt i skolen, hunden er mer enn en «ting». Hunden blir fremstilt som en aktør i samhandling med barnet i lesesituasjonen. Den blir sett på som et levende vesen som trenger ro, trygghet og beskyttelse mot fare når den er ute og jobber. Hundefører Anna viser til at en god relasjon til hunden er viktig. Hun sier at før hun og Frida skal av sted for å jobbe som lesehund, så lufter hun Frida godt. På tur får hunden ut energi før den skal konsentrere seg om lesing og barn, samtidig som den får brukt nesens sin ved å «lese avisen» ute i det fri. På den måten blir hunden ivaretatt før den skal på jobb.

I paragraf 3 i lov om dyrevelferd, vises det til at dyr har egenverdi uavhengig av den nytteverdien de måtte ha for mennesker. De skal og beskyttes mot fare for unødige påkjenninger og belastninger (Lovdata, 2014). Ivaretagelse og beskyttelse av lesehunden når den er ute og jobber med barn, kommenteres av både hundefører Anna og lærer Linn. Anna sier at:

Vi må passe på hunden, at den ikke blir skremt, redd eller overveldet.

Linn viser til at elevene gjennom fadderhund opplegget blir lært opp til å oppføre seg fint mot lesehunden Frida, slik at både elevene og hunden skal bli trygge på hverandre:

Først så hadde hundefører kurs med alle ungene der hun innførte hvordan de skulle oppføre seg i forhold til hunder, for at hunden skulle være trygg på de og samtidig så hender det jo også da at ungene blir trygge på hunden. Så det tok hun som kurs over flere ganger, hvordan de nærmer seg en hund og hvordan en er, ja kjærlig og snill mot hunden...

Videre i paragraf 6 står det at dyreholder skal sørge for at dyr blir ivaretatt av tilstrekkelig og faglig kompetent personell. Andre skal ha nødvendig kompetanse til den aktiviteten de utfører med dyret (Lovdata, 2014). Antrozoologisenteret (2011) viser til at ved å ha kunnskap om både den aktuelle brukergruppen en skal jobbe med og hunden som skal brukes i intervensjonen, bidrar en til å legge til rette for å minske eventuell risiko. Dette er kanskje spesielt viktig med tanke på bruk av lesehund i skolen. Barn er ofte uforutsigbare og da kan det være viktig med kompetent personell som har ansvar for hunden, og som har den nødvendige kompetansen til aktiviteten som utføres. Hundefører Anna viser som sagt til at hennes hund har sammen med henne, gått gjennom alle kursene som kreves for å jobbe med barn, og Frida er spesielt utdannet til å jobbe med barn under 13 år.

I paragraf 23 i Lov om dyrevelferd står det at når dyr skal brukes i undervisning, skal både institusjonen den brukes på, og den ansvarlige for den aktuelle aktiviteten, ha tillatelse fra tilsynsmyndigheten (Lovdata, 2014). Bruk av dyr i terapi innebærer derfor et stort ansvar for både hundeeier og den institusjonen der dyret brukes. I hvilken grad dette er gjort i dette tilfellet jeg refererer til, har jeg ikke kjennskap til. Ved bruk av lesehund i skolen er det derfor viktig å ha fokus på at hunden behandles godt og med respekt, og at den ikke utsettes for unødvendige påkjenninger. Hunden skal også ivaretas av personer med rett kompetanse, og hunden skal ha blitt godkjent til bruk i undervisning av tilsynsmyndighetene.

Antrozoologisenteret (2011) viser til at hunder blir i likhet med oss slitne, og vil ha behov for pauser. Derfor er det viktig at ikke hunden utsettes for altfor lange arbeidsdager, slik at en unngår stress for den, og at den ikke skal gå lei av barna og lesingen. Dette poengteres av hundefører Anna:

Jeg tenker på dyrevelferd, også passe på at den ikke får for mye arbeid, at det ikke blir for mange elever om gangen som skal lese for henne...

Videre sier hun:

...jeg prøver å ikke bruke henne altfor mye, for det verste ville være hvis hun gikk lei. Så derfor, de anbefaler egentlig bare fem eller tre barn på en økt, men jeg har funnet ut at det går med fem når hun har blitt kjent med dem...

Det kreves tålmodighet av en hund som skal være rolig og fokusert over en lengre periode, samt konsentrere seg om eleven. En skal respektere hundens grenser, slik at den ikke blir utnyttet og vise takknemlighet for det gode arbeidet en lesehund gjør. Hunder trenger også tid for seg selv, der de ikke hele tiden er i interaksjon med andre mennesker (Braun og Johnson, 2010). Braun og Johnson (ibid.), viser til at i noen institusjoner der det bor dyr fast, har det forekommet overstimulering av dyrene, noe som har resultert i stressrelaterte sykdommer. Dette poengterer viktigheten av å fremme god dyrevelferd for dyrene en arbeider med. Hundefører Anna er også opptatt av å ikke overstimulere lesehunden Frida:

...På den ene skolen så har jeg tre (elever) før storefri, også går vi tur i friminuttet også har vi to etterpå. Det er ganske ideelt for da har hun fått en god pause.

Flere av informantene er som vist opptatt av dyrevelferd. De ønsker å beskytte lesehunden i sitt arbeid og at omgivelsene oppfører seg fint mot den. Den skal heller ikke ha for lange arbeidsdager, slik at den blir sliten eller lei av elevene. Det at informantene er opptatt av dyrevelferd viser til relasjonens betydning til dyr, og ønske om å ivareta hunden på en positiv måte på lik linje med oss mennesker. Hunden blir i dette tilfellet sett på som mer enn et verktøy en kan bruke i skolen, den blir mer fremstilt som en partner. Lesehunden blir en delaktig aktør i en kontekst sammen med barnet og hundefører. Den er mer enn et middel for å nå et mål, som i dette tilfellet er økt leseevne eller leselyst for elevene. Hunden blir menneskeliggjort på den måten at den også kan gå lei av sitt arbeid, bli sliten, bli redd, føle seg utrygg og at den trenger tid for seg selv slik vi og gjør til tider. Relasjonen til hunden står sentralt, og dens velferd er i fokus slik at hunden blir ivaretatt på en best mulig måte, i dens relasjon til menneske. Selby og Rhoades (1981) gjengitt av Fine og Beck (2010) påpeker at dyreeiere ofte ser på sitt forhold til dyr ut i fra humanistiske vilkår. De viser til at mange ser ut til å utvikle antropomorfe holdninger (overføring av menneskelige egenskaper på ikke-mennesker) (Store norske leksikon, 2014b) til sine kjæledyr, og kjæledyrene blir en erstatning for andre mennesker (Selby og Rhoades, 1981 gjengitt av Fine og Beck, 2010).

5.4 Elevenes erfaringer av lesehund i et stigmatiseringsperspektiv

I dette avsnittet vil jeg se på elevenes erfaringer med lesehunden i et stigmatiseringsperspektiv. Med et slikt spesialpedagogisk tiltak en lesehund er, kan man fort bli ”stemplet”, og man får noe ved seg. Man blir bærere av et stigma (Goffman, 2008). Stemplingsperspektivets utgangspunktet er ikke å forstå hvorfor folk gjør som de gjør, men en legger vekt på hvordan folk definerer en situasjon, personer, prosesser eller begivenheter som problematiske (Halvorsen, 2002). Ulike prosesser der noen bryter normer og regler kan medføre sanksjoner og stemping. Innenfor stemplingsperspektivet er man ikke interessert i selve den avvikende atferden, men interessen er knyttet til hvorfor majoriteten reagerer på personer som handler forskjellig fra det majoriteten gjør (ibid.). Ved å bringe en lesehund inn i skolen, som representerer noe nytt og annerledes, bryter den med de normale normene og reglene som allerede er gjeldene i skolen og i en

klassekontekst? En lesehund representerer noe som er annerledes, og den avviker fra det normale om hvordan man tradisjonelt tilnærmer seg lesing. Vil det å lese for en hund være en atferd som de andre elevene vil reagere på? Jahnsen et al. (2011) påpeker i deres studie at det ser ikke ut til at muligheten for å ta noen elever ut av klassen bidrar positivt, verken til elevatferd eller læringsmiljø. De hevder at tilgangen på tiltak i skolen kan virke konserverende på oppfatninger om at det er elevene det er noe galt med, og hindre ledelsen og lærerne i å se behovet for å utvikle læringsmiljøet.

Med tanke på stigmatisering i forhold til det å skulle lese for Frida, så hadde lærerne i dette tilfellet gjort et bevisst valg for å prøve og hindre at dette skulle skje. De hadde selv bestemt at alle i klassen skulle få lov til å lese for Frida. Den ene læreren sa at i utgangspunktet så var det de elevene som trengte ekstra lesetrening som skulle få tilbudet. Når de innførte lesehunden på skolen så fikk de føringer fra biblioteket som tilbyr lesehunden og hundeføreren, om hvordan de ønsket at lesehunden skulle brukes. Føringene var at tilbudet om lesehunden i utgangspunktet skulle være mer rettet mot de elevene som trengte ekstra lesetrening og leseoppfølging. Lesehunden skulle være et spesialpedagogisk tiltak rettet mot de elevene som trengte ekstra hjelp. Læreren forklarte at de allikevel valgte å se bort fra disse føringene og istedenfor gjøre det som var naturlig for dem, å gi tilbudet om lesehund til alle elevene i tredje klasse. Dette ble begrunnet ut i fra at alle elever trenger lesetrening og samtidig så unngår man å sette en «merkelapp» på de elevene som strever med lesingen. Lærerne tok derfor et bevisst valg om å la alle elevene i tredjeklasse få tilbud om å lese for lesehunden Frida, slik at ingen skulle skille seg ut. Dette valget som lærerne bevisst tok på denne skolen, har nok bidratt til mindre stigmatisering i dette tilfellet her. Lærer Mathilde forklarer nærmere:

Vi har jo gitt tilbudet for så vidt til klassen. Vi har ikke bare kjørt elever som trenger lesetrening, eller, alle elever trenger lesetrening, absolutt, men vi har ikke plukket ut det er bare dere tre her som sliter veldig...

Videre sier hun at hun ikke ønsker å «stemple» noen elever i pannen:

Nei vi har ikke, vi har ikke liksom gått spesifikt inn på det, selv om vi gir de som trenger litt mer rom enn de andre stille og rolig, mye lurere ja, jeg er ikke noe for å stemple elever i pannen.

Lærer Linn sier og noe om at hun ikke ønsker å sette en «merkelapp» på de elevene som er dårlige til å lese, og derfor har de valgt å la alle elevene i klassen få tilbud om lesehund:

Nå har alle sammen fått lov til det, og det har vært veldig viktig for meg at det ikke skal være en merkelapp på, du er dårlig til å lese så du skal. Eller at de som leser mye hjemme og øver mye at de ikke skal få lov å lese for hunden...

Selv om Linn ikke ønsker at noen av elevene skal skille seg ut fra resten av klassen, så lar hun allikevel noen av dem som trenger ekstra lesetrening lese mer for Frida enn andre:

...men så har jeg nok kanskje valgt ut noen av de som trenger det ekstra som har fått lest mer enn de andre, det er en annen sak igjen...

Begge informantene er her opptatt av at alle elevene skal få det samme lesetilbudet, for å unngå å peke ut enkelte elever. Ved å la alle elevene i klassen få tilbud om lesehund er det ingen som skiller seg ut, og det føles naturlig å bli tatt ut av klassen for å lese for Frida, siden alle gjør det samme. På den måten unngår man å stigmatisere de elevene som faktisk trenger den ekstra lesehjelpen. Selv om informantene påpeker at deres elever ikke blir stigmatiserte, så kunne det å lese for lesehunden betydd stigmatisering i en annen kontekst. På denne skolen er dette håndtert nettopp slik for å unngå stigmatisering. Lærerne var i starten opptatt av at alle elevene skulle få det samme tilbudet, for å unngå å stigmatisere enkelte elever. Ved at alle elevene får så å si det samme tilbudet er det ingen som blir bærere av et stigma (i dette tilfellet som en avviker, en som ikke er flink til å lese), og som kan få videre konsekvenser for den stigmatiserte eleven (Goffman, 2008). Lærer Linn viser og til at selv om hun ikke ønsker å «stemple» noen elever i pannen, så lar hun allikevel noen elever lese mer for Frida enn andre siden de trenger det, uten å gjøre så veldig stort nummer ut av det. Hun sier at de bare lar det gå sin naturlige gang.

Ved at lærerne har løst det slik at alle elevene får det samme tilbudet, er det ingen som skiller seg ut i klassen. Selv om lærerne er opptatt av at ingen elever skal skille seg ut, så virker det ikke som om elevene ser på det å lese for Frida som noe negativt eller stigmatiserende. Når jeg spør informantene om de kan forklare nærmere hvordan de opplever at elevene syntes det er å lese for en hund, svarer alle informantene at de opplever at barna føler det som en belønning å få lov til å lese for Frida. Lærer Linn sier noe om det:

...for jeg tror de fleste har opplevd i hvertfall det første halvannet året som en kjempe belønning å få lov og gå inn å lese for hunden. Sånn at det ikke blir de snille pikene og guttene som gjør alt bare riktig hele veien at de skal få lov til det...

Forelder Mary sier at hennes datter syntes det er stas å få lov til å lese for Frida:

...det er veldig stas å få lov å lese for Frida, ja det er det, veldig stas...

Videre forklarer Mary:

Det er jo bare veldig positivt rett og slett, alt er jo positivt. Det er jo en som bare, altså en hund gir jo bare positiv feedback hele veien, den sitter jo bare der med store øyer og kikker, og så fornøyd (dattera), i dag slikket den meg på armen nesten hele tiden he,he, og det er jo bare hyggelig, og den innbyr jo til positive ting, og da blir det jo bare gøy å være der, så hun har jo gledet seg så til vær gang hun skal ned å lese for den hunden, det har vært så stas.

Lærer Mathilde sier og at de elevene som leste for Frida i fjor kommer løpende når de ser henne, for de syntes fremdeles det er så stas med henne:

...og jeg merker også at den klassen som var i fjor, når de kommer eller når de ser Frida kommer, så kommer de løpende, det syntes jeg sier veldig mye, det er utrolig unikt.

Når jeg snakker med hundefører Anna om det kan virke stigmatiserende på elevene å bli tatt ut av klasserommet for å lese for Frida, sier hun at elevene opplever det som et privilegium å komme og lese for Frida:

...at det er liksom et privilegium å komme og lese, jeg vet at lærerne sier det, at det er et privilegium å komme og lese for Frida.

Lærer Linn sier noe om at siden elevene føler det som en belønning å lese for Frida, så bruker de Frida til å få opp selvtilliten igjen dersom noen elever har lest litt dårlig i klassen. Hun forklarer nærmere:

av og til så har det jo vært for eksempel hvis en elev har lest noe i klassen eller vært fremme for klassen og ser at de har fått en, ikke følt at de har fått det til så godt som de hadde lyst, så kan jo det være en ting at, når de liksom sier det at, å jeg har dummet meg ut, eller ikke sant at, nå har jeg lest noe feil eller et eller annet så er det jo noe med også få de til å ha lyst til å lese igjen

høyt, og da er det jo bare full fart inn til Frida, at det kan da gjøre at, så leser de høyt igjen også er det ikke så farlig igjen i klassen, så det kan jo gjøre at prosessen går fortere.

Informantene sier at elevene opplever det som positivt med en lesehund i klassen. Istedenfor at lesingen for hunden fører til stigmatisering, så virker det som at det skjer en positiv stempling av elevene når de leser for Frida. Hundefører Anna forteller også at på en annen skole hun har vært og jobbet på, så tok de faste elevene som kom og leste for Frida med seg andre medelever inn til Frida, for de og hadde lyst å lese for henne. De andre elevene ville gjerne hilse på Frida, og de var misunnelige for at de ikke kunne lese for henne.

Informantene understreker at det å få lov til å lese for lesehunden Frida gir elevene status på skolen, og det oppleves som et privilegium å lese for henne. Det er positivt å lese for Frida og det oppleves som en belønning å lese for henne. Det viser seg at å lese for Frida fungerer som en omvendt stigmatisering av elevene. Selv om informantene påpeker at elevene ikke blir stigmatiserte av å lese for lesehunden Frida, så har skolen vært bevisst på at dette kan skje, og har derfor vært i forkant med å tilby lesehunden til alle elevene i klassen. Dette er gjort nettopp for å unngå å peke ut enkelte elever som strever med lesingen. Skolen har vært bevisst på hva et spesialpedagogisk tilbud kan bety for elevene som mottar tilbudet, som stigmatisering, og vært i forkant for å unngå at det skal skje.

5.5 Ulike utfordringer ved bruk av lesehund i skolen

Selv om mye forskning viser til at dyr kan ha positiv effekt på mennesker, kan det også være praktiske utfordringer og begrensninger i forbindelse med dyreassistert intervensjon. Det å skulle innføre en lesehund i skolen som et nytt og fremmed fenomen, ble nevnt som en eventuell utfordring og at det kunne føre til en viss skepsis. Allergi og økonomi var også to faktorer som informantene mente kunne skape utfordringer ved å innføre lesehund i skolen. Jeg vil nå presentere informantenes erfaringer og synspunkter om disse tre temaene, og vise til deres oppfatninger og forståelse av hva de så på som utfordrende ved disse aspektene.

5.5.1 «En hårete terapeut inn i skolen» – bruk av hund i en skolekontekst

Selv om bruk og inkludering av dyr i relasjon med mennesker ikke er noe nytt (Morrison, 2007; Armstrong (1973) gjengitt av Berget og Braastad, 2008; Berget og Braastad, 2008 og Serpell, 2010) er det allikevel satt mer i system nå. Begreper som dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk som inngår i paraplybegrepet dyreassistert intervensjon, blir også mer vanlig, med henvisning til at dyr kan ha en terapeutisk effekt på mennesker. Når et fenomen er nytt, noe en lesehund er, kan det oppstå en barriere mot dette nye tiltaket som innføres. Både elevene, foreldrene og lærerne har en viss forståelse av hva en skole er, og hva som er «normal» praksis der. Vi har alle gått igjennom en sosialiseringssprosess, og hva en skole er sitter dypt forankret i oss. Vi har alle noen forventninger om hva en skole er, og hvordan læring foregår i skolen. I hvilken grad bryter en lesehund i skolen med det normale og folks holdninger og forståelse om hvor dyr hører hjemme? En lesehund i profesjonelt arbeid i skolen representerer en annen måte å inkludere dyr i samfunnet i forhold til det man er vant til, og det kan skapes en barriere mot dette nye tiltaket.

Når jeg snakket med den ene informanten om det fantes noen utfordringer ved bruk av lesehund i skolen, fortalte hun at det var litt skepsis til det å ha en hund på skolen. Hun sier:

Ja, det er jo folk som er skeptiske, (en) hund inn på skolen (Lærer Mathilde).

Når vi snakket om hvem disse skeptikerne mot å innføre en lesehund i skolen kunne være så sier hun at:

Det kan være lærere, det kan være foreldre, det kan være hvem som helst, som kan være skeptiske til dette, for dette er helt annerledes enn det vi har gjort før, og det er skummelt.

Selv om Mathilde sier at hun ikke har fått direkte kommentarer, så har hun allikevel ant en viss skepsis til det å ha en lesehund i skolen. Denne skepsisen som Mathilde beskriver, hva kan den komme av? Her vil jeg trekke frem igjen Bourdieus habitusbegrep som ble presentert tidligere i oppgaven. Dette for å prøve og forstå hvorfor dyreassistert pedagogikk blir møtt med en viss skepsis i skolen. Habitus slik Bourdieu forstår det, henviser på sett og vis til kultur, men habitusbegrepet er mer dynamisk og mindre massivt enn kulturbegreper ofte er (Wilken, 2008). Begrepet forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de

er i, og det viser til hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger (ibid.). Bourdieu påpeker at habitus er et produkt av sosialisering, og det er spesielt den tidligere sosialiseringen som er viktig for dannelsen av disposisjonene som individer vil handle i forhold til. Han sier også noe om at det er i den tidlige barndommen det foregår en overveiende ubevist internalisering av objektive strukturer, gjennom erfaring snarere enn gjennom forklaring (ibid.). Habitus er et komplekst begrep og det kan enklest forstås som tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre. Det vil si at disse ulike mønstrene, er resultatet av kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer, gjennom individers og gruppers erfaringer. Habitus er derfor en innarbeidet handling og det er ubevisst. Bourdieu beskriver habitus som varige disposisjoner, ofte forstått som livsvarige, men han refererer også til habitus som «tregt» men «foranderlig» (ibid.).

Med utgangspunkt i Bourdieus betydning av habitusbegrepet, så er det i skolen en egen kultur som er internalisert i de ansattes forståelse om hva en skole er, hvordan lesing skal foregå, hva veiledning er og hvordan det skal gjennomføres. En lesehund vil da kunne komme inn å bryte med denne allerede etablerte holdningen, og utfordre forståelsen av hva som er en gyldig arbeidsmetode i skolen. Samtidig utfordrer lesehunden den allerede etablerte kunnskapen som pedagogene besitter, og deres forståelse av hva som for eksempel er rett og galt og mulig og umulig i skolen. Men det vil være forskjellige holdninger og måter å se en lesehund på. Bourdieu påpeker som sagt at habitus forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i, og begrepet viser til hvordan kultur internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger (Wilken, 2008).

Bruk av en lesehund kan også bryte med hvordan elevene skal oppføre seg i skolen. Barn sosialiseres inn i skolen fra tidlig alder, og de har sin egen forståelse av hva skolen er, og hvordan undervisningen skal foregå. Selv om bruk av en lesehund er et nytt fenomen for elevene også, samtidig som den bryter med hvordan barna normalt skal forholde seg til lesing, så virker det som om de ser annerledes på lesehunden enn de voksne. Elevene menneskeliggjør lesehunden og de fremstiller den mer som en aktør i samspill med elevene, enn som bare et pedagogisk virkemiddel/verktøy. Denne forståelsen av lesehunden kan kanskje henge sammen med at de ikke har gått like lenge gjennom sosialiseringprosessen som de voksne. Det er muligens enklere for

barn å endre sine tillærte tanke- og adferdsmønstre, som de har fått gjennom erfaring. I forhold til barna har foreldrene vært lengre i sosialiseringprosessen, og det kan føre til en annen type forståelse og skepsis til lesehund. I tillegg kommer lesehund inn i skolen som en helt annen type pedagog (en hårete en), med en annen type tilnærming til lesing, og denne «nye pedagogen» er en hund som skal hjelpe barna deres til å bli flinkere til å lese. Foreldrene menneskeliggjør ikke hunden på samme måte som barna, men den fremstilles mer som et hjelpemiddel eller virkemiddel for å hjelpe barna med lesingen.

Lærer Mathilde understreker at selv om hun har ant en viss skepsis til å innføre lesehund i skolen, så har allikevel de fleste lærerne omfavnet lesehund. Her kan en igjen peke til Bourdieu som beskriver habitus som varige disposisjoner, ofte forstått som livsvarige, men flere steder referer han til habitus som «tregt» men «foranderlig» (Wilken, 2008). Dette understreker at selv om habitus er vanskelig å endre, så er det foranderlig.

Mathilde påpeker også at når noe er nytt kan det bli litt utrygt:

...altså, alt som er litt sånn annerledes det vil vi ikke ha noe av, det blir utrygt det...

Når noe er nytt og annerledes innenfor et fagfelt og kanskje spesielt en lesehund som mange ikke har hørt om, kan det nok oppstå en viss motstand mot det, slik Mathilde viser til. For noen kan det nok oppleves som utrygt og det som er annerledes det vil vi ikke ha noe av, som Mathilde understreker. Her vil jeg igjen trekke inn Bourdieu. Han viser til at vi tilegner oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, rett og galt, mulig og umulig uten at det helt er klart at det er en læringsprosess (Bourdieu, 1979/84 gjengitt av Wilken, 2008). Han sier at det karakteristiske for disposisjonene i habitus er at de er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortregnt. Han (1980/1990 gjengitt av Wilken, 2008) påpeker også at habitus ikke en sinnstilstand, men en kroppstilstand. «Uttrykket «ryggmargskunnskap» er svært treffende, fordi det nettopp impliserer at kulturelle normer, for eksempel hvordan man står, sitter og snakker i ulike situasjoner, er forankret i kroppen og dermed utenfor bevissthetens grep» (Bourdieu 1974/84: 466 gjengitt av Wilken, 2008:37). Med henvisning til vår allerede etablerte forståelse av hva som for eksempel er rett og galt og mulig og umulig som Bourdieu påpeker, så kommer lesehund inn og utfordrer denne allerede etablerte forståelsen man har tilegnet seg gjennom sosialiseringprosessen. Nye

ting vil da kunne oppleves som noe som ikke passer inn der. I denne sammenheng så vil lesehunden bli sett på som om at den ikke passer inn i skolen. Den hører ikke til der og skal ikke være der.

Selv om Mathilde har opplevd litt skepsis og motstand til å innføre lesehund i skolen gjenspeiler ikke det hva Linn sier. Hun har ikke opplevd noen form for skepsis eller motstand i forhold til lesehunden. Det er viktig å påpeke at habitus ikke er en lovmessighet. Selv om noen informanter mener at det er ingen problem å bruke en lesehund i skolen, så betyr ikke det at alle mener det samme eller deler det samme perspektivet.

Det er også viktig å få frem at ting kan endre seg. Bourdieu beskriver habitus som sagt som varige disposisjoner, men flere steder referer han til habitus som «foranderlig» (Wilken, 2008). Endring i habitus skjer ikke automatisk, men disse endringene krever både en sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø (ibid.). Det vil også kreves aksept fra det nye miljøet, og det skjer verken hurtig eller uproblematisk, men det kan skje i følge Bourdieu (Bourdieu, 2000 gjengitt av Wilken, 2008). Habitus er altså vanskelig å endre, men mulig. Det at det brukes en lesehund i skolen gjør at ting kanskje endrer seg. Da kan det være viktig å sette et forskningsbasert søkelys på tiltaket slik at man får mer kompetanse og erfaring på området.

5.5.2 Allergi

Samtlige av informantene nevnte at allergi kunne være en utfordring ved å innføre lesehund i skolen, siden sannsynligheten er stor for allergi mot hund på en skole. Det kan være medelever, lærere eller andre ansatte på skolen. Det kan og være foreldre som har allergi, som ikke tåler at deres barn er i kontakt med en hund på skolen. Astma- og allergiforbundet (2014a) viser til at mer enn 40 % av befolkningen får allergiske reaksjoner, en eller flere ganger i løpet av livet. Hos de fleste mennesker dreier det seg om milde symptomer, men hos 10-20 % av befolkningen sees alvorlig allergiplager (ibid.). Allergi kan da være med på å begrense bruk av en lesehund i skolen, med tanke på de elevene som ikke kan benytte seg av tilbudet. Allergi kan også føre til en skepsis til å ville innføre en lesehund i skolen, fra skoleledelsen, ansatte, foreldre eller andre som er tilknyttet skolen. Den ene læreren forteller om en viss skepsis med tanke på å ha lesehund i skolen:

Og det var jo, det var jo litt skepsis i forhold til det å ha en hund på en skole. Tenk allergi, tenk ditten, tenk datten... (Mathilde).

For noen elever kan det også føles urettferdig dersom de ikke kan benytte seg av lesehunden på grunn av allergi. Mens medelevene i klassen som ikke har allergi kan lese for hunden, har ikke de mulighet på grunn av allergi. Lærer Linn sier noe om det:

...hvis noe hadde vært veldig allergisk, det er jo selvfølgelig en utfordring da hvis en i klassen ikke hadde kunne tålt og vært sammen med hunden for det hadde jo vært en sånn ekstra straff. Hvorfor kan ikke jeg?...

Ved å innføre en lesehund i skolen er det derfor viktig med tiltak som reduserer spredningen av allergener. Antrozoologisenteret (2011) viser til at en hund som skal brukes i dyreassisterte intervensjoner må være dusjet og velstelt for å redusere spredning av smuss og allergener. Det kan også være forebyggende å ha hunden på et begrenset område, et eget rom, for å redusere at det kommer smuss og hår fra hunden overalt (ibid.). På den måten vil de elevene som ikke skal inngå i tiltaket bli mindre berørt. På skolen der hundefører Anna og lesehunden Frida jobber har de fått tildelt et eget rom som de bruker til lesingen, og Frida oppholder seg kun der så lenge hun er inne på skolen. Lærer Mathilde mener at det ikke er noe problem på deres skole, at Frida sprer hår og smuss rundt omkring:

...men det er jo ikke noe problem med en (slik rase som er allergivennlig), det er ikke mye røyting og styr, og Frida er vel den reneste hunden som finnes, så velstelt også alt mulig.

Antrozoologisenteret (2011) viser til at det blant beboere på sykehjem som har dyr, så er allergiske reaksjoner et forholdsvis lite problem. Lærer Linn sier noe om allergi i hennes klasse:

...heldigvis så kan alle i klassen være sammen med hunden, det er jo en hund som er allergivennlig også ved siden av...

Selv om mine informanter ikke har opplevd allergi, er de allikevel oppmerksomme på at utfordringen finnes. Hundefører Anna sier noe om det:

...vi prøver å være obs på allergi, jeg prøver å være, jeg er obs, veldig. Hvis det er noen som er allergiske så må vi kartlegge det, før det er snakk om at det barnet skal ha kontakt med Frida. Har ikke opplevd det hittil.

Selv om mine informanter understreker at allergi ikke har vært en utfordring ved å innføre lesehund i skolen, så kan det nok tenkes at i noen tilfeller så kan det være et problem. Selv om en bruker en hund i dyreassistert pedagogikk som regnes som «allergivennlig» og ikke røyter eller sprer rundt seg med hår, så ser en at folk som er allergiske mot hunder kan reagere på forskjellige ting. Det trenger ikke bare være pelsen en allergiker reagerer på, men det kan være skjellaget til hunden som skaper allergi. Astma- og allergiforbundet (2014b) viser til at det ikke bare er hårene i pelsen, men også allergener (proteiner) i dyrenes talg- og spyttkjertler og urin man kan reagere på. Disse allergenene er små luftbårne partikler som blander seg med annet støv i luften, og når denne luften pustes inn kan det gi allergiske reaksjoner (Astma- og allergi forbundet, 2014b). Det at allergikere kan reagere på forskjellige måter og på forskjellige ting ved en hund, kommenteres av forelderen Mary:

Å ja, og hun er jo sånn sett en allergivennlig hund, for det er en hund som klippes. Hun snøss jo ikke, men det er jo altså, det er forskjellige ting man reagerer på, og da trenger det ikke være hårene i hunden en reagerer på, og da kan en jo være allergisk likevel.

Allergi mot hund var noe samtlige informanter kom inn på når vi snakket om ulike utfordringer ved å innføre en lesehund i skolen. Selv om alle informantene hadde tanker og meninger omkring allergi, hadde de ikke opplevd noen store utfordringer med det. Det kan komme av at de hadde gode rutiner på hvor lesehunden kunne bevege seg inne på skolen, slik at den skulle spre minst mulig hår og smuss. Når både lærere og foreldre ser at det er regler og strukturerte rammer for hvor hunden kan oppholde seg, kan det være med på å skape en god atmosfære og tillit til at allergikere blir tatt hensyn til. Hundefører Anna hadde også egne rutiner på hvordan hun stelte og vasket hunden før skolebesøket. I tillegg er hunden av en rase som regnes som allergivennlig, noe som også er med på å forebygge allergi.

5.5.3 Økonomi

Når bruk av lesehund i skolen diskuteres, kan en ikke unngå at temaet økonomi kommer opp. I dagens skoler er det slik at pengene ikke alltid strekker til. Det å skulle lønne en lesehund ekvipasje, som for de fleste er et ganske ukjent fenomen, kan da være vanskelig å få til. Skoler som ønsker å benytte seg av et slikt tilbud, vil da være avhengige av frivillige i deres nærmiljø tilbyr sin frivillighet og lesehund. Det å jobbe som frivillig passer ikke for alle, og det er ikke alle

som verken har tid eller råd til det, noe som fører til at det er få skoler som har tilbud om lesehund. Norsk organisasjon for dyreassistert terapi (Nodat, 2014a), som jobber for helsefremmende tiltak ved hjelp av dyr, viser til at dette er et frivillig supplement til eksisterende helsetjenester. De viser også til at de tilbyr tett oppfølging av de frivillige som tilbyr sin hund, og at de ønsker å skape stolthet blant de frivillige. Selv om NODAT er med på å skape en kultur der de frivillige skal føle stolthet over sitt arbeid, er det allikevel slik at det å jobbe frivillig ikke alltid er like attraktivt. Det at en er avhengig av frivillige for å få ut lesehunder til skoler, vil være med på å begrense tilbudet om lesehund. Samtidig vil det også være med på å gjøre tilbudet ustabil, siden det ikke er så mange som velger å bruke fritiden sin slik.

Økonomi var ikke et tema som ble veldig mye diskutert med informantene under intervjuene, men det ble påpekt et par ting. Det ene informantene vektla at en skal huske på at i dette tilfellet her, så tilbyr hundefører Anna sin lesehund og sin tid frivillig, slik at barna skal få oppleve hvordan det er å lese for en hund. Anna og Frida tilbyr dyreassistert pedagogikk på en offentlig skole frivillig. De tilbyr sin tid og kompetanse gratis, samtidig som de jobber i en sfære sammen med andre mennesker som får betalt for jobben sin. Lesehund prosjektet eksisterer kun på bakgrunn av hundefører sin frivillighet, og uten hennes frivillighet så hadde ikke denne lesehunden vært i skolen. I tillegg har hundefører selv betalt alle utgifter som kommer i forbindelse med utdanningen, samt brukt tid på reise for å delta på kursene. Frivilligheten til hundefører Anna ble også nevnt av lærer Mathilde, og at det ikke var noe selvfølge at de fikk fortsette med lesehunden Frida:

...det er hennes frivillighet som vi får nytte godt av da, og det er jo et privilegium. Hun er på en annen skole også, så det er ikke noen selvfølge at dette skal vi ha hele veien nei.

Det er et krevende arbeid som utføres av hundefører Anna i dette tilfellet. Hun har som sagt brukt mye tid på å utdanne Frida, og det går mye tid til å trene hunden jevnlig for og opprettholde det den har lært. I tillegg er det en ansvarsfull jobb for Anna å jobbe med barn og lesing. Hun må hele tiden være fokusert på eleven under lesingen, og være klar til å hjelpe hvis det trengs eller være klar til og svare hvis det stilles spørsmål. En annen informant var også inne på at det var et viktig arbeid hundefører Anna og Frida gjorde med tanke på lesetrening for elevene, og hun mente at det kanskje var på tide at de skulle få lønn for arbeidet.

Det som viser seg å kanskje kunne stoppe et lesehund tiltak i skolen er økonomi. I dag er det som sagt for det meste frivillige sammen med lesehunder som drar og besøker skoler. Økonomisk støtte til bruk av lesehund i skolen, kunne kanskje vært med på å kompensere for noe av arbeidet de frivillige gjør, slik at dyreassistert intervensjon i skolen vil kunne nås til flere skoler og lettere eksistere i fremtiden. Mary syntes at dattera har hatt en veldig progresjon i lesingen og ønsker at flere skal få tilbud om lesehund, og at tilbudet må bestå. Hun sier:

Alle bør prøve. Ja, alle bør prøve og da skal det være, da skal det være kraftig allergi for ikke å gjøre det rett og slett. Og hvis du er så redd for den hunden at du ikke tør, så må det settes flere voksne rundt det...

Økonomi kan som nevnt ovenfor være en praktisk utfordring når en skal innføre en lesehund i skolen, men det var som sagt ikke et tema som ble mye diskutert av mine informanter. Det kan komme av at i dette tilfellet her så var det hundefører selv som gjennom det offentlige biblioteket i byen tok kontakt med skolen og tilbydde seg og sin lesehund frivillig. Utgangspunktet var aldri at hundefører skulle ha betalt for jobben, selv om den ene informanten påpekte at det kanskje var på tide at hundefører snart fikk lønn for arbeidet hun og lesehunden utførte. Dersom en hadde valgt å lønne slike hundekvipasjer kunne kanskje tiltaket om lesehund nådd ut til flere skoler og elever, slik at flest mulig elever hadde fått muligheten til å lese for en lesehund.

KAPITTEL 6 – AVSLUTNING

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Hensikten med denne studien har vært å se på bruk av lesehund i skolen, et tiltak som fortsatt er ganske ukjent for mange. Jeg har forsøkt å undersøke og belyse hvilke erfaringer og meninger informantene har ved bruk av lesehund i skolen. Følgende problemstilling ble utformet:

Hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av lesehund i skolen?

Som nevnt har Kunnskapsløftet fra 2006 blant annet som formål at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag, som blant annet lesing, som er viktige forutsetninger for videre læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Wollscheid (2010) i sin rapport for NOVA understreker at tidlig språkstimulering handler om å gi barn tidlige forutsetninger for å lære å lære, og at språk er nøkkelen til læring (Aukrust, 2005 gjengitt av Wollscheid, 2010). Språk, språkstimulering og læring er viktige faktorer fra tidlig alder for og lykkes i hele utdanningsløpet. Lesing er som sagt fundamentalt viktig, og jeg ønsket å få frem hvilken betydning eller rolle en lesehund kan ha i en slik læringsprosess.

Gjennom min undersøkelse har jeg fått innsikt i mine informanternes meninger, erfaringer og opplevelser med bruk av lesehund. Det har blant annet kommet frem at lesehunden kan være en positiv bidragsyter på flere områder i en skolekontekst, men det har også kommet frem ulike utfordringer ved å innføre lesehund i skolen. Etter å ha gjennomført fem intervjuer, satt jeg igjen med et stort datamateriale. Det var allikevel fem tema som skilte seg ut, som jeg anser som hovedtrekkene i mine funn. De fem temaene som pekte seg ut i datamaterialet og som jeg diskuterte videre i analysen var: Bruk av lesehunden Frida i skolen, krav til bruk av lesehund i skolen, «en liten oase hvor verden stopper opp» – en trygg lesehundkontekst, elevenes erfaringer av lesehund i et stigmatiseringsperspektiv og til slutt praktiske utfordringer ved bruk av lesehund.

De to første temaene, bruk og krav til lesehunden Frida er basert på informasjon fra hundefører, er med på å gi en detaljert beskrivelse av hvordan lesehunden Frida blir brukt i skolen. Det gir også en detaljert beskrivelse av hvordan leseaktiviteten med lesehunden og elevene blir

gjennomført. Inne hos lesehunden ønsker de at elevene skal føle seg trygge, og det er rom for å gjøre feil.

Temaet en trygg lesehundkontekst knyttes til hundens beroligende virkning på elevene, og til betydningen av relasjoner og relasjonsdannelse. Informantenes erfaringer ved bruk av lesehund i skolen er at lesehundens nærvær er med på å skape en trygg og rolig lesekontekst, der elevene kan senke skuldrene og slappe av. De kan konsentrere seg om å lese, og det skapes relasjon til hunden. Det skapes også relasjoner til hundefører Anna. En lesehund er helt avhengig av en hundefører, så man kan snakke om et konsept mellom hund og ledsager. Et lesehundkonsept der både hunden og hundefører har en betydning. Barna opplever hundefører Anna som støttende, og det skapes en positiv relasjon til henne. Gode relasjoner i skolen er som sagt viktige slik at elevene skal få gode læringsopplevelser.

Elevenes erfaringer av lesehund i et stigmatiseringsperspektiv knyttes til stemplingsperspektivet og hvilken funksjon en lesehund kan ha på elevene. I dette caset viser det seg at det skjer en positiv «stempling» av elevene. Informantene understreker at det å få lov til å lese for lesehunden Frida gir elevene status på skolen, og det oppleves som et privilegium å lese for henne. Det viser seg at å lese for Frida fungerer som en omvendt stigmatisering av elevene. Selv om informantene påpeker at elevene ikke blir stigmatiserte av å lese for lesehunden Frida, så har skolen vært bevisst på at dette kan skje, og har derfor vært i forkant med å tilby lesehunden til alle elevene i klassen. Dette er gjort nettopp for å unngå å peke ut enkelte elever som strever med lesingen.

Det siste temaet praktiske utfordringer, knyttes til ulike utfordringer og barrierer som kan oppstå ved bruk av lesehund i skolen, og hvordan et nytt fenomen som lesehund kan oppleves i skolen. De fleste er positive til lesehunden, men det kommer frem at det er ant en viss skepsis ved å innføre en lesehund i skolen. Allergi og økonomi var også temaer som ble tatt opp som ulike utfordringer ved å innføre en lesehund i skolen. Utfordringene ble likevel sett på som overkommelige.

Med denne studien ønsker jeg å belyse og sette fokus på at en lesehund mulig kan være et godt pedagogisk tiltak som kan brukes i skolen. Hunden kan være med på å trygge barna og virke

beroligende med sitt nærvær. Hunden forventer ikke noe av elevene og forventningspresset som noen elever kan slite med forsvinner, siden hunden bare er tilstede som en lyttende deltager. Elevene kan også få gode opplevelser i skolehverdagen ved at lesehund er tilstede med sitt trygge og rolige nærvær, og kan være med på å skape et miljø for relasjonsdannelse.

6.2 Videre forskning

Målet med denne studien har vært å belyse ulike erfaringer ved bruk av lesehund i skolen. Bruk av lesehund i skolen er et lite utbredt fenomen, og det er et felt det er forsket relativt lite på i Norge. Selv om lesehund ikke er et veldig utbredt fenomen, ser en allikevel at det begynner å dukke opp flere lesehunder i ulike kontekster. Hensikten med denne undersøkelsen er ikke at en skal kunne generalisere, men jeg håper at jeg kan være med å bidra til og belyse hvilke muligheter og utfordringer som finnes ved bruk av lesehund i skolen. Jeg utvidet også min egen kunnskapshorisont betraktelig innenfor feltet, dyreassistert intervensjon. Siden det er et felt det er forsket lite på i Norge, samt at det er mange som ikke har hørt om bruk av lesehund i skolen, ville det vært interessant med videre forskning på dette temaet der flere aspekter som er unnlatt i denne undersøkelsen kunne blitt tatt med.

Det ville blant annet vært veldig interessant å gjennomføre intervjuer med barn og unge som har tilbud om lesehund. Da tror jeg man kunne fått økt kunnskap om bruken av en lesehund i skolen, der barnas egne erfaringer og synspunkter hadde kommet frem. Det å få frem barnas egne erfaringer, opplevelser og meninger tror jeg vil være viktig i vurderingen av dyreassistert intervensjon i skolen. Wollscheid (2010) påpeker som sagt at grunnferdigheter som lesing og skriving, er sentralt i opplæringen av barna, og kan tenkes å påvirke skoleprestasjoner senere, og at gode leseferdigheter er en av de sentrale forutsetningene for og lykkes i hele utdanningsløpet. Med tanke på hvor viktig gode lese- og skriveferdigheter har å si for elevene i barneskolen, for videre læring samt hindre frafall senere i skoleløpet, ville det også vært interessant og sett på langtidsvirkningene av et slikt tiltak. Hvilken betydning kan en lesehund ha for elevens fremtidige skoleprestasjoner? Det ville også vært interessant og sett på bruk av lesehund der tiltaket kun er rettet mot de elevene som har lesevansker eller strever med lesingen. Hvilken betydning kan det ha for stigmatisering av elevene som har tilbud om lesehund, dersom bare de

som strever med lesingen blir plukket ut for å lese for hunden? Dette er spørsmål som kan være interessante for videre undersøkelse.

Alle barn er forskjellige, og alle barn trenger ulike måter å bli møtt på, også i skolen. Siden språk, språkstimulering og læring er så viktige faktorer å mestre i fra tidlig alder for og lykkes i hele utdanningsløpet, tenker jeg at det er positivt å tenke nytt og annerledes omkring læring og lesing i skolen. Dette for å finne nye muligheter for elevene som kanskje trenger en annen opplevelse av å lese. En lesehund kan kanskje derfor være et positivt bidrag i denne debatten, og være med på å bidra til at skolehverdagen blir litt enklere for noen elever. Jeg håper også at denne oppgaven kan være et bidrag til å belyse bruk av hund på en nytenkende måte, noe en lesehund er.

Litteraturliste

Allen, K. (2003). Are pets a healthy pleasure? The influence of pets on blood pressure. *Psychological Science*, 12, 236-239.

Allen, K., Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2002). Cardiovascular reactivity and the presence of pets, friends and spouses: The truth about cats and dogs. *Psychosomatic medicine*, 64, 727-739.

Antrozoologisenteret. (2011). *Tiltak med hund på institusjon: anbefalinger om bruk av hund og dyreassisterte intervensjoner på institusjon*. Ås: Antrozoologisenteret.

Antrozoologisenteret. (2014a). *Dyr og menneske. Dyreassisterte intervensjoner*. Hentet 4. april 2014:

<http://azs.no/dyr-og-menneskeantrozoologi-2/dyreassisterte-intervensjoner/>

Antrozoologisenteret. (2014b). *Om oss. Hvem er vi?* Hentet 8. oktober 2014:

<http://azs.no/om-oss/hvem-er-vi/>

Antrozoologisenteret. (2014c). *Dyr og menneske. Antrozoologi*. Hentet 21. oktober 2014:

<http://azs.no/dyr-og-menneskeantrozoologi-2/generelt/>

Astma- og allergiforbundet. (2014a). *Allergi og overfølsomhet. Fakta om allergi*. Hentet 31. oktober 2014:

<http://www.naaf.no/no/allergi/Nyttig-a-vite-om-allerg/>

Astma- og allergiforbundet. (2014b). *Allergi og overfølsomhet. Andre allergier*. Hentet 17. oktober 2014:

<http://www.naaf.no/no/allergi/Andre-allergier/Dyreallergi/>

Barker, S.B. & Dawson, K.S. (1998). The effects of animal-assisted therapy on anxiety ratings of hospitalized psychiatric patients. *Psychiatric Services*, 49(6), 797-802.

Becker, H. S. (2005). *Outsidere. Studier I afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels Forlag

Bekoff, M. (2010). *Dyrenes følelsesliv. En ledende forsker undersøger dyrenes glede, sorg og empati – og hvorfor det betyr noe*. Kongsberg: Huldra forlag.

Berget, B. (2006). *Animal-assisted therapy: Effects on persons with psychiatric disorders working with farm animals*. Philosophiae Doctor Thesis, Universitetet i Oslo.

Berget, B., & Braastad, B. O. (2003). *Grønn omsorg med husdyr for mennesker med psykiske lidelser*. Rapport fra pilotprosjekt. Oslo: Institutt for husdyrfag, Norges landbrukshøgskole og institutt for medisinske atferdsfag, Universitetet i Oslo.

Berget, B., & Braastad, B. O. (2008). *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet*. Oslo: Helse UMB – Universitetet for Miljø- og Biovitenskap. Forskningsrådet, Innovasjon Norge, Nav, Statens landbruksforvaltning.

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: unuversitetsforlaget.

Boat, B. W. (2010). Understanding the role of animals in the family: insights and strategies for clinicians. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.265-282). San Diego: Elsevier Academic Press.

Braun, C., Stangler, T., Narveson, J., & Pettingell, S. (2009). Animal-assisted therapy as a pain relief intervention for children. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15, 105-109.

Braun, M., & Johnson, R. (2010). Human/animal interaction and successful aging. I: Fine, A.H (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.283-299). San Diego: Elsevier Academic Press.

Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bøe, T. D., & Thomassen, A. (2009). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid – om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Edwards, N.E & Beck, A.M. (2002). Animal-assisted therapy and nutrition in Alzheimer's disease. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 697-712.

Eikås, M. S., & Klevanger-Kielbasa, K. C.(2012). *Dyreassistert spesialpedagogikk. En studie av erfaringer og muligheter for dyreassistert intervensjon, med fokus på bruk av hund i arbeid med barn og unge med autismspekterforstyrrelser*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo.

Elevsiden.no. (2014). *Lesing*. Hentet 7. november 2014:
<http://www.elevsiden.no/lesing>

Fine, A. H., & Beck, A. (2010). Understanding our kinship with animals: input for health care professionals interested in the human/animal bond. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.3-15). San Diego: Elsevier Academic Press.

Firbent terapi. (2014). *Lesehund*. Hentet 10. april 2014:
<http://www.firbentterapi.no/lesehund>

Friesen, L. (2009). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37, 261-267.

Gee, N. R., Harris, S. L., & Johnson, K. L. (2007). The Role of Therapy Dogs in Speed and Accuracy to Complete Motor Skills Tasks for Preschool Children. *Anthrozoös*, 20(4), 375-386.

Goffman, E. (2008). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Forlag.

Grandin, T., Fine, A. H., & Bowers, C. M. (2010). The use of therapy animals with individuals with autism spectrum disorders. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.247-264). San Diego: Elsevier Academic Press.

Halvorsen, K. (2001). *Sosiale problemer. En sosiologisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Handlin, L., Hybring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A., & Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-term interaction between dogs and their owners: Effects on oxytocin, cortisol, insulin and heart rate – An exploratory review. *Anthrozoös*, 24(3), 301-315.

Hansen, M. A. (2013). *Logrende trygghet. Hund som spesialpedagogisk verktøy i relasjonsbygging*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo.

Hauge, R. (2001). *Kriminalitetens årsaker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Inn på tunet. 2014. *Om Inn på tunet*. Hentet 8. juli 2014:

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

Intermountain therapy animals. (2014a). *About us/Contact*. Hentet 2. oktober 2014:

http://www.therapyanimals.org/Contact_Us.html

Intermountain therapy animals. (2014b). *R.E.A.D. Team*. Hentet 2. oktober 2014:

http://www.therapyanimals.org/Read_Team_Steps_files/R.E.A.D.%20Brochure%20English.pdf

Jahnsen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2011). «Få dem ut av klassen!» - Men hjelper det?. *Bedre skole*. Tidsskrift for utdanningsforbundet. (3), s. 30-36.

Jalongo, M.R., Astorini, T. & Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs in young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Educational Journal*, 32(1), 9-16.

Katcher, A. H., & Beck, A. (2010). Newer and older perspectives on the therapeutic effects of animals and nature. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.49-58). San Diego: Elsevier Academic Press.

Katcher, A. H., Segal, H., & Beck, A. (1984). Comparison of contemplation and hypnosis for the reduction of anxiety and discomfort during dental surgery. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 27, 14-21.

Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington D.C.: Island Press.

Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.33-48). San Diego: Elsevier Academic Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* Oslo: Departementets servicesenter.

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lloyd, J. & Sorin, R. (2014). The effect of the classroom canines™ program on reading, social/emotional skills and attitudes to dogs of selected primary school students. *ISAZ. Animals and humans together: Integration in society*. 23, 212.

Lovdata. (2014). *Lov om dyrevelferd*. Hentet 6. oktober 2014:
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-97/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 17/2009). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

McNicholas, J., Gilbey, A., Rennie, A., Ahmedzai, A., Dono, Jo-Ann., & Ormerod, E. (2005). Pet ownership and human health: a brief review of evidence and issues. *BMJ*, 331:1252.

Melson, G. F., & Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of children. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.223-245). San Diego: Elsevier Academic Press.

Miller, S. C., Kennedy, C., DeVoe, D., Hickey, M., Nelson, T., & Kogan, L. (2009). An examination of changes in oxytocin levels in men and woman before and after interacting with a bonded dog. *Anthrozoös*, 22(1), 31-42.

Morrison, M. L. (2007). Health Benefits of Animal-Assisted Interventions. *Complementary Health Practice Review*, 12(1), 51-62.

Nagengast, S. L., Baum, M. M., Megel, M., & Leibowitz, J. M. (1997). The effects of the presence of a companion animal on physiologic arousal and behavioral distress in children during a physical examination. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 232-330.

Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). Gjør læring synlig. *Bedre skole*. Tidsskrift for utdanningsforbundet. (4), s. 91-92.

Nodat. Norsk organisasjon for dyreassistert terapi. (2014a). *Dyreassistert terapi*. Hentet 4. april 2014:

<http://www.nodat.no/about/hva-er-dyreassistert-terapi-og-terapihunder/>

Nodat. Norsk organisasjon for dyreassistert terapi.(2014b). *Nodat*. Hentet 1. november 2014:

<http://www.nodat.no/>

Odendaal, J. S. J. (2000). Animal-assisted therapy: medicine or magic? *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), 275-280.

Ogden, T. (2010). Hva påvirker elevenes læring? *Psykologi*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening. (7), s. 643.

Pape, K., Bjørngaard, H.J., Westin, S., Holmen, L.T., & Krokstad, S. (2011). Reading and writing difficulties in adolescence and later risk of welfare dependence. A ten year follow-up, the HUNT Study, Norway. *BMC Public Health*, 11:718.

Parish-Plass, N. (2008). Animal-assisted therapy with children suffering from insecure attachment due to abuse and neglect: a method to lower the risk of intergenerational transmission of abuse? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(1), 7-30.

Peggs, K. (2012). *Animals and sociology*. Great Britain: Palgrave macmillan.

Pet Partners. (2012). *About us*. Hentet 8. oktober 2014:

<http://www.petpartners.org/about>

Repstad, P. (2007). *Hva er sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Risan, L. (2001). Om hvordan dyr spiller en rolle for hvordan vi forstår de som forstår dem. *Norsk antropologisk Tidsskrift*, 4. 11s.

Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in historical perspective. I: Fine, A. H. (red.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (Third, s.17-32). San Diego: Elsevier Academic Press.

Sollesnes, V. K. (2013). *Grønn omsorg i Agder. Møter med ungdom som deltar i Inn på tunet*. Masteravhandling, Universitetet i Agder.

Stanley-Hermanns, M., & Miller, J. (2002). Animal-Assisted Therapy. Domestic animals aren't merely pets. To some, they can be healers. *AJN*, 102(10), 69-76.

Store norske leksikon. (2014a). *Ontologi*. Hentet 13. november 2014:
<https://snl.no/ontologi/filosofi>

Store norske leksikon. (2014b). *Antropomorfisme*. Hentet 3. mars 2015:
<https://snl.no/antropomorfisme>

Svenska terapihundskolan. (2014). *Djurassisterad pedagogik*. Hentet 1. november 2014:
<http://terapihundskolan.se/djurassisterad-pedagogik/>

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tveit, A. (2012). *Annerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. 2014. *Lesing*. Hentet 2. juni 2014:
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.

Wisdom, J. P., Green, C. A., & Saedi, G. A. (2009). Another breed of “service” animals: Stars study findings about pet ownership and recovery from serious mental illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 430-436.

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. (NOVA-rapport nr.12/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst.

Öhlund, L. (2013). *Om man tar en tråkig bok så börjar den sova. En kvalitativ intervjstudie av barn som läser for hundar i skolmiljö*. Masteravhandling, Universitetet i Uppsala.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Marie Støkken
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 21.03.2014

Vår ref: 38098 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38098</i>	<i>Dyreassistert intervensjon i skolen, erfaringer ved bruk av hund i skolesammenheng</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Marie Støkken</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Frøysaa Olsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38098

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Personvernombudet legger til grunn at innsendte informasjonsskriv utdeles både til lærere og foreldre.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn), samt slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Dyreassistert intervensjon i skolen, erfaringer ved bruk av hund i skolesammenheng”

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for studien er en interesse for bruk av dyr i pedagogiske/terapeutiske sammenhenger. En lesehund er en hund som er utdannet til å jobbe spesielt med barn. Hunden blir brukt som et pedagogisk verktøy på skolen, for elever som har behov for videre leseoppfølging. Det å kunne lese er noe som kreves i enhver skolesituasjon, og det er fundamentalt viktig i vårt samfunn å ha gode leseferdigheter. Derfor er det viktig å sette fokus på barns lesning, og bruke de ressursene man har for å hjelpe de som trenger det til å lese bedre. Enkelte steder som skole og bibliotek har tatt i bruk lesehund som en ekstra pedagogisk ressurs.

Jeg ønsker å undersøke bruk av lesehund i skolen, og hvilke erfaringer og utfordringer som finnes i forhold til dette tema. Min foreløpige problemstilling er: *Hva er mulighetene og utfordringene ved bruk av hund i skolesammenheng?* Undersøkelsen gjennomføres ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder (UIA), og skal utgjøre en mastergradsoppgave i Velferdsstudier, spesialisering i sosiologi.

I studien ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med bruk av hund i skolesammenheng, og foreldre til barn som har tilbud om lesehund i skolen. Ved å ta del i deres opplevelser og erfaringer rundt denne typen arbeid, håper jeg å få en bredere forståelse av dyreassisterte intervensjoner i skolen, og hvilke erfaringer de involverte har og hvilke utfordringer som finnes ved bruk av hund i skolesammenheng. Ved å intervjuere både foreldre og lærere håper jeg å få belyst problemstillingen på best mulig måte. Utvalget rekrutteres gjennom en skole som har tilbud om lesehund. Et informasjonsbrev vil bli delt ut til de aktuelle lærere, samt til aktuelle foreldre.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien omfatter intervju av ca. 6-8 personer. Jeg ønsker som nevnt å intervjuere både lærere med erfaring fra feltet og foreldre til barn som har tilbud om lesehund. Intervjuene vil vare i ca. 1 time, og jeg vil avtale møtetid med den enkelte informant slik at det passer best mulig for hver enkelt å delta. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, dersom det er greit for informanten. Jeg vil også skrive notater underveis i intervjuet. Når intervjuet er ferdig vil det bli transkribert og lagret elektronisk på privat datamaskin.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene som samles inn i intervjuene er konfidensielle. Personopplysninger og lydopptak, samt utskrift av disse, er det kun veileder og meg som har tilgang til. Alle opplysninger vil bli oppbevart på en privat datamaskin som er passordbeskyttet. Listen med navn på informantene vil bli oppbevart atskilt fra intervjuene, slik at de ikke kan kobles sammen. I masteroppgaven vil alle informantene bli anonymisert, men det vil bli opplyst om det er lærer, forelder eller hundefører som blir sitert eller henvist til. Det skal heller ikke refereres til konkrete barn med navn eller personlige opplysninger om barnet. Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2014. Når masteroppgaven er ferdig vil alt av opptak gjort under intervjuer, utskrifter, personopplysninger og notater bli slettet. Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og uansett årsak kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette vil ikke få noen negative konsekvenser for deg. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Kontaktinformasjon

Camilla Frøysaa Olsen Tlf:E-post: camillafolsen@hotmail.com, eller min veileder ved UIA
Anne Marie Støkken Tlf: E-post: anne.m.stokken@uia.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til lærere

Temabasert intervjuguide for lærere

Som innledning til intervjuet vil jeg forklare hensikten med intervjuet og hvilke temaområder jeg ønsker å få informasjon om. Jeg vil også be om tillatelse til å bruke lydopptak under intervjuet. Jeg vil vise til at det er ingen andre enn meg og veileder som har tilgang til lydopptaket, samt at all data vil bli anonymisert og slettet når oppgaven er ferdig. Det vil også bli gitt informasjon om at ingen av informantene vil kunne bli gjenkjent i oppgaven. Det skal heller ikke refereres til konkrete barn med navn eller personlige opplysninger om barnet. Som informant kan man når som helst trekke seg under prosessen, og man har rett til innsyn i materialet, slik at man kan endre på det, eller be om at det blir slettet.

Innledningsspørsmål

1. På hvilken måte fikk du informasjon om bruk av lesehund i skolen?
2. Var det et tema du hadde hørt om?
3. Hvordan ble du involvert i lesehund prosjektet?

Hund i skolesammenheng

4. Hvordan ble bruk av lesehund innført på skolen?
5. Hvor lenge har dere brukt lesehund på skolen?
6. Hvor mange elever er det som får tilbud om lesehund?
7. Hva er kriteriene for at en elev skal få tilbud om lesehund?
8. Hvordan brukes en lesehund i skolen?
9. Når og hvor ofte gjennomføres slike leseaktiviteter/aktiviteter med hund?
10. Tenker du at det kunne vært gjennomført på en annen måte enn det gjøres idag?

Hundens betydning for elevene

11. Hvilken virkning tenker du at en lesehund har ovenfor elevene?
12. Ser du noen konkrete effekter hunden har på elevene?
13. Hva tror du skjer med barna i en slik situasjon der hunden er tilstede?
14. Opplever du at elevene får økt mestringsevne/leseevne etter bruk av lesehund?

15. Hvordan syntes du kombinasjonen av hund og barn fungerer?

Elevenes opplevelse av lesehund

16. Har du noen erfaringer i hvordan elevene opplever å være med en lesehund på skolen? I så fall har du noen konkrete eksempler?

17. Forteller elevene noe selv om hvilke opplevelser de har med lesehunden?

Utfordringer ved bruk av hund i skolesammenheng

18. Hvilke utfordringer tenker du bruk av lesehund i skolesammenheng kan ha? Har du noen konkrete eksempler?

19. Har du opplevd at hunden blir stresset av elevene?

20. Ser du noen utfordringer når det gjelder å fremme bruk av lesehund i skolen?

21. Hva tenker du i forhold til de elevene som ikke får tilbud om lesehund pga. allergi, frykt osv..?

Annet

22. Har du noe å tilføye/kommentere til slutt?

Vedlegg 4: Intervjuguide til foreldre

Temabasert intervjuguide for foreldre

Som innledning til intervjuet vil jeg forklare hensikten med intervjuet og hvilke temaområder jeg ønsker å få informasjon om. Jeg vil også be om tillatelse til å bruke lydopptak under intervjuet. Jeg vil vise til at det er ingen andre enn meg og veileder som har tilgang til lydopptaket, samt at all data vil bli anonymisert og slettet når oppgaven er ferdig. Det vil også bli gitt informasjon om at ingen av informantene vil kunne bli gjenkjent i oppgaven. Det skal heller ikke refereres til konkrete barn med navn eller personlige opplysninger om barnet. Som informant kan man når som helst trekke seg under prosessen, og man har rett til innsyn i materialet, slik at man kan endre på det, eller be om at det blir slettet.

Innledningsspørsmål

1. Har du hørt om bruk av lesehund i skolen før?
2. Hvordan fikk ditt barn tilbud om lesehund?
3. Hva var kriteriet for at barnet ditt skulle få tilbud om lesehund i skolen?

Hundens betydning for barn

4. Hvilken virkning tenker du at en lesehund har ovenfor barn?
5. Ser du noen konkrete effekter hunden har på barnet ditt?
6. Hva tror du skjer med barnet i en slik situasjon der hunden er tilstede?
7. Opplever du at barnet ditt får økt mestringsevne/leseevne etter bruk av lesehund?
8. Hvordan syntes du kombinasjonen av hund og barn fungerer?

Barnets opplevelse av lesehund

9. Har du noen erfaringer i hvordan barnet ditt opplever å være med en lesehund på skolen? I så fall har du noen konkrete eksempler?
10. Forteller barnet noe selv om hvilke opplevelser det har med lesehunden?

Utfordringer ved bruk av hund i skolesammenheng

11. Hvilke utfordringer tenker du bruk av lesehund i skolesammenheng kan ha? Har du noen konkrete eksempler?
12. Ser du noen utfordringer når det gjelder å fremme bruk av lesehund i skolen?
13. Hva tenker du i forhold til de barna som ikke får tilbud om lesehund pga. allergi, frykt osv..?

Annet

14. Har du noe å tilføye/kommentere til slutt?

Vedlegg 5: Intervjuguide til hundefører

Temabasert intervjuguide for hundefører/hundeeier

Som innledning til intervjuet vil jeg forklare hensikten med intervjuet og hvilke temaområder jeg ønsker å få informasjon om. Jeg vil også be om tillatelse til å bruke lydopptak under intervjuet. Jeg vil vise til at det er ingen andre enn meg og veileder som har tilgang til lydopptaket, samt at all data vil bli anonymisert og slettet når oppgaven er ferdig. Det vil også bli gitt informasjon om at ingen av informantene vil kunne bli gjenkjent i oppgaven. Det skal heller ikke refereres til konkrete barn med navn eller personlige opplysninger om barnet. Som informant kan man når som helst trekke seg under prosessen, og man har rett til innsyn i materialet, slik at man kan endre på det, eller be om at det blir slettet.

Innledningsspørsmål

1. Hvilken bakgrunn har du?
2. Kan du si litt om hvorfor du begynte å jobbe med lesehund?
3. Hva skal til for at en hund skal kunne jobbe som en lesehund?
4. På hvilken måte fikk du informasjon om bruk av lesehund i skolen?

Hund i skolesammenheng

5. Hvordan ble bruk av lesehund innført på skolen?
6. Hvordan bruker/gjennomfører du aktiviteter med hund på skolen?
7. Når og hvor ofte gjennomføres slike leseaktiviteter/aktiviteter med hund?
8. Er det andre aktiviteter med hund enn nevnt som finner sted?
9. Tenker du at det kunne ha vært gjennomført på en annen måte enn det gjøres idag?

Hundens betydning for elevene

10. Hvilken virkning tenker du at en lesehund har ovenfor elevene?
11. Ser du noen konkrete effekter hunden har på elevene?
12. Hva tror du skjer med barna i en slik situasjon der hunden er tilstede?
13. Opplever du at barna får økt mestringsevne/leseevne etter bruk av lesehund?
14. Hvordan syntes du kombinasjonen av hund og barn fungerer?

Elevenes opplevelse av lesehund

15. Har du noen erfaringer i hvordan elevene opplever å være med en lesehund på skolen? I så fall har du noen konkrete eksempler?
16. Forteller elevene noe selv om hvilke opplevelser de har med lesehunden?

Utfordringer ved bruk av hund i skolesammenheng

17. Hvilke utfordringer tenker du bruk av lesehund i skolesammenheng kan ha? Har du noen konkrete eksempler?
18. Har du opplevd at hunden blir stresset av elevene?
19. Ser du noen utfordringer når det gjelder å fremme bruk av lesehund i skolen?
20. Hva tenker du i forhold til de elevene som ikke får tilbud om lesehund pga. allergi, frykt osv..?

Annet

21. Har du noe å tilføye/kommentere til slutt?