

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Gårdsbesøk som tiltak for barn med spesielle behov

Marita Handeland

2014

NTNU

Pedagogisk institutt

28. juni 2014

Innhold

1 Innleiing	1
1.1 Presentasjon av oppgåva	1
1.2 Bakgrunn for val av tema	1
1.3 Dyr og samfunn i dag	1
1.4 Presentasjon av problemstilling	3
1.5 Skildring av feltet	3
1.6 Vidare oppbygging av oppgåva	4
2 Teori	7
2.1 Barn med spesielle behov	7
2.2 Barn si utvikling i samspel med miljøet	9
2.3 Sosial kompetanse og venskap	11
2.3.1 Omsorg	12
2.4 Førebygging	13
2.4.1 Resiliens	14
2.5 Meistring	15
2.6 Barn si moglegheit for medverknad	16
2.7 Dyreassisterte intervensionar	18
2.7.1 Bakgrunn	18
2.7.2 Tidlegare forsking	19
2.8 Korleis kan dyr påverka barn si utvikling?	20
2.9 Dyr som ei sosial støtte	22
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Vitskapleg tilnærming	26
3.2.1 Hermeneutikk	26
3.2.2 Å forske på eigen arbeidsplass	27
3.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkinga	29
3.3.1 Rekruttering av utval	29

3.4	Presentasjon av informantar	29
3.4.1	Intervjuguide	30
3.4.2	Gjennomføring av intervjuet	31
3.4.3	Arbeidet med datamaterialet	33
3.4.4	Analyse	33
3.4.5	Kriterier for kvalitet på forskinga	35
3.5	Etiske omsyn	37
4	Empiri og drøfting	39
4.1	Gårdsbesøk som førebyggjande tiltak	39
4.1.1	Barnet sin moglegheit til medverknad	40
4.1.2	Kvalitetar ved feltet	43
4.2	Negative erfaringar	44
4.3	Korleis kan gårdsdyr bidra til eit barn si utvikling og sosiale kompetanse?	46
4.3.1	Meistring	46
4.3.2	Omsorg	49
4.3.3	Venskap og tillit	50
4.3.4	Dyr si innverknad på barn si sosiale kompetanse	51
5	Avslutning	55
Referanser		57
Vedlegg		64

1 Innleiing

1.1 Presentasjon av oppgåva

I denne oppgåva vil eg rette fokuset på bruk av besøksgård i arbeid med barn med spesielle behov. Eg vil sjå på kvifor ulike instansar vel å bruke besøk på gård som tiltak, og kva som ligg som grunnlag for dette valet. Eg ynskjer å sjå på kva fordelar og erfaringar dyra og gården gir barna. Ved å bruke intervju som metode håpar eg å få å få eit innblikk i to instansar sitt bruk av gårdsbesøk som tiltak. Eg vil også intervju tilbydar, for å få eit inntrykk frå begge sider av besøksgården.

1.2 Bakgrunn for val av tema

På bakgrunn av oppveksten mi som er prega av nær kontakt med dyr gjennom heile livet, fall det seg naturleg å rette studiet mitt mot bruk av dyr i arbeid med barn. Både som liten jente og voksen har dyr vore ein stor del av livet mitt. Eg er voksen opp på gård og har alltid hatt både små og store dyr rundt meg. Ofte måtte mor sjå barne-tv for meg, så eg kunne vera med far ut å gje sauene mat. Eg har alltid kunne gå til dyra heime når eg trøst eller nokon å snakke med. I mitt arbeid som pedagogisk leiar og spesialpedagog vil eg gi barn og unge same moglegheita til å knytte kjennskap til dyr og natur, som eg har fått oppleve i min eiga oppvekst. Ved å gi dei mestingsmoglegheiter som utviklar sjølvoppfatninga, anledning til å vera i mykje fysisk aktivitet, utvikle kunnskap, kjærleik og respekt for våre omgivnadar og ei forståing for kvar maten vår kjem frå. Eg har truffe på barn som ikkje veit kvar mjølka kjem frå, i deira augo er den laga i butikken.

Ved sida av studiet av spesialpedagogikk har eg jobba på besøksgård. Det gjer noko med meg å sjå kva glede barna har av å møte dyr. Barna viser framgang og utvikling frå gang til gang. At eit levande vesen kan ha så mykje å seie for oss menneske, syns eg er spesielt.

1.3 Dyr og samfunn i dag

Landbruket gir oss ikkje berre mat og andre råvarer, men også nærbondat med natur, dyr og planter. Gårdar kan brukast på mange måtar i arbeid med barn og unge. Barnehagar, skule og andre instansar kan besøka gårdane, det kan vera fritidsaktivitetar og ferietilbod på gården. I

dei siste åra har interessa for landbruket og gården auka, og tilbodet “Inn på tunet” har vokse fram (Berget, 2013). For å styrke dette vart det i 2006 gjort ei bestilling på å utarbeide ein handlingsplan for Inn på tunet-næringa frå Innovasjon Norge. Inn på tunet er eit mangfald av pedagogiske tilbod på gårdsbruk retta mot barn, unge og vaksne. Inn på tunet vart innført i Noreg som omgrep i 2001 med undertittelen “ Gården som ressurs for opplæring-, helse og sosialsektor” (Berget, 2013, s 16).

Regjeringa ser at dagens samfunnsutvikling fordrar nye behov for tenester i velferdsektoren. Dei ser blant anna eit behov for alternativ innan opplæring for barn og unge (Kommune- og regionaldepartementet og landbruks-og matdepartementet, 2012). Her kan landbruket og gården vera eit alternativ. Eg har sett på landbruket som pedagogiske tiltak retta mot oppvekst-, skule- og fritidstilbod, tilrettelagt tilbod for barn med spesielle behov, funksjonshemmning eller problem med åferd. Andre tilbod som som omfattar inn-på-tunet-tilbod er retta mot personar som søker etter arbeid med behov for trening, eller varig tilrettelagt arbeid. Ein har også tilbod innan helse og rehabilitering for personar som står i fare for å utvikla rus og psykiske problem. Innhaldet i dei ulike tilboda vert tilbudde etter moglegheitene som ligg på gården, og kva brukarane har behov for (Kommune- og regionaldepartementet og landbruks-og matdepartementet, 2012).

NOU nr. 18 (2009) presiserer at alle barn skal ha den same moglegheita til å delta uavhengig av evner, føresetnad, kjønn, kultur og bakgrunn. Barn bruker kroppen sin for å gjera seg erfaringar, utrykk, og lære. Barn lærer, erfarer og uttrykk seg gjennom kroppen. Dei lev i ein kroppsleg verd, og må bli utfordra og stimulert til å bruke kroppen (Merleau-Ponty, 1994). Gjennom å bruke gården som pedagogisk tiltak vil barna få moglegheit til å vera aktive individ i si eiga læring, ved å bruke sansar som tildømes synet, hørsel, den taktile og den kinestetiske sansen (Moen & Jacobsen, 2007).

Gårdsbesøk som tiltak kan gjennomførast på ulike måtar. Mange gårdar tilbyr ein dyreasistert aktivitet, her kan ein sjå, klappe og få nærbond med husdyra. Andre gårdar har tilbod som er meir retta mot dyreasistert terapi der deltakarane deltek i det dagelege arbeidet som vert gjennomført på gården, samstundes som dei har mogelegheit til å klappe og vera med dyra så mykje dei vil (Berget & Braastad, 2011).

Samhandling mellom barn og dyr kan utfalde seg på fleire ulike måtar. Blant anna viste NRK i desember 2013 eit innslag i programmet Puls, om Oscar på sju år som fekk hjelp av

hunden Lazy til å lære å lese. Spesialpedagogen har brukt hunden som pedagogisk verktøy i to år, og ho viser til at hunden skaper eit miljø og stemning der lærelysten veks fram (Hvaal, 2013).

1.4 Presentasjon av problemstilling

Målgruppa eg vil sjå på er barn med spesielle behov. Eg vil ikkje ta utgangspunkt i ein konkret diagnose, men vil nytte meg av omgrepet “barn med spesielle behov” som eit overordna omgrep. Eg vil rette fokuset på barnet som individ, og ikkje eventuell diagnose eller utfordring som ligg til grunn for tiltak. I utgangspunktet har eg ingen bestemt aldersgruppe eg vil knytte forskinga til, men informantane hadde mest kjennskap til aldersgruppa 7-13 år. Ved å intervju instansar som bruker gård og dyra der som tiltak i sitt arbeid med barn med spesielle behov, håper eg å få eit innblikk i kvifor dei vel å bruke besøksgård i sitt arbeid.

Med bakgrunn i dette vil problemstillinga mi vera:

Kva ligg til grunn for at ulike instansar vel gårdsbesøk som tiltak for barn med spesielle behov. På kva måte meiner dei at gårdsdyra kan bidra til barn sin sosiale kompetanse og utvikling?

Gjennom arbeidet med studiet ynskjer eg å sjå på opplevinga av bruken av gårdsbesøk. Kvifor vel ulike instansar og nytte seg av dette tilbodet? Kva var det som gjorde at dei valte det? Kva nytte meiner dei at barna vil ha av tiltaket? Vidare håper eg også å inspirere andre til å bruke dyr i sitt arbeid med barn med spesielle behov.

Oppgåva er basert på intervjuundersøking av to ulike instansar som brukar gårdsbesøk i sitt arbeid med barn med spesielle behov. I tilegg er det gjort eit intervju med dagleg ledar ved besøksgarden.

1.5 Skildring av feltet

Gården eg har brukt i studiet mitt ligg sentrumsnært til ein by, og er kjøpt for å vera eit grønt senter for barn og unge. Gården er eiga av eit selskap som igjen er eiga av regionale og lokale aktørar, som bondelaget og eit bonde- og småbrukarlag i Midt-Noreg. Vidare er det oppretta ein stiftelse som driv gården, med mellom anna kommunen som deltar. Kommunen er ein

solid bidragsyta og gir blant anna driftsstøtte for å kunne ha gården som eit tilbod for barn som veks opp i byen. På gården finn ein dei vanlegaste dyreslaga i norsk landbruk, tildømes hest, ku, sau, høns og geit. Gjennom året får ein vera med på ulike aktivitetar knyta opp til livet på gården. Mattilsynet (2013) definerer besøksgård som “anlegg med opprinnelse i tradisjonelt gårdsbruk med hovedintensjon å vise fram et mangfold av dyr, primært husdyr. Det dreier seg om et kontinuerlig tilbud til publikum.”.

Gården har mange ulike tilbod for ulike grupper. Det primære arbeidet for gården er å vera eit pedagogisk tilbod for barnehagar og skular i kommunen og omland. I tilegg har dei ei gruppe frå bu- og aktivitetstilbod gjennom kommunen, som hjelper til i fjøset og driv kafé. Gården gjennomfører både dyreassisterte intervensionar og aktivitetar, og har eit stort mangfold av grupper og personar innom kvar dag. Brukarar av gården får moglegheit til å vera med på ulike aktivitetar tilpassa behov. Instansar og privatpersonar har moglegheit til å bestille opplegg på gården på dagtid og kveldstid. Gården tilpassar opplegg etter behov og nivå, og stiller med personale og lokale til disposisjon. I tilegg vert det arrangert fritidsklubb og ferietilbod i samarbeid med kommunen for alle barn, med plassar avsett for barn med spesielle behov.

På grunn av det tette samarbeidet gården og kommunen har etablert, fell det seg naturleg å sette inn tiltak knyta til gården, der dette er høveleg. Kommunen har også samarbeid med PPT og kan foreslå tiltak frå gården vidare til dei.

1.6 Vidare oppbygging av oppgåva

I kapittel 2 presenterer eg teorigrunnlaget for oppgåva. Fyrst tar eg for meg omgrepet barn med spesielle behov, beskriv det og viser til ulike statlege føringar. Vidare tek eg for meg førebygging av vanskar hjå barn, resiliens og Bronfenbrenner sin modell om miljøet si påverknad på barnet. Eg vil også komme inn på barn si medverknad knyta til val av tiltak. Siste del av teorien vert retta mot dyreassisterte intervensionar, tidlegare forsking og korleis desse kan påverke utvikling og meistring. Eg vil også sjå på korleis dyr kan fungere som ei sosial støtte for barn.

I kapittel 3 gjev det beskrivingar av kriterier for tilnærming i forskinga og val at metode. Eg tek for meg det kvalitative intervjuet som metode før eg går inn på tilnærming av forsking. Her vil eg gå inn på teori knyta til forsking på eigen arbeidsplass. Vidare gir eg ein skildring av prosessen for undersøkinga, planlegging og gjennomføring. Tilslutt viser eg til ulike forskings-

etiske omsyn som må ligge til grunn gjennom studiet.

Kapittel 4 omfattar presentasjon av funn, som blir drøfta opp mot teori som er presentert i oppgåva.

Kapittel 5 gir ei avslutning og samandrag av oppgåva. Her vil eg forsøka å svare på problemstillinga og komme med tankar om eventuell vidare forsking.

2 Teori

2.1 Barn med spesielle behov

Barn med spesielle behov er eit stort paraplyomgrep som kan tolkast på ulike måtar. Tidlegare knyta ein omgrepet “spesielle behov” opp mot konkrete psykiske og biologiske avvik, men dette vart eit omgrep i politikken og fagmiljøet som skapa diskusjon. Omgrepet retta fokuset mot individet og ikkje omgivnadene. Eit barn i rullestol vil verta mindre funksjonshemma, om omgivnaden vert tilrettelagt for rullestol. Det vart difor naudsynt å også ta med omgivnadene, i arbeidet med barn med spesielle behov. Det kan vera eigenskapar hjå barnet sjølv, forhold i heimen, skulen og barnehagen og variasjonar frå situasjon til situasjon som ligg til grunn, og utløyser eit behov for spesiell tilrettelegging (Tøssebro & Lundeby, 2008). Barn med spesielle behov dekkjer eit stort mangfald med variasjonar og ulike grader av behov. Alle barn er forskjellige og har ulike eigenskapar og føresetnader og treng opplæring som er tilpassa individuelle føresetnader og behov (NOU 2009:18).

Arbeidet med barn med spesielle behov skal bygge på prinsippa om likeverdig, inkludert og tilrettelagt opplæring. Det handlar om at alle skal ha lik moglegheit til deltaking uavhengig av evner, føresetnadar, kjønn, kultur og bakgrunn (NOU 2009:18). Det ideelle i arbeidet med barn må vera å sjå på mangfaldet blant barna som ein ressurs og ikkje eit problem (Sjøvik, 2007).

Opplæringslova §1-3 viser til at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (Opplæringslova, 1998). Stortingsmelding 18 (2010-2011) “Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlege behov ” utdjupar det som blir sagt i opplæringslova, og skriv:

“Alle barn i Norge har rett til barnehageplass og utdanning, til å gå på nærskolen og til å få spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning når det er behov for det. Rettighetene skal gis uten forbehold. Det er myndighetens ansvar for å legge til rette for atrettighetene realiseres for hvert enkelt barn- uavhengig av forutsetninger og evner“ (Meld.St.18 (2010-2011), s. 7)

Her viser ein igjen til at omgivnadene spelar ei rolle for barnet. Omgivnadene skal verta tilpassa til barnet, barnet skal ikkje tilpasse seg omgivnadene. Ein må sette inn tiltak som er tilpassa kvart enkelt barn, slik at dei kan fungere på best mogleg måte utifrå nivå og alder.

Hjelpeapparatet i Noreg fungere som eit samarbeid mellom ulike tenester som har ansvar for ulike typar og grader av vanskar. Ein deler apparatet opp i fyrste- og andrelinjetenester. Fyrstelinjetenesta retter seg mot det kommunale hjelpeapparatet og inneber blant anna fastlege, helsestasjon, barneverntenesta og pedagogisk psykologisk teneste (PPT). Andrelinjetenesta er spesialisthelsetenesta og er system som barneklinikk, Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bulfat) og statlege spesialpedagoiske kompetansesentre. Mange barn har ofte behov for hjelp på tvers av dei ulike tenesta og dette fordrar eit tverrfagleg samarbeid mellom tenesta. Tenesta jobbar med å sette i gang tiltak som skal forhindre ein forverring av problem, som oppstår hjå eit barn og vidare jobbe for ein forbetring hjå barnet. Dei ulike tiltaka deler ein opp i ulike nivå, som eg vil komme nærmare innpå i seinare kapittel(Kvello, 2008a). Studiet mitt vil vera retta mot fyrstelinjetenesta, i hovudsak arbeid innanfor PPT og instansar dei samarbeider med.

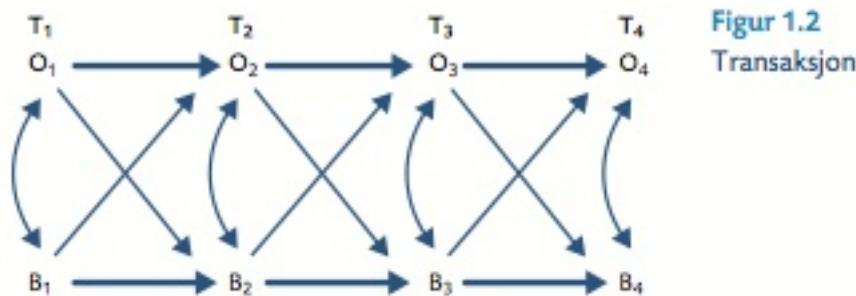
Stortingsmelding 40 (2002-2003) “Nedbygging av funksjonshemmede barrierer, strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne” viser til at ved å gjennomføre førebyggjande tiltak som til dømes tilrettelegging av det fysiske miljøet, gjer rekreasjon- og friområde tilgjengeleg og fremme ein sunnare livsstil, kan ein redusere gap som kan oppstå mellom eit individ sine føresetnadar og omgivnadene sin utforming og funksjon. Besøksgård kan vera eit døme på rekreasjon- og friområde som er tilgjengeleg for alle og gir moglegheit for fysisk aktivitet for barn saman med barnehage, skule og heimen.

I tillegg til at alle barn i Norge skal ha rett til barnehageplass og utdanning, har ein også eit ansvar gjennom Barnekonvensjonen (2004) som blei ratifisert av Noreg i 1991. Den seier i artikkel 31 at alle barn skal ha rett til å vera med på fritidsaktivitetar.

Partene annerkjener barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktivitetar som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet(. . .)Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og lik muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons-og fritidsaktivitetar (Barnekonvensjonen,2004, artikkel 31)

Ein finn mange ulike fritidsaktivitetar å delta på. Eg vil ta utgangspunkt i besøksgård og aktivitetar for barn som går føre seg der.

Figur 1: Transaksjonmodellen henta frå Tetzchner (2010) side 29.



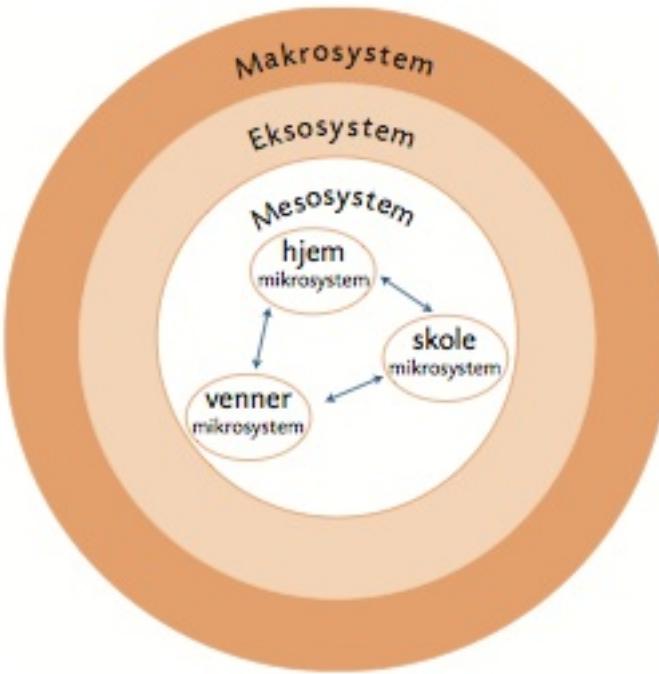
2.2 Barn si utvikling i samspel med miljøet

Tetzchner (2012) definerer utvikling som “... en tidsbundet prosess, der det skjer endringer i menneskers og dyrs struktur og fungering som et resultat av samvirket mellom biologiske og miljømessige forhold over tid.” (s. 23). Ein vil utvikle fleire eigenskapar likt som andre barn. Dei fleste barn vil byrja å gå når dei er rundt eit år og vise behov for tilknyting rundt 6 månader gammal. Likevel vil det vera tydelege individuelle ulikskapar blant barn i utviklingsforløpet. Omgivnadene, kulturelle løysingar, funksjonshemmingar, naturleg tidleg eller sein i utviklinga og andre vanskar påverkar utviklinga direkte og indirekte, og eit barn vil følgje eigne stigar som vil reflektere barnet si utvikling (von Tetzchner, 2012).

Barns utvikling er ein pågående prosess, og dei må tilegne seg fleire ting innan det sosiale, emosjonelle og kognitive (ibid). Belsky (i Endenburg & Baarda, 1995) trekk fram barna sine eigenskapar, foreldre sine personlege psykologiske ressursar og kontekstuelle kjelder til stress og støtte, som alle tre vil ha innverknad på barn si utvikling. Bruner bruker omgrepene “stillasbygging” som viser til at barn lærar gjennom at andre barn eller vaksne hjelper til i læring og utvikling, slik at dei utviklar ny kunnskap og etter kvart meistrar på eige hand. Bileteleg kan ein sjå på det som eit stillas som vert bygd rundt barnet, og som gradvis vert fjerna etter kvart som barnet tileigner seg ny kunnskap, erfaring og tryggleik (Alvstad, 2010).

Det går føre seg ein transaksjon mellom individ og miljø, ein gjensidig påverknad. Miljøet påverkar barnet, men barnet påverkar også miljøet. For å få ein oppfatning av forløpa og vilkåra som påverkar utviklingsforløpet til barnet må ein rette merksemda på korleis individ og omgivnadene rører med kvarandre over tid. For å greia ut om denne prosessen kan ein nytte seg av transaksjonsmodellen, sjå figur 1 (von Tetzchner, 2012).

Figur 2: Bronfennbrenner sin bioøkologiske modell, henta frå Tetzchner (2010) side 55.



Modellen viser til barnet (B), omgivnadene (O) og tidslinje (T). Utviklinga til barnet går føre seg over tid, og etterkvart som barnet veks til, vil samspelet mellom individ og omgivnadene røre ved alle fasar av utviklinga. Tidslinja viser at barnet sine eigenskapar og forhold i omgivnadene jamleg møter og påverkar over tid. Omgivnadene vert også som nemnt påverka av barnet, og dermed vil barnet på ulike tidspunkt vera eit resultat av tidlegare utvikling og nye påverknader frå omgivnadene. Samstundes vil miljøet vera ei framstilling av eksisterande eigenskapar og nye påverkar frå barnet (von Tetzchner, 2012).

Ein anna som har laga ein modell som viser samspelet mellom miljø og mennesket er Urie Bronfenbrenner. Ved å kombinere sosiologisk teori og utviklingspsykologisk teori kom han opp med ein modell som greier ut om korleis samspelet mellom biologi og miljø påverkar barn si utvikling. Hans modell baserer seg på at ulike miljøa gjensidig påverkar kvarandre, dette illustrerer han med sirklar som ligg utanfor kvarandre, sjå figur 2 (Kvello, 2008b).

Innerst i modellen finn ein mikrosystemet. Her er miljø som barnet opphalde seg i i det daglege, og vert prega av personlege relasjonar, tildømes barnehage, skule og familie. Relasjonar som baserer seg på motytingar, kjenslemessig engasjement og varer over tid er dei som pregar barnet mest. Vidare viser Bronfenbrenner til mesosystem. Eit barn høyrer til fleire mikrosys-

temer samstundes, som barnehage og familie. Eit mesosystem er relasjonane og prosessane mellom mikrosistema. Er eit mikrosystem svekka, kan eit anna vege opp for denne svekkinga. Eksossystemet påverkar barnet sin utvikling indirekte. Det kan vera foreldre sin arbeidsplass, kontakt mellom skule og heim og sysken sine venner. Alle er miljø som barnet ikkje deltek direkte i, men som likevell påverkar deira utvikling. Ytst i modellen har ein makrosystemet som kan vera som som rammer og fundament for samfunnet og menneska som bur i det. Dette kan vera politiske avgjerder, økonomiske vurderingar og liknande som tildømes retten til skulegang, kontantstøtte og barnehageplassar (Kvello, 2008b).

Bronfenbrenner vektlegg at det må vera ei god kopling mellom dei ulike miljøa for å skapa eit utviklingsfremmende miljø. Alle miljø påverkar kvarandre, og barna vil ta med seg opplevingar og erfaringar frå miljø til miljø. I alle miljø vil ein finne både beskyttelse- og risikofaktorar. Det er vanskeleg å føresjå korleis eit barn sin utvikling vil bli, og det er umogleg å vite med sikkerheit korleis barnet utviklar seg. Kunnskapen ein har om Bronfenbrenner sin modell og risiko- og beskyttelsesfaktorar kan nyttast i det førebyggjande arbeidet med barn. Ved å gå inn i dei ulike miljø til barna, og å sjå samanhengen mellom desse kan ein arbeide med å redusere og førebyggje risiko. Ein kan nytte seg av ulike miljø, som tildømes å nytte barnehagen som ein beskyttelsesfaktor mot problem som oppstår rundt barnet i familien (Kvello, 2008b).

2.3 Sosial kompetanse og venskap

Ogden (2011) definerer sosial kompetanse som “personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes på det sosiale området” (s. 1). Det handlar om tankar, kjensler og åferd som ein må regulere og tilpasse for å nå sosiale mål. Sosiale situasjonar ein står i må ein kunne forstå, problem må løysast og ein må sjå kva konsekvensar ulike val får og kan få. Ein må også kunne gi eit godt inntrykk på andre, og klare å regulere kjenslene sine (Ogden, 2011). Utviklinga av sosial kompetanse hjå barn må sjåast i samanheng med barnet si utvikling og forståing, kulturen og omgivnadene det veks opp i og konteksten i situasjonen (Vedeler, 2012). Sosial kompetanse er naudsynt for å få innpass i gruppa med barn av same alder og skaffe seg venner (Ogden, 2011). Dette kan ein oppnå ved å blant anna meistre ferdigheter som gjer det mogleg å nå sosiale mål som er passande til situasjonen, som å kunne sette seg inn i andre sin situasjon, utøve sjølvkontroll og sensitivitet og kunne sette egne behov til side (Helgeland, 1996). Den

sosiale kompetansen aukar gjennom oppveksten, og barnet treng jamleg påfyll av ny kompetanse som gjer at dei kan påverka og tilpasse seg situasjonar og omgivnadene (Ogden, 2011). Tilbakemeldingar ein får frå andre personar er med på å gjera barnet beivist på sin eigen sosiale kompetanse og sjølvoppfatning. Sosial kompentanse vert som ferdigheiter ein treng i livet som gjer det mogleg å integrere seg i ulike miljø og settingar (Ogden, 2009). Vedeler (2012) legger vekt på kor viktig det er å la barn skape gode relasjonar med like gamle barn og knytte seg venskapar. Å skaffe seg venner er ikkje noko ein kan ta for gitt, men må jobbe aktivt for å få, prosessen med å tilegne seg vene krev at ein er jambyrdige både i handling og i sosiale og kommunikative ferdigheiter. Vedeler (2012) peikar på at mangel på relasjonar i venskap heng tett saman med utvikling av åtferdsvanskar og feiltilpassing i oppveksten. Venskap kan definerast som ein fri relasjon mellom personar. Kjenneteikna av nærliek, gjensidigkeit, openheit, kjensler og intimitet (Askland & Sataøen, 2000). Ein kan også trekke inn Winnicott (1971) sitt utrykk “speiling”, og knytte det opp mot korleis dei skaffar seg vene. Barnet ser på det andre barnet sin åtferd og korleis det vert anerkjent. Desse inntrykka påverkar vidare barnet sin eigen veremåte og anerkjenning ovanfor det andre barnet. På denne måten blir den eine parten som eit spegel for den andre, der den andre vert eit spegelbilete.

2.3.1 Omsorg

Omsorg kan definerast på mange ulike måtar og omfattar både hjelp som blir gitt, måten den blir gitt på og relasjonane mellom partane. Ved å gi omsorg har ein ein intensjon om tenkje og hjelpe andre. Omsorg han også sjåast på som å setje sine eigne behov tilsides og vera tilgjengeleg og vise forståing, medkjensle, tryggleik og respekt for andre (Meld. St. 25 (2005-2006). Berit Bae (2005) peikar på at omsorg famnar om både fysiske- psykiske og emosjonelle aspekt. Den fysiske omsorga som stell, hygiene, mat og liknande er lettare å legge merke til enn den psykiske og emosjonelle omsorga. Den omfattar å sjå at barnet treng fellesskap og tilknyting, støtte, forståing, at nokon lyttar og tar inn det barnet tenkjer og føler. Psykisk omsorg skaper ei god sjølvkjensle og utan den kan ein risikere at individ vert fattig på samkjensle (Bae, 2005). Barn er ofte dei som møter omsorg og særleg barn med spesielle behov eller funksjonshemningar, og difor er avhengige av andre (Lundeby, 2009). Lundeby (2009) peikar på at i forsking er det ofte familien til barnet med spesielle behov som står i fokus. Dei vaksne sin situasjon vert sett i fokus og barnet sitt eige perspektiv hamnar i bakre kant. Dette kan bidra til at barnet står

fram som passivt, at det ikkje bidreg sjølv for familien og utelukkande er mottakar av omsorg (Lundeby, 2009).

2.4 Førebygging

Førebygging kan sjåast på som forsøk på å redusere og utelukke ei uynskt utvikling. Førebygging handlar om å setje inn tiltak som kan beskytta barnet mot ei uynskt utvikling. I tillegg er det også viktig å setje i gang tiltak som fremmar barnet sin personlege kompetanse til å beskytta seg sjølv (Befring, 2012). Førebyggjande arbeid handlar om å førebyggje at vanskar oppstår eller får utvikle seg, og å redusere eventuelle barrierar og vanskar som allereie eksisterer. Det kan vera ulike faktorar som speler inn på eit barn sin utvikling. Nokre døme er problem som ligg hjå barnet sjølv, spesielle behov i nær familie og forhold i miljøet (Tangen, 2012).

Uansett kva tiltak ein gjer handlar førebygging om tidleg innsats og klare å komme ein uheldig utvikling i forkjøpet. Ein kan rette tiltaka mot eit bestemt barn, men ein kan også drive med allmenn førebygging der fokuset er retta mot alle barn og unge. Dette kan vera tildømes tiltak mot mobbing på skule, restriksjonar på tilgang til rusmiddel og andre tiltak som er retta mot heile samfunnet. Dette er førebygging som tar til før ein har identifisert konkrete problem, vidare kan ein jobbe med probleminnsikta førebygging der ein hjelper barn som allereie har identifisert konkrete problem, med å snu desse og finne måtar å komme seg gjennom dei. Det krev kompetanse for å sjå og oppdage signal om at eit barn slit med ting som kan vera risikoprega. Det kan vera angstliknande trekk, aggressivitet, sviktane sjølvtillit, sosiale samanhenger og problem med læring. I tillegg kan det også vera faktorar i familie-, barnehage- eller skulemiljøet som kan påverka helsa, sosiale relasjonar, sjølvkjensle og liknande i negativ retning (Befring, 2012).

Smith (2000) nyttar seg av Caplan sin inndeling av førebyggjande tiltak, og deler inn i tre kategoriar: Primær, sekundær og tertiar førebygging. Primær førebygging tek utgangspunkt i å redusere førekomensten av nye tilfelle av forstyrringar i ein populasjon. Primær førebygging er ikkje retta mot enkeltindivid, men har som mål å redusere mengda på nye tilfelle som kan oppstå. Den primære førebygginga retter også fokus på tiltak som fremmar god helse, som ein motstand mot forstyrringar i utviklinga. Killén (2007) viser til tiltak som temakveldar, barselgrupper, undervisningsplanar på skulen og samlivskurs som døme på primær førebygging.

Sekundær førebygging tek sikte på å redusere symptom og redusere eventuelle følgjer når ein oppdagar ei forstyrring hjå barnet. Førebygginga vert iverksatt når ein ser fyrste teikn til forstyrring, og ein går dermed raskt inn for å forhindre alvorlege konsekvensar som kan oppstå nå eller seinare i barnet sitt liv (Smith, 2000). Sekundær førebygging kan gjennomførast av til dømes helsestasjon, barnehage, skule og andre instansar som har omsorg- og pedagogiske oppgåver. Dei kan avdekkje risikofaktorar som gjer det naudsynt å gå inn med hjelp (Killén, 2007).

Tilslutt har ein tertiær førebygging der ein ynskjer å redusere og minske konsekvensar som allereie har oppstått. Ein jobbar med at til dømes eit barn med langvarig mental forstyrring skal kunne fungere greitt på sitt fysiske og mentale nivå (Smith, 2000).

Når ein arbeider med førebyggjande tiltak, er det - uavhengig av kva tilnærming ein nyttar seg av, viktig at ein har kunnskap om kva prosessar som er det beste for barnet, og kva som fører til god psykisk og fysisk helse. Utan denne kunnskapen vil ein ikkje ha grunnlag til å vite kva som må bli endra for å oppnå det beste for barnet (Killén, 2007).

Det overordna målet for førebygging er å redusere og hindre utvikling av uheldig utvikling, og vidare sette inn tiltak. Resiliens kan spele ein grunnleggjande rolle i arbeidet med førebygging og tiltak (Gjelsvik, 2007).

2.4.1 Resiliens

Omgrepet resiliens kjem opphavleg frå fysikken og visar til eit materiale sin evne til å gå tilbake til sin opphavlege form, etter å ha blitt bøygd, pressa og strekt på. Dette kan overførast vidare til barn, med barnet sin evne til å takle motgang og kriser. Evna til å gjera det bra i livet, til trass for at det har gått gjennom og møtt ein rekke med problem og kriser i livet (Gunnestad, 2006).

For å betre forstå resiliens kan ein sjå for seg ein gummistrikk. Ein strikk som blir tøya og drege ut over lang tid vil ikkje få tilbake sin opphavlege form. Dermed vil ein gummistrikk som berre vert brukt over kort tid om gangen halde på sin opphavlege form.

Gunnestad (2006) viser til at forsking retta mot resiliens, ynskjer å sjå på kva som gjer at nokon barn klarer å takle motgang og utviklar seg normalt, under unormale omstende. Innanfor resiliens brukar ein omgrepa beskyttelsefaktor og risikofaktor. Gunnestad (2006) omtaler beskyttelsefaktorar som faktorar i miljøet og i barnet, som saman påverkar og gir barnet styrke, evner og motivasjon til å meistre vanskelege situasjonar. Han deler beskyttelsesfaktorane inn

i tre kategoriar: Nettverket til barnet som ekstern støtte, evner og ferdigheiter hjå barnet som intern støtte og tydingar, verdiar og tru som eksistensiell støtte. Vidare viser han til at resiliens oppstår når desse faktorane samhandlar med prosessar i kvart enkelt individ.

Risikofaktorar vert definert som faktorar hjå individ eller i oppvekstmiljøet til individet som kan knytast til auka sannsynet for negativ psykososial utvikling i framtida og mottakeleg for å utvikle problem (Befring, 2012).

Resiliens er eit samspel mellom forhold i miljøet og individuelle eigenskapar hjå individet. Å måle resiliens hjå eit individ er likevell ikkje lett å gjennomføre, resiliens varierer i samsvar med situasjonar og erfaringar. Resiliens kan eksistere innanfor nokre miljø ein oppheld seg i, mens andre ikkje. Genar og arv spelar også ein viktig rolle for utvikling og nærver i ulike miljø. Resiliens oppstår når eit individ utviklar seg bra til trass for därleg arv. Det kan vera forhold i miljøet individet oppheld seg i som “skrur av eller på” genetisk styrke eller svakheit, og som gjer at ein kan fungere og utvise same åtferd som resten av miljøet ein vankar i. Beskyttelsesfaktorar trer inn og ein kan fungere til trass for därleg utgangspunkt eller erfaringar (Borge, 2010)

2.5 Meistring

Meistring kan sjåast på som eit individ sin evne til å regulere kjensler, hendingar, tankar og åtferd i stressande forhold, problem eller hendingar. Ein kan reagere på ulike måtar når ein møter på problem. Ofte deler ein det inn i tre element. Kognitiv problemløysing, der ein tenkjer på kva som kan redusere problemet, ein kan nytte seg av vikande meistring der ein forsøk å komme seg vekk frå det ubehagelege eller emosjonsorientert meistring der ein reagerer emosjonelt med tildømes sinne eller håplausheit (Wichstrøm, 2002). Det er framleis mykje knyta til meistringsprosessen som ikkje er avdekte og bekjente. Ein finn fleire ulike modellar om meistring, men eg vil i denne oppgåva ta utgangspunkt i Hilchen Sommerschild sin modell. Hennar modell baserer seg på to hovudområde, tilhøyring og kompetanse og har fleire nivå. Det første nivået innanfor tilhøyring er å ha minst ein trygg og fortroleg person å halde seg til. På neste nivå finn ein familien og den tryggleiken og stadfestinga ein får på eigenverd og tilhøyring frå dei. Det treng ikkje naudsint å vera barnet sin biologiske familie, men også andre voksne som står barnet nært. Det siste nivået under tilhøyring er nettverket rundt barnet. Her har ein barnehage,

skule, omgangskretsa til familien og liknande. Gjennom nettverket møter barnet ulike normer og verdiar hjå andre, som er med på å skape ein overordna meinings i livet. Det andre hovudområdet er kompetanse, her trekk Sommerschild inn ulike eigenskapar og ferdigheiter hjå barnet. Det fyrste ho nemner er å kunne noko, gjennom å gi oppgåver som harmonerer med barnet sitt nivå, slik at det ser at det får det til og føler at det er til nytte, som er det neste nivået ho viser til. Ho viser også til kor viktig det er at eit barn får og tar ansvar og utfalde nestekjærleik. Det siste punktet ho tar opp under kompetanse er å møte og meistre motgang. Antonovsky har sagt at å leve er å møte alle livet sine motgangar, og at me alle utviklar ulike grader av motstand (Antonovsky i Sommerschild, 2010). Han bruker også omgrepene Sense of Coherence - oppleving av samanheng, kjensla av å verka inn på sitt eige liv. For å oppnå denne kjensla må ein kunne forstå situasjonen ein er i, ha tru på at ein finn fram til ei løysing og finne meinings i å utføre det. Ein kan komme styrka ut frå ein motgang, så lenge den svarer til eins moglegheiter for meistring. Når alle nivå i modellen er oppfylt gir det god mogleighet til å utvikle og oppleve eigenverd, i motsette fall er modellen ein godt utgangspunkt for å tenkje på kor ein kan gå inn for å hjelpe barnet. Med eigenverd som ein grunnstein er ein rusta til å meistre og møte utfordringar som dukkar opp (Sommerschild, 2010).

Gjærum (2010) gjer greie for kor viktig det er å undersøkje og kartlegge kvart enkelt barn og barnet sine foreldre, både alder, funksjon, veremåte, foreldre sin funksjon, eigenskapar og kompetanse når tiltak skal setjast i gang. Dette meiner Gjærum (2010) er ein føresetnad for å kunne fremme meistring hjå kvart enkelt barn og familie. Det er ikkje nok å vite generell kunnskap om barn si normale utvikling, ein må også ha kunnskap om kvart enkelt barn og familie, for å kunne tilretteleggje best mogleg (Gjærum, 2010).

2.6 Barn si moglegheit for medverknad

Synet på barn endrar seg i takt med tida, parallelt med den øvrige utviklinga i samfunnet. Biletet ein dannar seg av barn, dannar grunnlag for det pedagogiske arbeid (Bae, 2005). Gjennom historia har det kome fleire ulike perspektiv på korleis ein ser på barn. Dei ulike perspektiva spenner frå omsorgsperspektiv der barnet er sårbart og avhengige av omgivnadene, til aktørperspektivet der barnet sjølv bidreg til si eiga utvikling og er handlande og aktiv i omgivnadene (Klefbeck & Ogden, 2003). Frå å tidlegare å sjå på barn som eit objekt, ser me i dag på barnet

som eit subjekt. Barnet er eit unikt individ som kan vera med å organisere sitt eige liv, og blir omtala som aktivt, handlande, meiningskapande og kompetent (Glaser, 2007). Gjennom å bli anerkjent som subjekt vil ein oppleve å vera ein fullverdig deltakar i interaksjon med samfunnet og andre medborgarar (Østrem, 2012). Barnet treng framleis støtte frå vaksne, men treng ikkje vaksne som planlegg, styrer og kontrollerer alt som skjer i livet til barnet. Barnekonvensjonen (2004) seier i artikkel 12:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.”(s. 13)

Barn sin medverknad kan komme til utrykk på fleire arenaer, medverknad handlar om å sleppe barn til med sine ytringar og ynskjer. Det handlar ikkje om at barnet skal få bestemme kva det skal ete til ei kvar tid, men få lov til å komme med ynskjer som blir høyrt (Bae et al., 2006). Jørgensen (2000) deler medverknad inn i tre nivå utifrå alder og nivå av funksjon. Barn som informant som fordrar at dei vaksne lyttar og tolkar, vidare har ein barn som medspelar, der dei vaksne går i dialog med barnet. Tilslutt har ein barn som aktør som føresett at vaksne respekterer barn sin meningar og handlingar (Jørgensen & Kampmann, 2000).

Medverknad handlar om barnet sin deltaking i ein eller annan form, men det handlar også om vaksne sine haldningar og veremåte ovanfor barnet. Barn i samspelsituasjonar bruker ofte merksemddmarkørar, dei går ikkje vidare i samtalen før dei har fått den vaksne sin merksemnd. På den måten blir samtalen prega av felles fokus mellom barnet og den vaksne. For den vaksne handlar samspel om å kunne fange opp desse merksemddmarkørane, henge med i vekslinga mellom fokus på individ og gruppe, ulike tema for interaksjon, innspel frå andre barn og å klare å fange opp nonverbale-kommunikasjonsformar. Dette utfordrar den vaksne sin evne til å vera til stades i situasjonen (Bae, 2009b).

Berit Bae (2009) peikar på at barn sin medverknad ikkje berre er knyta til verbal tale, men også andre nonverbale-kommunikasjonsformer som gestar, kroppsspråk, tonefall, blikk og berøring. Også ting, som til dømes mat, leiker og papir spelar ein viktig rolle i samsvar til eit barn sitt initiativ og deltaking i kvardagen. Grupper som minoritetsbarn, barn med nedsett funksjonsevne og små barn utan ferdig utvikla språk vil kunne bli sett på som uinteressante og vanskelege å gjennomføre dialog saman med, om kriteriet for samspel og dialog berre skal vera retta mot det verbale.

2.7 Dyreassisterete intervasjonar

Gjennom dyreassisterete intervasjonar bruker ein dyr sine medfødde evner til å hjelpe dei som treng det. Det kan vera menneske på institusjonar, skulebesøk, gårdsbesøk og anna (Serpell & McCune, 2012). Metoden er mykje brukt og anerkjent i andre land. Her i Noreg jobbar NODAT (Norsk organisasjon for dyreassistert terapi) med å spreie denne forma for terapi ut i landet (NODAT, 2011).

Ein deler det gjerne opp i to ulike former for å jobbe med denne metoden. Dyreassistert terapi er eit målretta arbeid med individuelle kliniske mål der dyr blir brukt som ein del av behandlinga. Dyret blir brukt som eit ekstra hjelphemiddel i terapien og vert utført av fagfolk innan medisin og helse. Den andre forma er dyreassisterete aktivitetar, desse treng ikkje å styrast av fagfolk, men kan utførast av frivillige på ulike institusjonar. Denne forma for aktivitet kan gi mykje positivt innan sosialisering, motivasjon og læring (Friedmann et al., 2010).

Ved dyreassisterete aktivitetar blir ein introdusert til dyr ein ikkje eig sjølv, med eit ynskje om at samværet skal gi kortvarige fordeler. Det er store variasjonar i måten ein utfører dyreassisterete aktivitetar på. Ein kan introdusere eit eller fleire dyr av ulik eller same rase, til enkeltindivid eller grupper (Friedmann et al., 2010).

Dei fleste dyr kan brukast i terapisamanheng, men det er anbefalt å halde seg til domestiserte dyrearter, i hovudsak selskapsdyr, hest og gårdsdyr (Berget & Braastad, 2011). Det er fleire kriterie ein kan sjå på når ein vel dyr til terapi, men nokre av dei viktigaste kriteria er at dyra er pålitelege, føreseieleg, kontrollbare og anvendeleg. Eit påliteleg dyr har den samme åtferda i alle situasjonar, uavhengig av kva som skjer rundt det. I tillegg må også åtferda vera føreseieleg, ein må vite at dyret reagerer slik ein forventar i ulike situasjonar. Skal ein bruke eit dyr i terapi må ein vite at ein har kontroll over det, at ein kan stoppe, justere og rette åtferda. Siste punktet er at dyret må vera mogleg å handtere i konkrete situasjonar. Ei eldre dame i rullestol vil ikkje ha same nytte av ein aktiv hund som ein aktiv idrettsutøvar (Burch et al., 1995).

2.7.1 Bakgrunn

For 2500 år sidan då Hippokrates levde, uttalte han at “ridning er medisin for kropp og sinn” (Miljøverndepartementet, 2008). Den fyrste framstillinga ein finn om dyr brukt i terapisamanheng er frå 1792. Då brukte William Tuke husdyr på eit asyl for sinnslidande (Coren, 2010).

Florence Nightingale skreiv i si lærebok “Notes og Nursing” frå 1860 at “små kjæledyr ofte er ein utmerket venn for syke, særleg kronisk syke” (Miljøverndepartementet, 2008, s. 63). Etter dette har den helsebringande effekten dyr viser seg å ha, vore eit felt for forsking (Miljøvern-departementet, 2008). James Bossard (1944) skreiv artikkelen “The mental hygiene of owning a dog” som omhandla den viktige rolla dyr kan ha i familielivet og for den mentale helsa til medlemmer av familien. Han lista opp fleire viktige roller eit kjæledyr kan ha, så som ubetinga kjærleik, tilfredsstilla menneske sitt behov for makt, evne til å ansvar og fremme sosial åferd. Artikkelen vart svært populær, men det var først på 1960-talet at ein fekk augo opp for bruk av dyr i terapisamanheng (Braastad, 2003?). Coren (2010) viser til at Boris Levinson skreiv på same tida som James Bossard fleire artiklar, der han viste til ulike forsøk gjort med bruk av hans eigen hund i terapitimar med barn. Levinson si banebrytande bok kom i 1969, og hadde tittelen “Pet-Oriented Child Psychotherapy”. Mange var skeptiske til Levinson og hans arbeid, men med ny informasjon som dukka opp om Sigmund Freud sitt arbeid innan same felt, fekk fleire til å sjå med nye augo på feltet (Coren, 2010, s xvii). Freud åtte fleire hundar, og han hadde også nokon av dei med på arbeid. I utgangspunktet var hunden hans Jofi med som ei støtte for Freud sjølv, men etter kvart begynte han å legge merke til at hunden også hadde innverknad på pasientane. Han opplevde at pasientane opna seg og var meir villige til å snakke og følte seg meir komfortable når hunden var med på timen. Under ein psykoanalytisk time vart pasienten bedt om å legge seg på ein sofa og slappe av, mens terapeuten sat bak sofaen. På denne måten ser ikkje pasienten terapeuten og pasienten ser ikkje eventuelle kroppslege reaksjonar frå terapeuten. Pasienten ser ikkje Freud, men ser hunden hans. Hunden ligg roleg i nærleiken og reagerer ikkje på noko av det som blir sagt. Freud konkluderte då at hunden gav ei form for tryggleik og aksept, han gav pasienten tillit og kjensle av at alt er greitt å fortelje om i rommet (Coren, 2010). All kritikk og latter som vart retta mot arbeidet til Levinson stoppa, og fleire vart med på forsking og arbeid innan feltet. I 1977 vart det oppretta det fyrste formelle dyreassistert terapitilbodet i USA (Coren, 2010).

2.7.2 Tidlegare forsking

Gjennom tida er det blitt forska mykje innanfor feltet, særleg på kjæledyr og selskapsdyr. I denne siste tida er den også blitt supplert med forsking retta mot husdyr. Denne forskinga er gjennomført av Bente Berget ved Universitetet for Miljø og Biovitenskap (UMB). I hennar

doktogradsavhandling studerte ho menneske med schizofreni, depresjon og angst som deltok i gårdsarbeid med sau og ku i seks månader. I etterkant kunne Berget vise til forbeteringar i auka tru på eiga meistring og redusert angst hjå deltakarane (Berget, 2007).

Eit anna døme på forsking som er gjort i forbinding med dyreassistert aktivitet er bruk av hund for å redusere stress hjå barn som gjennomgår ein tannoperasjon. Havner et al. (2001) utførte forskinga på 20 barn i alderen 7-11 år. Barna vart oppmuntra til å snakke med, ta på og kose med hunden som låg på sida av dei under operasjonen. Målingar i etterkant viste ingen skilnader på hudtemperatur mellom barn med og utan hund. 17 av barna som var med på undersøkinga svara at dei var meir stressa i forkant av operasjonen enn under. Dei fekk snakka og kose med hunden før operasjonen, og målingar av hudtemperatur viste redusert stress i forhold til dei som ikkje hadde kontakt med hunden i forkant (Havener et al., 2001).

I 2011/12 vart det gjennomført ein studie av blant anna Berget, som kartla legar og psykologar sine haldningar til dyreassisterte intervensionar (DAI) for vaksne med eit vidt spekter av psykiske lidingar. 400 allmennlegar, 400 psykiatere og 300 psykologar fekk tilsendt ei spørjeundersøking knyta til temaet. 2/3 av deltakarane hadde frå noko til stor kjennskap til DAI, og 67,8 % sa dei var motiverte for å tilegne seg meir kunnskap om temaet. Over halvparten var interessert i å tilrettelege for dyresassiste intervensionar i sin eigen praksis, og heile 89 % meinte at DAI i større grad burde anvendes i psykiatrisk behandling i Norge. Konklusjonen av studien var at DAI bør inn som et supplement i etter- og vidareutdanning av legar og psykologar (Berget, 2013).

Erika Friedmann (1995) har forska mykje på dyr sin påverknad på mennesket si fysiske helse, og viser til at sjansen for å overleve et hjarteanfarkt er betre om ein eigar katt eller hund. 28 % av pasientane utan kjæledyr døde innan eit år, mens berre 5,7 % av dei som hadde dyr, døy innan eit år. Studien har fått mykje ros, men også kritikk sidan det er mogleg å anta at dei som hadde kjæledyr hadde ein sunnare livsstil generelt eller hadde ein annan type personlegheit (Friedmann, 1995)

2.8 Korleis kan dyr påverka barn si utvikling?

Kontakt med dyr blir sett på som ein god støtte og auka trivsel hjå både barn og vaksne, men dyr ser ut til å ha ein spesiell rolle i utviklinga hjå barn (Serpell & McCune, 2012). Selskapsdyr

kan spele ein viktig rolle i utviklinga av eigenverd og sjølvbilete hjå barn, og i familiar der det ikkje blir uttrykka mykje kjensler, kan barn gjerne ty til dyr for å uttrykka seg. Dyret blir ein trygg tilknyting for barnet (Hart, 2010). Ein finn dyrefigurar i både leiker, spel, filmar, bøker, på klede og fjernsynsprogram, noko som viser at dyr er ein stor del av kvardagen til mange barn. Døme på dette er barne-TV-figurar som: Nysgjerrige Nils, fisken Nemo og Fantorangen. Noko som har blitt via mykje merksemd er det tette bandet som barnet knyter til eit dyr, dyret blir som eit ekstra familiemedlem og påverkar den sosio-emosjonelle utviklinga. Barnet ser ofte på dyret som den beste ven og vender seg til det for å få støtte og komfort (Serpell & McCune, 2012). I familiar som har dyr vil ofte foreldre og barn i fellesskap ta vare på dyret. Gjennom dette lærer barnet å gi omsorg, både som vidareføring til andre, og til dyr som er avhengige av omsorg frå oss menneske. Ved å gjera oppgåver retta mot familien sitt dyr i samhandling med foreldra, kan barnet føle seg meir kompetent, men dette er avhengig av at ein som foreldre har kunnskap til kva ein kan forvente av barnet. Foreldre vil også vera med å påverka sitt barn sin sosiale-emosjonelle utvikling, korleis ein som foreldre forklare, viser ting og oppfører seg påverkar barnet sin utvikling og sjølvkjensle. Om eit barn opplev ei kjensle av meistring og det å bli sett, vil det gi positive utslag på utviklinga (Endenburg & Baarda, 1995). Ein fire år gammal gut vil ikkje kunne gå tur med hunden åleine, men kan ha glede i å ha ansvar for å gi hunden vatn. Omvendt vil ei tretten år gammal jente ha større glede av å gå tur med hunden, enn å ha ansvar for å gi den vatn.

Eit anna aspekt i den sosiale- og emosjonelle utviklinga er empati, evna til å sette seg inn i andre sitt kjensleliv. Empati er ein veremåte som er i stadig utvikling gjennom heile eins liv. Empati handlar om å oppfatte og forstå kjenslemessige undertonar, og kunne respondera på desse på ein måte som aukar motparten sin forståing av seg sjølv. Ofte kan ein oppleve at ein blandar empati med sympati, ein trekk inn egne opplevelingar og kjensler og gløymer ut motparten. Døme på dette hjå små barn, er når eit barn gret, så tek eit anna barn også til å grine. Kjenslene smittar frå barn til barn. Gjennom empatiske handlingar bidreg ein til at motparten opplever auka sjølvinnssikt og sjølvforståing (Kinge, 2009). Barn i familiar med dyr viser meir empati, ansvar og omsorg enn barn utan dyr i familien (Endenburg & Baarda, 1995). Foreldra sin arbeidssituasjon kan også påverke korleis forholdet mellom dyr og barn arter seg. Ein må også ha i bakhovudet faktorar som nemnt tidlegare, legg til rette for utvikling (beskyttelsesfaktorar) og faktorar som kan true utviklinga (risikofaktorar) (Gunnestad, 2007). Eit dyr kan vera

ein risikofaktor for familien om det fører med seg mykje stress å ta vare på dyret. Det kan også vera økonomiske problem, allergi, redsel og dyret som er avhengig av menneske sitt nærvær, kan gjera det vanskeleg for enkelte familiar. Før ein skaffar seg dyr bør ein tenkje seg godt om og tenkje godt over begge sider av det å ta på seg ansvaret for eit dyr (Endenburg & Baarda, 1995). Dyr verkar ikkje likt på alle menneske. Det som er bra for dei fleste kan for nokon vera utan innverknad eller i verste fall skadeleg. Fleire studiar har funne at interaksjon med dyr er knyta til reduksjon av kortisol og angst (Serpell & McCune, 2012). Kortisol er eit naudsynt stresshormon som påverkar vår evne til å halde merksemda skjerpa. Ved kortvarig stress vil binylene produsere meir kortisol enn vanleg, i etterkant vil produksjonen gå tilbake til normalen. Om eit barn blir utsett for vedvarandre stress og traume vil kortisolen bli aktivert i ennå større grad, og kan påverka hjernen og påføre varige nevrobiologiske endringar, som kan ramme reguleringa av reaksjonar på stress. Kortisolen påverkar også reguleringa av immunforsvar, blodtrykk og andre viktig prosessar i kroppen, og ein ubalanse i nivået av kortisol vil kunne redusere allmenntilstanden (Kvello, 2011). Fokuset på forsking er retta mot det å eige eller ha samvær med dyr, og er basert på dei positive fordelane som reduksjon av einsemnd, depresjon, stress, angst og fremme fysisk aktivitet (Friedmann et al., 2010).

Ved å leve saman med dyr som er heilt avhengig av eigaren, vil barnet læra om behov og kjensler frå tidleg alder. Bryant (i Endenburg & Baarda, 1995) fann i sitt studie at barn med dyr viste meir empati mot andre menneske. Fire år seinare gjennomførte Poresky og Hendrix (i Endenburg & Baarda, 1995) ein liknande studie med tre- til seksåringar som viste at dei som åtte eit dyr viste meir empati enn barn utan dyr.

Dyr kan gjer at ein som menneske føler seg vilkårslauast akseptert, medan medmenneske vil dømme og kanskje kritisere (Endenburg & Baarda, 1995).

2.9 Dyr som ei sosial støtte

Kunnskapen ein har om sosial kompetanse og kor viktig det er for eit barn og skaffe seg vene kan ein sjå i samanheng med at dyr kan fungere som ei sosial støtte, som kan ha ein roande effekt og redusere stress. Samhandling med dyr har vist seg å ha ein roande effekt på stress, med det meiner ein at det har ein god effekt på hjartefrekvens og blodtrykk for både vaksne og barn (Serpell & McCune, 2012). Ei av forklaringane på dette er som tidlegare nemnd dyret

si evne til å ikkje dømme, men berre vera der som støtte (Serpell & McCune, 2012). Braastad (2012) viser til at barn som har kontakt med dyr utviklar eit betre sjølvbilete, og det lærer sjølvtoleranse og sjølvkontroll i samhandling med dyr.

Kjæledyr kan fungere som gode kameratar for barn. Barn som har kjæledyr er ofte meir populære i vennegjengen og syns sjølve at dei fungerer betre i det sosiale. Dyr stimulerer til omsorg og gir barna erfaring med det, allereie frå 6-månader alder vil eit barn smile, halde, følgje og snakke meir med eit kjæledyr enn med leiker. Etterkvart som barna vert eldre kan foreldra gi enkle oppgåver knyta til dyret, som gir barnet enda større erfaring med omsorg. Dyr kommuniserer lyd, men også med mykje ikkje-verbale signal for kommunikasjon. Barn som har mykje kontakt med dyr utviklar ein betre evne til å tolke desse, enn barn som ikkje er vaks opp med dyr (Serpell & McCune, 2012).

Fine meiner at klinikarar som bruker dokker i sitt arbeid, bør vurdere å innlemme dokker av dyr i sitt arbeid fordi dei ofte kan virke mindre truande enn representasjon av menneske (Melson & Fine, 2010). Dyr kan enten indirekte eller direkte brukast i terapi, som ei hjelp til å komme tettare innpå personlege eller familiære problem. Menneske føler ikkje like stort behov for å gå i forsvar mot eit dyr som mot eit menneske. Det er individuelt om terapi fungerer eller ikkje. For nokon kan det fungere med levande dyr, mens andre føler seg tryggare med dokker av dyr og forteljingar om dyr (Melson & Fine, 2010).

3 Metode

Forsking startar med spørsmål som ikkje har svar og undring, og fortsett med ein systematisk prosess som har som mål å kaste lys over eller finne ut av spørsmåla (Kleven, 2011). For å svare på spørsmåla ein gir seg, kan ein i hovudsak nytte seg av to ulike metodar: Kvalitativ og kvantitativ metode. Metode er eit handverk for å gjennomføre vitskap; ulike metodar for å samle inn data ein treng i arbeidet. Gjennom systematisk arbeid undersøkjer ein røynda og får innblikk i hendingar, meininger, tankar og handlingar. Ein samlar inn, organiserer, arbeidar vidare med, analyserer og tolkar data slik at andre kan få innblikk i det same som ein sjølv (Halvorsen, 2002). Kvantitativ metode omfattar fenomen som kan målast og som går føre seg ofte i kontrollerte omgivnadar som laboratorium for å få resultat som er minst mogleg påverka av ytre faktorar. Innanfor kvantitativ metode blir det ofte brukt spørjeundersøkingar eller observasjon med ei stor deltagargruppe. Kvalitativ forsking er meir oppteken av meininger og tydingar. Datainnsamlinga baserer seg på eit lite tal på deltagarar, og ein brukar ofte intervju. Kvalitativ metode tar høgde for menneske si subjektive erfaringar (Langridge, 2006).

I dette prosjektet har eg valt å nytte meg av kvalitativ metode med intervju som innsamlingsmetode av data. Eg ser det på som ein føremålstenleg måte i mitt arbeid fordi det famnar om eit lite tal med informantar, der eg ynskjer å få innblikk i deira erfaringar og tankar rundt temaet. For å få innblikk i desse erfaringane vil intervju vera eigna som innsamlingsmetode, sidan ein får ein-til-ein-kontakt med informanten, og det er lettare å føye til nye spørsmål i motsetning til kvalitativ med til dømes ei spørjeundersøking.

I dette kapittelet vil eg ta for meg kvalitativ metode og hermeneutikk, før eg tar for meg intervju som innsamlingsmetode. Vidare vil eg ta for meg utval av informantar og gjennomføringa av datainnsamling og vidare arbeid med data. Eg vil sjå på reliabilitet, validitet og overførbarhet av data før eg avslutningsvis vil gjennomgå etiske omsyn retta mot forsking.

3.1 Kvalitativ metode

På bakgrunn av problemstillinga valte eg å bruke kvalitativ metode og intervju som strategi for innsamling av data. Formålet med forskingsprosjektet er å forsøka å finne ut kva som ligg bak valet om å bruke gårdsbesøk i arbeid med barn med spesielle behov. For å finne meir ut av dette måtte eg få nærbilag med informantane og gjennomføre ein dialog. Gjennom

kvalitativ forsking ynskjer ein å gi fyldige beskrivingar av kontekstar, aktivitetar og deltakarane sine oppfatningar. I forskinga tar ein for seg eit lite avgrensa felt og har ofte tett kontakt med informanten. “Forskeren er særleg opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger” (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 17). Språk og teikn har alltid vore ein vesentleg del av menneske si verd. Gjennom lyd og teikn svarer ein på kvarandre sine spørsmål, kommenterer og får utrykkje sine kjensler og tankar. På denne måten får ein innblikk i kvarandre si medvit, tankar og livsverd. Gjennom observasjon får ein innblikk i det som skjer her og nå, men om ein nyttar seg av intervju vil ein også få innblikk i erfaringar og hendingar som har hendt tidlegare og som informanten kan trekkje fram igjen (Postholm, 2010).

Det er ulike måtar å strukturere eit intervju på, frå det formelle strukturerte intervjuet der ein følgjer ei fast liste med spørsmål med lite rom for innspel og diskusjon. I motsett ende har ein halvformelle ustrukturert intervju som ikkje har noko form for kategoriar eller spørsmål klart på førehand (Postholm, 2010). I mitt forskingsprosjekt har eg valt å nytte meg av ein mellomting, eit halvstrukturert intervju, som er den vanlegaste strukturen innanfor kvalitativ metode. Aktuelle tema og spørsmål blir førebudd på førehand, men ein er open for innspel og endringar undervegs i intervjuet (Thagaard, 2013).

3.2 Vitskapleg tilnærming

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk tyder “læren om tolkning” og handler om førforståing og fortolkning av eit fenomen (Dalen, 2011). Den hermeneutiske tilnærminga legg vekt på at det finnест ikkje ei eigentleg sannheit, men at fenomen kan tolkast på ulike måtar og nivå. Gjennom hermeneutikken legg ein stor vekt på å fortolke folk sine handlingar, gjennom å utforske eit djupare meiningsinnhald enn det som er innlysande der og då (Thagaard, 2013). Prosessen for å oppnå forståing innanfor hermeneutikken er prega av at ein ser deler opp mot heilskapen, men også heilskapen opp mot delane. Ein går frå ein forståing av heilskapen via forståing av deler til ein ny forståing av heilskapen. Denne prosessen vert forklare som den hermeneutiske sirkel. Bakgrunnen for dette namnet er at ein ikkje finn eit sluttpunkt for den hermeneutiske tolkinga. Det er eit evig samspel mellom heilheit, del, forskar, tekst og forskaren si forståing på førehand (Dalen, 2011). Ein får

ein auka innsikt i korleis me forstår og korleis me gir verda meinung. Geertz (i Thagaard, 2013) deler forklaringane inn i “tynn” og “tjukk”, der ei tynn forklaring berre gjengir det som vert observert. Ei tjukk forklaring derimot vil også inkludere tankar og utsegn om kva informanten kan ha meint med det som blir sagt, tolkingar rundt det og korleis forskaren vel å fortolke det. Geertz meiner også at forskaren vil hente tankar og idéar rundt tolkinga frå sin forståing på førehand og litteratur som er lest, og ikkje berre ut i frå data ein får frå forskinga (Thagaard, 2013).

Ved å bruke hermeneutikk som vitskapleg tilnærningsmåte ynskjer eg å få ein djupare forståing av informantane sine erfaringar og opplevingar retta mot bruk av gardbesøk i arbeidet med barn med spesielle behov. Eg tek med meg ein førforståelse inn i arbeidet, knyta til eigen interesse for temaet og arbeid på besøksgard. Gjennom prosessen har eg tileigna med nye oppdagingar og tankar rundt temaet, som eg har knyta opp mot heilskapen. Det vert skapa ein samanheng mellom intervjeta, teori og mine antakelse som forskar. Det blir som Dalen (2011) viser til ein evigvarande sirkel der eg tek deler frå intervjeta og knyter opp om teori og min eigen førforståing til ein ny heilskap.

3.2.2 Å forske på eigen arbeidsplass

Wadel (1991) seier at ein tenkjer gjerne at å forske på eigen arbeidsplass gjer arbeidet mykje lettare, fordi ein allereie veit korleis ting er strukturert og gjennomførast. Ein har ofte også felles grunntankar om ulike tema, tankar og meininger. Det finnест likevel motargument mot å forske på eigen arbeidsplass. Det eine er nettopp det at ein har felles grunntankar, ein tar ting for gitt. På arbeidsplassen finnест det felles kunnskap som ofte ikkje blir tatt fram og sett ord på. Spørsmål som ein hadde stilt informantar frå ukjende plassar om, blir ofte ikkje spurt på eigen arbeidsplass fordi dei er så sjølvsagte. Intervju med informantar frå eigen arbeidsplass, gir moglegheita til å snakka ut i frå felles erfaringar, dette kan i utgangspunktet vera positivt. Samstundes er det større sjanse for at intervjuaren hopper frå rolle til rolle, og tema til tema. Ein kan starte med rolla som intervjuar, men etterkvart kan ein oppleve at ein går over til arbeidskollega. Intervjuet kan fort gå over til ein kvardagsleg samtale eller meir diskusjon mellom begge partar, der fokuset går over på til dømes fellesopplevelingar som er irrelevant i forhold til intervjuet. Det er då lett for intervjuaren å miste viktige detaljar og nyansar frå intervjuet. Det er mykje å passe på når ein studere eigen arbeidsplass, men det er viktig å klare å skilje mellom

rollene ein har, og klare å kople ut rolla som medarbeidar når ein intervjuar. Ein må prøve å sjå på arbeidsplassen med andre sine augo, prøve å stå på utsida å sjå inn (Wadel, 1991). Repstad (2009) bruker orda “nærhet” og “distanse” når han snakkar om forsking på eigen arbeidsplass. Han peiker på at god forsking krev nærleik til informanten, for å få innsikt i informanten sine tankar og meiningar. Når ein som forskar allereie har kjennskap til feltet, kan det vera vanskeligare for informantane å endre på røyndommen. Samstundes vil det også krevje ein distanse, der forskaren trekk seg tilbake for å skape seg ein oversikt over situasjonen, feltet ein studerer og knytte det opp mot teorien. Nærleiken til informantane kan også bli for stor og påverke resultata ein kjem fram med. Forskaren kan velje å presentere resultata med omsyn til ting som ikkje gagnar feltet for forsking, men seg sjølv som person, som til dømes å vera snill ovanfor kollegaer, håp om lønnsauke og prestisje (Repstad, 2009).

Eg har kjennskap til informantane og opplegget som blir lagt til gårdsbesøket, og vil difor møte til intervjuet med ein bakgrunn og forståelse. Dette kan påverke begge vegar. Det kan føre til at avstanden mellom informanten og meg blir mindre og situasjonen blir meir avslappa og at samtalet flyt godt. I andre enden kan det føre til at svara som blir gitt er påverka av kjennskapen ein har til kvarandre. Informanten seier det som dei trur at eg som forskar vil høyre, påverka av mine verdiar og synspunkt (Thagaard, 2013).

Under intervjeta eg skal gjennomføre blir det viktig for min del å ikkje komme med mine egne erfaringar og knytte dei opp mot informanten sine erfaringar. Eg må klare å halde meg nøytral og lytte til deira erfaringar. Det er fort gjort å snu om på ting, og plutseleg sit ein å deler erfaring og tankar rundt korleis ting kan gjerast annleis. Desse erfaringane kan vera gode å få tilbake i forhold til min rolle som tilsett, men har gjerne ikkje noko relevans for meg som forskar. Som Wadel (1991) peiker på, må eg prøve å sjå på arbeidsplassen min frå mottakar av tilbodet sine augo. Vidare i prosessen blir det også viktig å klare å halde meg til det informanten har sagt, sidan eg veit eindel om opplegget dei har nytta seg av, kan det vera lett å dra inn ting som informanten ikkje nemner, men som eg veit dei har vore med på. Eg må ha uttrykka til Repstad (2009), “nærhet” og “distanse” i bakhovudet gjennom innsamlinga av data, men også gjennom analysen. Eg må klare å skape ein nær relasjon til informanten, samstundes som eg klarer å distansere meg frå feltet og sjå på det som eit studie og ikkje arbeidsplass.

3.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkinga

3.3.1 Rekruttering av utval

Eg valte å nytte meg av eit strategisk utval då eg valte informantar. Strategisk utval er føretrekt om utvalet er lite og ein vil sikre at ein får eit føremålstenleg utval i forhold til problemstillinga (Halvorsen, 2002). Prosjektet sitt omfang og tidsperspektiv set avgrensingar for talet av informantar ein kan bruke, samstundes som ein må ha eit stort nok utval til å kunne svare på spørsmål om forskinga. Med bakgrunn av problemstillinga som handlar om gårdsbesøk og barn med spesielle behov, var det viktig å finne informantar som bruker gårdsbesøk i sitt arbeid. Gjennom arbeidet mitt på besøksgård hadde eg eit innblikk i kven som nyttar seg av tilbodet, og eg tok kontakt med nokre av instansane som brukar garden i arbeidet sitt med barn med spesielle behov. Eg fekk telefon frå ein instans som ynskjer å komme på besøk til gården, og etter å ha avtalt besøket, fortalte eg litt om prosjektet og spurte om ho ville vera med. I etterkant av telefonsamtalen sendte eg erklæringa om samtykke¹ på epost, slik at ho kunne lese dette før ho bestemt seg. Dei andre instansane tok eg kontakt med via epost og muntleg avtale.

Eg sat ingen krav til alder, diagnose og kjønn hjå barna, eller kor lenge instansane har nytta seg av dette tilbodet. Eg valte å ikkje knytte prosjektet opp mot ein konkret diagnose eller eit behov, fordi eg er meir interessert i fenomenet som ligg bak at instansar vel gårdsbesøk i sitt arbeid med barn med spesielle behov generelt.

3.4 Presentasjon av informantar

For å lettare halde oversikten over informantane vidare i oppgåva, har eg valt å lage fiktive namn på informantane.

Fyrste informanten er utdanna psykolog og har tidlegare jobba innanfor barnepsykiatrien og sjukehus. Nå jobbar ho hjå pedagogisk-psykologisk teneste, primært med barn mellom 6-12 år. Her jobbar ho både med førebyggjande og direkte arbeid, og er med og driv aktivitet- og samtalegrupper med barn av foreldre med psykiske lidningar eller rusproblematikk. Tiltaket er ideelt sett eit reitt førebyggjande tiltak, som består av 8 barn og 2-3 voksne, i utgangspunktet ergoterapeut, sosialfagleg (barnevernspedagog) og psykolog. Det er viktig at alle er med på alt av aktivitetar for å halde eit stabilt grunnlag for barna. Dei har også med seg frivillige frå Røde

¹Sjå vedlegg 1

kors om det passar for begge partar. Informanten vil vidare bli omtala som Lene.

Andre informant jobbar som miljøterapeut i offentleg sektor. Her jobbar ho med kultur for barn, med eit mål om å skape eit mangfaldig og inkluderande barnekulturprogram i kommunen for barn i alle aldrar. Arbeidet er spesielt retta mot at barn som er lite inkludert i andre kultur- og fritidsaktivitetar, også skal kunne delta på lik linje med andre barn. Ho er med og arrangerer blant anna ferietilbad, aktivitetsklubb og julearrangement knyta til gården. Vidare vil informanten bli omtala som Kari.

Tredje informant er dagleg leiар på besøksgården. Han har vore dagleg leder på gården dei siste ti åra, har tidlegare driven tradisjonelt gårdsbruk og utdanning innan geografi og miljøfag. Vidare vil informanten bli omtala som Lars.

3.4.1 Intervjuguide

Når ein lager intervjuguide² er det viktig å lage ein guide som knyter saman dei ulike tema ein er interessert i få data om, og som inviterer til refleksjon. Ein deler ofte guiden inn i hovudsørsmål og spørsmål til oppfølging, der hovudsørsmåla er grunnlaget for guiden. Det er desse spørsmåla som introduserer dei ulike temaa ein skal innom, mens spørsmåla til oppfølging skal få ein til å gå djupare inn i ting, gi detaljar og døme innanfor temaet. Ein intervjuguide bør ein legge opp slik at ein får naturlege pausar gjennom intervjuet. I pausane gir ein moglegheit til refleksjon og vurdere om ein som informant har meir å føye til svaret. Pausane kan gjerne markere overgang frå eit tema til neste. Når ein formulerer spørsmål til intervjuet er det viktig at ein lager spørsmål som er opne og som oppmuntrar informanten til å komme med synspunkt og eigne meningar. Ein kan gjerne kombinere generelle spørsmål med konkrete spørsmål om hendingar og opplevelingar som informanten kan fortelje om (Thagaard, 2013).

Før eg starta å lage intervjuguiden var det viktig for meg å lese meg godt opp på teori. Eg hadde mange tankar om temaet allereie, men ved å lese meg opp på teori ville også kunnskapen eg tilegne meg her, vera med å påverke spørsmåla. Etterkvart laga eg meg ei stikkordliste over kva eg ville ha med i forhold til problemstillinga, og jobba vidare med intervjuguiden. Førsteutkastet blei presentert til rettleiar og eg fekk tips til kva eg kunne jobbe vidare med. Det var blant anna formuleringar av spørsmåla som kunne endrast litt på. Etter å ha endra på formuleringar og oppsett av spørsmål, var eg klar for å gjennomføre intervjuet. Eg valte å ha korte og opne

²Sjå vedlegg 2

spørsmål, med underpunkt som eg kunne spele vidare på om informanten sette seg fast. Guiden startar med generelle spørsmål som bakgrunn, stilling og yrke, før eg gjekk inn på ulike tema som utvikling, trivsel og generelt om gårdsbesøk. Eg ynskte at informantane skulle komme med sine egne erfaringar og meiningar, gjerne med konkrete døme frå gården. Mange av spørsmåla var retta mot same tema, men med ulik vinkling. Dette ville forhåpentlegvis få informanten til å tenkje over dei ulike tinga, samstundes som det var ein risiko for å få dei same svar om igjen for kvart spørsmål. Intervjugiden vart laga som eit utgangspunkt for intervjuet, men eg ville ikkje følgje den slavisk. Sidan eg intervjuia ulike instansar som bruker gården på ulike måtar, så var også intervjugiden tilpassa dette. Det vart gitt nokre ulike spørsmål til informantane, samstundes som eg hadde spørsmål som gjekk til alle.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuet

På førehand vart informantane tildelt ein erklæring om samtykke, med informasjon om prosjektet og intervjuet, samt signering for ynsket deltaking. Eg var veldig fleksibel på tidspunkt og stad for intervjuet, og let informantane komme med forslag til kva som passa dei best. Informantane ynskte sjølv å komme innom gården for å gjennomføre intervjuet. Eg gjennomførte i alt tre intervju med tre ulike informantar.

To av informantane hadde allereie på førehand sagt i epost at dei var usikre om dei hadde noko å bidra med, det same blei nemnt før intervjuet. Sidan dei allereie hadde gitt denne beskjeden, var eg medviten på korleis eg starta intervjuet. Eg byrja intervjuet med heilt enkle spørsmål der dei fortalte litt om seg sjølve, bakgrunn og stilling. Vidare gjekk eg inn på kor ofte dei har nytta seg av tilbodet før me gjekk vidare inn på kvifor dei bruker det, og bakgrunnen for det. Etter kvart gjekk eg meir inn på spørsmål som retter seg mot egne meiningar og tankar om korleis gårdsbesøk kan bidra til barn sin utvikling og på kva måte gir gårdsbesøk meining for barnet? Eg konsentrerte meg om å lytte aktivt, samstundes som eg stilte spørsmål til oppfølging om det var noko meir eg lurte på. Eg ville i utgangspunktet bruke lydopptak under intervjuet, på den måten kunne eg fokusere meir på kva som blei sagt i staden for å skrive. Dette vart informert om i informasjonsskrivet, og informantane fekk sjølv velje om dei ynskte at det blei gjort opptak.

Fyrste informanten ynskte ikkje å bruke lydopptak, men ville heller bruke litt tid på å vente på meg mens eg skrev ned ting som blei sagt. Det fungerte veldig greitt, då ho fekk bruke tid

på å tenkje mens eg skreiv ned ting som vart sagt. Ulempa med denne ordninga er at det er vanskeleg å klare å skrive ned alt som blir sagt samstundes som ein prøver å lytte. Ein unnlet gjerne å skriva nokre av orda fordi det verkar greitt i den aktuelle situasjonen, men som blir gløymt etterpå.

Under intervjuet med informant nummer to vart det heller ikkje brukt lydopptak. Intervjugiden vart lagt fram på sida av meg i sofaen, men før intervjuet starta hadde med ein kvardagsleg samtale, som etterkvart gjekk over i intervju. Det vart likevell eit tydeleg skilje frå den kvardagslege samtalen og intervjuet, då begge sa på førehand at me burde starte intervjuet. Vidare brukte eg då intervjugiden, og eg byrja å notere ned kva som blei sagt. Thagaard (2013) presiserer at å etablere ein tillitsfull og trygg atmosfære ikkje kan undervurderast i ein intervjustituasjon. Om ein ikkje klarer det, kan intervjuet få ein därleg kvalitet. Dette kan sjåast i samanheng med valet om å ikkje bruke lydopptak under intervjuet med informant nummer to. Eg følte meg tryggare på å ikkje bruke lydopptak då eg hadde god kjennskap til informanten frå før, og følte det blei mykje meir naturleg og lettare å gjennomføre utan. Ved bruk av lydopptak opplever eg at situasjonen blir mykje meir formell og prega av bandopptakar. Thagaard (2013) seier vidare at det er viktig at ein ikkje skaper ein sosial avstand til informanten, oppstår det ein avstand kan informanten føle seg ukomfortabel og usikker på det forskaren presenterer. Når intervjuet blir gjennomført i eit miljø som forskaren kjenner godt i frå før, vil den sosiale avstanden reduserast.

Etterkvart i intervjuet viste både informant ein og to eit stigande engasjement for temaet, og dei kom med fleire døme og egne tankar, både på det som blir gjort på garden og forslag til kva som kunne blitt gjort betre i samsvar til gårdsbesøk med barn med spesielle behov. Som nemnt vart fleire spørsmål like, og difor vart det naturleg under intervjuet å hoppe litt fram og tilbake i intervjugiden, ut frå svara som blei gitt.

Intervjuet med informant nummer tre vart gjennomført mens informanten lufta hunden. Her brukte eg lydopptak, og tok ikkje notat. Det var vanskeleg å ta notat samstundes som me gjekk. Eg syns det var ein veldig god måte å gjennomføre intervjuet på. Det fall seg naturleg å ta pausar når det kom bilar imot og liknande. Informanten hadde mykje data å komme med, og mange av spørsmåla var ikkje naudsynt å stille, då han allereie hadde svart på dei tidlegare. Igjen kan ein her også trekke inn det Thagaard (2013) visar til om å etablere ein trygg og tillitsfull atmosfære. Ved å ta intervjuet samstundes som informanten lufta hunden, vart gjennomføringa

gjort under forhold der me begge følte me kunne slappe av i kjende omgivnadar.

Alle tre intervjuet hadde ein varigheit på ca 45 minutt, som låg nært opp i mot det som allereie var avtalt med informantane.

3.4.3 Arbeidet med datamaterialet

Sidan eg ikkje hadde lydopptak på dei fyrste intervjuet, sat eg meg ned med datamaskinen i etterkant av intervjuet og skreiv ned notat eg hadde gjort meg, og fylte på med det eg huska frå intervjuet. Det var viktig for meg å sette meg ned med notata så fort som mogleg. Sjølv om eg hadde god tid til å skrive, vart det likevel skrive ned litt stikkord som var greitt å utfylle, mens eg ennå huska kva som vart sagt.

Eg starta med å skrive inn på PC akkurat det eg hadde skrive ned på blokka, for så å gå gjennom det, reinskrive og utdjupe. Målet var å få det til å atterspegle den ordinære samtalens så realistisk som mogleg. Sidan det berre var tekst vart det ikkje mogleg å få alt nedskrive ordrett. Eg fekk ikkje skrive ned alle småorda som blei sagt, men fekk med meg hovudpoenga i kvar setning.

Det siste intervjuet som vart gjennomført med lydopptak gjennomførte eg ei transkribering på. Uttalet til informanten låg tett opp mot normert skriftspråk, og eg valte difor å gjennomføre transkriberinga basert på normert skriftspråk. Eg tok ikkje med pausar, men valte å ta med småord som blei sagt gjennom intervjuet.

Notata frå intervju ein vart på tre sider, notat frå intervju to vart på to sider og transkribering av informant tre vart på fire sider med skriftype times new roman, skriftstorleik 12 og linjeavstand halvannan.

3.4.4 Analyse

Analysen er i fokus allereie når ein startar med intervjuet og datainnsamlinga, men størstedelen av analysejobben kjem når alt materiale er samla inn og ein skal gjennomgå dette. Analysen vil bli prega av erfaringar og opplevelingar til forskaren, og eventuelle teoriar som ein tar med seg inn i arbeidet. Målet til forskaren må likevel vera å møte med eit ope sinn og legge vekk sine egne perspektiv (Postholm, 2010). Formålet med analyseringar er å dele opp heilskapar i mindre delar, og strukturere transkriberinga slik at det er lettare å sjå og tolke informantane

sine meininger. Analysen skal hjelpe ein til å nytte seg av informasjonen som er samla inn til å bruke til å gjere greie på problemstillinga (Halvorsen, 2002).

I min analyse vel eg å nytte meg av ei temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). Ei temasentrert analytisk tilnærming retter merksemda mot tema som er representerte i materialet, der ein går i djupna på dei ulike tema. Ein samanliknar dei ulike intervjua mot kvarandre og finn temaa, den raude tråden gjennom alle intervjua. Ein deler svara ein har fått i ulike kategoriar, og samlar data frå alle deltakarane innanfor kvart tema. Kvar kategori bør innehalde utfyllande beskrivingar frå kvar deltakar. Det er viktig at ein ikkje lager for mange eller store kategoriar, då det kan bli lite oversiktleg og ustukturert. Innvendingar for å bruke ein temabasert tilnærming i analysen er at dei enkelte temaa ofte blir lausrevne frå heilskapen og den samanhengen dei blir presentert i. Dette er eit viktig aspekt å ha med i analyseringa (Thagaard, 2013).

Innanfor analysering skil ein ofte mellom induktiv og deduktiv tilnærming i analysen. Ved ein induktiv tilnærming vil det teoretiske perspektivet verte utvikla på grunnlag av analyse av data (Thagaard, 2013). Gjennom ein induktiv tilnærming tek ein ikkje utgangspunkt i ein presis problemstilling. Ein prøver å finne ut av ei røynd ein ikkje har kjennskap til, utan å ha nokon klare hypotesar klarlagt. Formålet med induktiv tilnærming er ikkje å teste hypotesar og påstandar opp mot klarlagt teoriar, men å greie ut om eit fenomen og forstå heilskapen rundt fenomenet (Dalen, 2011). Me menneske har lett for å trekke generelle konklusjonar på erfaringar og fenomen ein møter på, men ein induktiv tilnærming seier at ein ikkje kan observere alle moglege utfall, og difor vil det alltid vera tilfelle som kan motbevise konklusjonen ein har gjort seg (Kleven, 2011). Deduktiv tilnærming tek utgangspunkt i hypotesar frå tidlegare teori. Ved å knytte omgrep frå andre teoriar til eins eige arbeid, lager ein samanheng mellom eige prosjekt og andre prosjekt som er relevant for analysen (Thagaard, 2013). Ein deduktiv tilnærming føresett ein presis problemstilling, og ein gjennomfører ein testing av hypotesen for å vurdere haldbarheit av teoriane (Kleven, 2011).

Forskinga mi er prega av eit samspel mellom desse tilnærmingane, også kalla abduksjon. Abduksjon baserer seg på at forskinga som forskarar kjem fram til, kan knytte seg både til etablert teori og forskaren si eiga oppfatning av data (Thagaard, 2013). Eg tok utgangspunkt i teori for å lage meg ein intervjuguide. Eg tek då utgangspunkt i allereie eksisterande teori, for å gjennom intervjuet tilegne meg ny data. Ved innsamling og analyse av materialet, vil eg knytte

saman etablert teori med min førforståing av temaet, for å kaste lys over data som er samla inn frå informantane.

Analyseringa består av fleire steg, og det fyrste steget var å utelukke data som ikkje var relevant for mitt forskingspørsmål. Intervjuguiden min var allereie delt opp i ulike tema som eg ynskja å få svar på, men fleire av spørsmåla var som tidlegare nemnd ganske like berre med ulike vinkling, difor blei også svara mykje det same. Neste steg i analysen vart difor å organisere svara som kom fram i dei ulike intervjeta og sjå om det var nokon tendensar som gjekk igjen, eller om det var noko som var veldig ulike. Gjennom intervjuet ynskte eg å få innblikk korleis dei opplevde å bruke gårdsbesøk i sitt arbeid, og deira meininger og erfaring fekk difor ein sentral rolle i intervjuet, noko som også vil komme igjen i analysen. Etterkvart viste det seg kategoriar som vart grunnlag for vidare arbeid, blant anna utvikling, førebygging, meistring, gardsbesøk og medverknad. Analyseringar vert påverka av min eigen forståelsa og tankar rundt kategoriane,

Intervjuet som vart gjort med tredje informant, dagleg ledar av gården, er ikkje direkte retta mot problemstillinga, som er retta mot ulike instansar sitt bruk av gårdsbesøk. Intervjuet som er gjort med han, vil eg bruke til å kaste lys over og utdjupe svara eg får frå informant ein og to. Eg får også med eit innblikk frå tilbydar si side, og korleis han tenkjer om tilbodet som blir gitt til instansane.

3.4.5 Kriterier for kvalitet på forskinga

Når ein vurderer om arbeidet som er gjort, er mogleg å gjennomføra for andre, brukar ein ofte omgrepet reliabilitet. Reliabilitet refererer til om ein annan forskar som brukar same metode som ein har brukt i prosjektet vil klare å komme fram til same resultat. Thagaard (2013) viser til at det er usemje i om reliabilitet er relevant i forhold til kvalitative studiar der informanten skal vera anonym, og dermed ikkje er mogleg å få kontakt med for andre. Sjølv om ein nyttar seg av same intervjuguiden vil ein ikkje få same resultat, då forskaren ofte knyter mange av spørsmåla opp mot personlege tankar og meininger. Korleis ein som forskar forhold seg til informanten vil også kunne påverka resultata, og reliabiliteten i kvalitative studiar må knytast opp til forskaren sin utgreiing for framgangsmåte og ikkje endeleg resultat (Thagaard, 2013).

For å ivareta reliabiliteten i mitt prosjekt har eg lagt intervjuguiden som vart brukt som eige vedlegg i rapporten. Forutan det har eg skrive om gjennomføring av dei ulike intervjeta slik at

ein kan få eit innblikk i korleis intervjuje gjekk føre seg. Eg har også skrive om informantane og deira instansar, slik at eventuelle andre som vil gjennomføre liknande studiar har eit omgrep om kva instansar som er med.

I all forsking kan ein også stille spørsmål ved vailiditeten av resultata. Vailiditet er knyta opp til tolking av data, og fortel noko om aktualiteten av tolkingane forskaren legg fram. Er resultata forskaren kjem fram til truverdige og representative for røynda den har studert? (Thagaard, 2013). Validitet retter seg ikkje mot målingar slik som reliabilitet, men har fokus på tolking av data. Kvalitativ forsking blir ofte kritisert for å ikkje vera valide, fordi dei ikkje kan målast, samstundes som ein ikkje kan komme med ein endeleg konklusjon og avgjerd (Johannessen et al., 2010). Når ein gjennomgår kvalitative studiar kan ein sjå på validiteten blant anna med å ta for seg metoden å sjå om den er hensiktmessig i forhold til kva ein som vert undersøkt (Thagaard, 2013). Gjennom mi oppgåva kan ein sjå om spørsmåla som blir gitt gir svar på det problemstillinga søker, får informanten moglegheit til å komme med gode og utfyllande svar om temaet.

I mitt studie har eg brukt eit lite utval informantar. Vil då resultatet vera representativt for eit større utval? Innanfor kvalitativ studie bruker ein omgrepet “generalisering”, som viser til overføringsverdi av resultat til andre grupper. Dette vert ein skjønnsmessig vurdering, der ein må sjå på utvalet ein har intervjuia og samanlikne den med resten av populasjonen. Er det samsvar mellom desse, eller er dei ulike? Om ein finn store forskellar mellom utvalet og populasjonen vil ikkje resultata ein finn vera overførbare til heile populasjonen (Kleven, 2011). Eg har berre intervjuat to instansar, men begge er forholdvis store og representerer fleire likande instansar. På bakgrunn av det meiner eg at resultata eg finn i oppgåva vil vera av overføringsverdi til større deler av populasjonen. Kleven (2011) argumenterer vidare at uansett kor mykje likskap ein finn mellom utvalet og populasjonen, vil ein også alltid finne motsetningar. Difor vil ein aldri komme til botn i om utvalet er representativ for populasjonen.

Eg meiner at mitt metodeval var eigna i forhold til å få svar på problemstillinga. Eg ynskte å få fram personlege meiningar og tankar knyta til bruk av gårdsbesøk i arbeidet med barn med spesielle behov, og intervjuet var eit godt reiskap for å få fram desse. Informantane i studie er gjort anonyme, og er ikkje mogleg å få kontakt med av andre. Skulle ein likevel ha gjennomført ei ny studie med bruk av same intervjuguide vil ein ikkje fått dei same svara ein gang til, men eg trur at ein vil kunne få likande svar. Personar som vel å bruke gårdsbesøk som tiltak har

gjerne bevist tatt det i bruk, fordi dei har ein formeining om kva det gjer for barnet.

3.5 Etiske omsyn

Ifølge "Retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" utarbeida av De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006), skal alle forsking- og studentprosjekt som inneber behandling av personopplysningar meldast inn til Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste (NSD). Med personopplysingar meiner ein alle opplysingar som direkte eller indirekte kan knytast opp mot enkeltpersonar. I samarbeid med rettleiar valte eg å sende inn meldeskjema til NSD før eg starta datainnsamling for å kartleggje om prosjektet var meldepliktig eller ikkje. Tilbakemeldinga eg fekk var at prosjektet mitt ikkje var meldepliktig sidan det ikkje ville innehalde personlege eller sensitive opplysningar som kan lede ein tilbake til arbeidsplass eller personar³.

Kvalitativ forsking handlar om å utforske prosessar eller problem i ein naturleg setning, og det er ofte eit tett forhold mellom deltakarar og forskar. Dette gjer at forsking og etiske prinsipp bør gå hand i hand gjennom prosessen (Postholm, 2010).

Forskinga som blir gjort i denne oppgåva inkluderer innsikt og resultat knyta opp til eit menneske sine tankar og meiningar, og som forskar har ein eit ansvar for korleis resultata blir lagt fram og korleis dei i ein viss grad blir tolka av andre. Ei slik forsking som dette inneheld val, handlingar og relasjonar og vil også bli påverka av synet du som forskar har på mennesket og samfunnet. Det er difor viktig å reflektere over som forskar, korleis haldningar er med på å påverke val av tema, metode og tolkingar (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006).

Gjennom kvalitativ forsking får ein tilgang til data som kan verte kopla til informanten, desse opplysningane skal behandlast konfidensielt, det vil seie at ein gjer informanten anonymisert, samt informasjon som kan avsløre identiteten til informanten (Thagaard, 2013). Som forskar skal ein behandle data slik at ingen andre får tilgang til han, dette gjeld både oppbevaring og tilintetgjering. Som forskar er ein underlagt taushetsplikt, dei vil seie at ein som forskar ikkje skal eller kan gi sine kjelder og informasjon ein hentar inn, vidare til andre partar (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006).

Informantar som vel å bli med på forsking har krav på å få informasjon om kva prosjektet

³Sjå vedlegg 3

går ut på, gjennom eit informasjonsskriv⁴. I tillegg må også informanten gi sitt samtykke på at ein er med på prosjektet. Ein skriv frivillig under på samtykka, og ein skal som deltakar ha moglegheit til trekkje seg når som helst i prosessen (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006).

Prinsippa som er nemnd over har eg følgt gjennom prosessen med dette prosjektet. Eg har laga eit skriv med informasjon og erklæring om samtykke som informantane fekk utdelt på førehand. Alle opplysningar om informantane er sikkert lagra med passord på PC-en, og vil bli sletta i etterkant av studien. Informasjon som er blitt gitt, har eg prøvd å framstille så likt som det vart sagt, utan å gi utsegna egne tolkingar ut frå mine egne tankar og formeiningar.

⁴Sjå vedlegg 1

4 Empiri og drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte informantane sine svar opp i mot relevant teori. Tema eg vil ta for meg er konkret kva informantane sa om bruk av gårdsbesøk som tiltak, vidare vil eg ta opp førebygging og korleis gården blir brukt av informant til førebyggjande arbeid. For informantane var det viktig at barna som var med på tiltaket fekk moglegheit til å sei si eiga mening og vera med å påverke, og eg vil drøfte deira tankar om det knyta opp mot teori. Tilslutt i drøftinga vil eg ta for meg ulike temaa knyta opp til utvikling, sosiale relasjonar og meistring i samvær med dyr.

4.1 Gårdsbesøk som førebyggjande tiltak

Det finnест fleire måtar å nytte seg av dyreassisterte intervensionar, men i min studie har eg valt å fokusere på gårdsbesøk. Bruk av gård som tiltak har i dei siste åra auka, og ulike pedagogiske tilbod innan landbruket har vekse fram (Berget, 2013). Lene frå PPT brukar gården som ein av aktivitetane i aktivitets- og samtalegruppa. Gruppa er ideelt sett eit reitt førebyggjande tiltak for barn av psykisk sjuke, i risikosona for å utvikle egne vanskar. Kriteriet for å kunne bli med på opplegget er blant anna at foreldra må erkjenne at dei er psykisk sjuke. PPT ynskjer i hovudsak barn som ikkje har andre vanskar i tilegg med på gruppa, men det blir mykje intern rekruttering sidan dei ofte ikkje har kjennskap til andre barn. Når dei set saman gruppene har dei samtalar med barna på førehand. Lene ser det som viktig å prøve å finne barn som fungere i lag i gruppe, og som har nokolunde same interesser. Dette gjer ho fordi ho ynskjer at barna skal få mest mogleg ut av å vera med i gruppa, og at samhandlinga mellom barna skal fungere.

Kari nyttar gården i arrangering av ferietilbod, julearrangement og aktivitetsklubb. Arbeidet hennar er spesielt retta mot barn som er lite inkludert i andre fritidsaktivitetar og ho samarbeider blant anna med tilrettelagt fritid og PPT for å tilretteleggje for tiltak knyta til gården. Vanskar hjå barn treng ikkje vera fysisk og synleg, det kan også vera språkproblem, angst, stress og familiære problem. Det kan også vera problem i øvrig familie som påverkar barnet. På bakgrunn av dette er det viktig å førebygge at vanskar oppstår eller får utvikle seg, og også redusere eventuelle barrierar og vanskar som allereie eksisterer (Tangen, 2012). Gårdsbesøk kan vera eit lavterskelttilbod. Eit lavterskelttilbod er eit tilbod som er lett tilgjengeleg, og ikkje krev tilvising (NOU 2009:22). Gården i min studie ligg tett opp til sentrum og er lett tilgjengeleg. Den er open

for publikum døgnet rundt, der det er moglegheit for å gå rundt på gården og helse på dyra som er ute. I tillegg kan privatpersonar, barnehagar, skular og instansar bestille eigne opplegg på dag- eller kveldstid, med oppfølging frå tilsette på gården.

Ein kan drive førebygging direkte retta mot eit bestemt barn, eller ein kan jobbe retta mot fleire barn i gruppe (Befring, 2012). Lene jobbar med primær førebygging retta mot ei gruppe. (Smith, 2000). Det opphavelege problemområdet for barna i gruppa til Lene ligg ikkje hjå barna, men foreldra. Barna er i risikosona for å utvikle eigne problem. Ved å drive aktivitets- og samtalegruppa ynskjer Lene og hennar kollegaer å gå inn tidleg og drive førebyggjande arbeid for å redusere sjansen for at barna i seinare tid utviklar problem. Alle miljø eit barn oppheld seg i påverkar kvarandre, og barnet tar med seg erfaringar frå miljø til miljø. På denne måten kan ein nytte ulike miljø som ein beskyttelsesfaktor mot problemer som kan oppstå rundt barn (Kvello, 2008b), som tildømes hjå Lene, der barna har foreldre med psykiske problem. Gården kan i deira tilfelle vera ein beskyttelsesfaktor der dei får utfalde seg og bruka sine ressursar. Bronfenbrenner peikar på at det må vera ein god kopling mellom dei ulike miljøa for å skapa eit utviklingsfremmande miljø (Kvello, 2008b). Dette kan sjåast opp mot Lene som bruker opplevinga til barna i samtal med foreldra i etterkant. På den måten får foreldra eit innblikk i korleis barna har hatt det på gården og kan snakke med barna med det. Ein får ein kopling mellom gården og heimen som miljø.

Kari og Lene trekk fram sentrale tema som grunngjeving for å nytte gårdsbesøk som tiltak i sitt arbeid med barn med spesielle behov. Gården gir barna gode mogleheter til å oppleve meistring, omsorg og nestekjærleik. Dei får sjølv vera delaktig og medverke i avgjersla om tiltak, og under besøket på gården. Informantane såg på dyr som ei god sosial støtte for barn. Vidare i dette avsnittet vil eg ta for meg medverknad, og gå nærmare inn på det. Dei andre temaa vil eg gå nærmare på i avsnitta om utvikling og sosial kompetanse. Avslutningsvis i dette avsnittet vil eg ta fram positive og negative kvalitetar om gården eg brukte som felt, henta frå informantane.

4.1.1 Barnet sin moglegheit til medverknad

Kari og Lene seiar at dei vel å bruke gårdsbesøk som tiltak fordi dei ser tydeleg at barna visar trivsel saman med dyra. Kari seiar at barna som er med på deira aktivitetar på gården, ofte har hatt ein mening og ytra ynskje om å få vera med på desse. Mange av barna har allereie ei

formeining om kva dei ynskjer å vera med på, og har gjerne kjennskap til dyr frå før. Kari fortel at dei saman med barna og foreldra deira gjennomfører kartlegging om kva interesser barnet har, og kva tankar barnet gjer seg om ulike tilbod. Dette vert nytta vidare som eit grunnlag for kva aktivitetar barnet skal delta på. Barns medverknad handlar ikkje om at barnet skal få bestemme alt til ein kvar tid, men skal få lov til å komme med ynskjer som skal bli høyrd (Bae et al., 2006). Slik fortel også informantane at dei jobbar, barnet får komme med sine ynskjer og saman med den aktuelle instansen og foreldra vert dei einige om tiltak. Kari fortalte at dei jobbar ut i frå at barn si medverknad var avhengig barnet sitt nivå, men dei strekk seg etter at barnet sjølv skulle få påverke så mykje som mogleg. Ved at Kari lyttar til barna sine ynskje, får barna gjera ting dei likar og er interessert i, eit viktig ledd i førebygging. Førebygging handlar ikkje berre om å setje inn ulike tiltak for å beskytta barna, men vel så viktig er det å finne tiltak som oppmuntrar og fremmar barna sin personlege kompetanse (Befring, 2012). Gunnestad (2007) skriv om forsking på resiliens og blant anna kor viktig det er å ikkje gløyme barnet sine ressursar og interesser. Gjennom å knytte tiltak til barna sine interesser og forventningar er det lettare å nå barnet si proksimale utviklingssone (Vygotsky, 2001). Ved å bruke tiltak som ikkje gagnar barnet sine interesser og forventingar vil gjerne ikkje barnet samarbeide og vil vise motstand. Når ein bruker tiltak knyta til barnet sine interesser vil det sjølv også ynskje å strekkje seg etter å lære meir og få progresjon i utviklinga (Vygotsky, 2001). Barnekonvensjonen (2004) trekk fram at barn som er i stand til å ytre sine eigne synspunkt skal få uttrykkje desse i alle forhold som påverkar barnet. Begge instansane som vart intervjua jobba med utgangspunkt i at det var barna sjølv som skulle få bestemme om dei ville vera med på tilbodet eller ikkje. Som både Glaser (2007) og Klefbeck & Ogden (2003) viser, blir ikkje barn lengre sett på som tomme tavler, avhengig av vaksne. I dagens samfunn er barn subjekt, framleis avhengig av vaksne men er aktive, handlande meiningskapande og kompetente. Lene fortel at dei har fleire aktivitetar som dei nyttar seg av med barnegruppa, der gruppa sjølv får vera med å kome med ynskjer til kva dei skal gjera. Berit Bae (2009) presiserer at eit barn må oppleve å bli høyrt og sett, å møte ein vaksen som anerkjenner barnet sin kompetanse og oppmunstre til vidare utvikling.

Kari poengterte at for mange av foreldra var det viktig at barna var i fysisk aktivitet, men dei opplevde at dette ofte ikkje var barnet si eiga meinings. Samtalen for kartlegging som vert gjennomført saman med både barn og foreldre, blir ein plass der alle kan møtast og verte samde om tiltak i samhandling. Kartleggingsamtalane til Kari tek utgangspunkt i barnet sin alder og

nivå, og måten Kari jobbar saman med barna på kan sjåast i samanheng med Jørgensen (2000) sine tre nivå for medverknad ut i frå alder og nivå av funksjon. Kari jobbar for at barna skal få vera så delaktig som mogleg i prosessen om val av tiltak, dei skal få påverka og kome med sine ytringar og ynskjer, gjennom ein gjensidig dialog mellom barn og vaksne. Barna får etter nivå vera medspelarar og aktørar i sin eigen kvardag.

Medverknad handlar altså om barnet sin deltaking, men i tilegg handlar det også om vaksne sine haldningar og veremåte ovanfor barnet (Bae, 2009b). Kari tok fram eit døme på korleis den vaksne sin veremåte kan påverke barnet til å tørre å ta kontakt med dyr. Guten ho fortalte om sat i rullestol, var veldig glad i kaninar og hadde lyst til å klappe desse. Problemet var at kaninane stod framleis inne og han torde ikkje gå inn. Både lyder og lukter var skumle og han vart svært skuffa over å ikkje få treffje kaninane. Kari såg dette og gjekk inn i fjøset for å ta ut ei kanin til guten. Etterkvart som guten følte seg trygg, fekk han moglegheit til å helse på andre dyr. Kari tok blant anna ut ei geit som han fekk helse på. Gradvis vart guten tryggare på andre dyr enn kanin, og han våga seg å bli med inn i fjøset å få helse på resten. Kari tok utgangspunkt i guten sine haldningar og meininger og respekterte desse. Guten fekk vera aktør i situasjonen (Glaser, 2007) og sjølv bestemme kor grensa skulle gå. Med sin trygge og rolege veremåte var Kari med på å påverke guten samstundes som ho respekterte hans meininger, og let han få uttrykkje desse. Guten fekk medverke til korleis gårdsbesøket skulle vera, og ikkje berre velje kva tilbod han vil vera med på.

Både Kari og Lene hadde erfaringar med barn som vart så knyta til dyra at dei hadde problem med å få dei med seg vekk frå dyra. Ei gruppe Lene hadde hatt med seg sat seg ned inne hjå geitekillingane for å gi dei namn, og alt anna vart uinteressant. Dette dømet viser at barnet får ein aktiv rolle i tilværet. Her er det dei som får bestemme kva geitene skal heite. Dei får definere og uttrykkje si eiga mening, er aktive og engasjerte. Dei får ikkje motteke nokon namn som allereie er definert, men får sjølv bestemme. Barna får rom til å uttrykkje seg både psykisk og fysisk, og handla saman med andre (Bae et al., 2006). Dei får sleppe til med sine ytringar og ynskjer, og dei vil kunne vera ein aktør i sin tilvære (Jørgensen & Kampmann, 2000).

Dei vaksne respektere barna sine namn på geitekillingane og kjem ikkje med motforslag. Eg meiner at sjølv om geitekillingane kanskje hadde hatt namn frå før av, så har ikkje det så stor tyding akkurat då. Realitetten er at dei fleste geitekillingane vert slakta, og gjerne ikkje er på gården neste gang barna kjem innom. Killingane blir på ein måte ein del av nettverket til

barnet der og då, ein felles oppleving som barna kan snakke om i gruppa seinare. Dei får ein tilhørsle til geitekillingane. Ved å få gi namn til dei, opplever barna at har fått gitt sitt bidrag. Når eit barn spør meg kva den og den heiter, og eg svarer at den ikkje har noko namn er alltid spørsmålet vidare: Kan eg gi den eit?

Ved å gjennomføre kartlegging på førehand ynskjer Lene og Kari å gjere besøket på gården så positiv som mogleg for barna. Redsel, tidlegare därlege erfaringar knyta til dyr, negative utsegn frå andre om dyr kan vera med å påverka barnet til å ikkje ville vera saman med dyr. Slike erfaringar kan vera nyttige og vita om på førehand, og på den måten kan ein jobbe med å gjera besøket positivt for barnet. Det er barna sjølve som i stor grad har vore me på å bestemme at dei vil vera med på opplegg retta mot dyr, og på gården er det dei sjølve som bestemmer kor mykje kontakt dei vil ha med dyra.

4.1.2 Kvalitetar ved feltet

Ein av dei fyrste kommentarane som Lene kom med under intervjuet var at gården har besøksvenlege prisar, både på opplegga gruppa er med på, men også kostnaden for å besøka gården privat. Dette gjer at barna som er med på gruppa kan gå tilbake med foreldra ved seinare høve, utan at det vil kosta så mykje. Dette såg ho på som veldig positivt, og gjorde at det var lettare for ho og kollegane å forslå det som ein aktivitet å gjera saman med barna. Dette kan ein knytte opp mot Bronfenbrenner (Kvello,2008) sin bioøkologiske modell. Hans modell baserer seg på at ulike miljø påverkar kvarandre. Gården kan knytte barnet til familien, saman med gruppa barna er med på. Ved å bruke garden på fritida i tillegg til gruppa, vil barna få ein felles ting saman med familien. Gården kan på denne måten vera med på å styrke opplevinga av å vera med i gruppa, og bli som ei motvekt til tildømes familien som kan vera svekka.

Vidare fortalte ho at ho opplevde gården som veldig fleksibel og hjelpsam. Om det ikkje var mogleg å grille pølser ute, fekk dei tilgang på rom inne. Var det eit barn som ikkje hadde lyst til å gå inn til dyra på grunn av allergi eller redsle, så fann gården andre alternativ til dei. Ingen er like, og gjennom å legge tilrette for kvart enkelt individ aksepterer ein og tek omsyn til kvart enkelt barn, eit ledd i retning av å godta og verdsette ulikskapar i befolkninga (Skogen, 2012).

Regjeringa strekk seg etter å gi alle ein reel moglegheit til å oppleve og delta i ulike fritids- og kulturtilbod på lik linje (Meld.St.40, 2002-2003) Kari jobba for å gjera tilboda dei tilbyr på gården tilgjengeleg for alle - uansett alder og nivå av funksjon, og gi dei moglegheit til å

oppleve livet på gården. Ho og hennar kollegaer strekkjer seg langt for å få det til. Livet på gården varierer gjennom året, og det vil difor vera ulike ting å sjå og vera med på alt etter kva tid ein besøk den. Eit gårdsbesøk gir varierte opplevelingar og inntrykk. Lars viser til at gården er ein levande plass som heilt basalt knytt seg til livsprosessane, det dannar eit livsgrunnlag og er eit mangfald av liv. Den eine gangen Lene var med gruppa si på gården var dei heldige og fekk sjå kyllingar som vart klekte, ei anna gang var det nyfødde geitekillingar som opptok dei. Det vart variasjon frå gong til gong, ingen besøk vart like.

Ein annan aspekt som Lene trakk fram som eit positivt aspekt ved å bruke gårdsbesøk som del av hennar arbeid med gruppa, var dei tilsette på gården. Dei var flinke til å forklare reglar og svare på spørsmål frå barna, og skapte gode relasjoner til barna. Dette såg ho på som god trening for barna til å høva seg til andre vaksne enn foreldre, lærarar og BFT. Måten dei tilsette høver seg mot dyra på gården, er også med på å prege korleis barna ter seg til dyra sjølve. Måten dei tilsette pregar barna kan sjåast i samanheng med Winnicott (1971) si spegling. Måten den vaksne oppførar srg rundt dyra, vil barna fange opp og prøve å kopiera, gjere til si eige veremåte. På den måten lærar barna utan å måtte ha nokon som står over dei og fortel korleis det skal vera.

Igjen spelar voksenrolla ei stor rolle. Korleis stiller ein seg som voksen til situasjonen, føler du deg trygg på dyra? Korleis påverkar det barnet, om du som voksen ikkje føler deg trygg, burde kanskje nokon andre ha vore med barnet? Bruner bruker omgrepene stillasbygging som viser til at barn lærer gjennom at andre barn eller vaksne hjelper til i læring og utvikling, slik at dei tileignar ny kunnskap og etter kvart meister på eige hand. Ein kan ein sjå på det som eit stillas som vert reist rundt barnet som rundt ein bygning, og som gradvis vert fjerna etter kvart som barnet tar til seg ny kunnskap, erfaring og tryggleik (Alvstad, 2010). Dei vaksne som er med barna på gården kan fungere som stillasbyggerer, men vel så viktig er dei tilsette på gården. Dei har god kjennskap til dyra, og veit korleis dei skal tre fram for å ta kontakt med dei.

4.2 Negative erfaringar

Gjennom intervjuet prøvde eg også å spørje informantane om dei hadde negative erfaringar knyta til bruk av gårdsbesøk i arbeidet. Det var ingen store døme som kom fram, Lene kom

med forslag til kva som kunne blitt gjort betre når ho var på gården med gruppa si. Ho trakk fram eit døme frå ei av besøka, der ei av jentene som var med hadde vore å gitt hestane høy mens ho venta på dei andre som rei. Dei vaksne såg det, men hadde ikkje fått noko beskjed frå gården om dette var lov eller ikkje. Då personen frå gården kom fekk jenta beskjed om å ikkje føre hesten utanom måltidet, og måtte legge høyet i frå seg igjen. Informanten synest det hadde vore greitt å fått informasjon om reglane om dyra på førehand, slik at ein kan unngå slike situasjonar.

Anna som blei trekt fram var forventningane som ungane kjem med til gården, og vonbrot om desse ikkje blir oppfylte. Kari kunne fortelje om opplevingar mot barn som kjem til gården med forventning om å få nærbонтakt med dyra, og som av ulike grunner ikkje får den kontakten dei hadde førestilt seg.

Leiter ein gjennom litteraturen som er skrive om samvær mellom dyr og menneske, finn ein lite negative vinklingar. Det handlar mest om allergi og redsle for dyr som gjer at ein ikkje klarer/vil ha kontakt med dyr. Til trass for dette har ingen av fagbøkene eg har hatt, verken på forskulelærarutdanninga eller utdanninga i spesialpedagogikk, trekt fram bruk av dyr som ein del av arbeidet.

Ein kan jo spørje seg kvifor dyr ikkje blir brukt meir i spesialpedagogisk arbeid. Når ein ser så mykje fordeler knyta til både trivsel, utvikling, meistring og sosiale relasjoner.

Eg trur også plassen ein bur på har mykje å seie. Sjølv har eg gjort meg fleire erfaringar omkring dette gjennom praksisperiodar og arbeid. I ein barnehage på bygda har mange av ungane stålkontroll på type traktorar, ulike bygningar på gården, dyr og kva mat og stell desse treng. Sjølv om ikkje alle veks opp på gård, så har mange av barna eit dyr heime, ofte hund eller katt. Kjører det ein traktor forbi stoppar alt opp, og det er alltid nokon som kan fortelje meg kva type traktor det er, kven som eig den og kva dei held på med. I ein praksisperiode i by var det ingen ungar som snudde seg om det kom ein traktor, mange av barna viste ikkje kva eit fjøs var, og svært få av dei hadde dyr heime sjølv. Huskar eg reagerte og tenkte at desse ungane har gått glipp av læring som eg trudde alle fekk erfare.

4.3 Korleis kan gårdsdyr bidra til eit barn si utvikling og sosiale kompetanse?

I dette avsnittet vil eg ta for meg kva tankar informantane gjer seg om gårdsdyr sitt bidrag for eit barn sin sosiale kompetanse og utvikling. Tankane informantane gjer seg, vil også henge saman med kvifor dei vel å bruke gårdsbesøk som tiltak, og må sjåast i samanheng med førra avsnitt. Her vil eg ta for meg korleis gården som eit eige miljø påverkar barnet si utvikling, og eg vil gå djupare inn på temaa frå informantane. Då vil eg ta for meg meistring, omsorg, venskap, tillit og sosial kompetanse og støtte.

4.3.1 Meistring

Både Kari og Lene brukte fleire gonger gjennom intervjuet, ordet meistring. Dei trakk fram ordet jamnleg gjennom intervjuet, som eit overordna aspekt, men brukte ikkje tid på å forklare sjølve omgrepene. Kjensla av å oppleve meistring blei blant anna trekt fram hjå begge informantar under spørsmålet om kva samvær med dyr tyder for barnet, kva meining det gir for det. Begge starta med å svare at det gir ei kjensle av meistring for barnet. I etterkant av intervjuet ser eg at eg skulle ha spurt konkret korleis dei definerer kjensle av meistring. Under intervjuet opplevde eg det som eit godt svar, med bakgrunn i mi førestilling av kva meistring er. Meistring tenkjer eg ofte på som ein form for taus kunnskap, alle veit om det, men det er vanskeleg å gi ein definisjon. Wichstrøm (2002) definerer meistring som individet sin evne til å regulere kjensler, tankar og åtferd under stressande forhold eller problem.

Både Lene og Kari kom med utsegn som dei knyta opp mot meistring, som at ein ikkje treng å prestere med dyra, ein kan vera seg sjølv. Dei trakk fram det å få nærbondet med dyra, mange av dyra sokjer aktivt kontakt med barna. Sommerschild (2010) viser og til kor viktig det er å la barnet få vise at det er til nytte, utan å måtte prestere over sitt nivå. Ved å la barnet få vera på eit nivå det føler at det meistrar, vil ein auke barnet si oppleveling av meistring. Saman med dyra kan barna få vera seg sjølve, dei kan sjølv bestemme kor mykje kontakt dei ynskjer å ha med dyra, og trekkje seg vekk når det blir for mykje. For nokon er det nok å stå på andre sida av gjerdet å sjå på geitene, mens andre vil inn og klappe dei. Som Lene og Kari sa, så sokjer dyra aktivt kontakt med barna, dei kjem bort for å få kos eller sjå om det finst noko mat. Dyra ynskjer å få merksemeld og omsorg frå barnet, og barnet får ein gyllen moglegheit til å utøve

nestekjærleik.

I sin modell viser Sommerschild (2010) at å få gi omsorg til andre, vise at ein bryr seg og å sjå at den blir tatt imot av andre, styrkar sjølvkjensle. Ein får kjensla av å vera til nytte, og ein del av gruppa og nettverket. Dette gir igjen ein god moglegheit til å utvikle og oppleve eigenverdi som hjelper ein til å meistre og møte utfordringar som kan dukke opp (Sommerschild, 2010).

Lene trakk også fram eit anna ord knyta til meistring: meistringsaktivitetar. Når gruppa hennar er på gården, følgjer dei eit oppsett opplegg som blant anna inkluderer riding på hest. Då får kvart barn lov til å ri ein runde på hest, saman med ein person på gården som leier hesten. Dette trakk Lene fram som ein meistringsaktivitet, barnet får oppleve å ha kontroll på eit dyr som er større enn det sjølv. I etterkant har dei ofte samtaler med foreldra der dei viser biletar og fortel om ulike aktivitetar og hendingar barnet meistrar, «guten din meistrar å ri på hest». Dette kan sjåast i samanheng med det Sommerschild seiar om å gi oppgåver som attspeglar barnet sitt nivå. Ein slik meistringsaktivitet kan tilpassast etter barnet sitt nivå og meistring. Ein ridetur kan varierast i stor grad, frå å berre sitje oppå hesten til å trave og gå i terrenget. Det viktigaste er at barnet kjenner seg trygg på aktiviteten. Om eit barn blir pressa til å gjennomføre ein ridetur det ikkje føler seg trygg på kan det få motsett innverknad på kjensla av meistring til barnet. Antonovsky sin “Sense of Cohärence” trekk fram nettopp det med å forstå situasjonen. Det handlar om å forstå situasjonen ein er i, ha tru på å finne ein løysing og finne meinings i å utføre den (Sommerschild, 2010). Når ein sit oppå hesten må ein finne balansen, rytmen til hesten. På den måten klarer ein å følgje gangen til hesten og det blir lettare å sitje oppå. Om ein ikkje klarer å halde balansen, kan ein føle at det er bortkasta og ein har vanskeleg for å finne meinings i å utføre aktiviteten.

I motsetning til Lene og Kari trekkjer ikkje Lars inn meistring som eit eige omgrep, men kjem likevel med fleire punkt som kan knytte seg opp mot meistring, og som eg synast gir eit greitt biletar på korleis meistring kan bli erfart saman med dyr. Han uttaler at dyra har mykje av dei same behova som oss menneske, men dei er prisgitt vår omsorg for å få dei oppfylte. Behova er lett forståelege for barn, då det er dei same behova som me menneske har sjølv som til dømes: mat, vatn, omsorg, stell, kvile og ein god plass å sove. På bakgrunn av dette er det greitt å gi oppgåver til barn på alle nivå. Gården har ein moglegheit til å gi noko tilbake uansett kva nivå ein er på, kva behov ein har og kva føresetnadur du stiller med. Fleire av punkta som blir trekte fram av Lars ligg tett opp til Sommerschild (2010) sin modell for meistringa sine

vilkår. På gården får barna gjennomføre oppgåver tilpassa nivå og opplever å få vera til nytte. Dyra treng omsorg, men er avhengig av oss menneske for å få behova sine oppfylte. På denne måten får barna tilegne seg ansvar og utøve nestekjærleik.

For Lene var det viktig at dei vaksne som var med på gruppa, var med på alle aktivitetane for å skapa ein tilhøyring og tryggleik for gruppa. Opplegget skal kunne vera føreseieleg for barna. Dette står også som det første nivået i Sommerschild (2010) sin modell for meistring, som viser til det er viktig å ha ein fortroleg og trygg person å støtte seg til. Vidare tar Sommerschild også for seg familien og den tryggleiken han skaper. Her poengterer ho at det ikkje treng å vera barnet sin biologiske familie, men også andre vaksne som står barnet nært. Kan det då i denne samanheng tenkje seg at dei vaksne på gården også kan fungere som ei slik støtte for barna? Om dei ikkje kjenner kvarandre frå før av, så er dei vaksne på gården der for å gjera barna kjent med dyra. Dei ynskjer å gi barna kjennskap til dyr, skape tryggleik rundt samvær med dyr og la barna erfare og meistra å vera i lag med dyr.

Gjennom opplegget på gården, både ferietilboda som Kari er med på og aktivitets- og samtalegruppa som Lene er med på, får barna moglegheit til å vise omsorg og nestekjærleik til dyra. På ferietilboda er dei også med å gir dyra mat og stell. Lene bruker opplegget på gården vidare i sitt arbeid som samtaleemne både med barna og foreldre. Dette viser at fleire ting som vert gjort av instansane i forhold til gårdsbesøk kan knytast opp mot Sommerschild (2010) sin modell for å oppleve meistring. Her kan også Lars bli trekt fram, han nemner at gården har moglegheit til å legge tilrette og gi tilbake uansett kva nivå barnet er på. For nokre barn er det gjerne nok å få kunne fylle opp flaska med vatn til ei kanin, mens andre barn treng større oppgåver som å vege opp nøyaktig med høy til hestane. Andre syns det er meir enn nok å berre få klappe dyra. Meistring kan ein oppleve i alle situasjonar og plassar, men må som nemnt tilpassast kvart enkelt sitt nivå og funksjon. Gården vert som eit eige miljø der ein gjensidig påverkar kvarandre, ein rører med kvarandre. Informantane seiar at barna får moglegheit til å gi dyra omsorg og merksemd, og dyra gir tilbake til barna ved å komme bort til dei. Det vert ein transaksjon mellom barna og dyra, og etterkvart som tida går og dei vert tryggare på kvarandre vil også samspelet mellom dei påverka barnet si utvikling (von Tetzchner, 2012).

Eit omgrep som kan trekkest inn i forbinding med meistring er resiliens. Gjennom gårdsbesøket får barna moglegheit til å utvikle og meistre evner og ferdigheiter, ein av kategoriane som Gunnestad (2006) bruker innanfor beskyttelsesfaktorar. Meistring er eit varierande omgrep og

vil ha ulikt innhald etter kven som definerer det. Eit barn med åtferdsavvik vil ha eit anna syn på meistring enn barn med normal åtferd. Åtferda speglar ofte meistringa barnet makter å utføre, og dei har ofte lagt mykje meir innsats i same oppgåve som barn med normal åtferd (Befring & Duesund, 2012). For å vite kva eit barn meistrar kan ein kartleggje barnet og familien rundt det, slik som Kari og Lene gjer i sitt arbeid og som Gjærum (2010) peikar på. Han framhevar at ein bør kartleggje ressursar, kompetanse og veremåte for å kunne danne seg eit grunnlag for å setje i gang tiltak.

4.3.2 Omsorg

Alle tre informantane trakk også fram ordet omsorg. Kari og Lene seier i sine intervju at i samhandling med dyra får barn moglegheit til å gi omsorg til andre. Dei seiar vidare at dei fleste dyr er avhengig av oss menneske for å få mat, vatn, ly og pleie. Gjennom dyra får barnet moglegheit til å snu sin posisjon frå passiv til ein meir aktiv rolle. Informantane seiar vidare at på gården møter barnet nokon som er avhengig av det for å få omsorg, barnet får moglegheit til å gi noko vidare til andre. Det får vera med til å bidra i fellesskapet, som styrkar eigenverda deira og sjølvbilete (Gunnestad 2006), som vidare er knyta tett saman med meistring i Sommerschild (2010) sin modell som visar til behovet barnet har for å få tryggleik, stadfesting av eigenverd, oppleve å vera til nytte, få ansvar og nestekjærleik for å meistre og møte utfordringar som kjem opp. Berit Bae (2005) peiker på at omsorg omfamnar både fysiske- psykiske og emosjonelle aspekt. (Bae, 2005). Barn er ofte dei som møter omsorg og særleg barn med spesielle behov, og difor er avhengige av andre (Lundeby, 2009). Barnet blir sjåande på som eit objekt, avhengig av andre og at ting blir lagt tilrette for dei (Askland & Sataøen, 2000). På gården får barna moglegheit til å snu perspektivet, og oppleve at dei vert aktive individ i staden for passive. Lars uttrykk:

Jeg tror at samværet med dyr oppleves veldig umiddelbart for det er en direkte personlig kontakt som en får, som appelerer til vår innlevelse, omsorgsevne. Jeg tror det at et barn får oppleve glede og samhørighet i møte med dyra og sånn sett er et veldig godt egna sted til å utvikle empati.

Det er gjort fleire undersøkingar som støtter opp om tankane til Lars. Barn som har samvær med eller eig dyr, viser meir empati enn barn utan dyr (Endenburg & Baarda, 1995). Det Lars seier er med på å styrke erfaringane Kari og Lene har når dei er med barn på gården, det gir så

mykje tilbake til barna som kan brukast i andre situasjonar i livet. Å kunne gi omsorg vidare til andre, skape tillit, venskap, læring, empati, kreativitet, samanhøyring og samvær i grupper.

Lars fremhev også moglegheita barna får til å lære om empati gjennom å gi omsorg til dyra. Gjennom samvær med dyra, lærar dei å forstå ulike kjenslar og respondera på desse. Lars seiar at ein kjenner seg igjen i dyra, og ein har mange av dei same behova sjølve. På den måten får barna moglegheit til å sette seg inn i andre sitt kjensleliv, utøve omsorg og visa empati.

4.3.3 Venskap og tillit

På spørsmål om kvifor Lene og Kari vel å bruke gårdsbesøk i sitt arbeid og korleis dei trur dyra kan virke inn på barna, gav dei veldig like svar. Det som var mest sentralt var at barna ikkje trong å prestere saman med dyra, det er nok å berre setje seg ned for å få kontakt med dei. Kari kom med eit veldig kort og enkelt utrykk. “ Dyr er ikkje rasister”. Dyra gjer ingen forskjell på folk, om ein er jente eller gut, liten eller stor. Ho fortel om ein gut som sat i rullestol som vart med fire andre barn inn til geitene. Kari seiar at ho opplev at sosiale skilje forsvinn i slike situasjonar, geitene brydde seg ikkje om guten sat i rullestol, dei gav han same merksemd som dei andre barna. I samvær med dyr forsvinn det sosiale skilje i mellom barna, ved at dyra handsamar dei likt. Guten i rullestol opplever kanskje at han ikkje klarer å vera med på alle aktivitetar som dei andre barna, men inne hjå dyra vart han like delaktig som alle dei andre rundt han. Dette kan også vera med å styrke venskap og tillit mellom barna. Kari utrykk vidare at det for nokon barn kan vera lettare å knytte venskap til dyr, enn til andre menneske. Venskap kan definerast som ein fri relasjon mellom personar, kjenneteikna av nærleik, gjensidigkeit, openheit, kjensler og intimitet. Eit venskap har positiv effekt på utvikling til barnet, som verkar inn på trivsel, det kognitive, tilknytning og identitet (Askland & Sataøen, 2000). Lene fortalte at barna ho har jobba med på tidlegare grupper, hadde fått tilbod frå kommunen om å vera med på blant anna hestekurs på gården i etterkant av gruppa. Eit slikt tilbod gjorde at barna kunne fortsette vidare med venskapet dei hadde fått gjennom gruppa, på ein plass der dei var kjent allereie, seier Lene.

Eit dyr dømmer ikkje, men er der som ei støtte (Serpell & McCune, 2012). Dyr kan fungere som ein god kamerat fordi det ikkje dømmer, gir deg nærleik og kjærleik, sladrar ikkje og støtter deg når du treng det. På same måte kan barn som ikkje har så mange venner eller barn som har opplevd vonbrot og hatt det vanskeleg, finne ei god støtte i dyr. Dei står der støtt, uansett, seier

altri noko vidare og elskar å få din merksemld.

Kari synte at gårdsbesøk og dyra på gården bidrog til eit barn si utvikling ,fordi ho opplever at sjølv om ein ikkje treng å prestera saman med dyra, må ein samstundes oppføre seg for å få tillit til dyra. Om ein spring rundt i fjøset og skrik, vil ikkje dyra ynskje å ta kontakt med ein. Eg tenkjer også at dette handlar om tillit mellom barna. Er det fleire barn inne hjå dyra så må dei vise tillit til kvarandre også. Om ein person ikkje klarer å oppføre seg, vil det skape utfordringar for resten av gruppa, dyra vil bli urolege og det blir vanskeleg å få kontakt med dei. Venskap og tillit går hand i hand. Ein blir påverka av andre sin oppførsel, meining og handlingar. Gjennom denne påverknaden former me vårt sinn og forventningar. Det gir oss utfordringar og konfliktar, men også venskap og kjærleik. Å skape seg eit sosialt nettverk er eit sterkt behov hjå mennesket, men mange faktorar speler inn på nettverket. Personlegheit, motivasjon og sosiale anlegg, påverkar korleis ein skaper sitt nettverk. Nettverksbygging har stor innverknad på framtidig meistring av livet, skulegang og karriere (Bø, 2012) . Å vera på gårdsbesøk saman med ei gruppe med andre barn, gir ein moglegheit til å få kontakt med andre med utgangspunkt i same oppleveling og erfaring. Barn som ikkje har møtt kvarandre tidlegare, vil kunne skape eit felles samtaleemne gjennom samværet med dyra.

4.3.4 Dyr si innverknad på barn si sosiale kompetanse

I dette kapittelet vil eg ta for korleis dyr kan påverka den sosiale kompetansen hjå barn. Eg vil sjå på korleis dyr kan fungere som ein sosial støtte og relasjon for barn som har vanskeleg for å ta kontakt med andre barn.

Det vart påpeikt samspelet som oppstår mellom enkeltbarn og dyr, men også grupper av barn som er saman med dyra. Gjennom å vera som ein støtte for barnet i ulike situasjonar, kan det hjelpe barnet til å utvikle den sosiale kompetansen seiar Lene. Kari påpeikte at eit barn med spesielle behov klarer like godt å vera saman med dyr, det er viktig både for barnet sjølv og andre å sjå. Eg vil her igjen trekkje inn dømet om guten som sat i rullestol. Inne hjå Geitene hadde han dei same føresetnaden som dei andre barna i gruppa. Geitene tok kontakt med han på same måte som dei andre barna. Kari utfyller med at ho opplever at dyr ikkje gjer noko forskjell på menneske, sosiale skilje mellom barna forsvinn. Sosial kompetanse kan sjåast på som personlege ferdigheiter og føresetnadar hjå barnet som gjer det mogleg for det å lykkast i sosiale situasjonar. Ein må kunne regulere kjensler, gjera val, løyse problem, gjera

seg tankar og kjenne på kjensler som oppstår (Ogden, 2011). Det er mange faktorar som spelar inn i utviklinga av sosial kompetanse, og ferdigheiter ein gjer seg, er med å påverka utviklinga (Ogden, 2009). Vidare vil eg sjå på korleis dyra kan fungere som ei hjelp og støtte til å utvikle sin sosiale kompetanse.

Kari og Lene framheva det sosiale samspelet som oppstår mellom barn og dyr, særleg hjå barn med spesielle behov. Barn med spesielle behov famnar eit stort område, og omgrepene kan tolkast på ulike måtar. Utfordringane hjå barna kan ligge i miljøet dei veks opp i, eller det kan vera foreldra som har problem som verkar inn på barna eller det kan vera eigenskapar hjå barnet sjølv (NOU 2009:18). Ved å styrke den enkelte si sjølvoppfatning, kan ein ofte sjå at problemåtferda hjå personen vert redusert, dette kan gjerast ved å gi barnet opplevingar av meistring, personleg oppmuntring og redusera stress (Befring & Duesund, 2012). Gården kan fungere som eit godt tilbod til desse barna, fordi den gir så mange moglegheiter for alle nivå og aldrar peiker Lars på. Ein kan tilretteleggje for kvart enkelt individ og gi dei aktivitetar og kjensle av meistring. Gården fungerer også som ein sosial arena der ein får kontakt med tilsette, dyra og andre som er innom gården.

Lene fortel også at ho opplev at barn med utfordringar ofte kan ha lettare for å få kontakt med dyr enn med andre menneske. Lars framheve gjennom intervjuet kva gården og dyra representerer som gjer den så godt eigna for barn med spesielle behov. Gården er ein levande stad som knyter seg til livsprosessane, så det er ein plass som ligg som grunnlag for at det kan fungere for menneske. Det gir ei umiddelbar oppleving av samvær, mange barn som ikkje har så lett for å søkje kontakt med andre barn, finn umiddelbar tillit hjå dyra. Dyra stiller ikkje noko krav eller avviser ein som ein ofte kan oppleve hjå medmennesker, framheve Lars. Hart (2010) visar til at dyr kan spela ei viktig rolle for barn si utvikling av eigenverd og sjølvbilete. Mange barn ser på dyr som ein av sine beste venner og kompis, og forsking utført av Havener et. al. (2001) viser at hund kan redusere stress hjå barn som gjennomgår ein tannoperasjon. Resultatet frå denne studien meiner eg kan takast med i andre situasjonar som kan virke stressande for barnet. Som til dømes som Kari og Lene nemner, barn som har problem med å ta kontakt med andre menneske. Som Lene seiar i intervjuet så kan dyra kan vera som ein støttefaktor for barna, blant anna som eit ledd i å ta kontakt med andre barn. Ved å ha tildømes ein ved si side, vil dei ha ein trygg kamerat å støtte seg på, når dei føler seg usikre i situasjonen. Kari framheve at dyra har eit kroppsspråk som er lett å tolke, dette gjer at barn ofte vert tiltrekt mot

dyr, fordi dei er lett å forstå og tolke. Endenburg og Baarda (1995) peiker på at dyr kan gjer at ein som menneske føler seg betingelseslaust akseptert, men medmennesker vil dømme og kanskje kritisere.

Det er også gjennomført ulike forskingsprosjekt som viser til same tanke som informantane har gjort seg om dyr si rolle som sosial støtte for barn med spesielle behov. Blant anna vart det gjennomført ei forsking av Gerald Mallo (1994) på barn som budde på senter for behandling, der han såg på samspelet mellom barn og dyr, og om dette kunne utfylle eller erstatte samspelet mellom barnet og terapeuten. Barna som var med i forskinga til Mallo (1994) brukte dyr som ei støtte, særleg når dei var nedfor, sure, triste eller familien hadde vore på besøk. Dyra hjelpte dei til å bere over med kjenslene dei sat inne med. Fleire av barna sa “When Im having a sad day, I go there, I pet the animals and I feel better.” Forskinga til Mallo viste at barna brukte dyra til å uttrykka kjensler dei ikkje ville gå til terapeuten med i augneblikket, samstundes som dei hadde behov for å få det ut. Barna fortsette å gå til terapeuten, men når han ikkje var i nærleiken var dyra gode å ha som ei ekstra støtte. Dyra seier ikkje noko vidare, kjem ikkje med kritikk, men er berre der (Mallon, 1994).

Serpell & McCune (2012) visar til det som informantane peikar på. Dyr viser omsorg, kontakt og tillit. Allereie frå eit barn er 6 månader stimulerer dyr til omsorg, og barnet vil smile, halde, følgje og prate meir med kjæledyret enn med andre leiker rundt seg. Dyr fungerer som gode kameratar for barn, blant anna fordi ein føler ikkje like stort behov for å i forsvar mot eit dyr som ved menneske.

Både informantar og teori viser til mange fordelar retta mot barn og dyr i sosiale settingar, men er dyr tilstrekkeleg som ein sosial relasjon? Som vist tidlegare i avsnittet fungerer dyr som ei sosial støtte, ein støttefaktor. Eit dyr dømmer ikkje på same måte som menneske, det seier ingenting vidare og ynskjer nærbak kontakt og omsorg. Det kan kommunisere ved hjelp av kroppsspråk, men eit barn treng også moglegheit til å skape verbal dialog. Det er ikkje alltid nok å berre få uttrykka seg, ofte treng ein også tilbakemelding og hjelp til å forstå situasjonar. Freud oppdaga gjennom sitt arbeid kva påverknad hunden hans Jofi hadde på pasientane. Hans oppleveling var at pasientane vart meir opne og avslappa. Konklusjonen hans var at hunden gav ein form for tryggleik, tillit, aksept om at alt var greitt å fortelje i rommet dei oppheld seg i (Coren, 2010). Hunden Jofi vart ikkje som ein erstatning for Freud, men eit supplement i terapien. Det same ser ein i Mallo (2004) si forsking. Barna her brukte dyra som ein plass dei

kunne søka tryggleik, men dei hadde også behov for å snakka med terapeuten. Fine meiner i sitt arbeid at ein bør bruke dyr i terapi, både levande og som dokker. Dette nettopp fordi dei kan virke mindre truande i situasjonen, dei dømmer ikkje men er der uansett (Melson & Fine, 2010). Arbeidet som er gjort av Mallo, Freud, og Fine viser at dyr kan fungere som ei sosial støtte, ei hjelp til å skape seg sosiale relasjoner. Å berre ha sosiale relasjoner til dyr kan gjerne ha dårleg innverknad på eit barn sitt nettverk og sosiale relasjoner. Ogden (2011) viser til at det kan vera ulike grunnar til at det kan vera vanskeleg å få kontakt med andre barn, men kontakt med barn på lik alder er viktig i eit barn si utvikling. Eit barn treng jamleg påfyll av ny sosial kompetanse som gjer at det kan påverka og tilpasse seg sosiale situasjoner og omgivnader (Ogden, 2011). Denne kompetansen kan ein ikkje tilegne seg om ein berre har sosiale kontakt med dyr, ein må skape kontakt og relasjoner med barn med lik alder og andre barn og vaksne. Lars poengterer korleis relasjoner til dyr, kan vera eit godt grunnlag for vidare sosial utvikling:

Mange barn, spesielt kanskje mange barn som har hatt noen skuffelser og ikke hatt det bare lett i oppvekst og omgang med voksne personer eller andre barn, vil ofte finne en ro og trygghet hos dyra, som er et veldig godt grunnlag for å utvikle seg videre på.

Det er mange fordeler ved å ha dyr som ei sosial støtte, men mange familiarer har kanskje ikkje tid, lyst, råd eller behov for å ha dyr i familien. Dyr er ikkje noko ein skaffar seg utan vidare, det er mykje som skal passe. Men burde kanskje barnehagar og andre instansar brukta dyr meir konkret i sitt arbeid? Me har førarhundar, servicehundar, terapihestar og sjukeheimar og sjukehus som nyttar seg av besøksdyr. Men kva med Per i barnehagen som ikkje tørr å snakke med andre, som har problem med å komme seg inn i sosiale relasjoner. Kunne han ha fått hjelp av ei kanin, ei kanin som han kan snakka med, utan å vera redd for kva som blir sagt tilbake, ei kanin som kan vera noko å starte ein samtale rundt- støttefaktor, noko konkret som han kjenner til? Ikkje alle barn har nytte av å vera med dyr, men det kan vera ein tanke ein kan ha i bakhovudet gjennom arbeidet med barn.

5 Avslutning

Gårdar og gårdsdyr gir oss mat og andre råvarer me treng i kvardagen, i tillegg gir dei oss nær kontakt med natur, dyr og planter. I dei siste åra har interessa for landbruket og gården auka, og fleire gårdar gir pedagogiske tilbod til grupper der ein kan komme og få kontakt med husdyra (Berget & Braastad, 2011). Gjennom dette studiet har eg ynskt å sjå på kva som gjer at ulike offentlege instansar ynskjer å nytte seg av gårdsbesøk som tiltak i arbeid med barn med spesielle behov. Ved bruk av intervju som innsamlingsmetode, har eg fått innblikk i ulike tankar knyta til temaet. Oppgåva gir ei djupare forståing for kvifor instansar vel å bruke gårdsbesøk som tiltak. Kari og Lene baserer arbeidet sitt på ulike grupper med barn, med fokus på at barna sjølv skal få ver med å bestemme. Dei gir barna moglegheit til å medverka på avgjersla om val av tiltak, og innhald på besøket. Med sitt arbeide er dei eit førebyggjande tiltak, med fokus på å fremme personleg kompetanse og ressursar som beskyttelsesfaktorar. Lærdomen som barna tileigne seg gjennom gårdsbesøket kan brukast seinare i livet. Her legg informantane særleg vekt på meistring. Dei legg stor vekt på moglegheita barna får til å erfare meistring i samhandling med dyra, både gjennom konkrete oppgåver og å vera saman med dyra. Barn er i ei stadig utvikling og skal tilegne seg kunnskap både innan det sosiale, emosjonelle og kognitive. Om eit barn opplever mestringsfølelse og å bli sett, vil det gi positive utslag på utviklinga (Endenburg & Baarda, 1995). Informantane vektlegg at gården gir moglegheit for meistring for alle, uansett nivå og alder. Her får ein små og store oppgåver, frå å gi vatn til kaninar, klø katten bak øyret eller å gi mat til kua. Sommerschild (2010) presiserer kor viktig det er for kjensla av meistring å oppleve at ein er til nytte, at det ein gjer har ein verdi for andre. Kari og Lene presiserer at på gården treng ein ikkje å prestere, det er nok å vera til stades, dyra sokjer aktiv nærbond og ynskjer merksemd og omsorg frå barnet. Dyr har mykje av dei same behova som oss menneske, og Lars visar til at det difor er lett å forstå for barna kva behov dyra har. Kunnskapen barna får saman med dyra seier Lars, kan dei ta med vidare og vidareføre til andre dyr, menneske og situasjonar. Kari og Lene vektlegg også dei erfaringane barna kan gjera med omsorg i saman med dyr. Barna inntrer i ein aktiv rolle, der dei får utøve nestekjærleik og omsorg for andre. I tillegg til å vera ei god kjelde til kjensle av meistring og omsorg, kan også dyr ha ei funksjon som ein god sosial støtte. Kari viser til at barn med spesielle behov, har saman med dyr lik føresetjing til samspel som andre. Ho utdjupe ved å seie at dyra stiller verken noko krav eller

avviser deg som ein kan oppleve hjå medmennesker. Dyr gir ein umiddelbar oppleving av samvær, og informantane seiar at dei opplev at mange barn som ikkje har så lett for å søkje kontakt med andre barn, finn ei umiddelbar tillit hjå dyra. Lene utdjupe at denne tilliten kan vera som ein støttefaktor for barna. Både som ein samtalepartner som er til og lyttar utan å gjenfortelle til andre, men dei kan også fungere som eit ledd i å ta kontakt med andre barn.

Bronfenbrenner viser i den økologiske utviklingsmodell sin at ein tilhører ulike miljø i livet, familien, arbeidet, samfunnet, barnehagen osb. Alle miljø påverkar kvarandre, og opplevingar og erfaringar barn gjer seg i eit miljø vil det ta med seg vidare i andre miljø (Kvello, 2008). Gården eg har tatt utgangspunkt i studie mitt blir som eit eige miljø. Erfaringane barna gjer her tar dei med seg vidare i andre miljø. For informantane i studiet var gården meir enn ein plass der ein fekk nærbilag med dyr. Dei peikar på gjennom intervjuat at gården og dyra gir barna unike erfaringar å ta med seg vidare. Informantane fortel at dei bruker gårdsbesøk som tiltak i sitt arbeid fordi det gir unike moglegheiter til å oppleve meistring, gi omsorg, vise nestekjærleik, knytte venskap og utvikle seg saman med andre. Dyra har fleire roller i eit barn si utvikling. Gjennom intervju og drøfting kan ein sjå at Kari og Lene har val å bruke gårdsbesøk i sitt arbeid med barn med spesielle behov fordi dei opplever at barna får ein unik moglegheit til å mellom anna gi omsorg, oppleve meistring, etablere sosial kontakt både med dyr og barn og nestekjærleik. Dei ser at barna får eit utbytte av besøket. Det er noko konkret og fysisk som påverkar barnet. Som fortsetjing til dette studiet ville det vere spennande å intervju og observere barna saman med dyra. Eg ville ha sett på kva tankar dei sjølve gjer seg om å vera saman med dyr. Vil dei ha same oppfatningane som dei vaksne som er med dei, eller har dei heilt ulike tankar om gårdsbesøk?

Tanken eg sit igjen med etter å ha lest teori og gjort intervju, som seier noko om kor god effekt dyr har på oss menneske, er kvifor det ikkje blir brukt meir i samfunnet? Instansar som barnehage, dagsenter, skule og institusjonar har moglegheit til å komme til besøksgårdar, eller gårdar til bekjente for å sjå og få kontakt med dyr. Få instansar vel å ha egne dyr. For å setje det litt på spissen, kan det virke som om dyr blir plassert bort til ein sjølv ynskjer å ta kontakt med dei. For min del er eg blitt ennå meir overbevist om at eg ynskjer å bruke dyr som pedagogisk verktøy i mitt arbeid med barn. Arbeidet med oppgåva har gitt meg motivasjon til å fortsette å motivere barn til å samhandle med dyr, og til å gi dei moglegheita til å få dei same opplevingane eg har fått saman med dyr som liten.

Referanser

- Alvstad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagene. In Ø. Kvello (Ed.) *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, (pp. 101–117). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2000). *Å høyre til - utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). Barns rett til medvirkning - fallgrupper og muligheter. *Første steg*, (2), 12–16.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9–28.
- Bae, B., Eide, B. J., Wingler, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. In E. Befring, & R. Tangen (Eds.) *Spesialpedagogikk*, (pp. 129–147). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. psykososial problematferd. In E. Befring, & R. Tangen (Eds.) *Spesialpedagogikk*, (pp. 448–468). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berget, B. (2007). *Dyreassistert terapi: effekter av arbeid med husdyr for mennesker med psykiske lidelser*. Ås: Doktorgradsavhandling, UMB.
- Berget, B. (2013). *Forskning og kompetanse for inn på tunet, staus og behov*. Ås: Universitet for miljø- og biovitenskap.
- Berget, B., & Braastad, B. O. (2011). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders. *Ann Ist Super Sanita*, 47(4), 384–290.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Bossard, J. H. S. (1944). The mental hygiene of owning a dog. *Mental Hygiene*, 28, 408–413.

Braastad, B. O. (2003?). Kjæledyr og husdyr – kilde til trivsel og helse. Lastet ned fra <http://www.braastad.info/dyr-og-mennesker/>.

Burch, M. R., Bustad, L. K., Duncan, S. L., Fredrickson, M., & Tebay, J. (1995). The role of pets in therapeutic programmes. In I. Robinson (Ed.) *The Waltham book of human-animal interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership*.

Coren, S. (2010). Foreword. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on animal assisted therapy, theoretical foundations and guidelines for practice*, vol. 3, (pp. xv–xvii). London: Elsevier Science.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*, vol. 2. Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteer, (2006). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Endenburg, N., & Baarda, B. (1995). The role of pets in enhancing human well-being: Effects on child development. In I. Robinson (Ed.) *The Waltham book of human-animal interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership*. Great Britain: Pergamon.

Friedmann, E. (1995). The role of pets in enhancing human well-being: Physiological effects. In I. Robinson (Ed.) *The Waltham book of human-animal interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership*. Great Britain: Pergamon.

Friedmann, E., Son, H., & Tsai, C.-C. (2010). The animal/human bond: Health and wellness. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on animal assisted therapy, theoretical foundations and guidelines for practice*, vol. 3, (pp. 85– 107). London: Elsevier Science.

Gjærum, B. (2010). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre -har vi empirisk kunnskap å bygge på? In B. Gjærum, B. Grøholt, & H. Sommerschild (Eds.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, vol. 7, (pp. 64–98). Oslo: Universitetsforlaget.

Gjelsvik, B. (2007). Forebygging og resiliens. In A. I. H. Borge (Ed.) *Resiliens i praksis teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Glaser, V. (2007). Rett til medvirkning for barn med nedsatt funksjonsevne. In P. Sjøvik (Ed.) *En barnehage for alle, Spesialpedagogikk i forskolelærarutdanningen*, vol. 2, (pp. 94–102). Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. Lastet ned fra <http://www.immi.se/intercultural/nr11/gunnestad.htm>.

Gunnestad, A. (2007). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som treger særskilt hjelp. In P. Sjøvik (Ed.) *En barnehage for alle, Spesialpedagogikk i forskolelærarutdanningen*, vol. 2, (pp. 301–322). Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hart, L. A. (2010). Positive effects of animals for psychosocially vulnerable people: a turning point for delivery. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on animal assisted therapy, theoretic foundations and guidelines for practice*, vol. 3, (pp. 59–84). London: Elsevier Science.

Havener, L., Gentes, L., Thaler, B., Megel, M. E., Baun, M. M., Driscoll, F. A., Beiraghi, S., & Agrawal, S. (2001). The effects of a companion animal on distress in children undergoing dental procedures. *Issues on Comprehensive Pediatric Nursing*, 24, 137–152.

Helgeland, I. M. (1996). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. In I. M. Helgeland (Ed.) *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, (pp. 115–131). Stavanger: Kom-muneforlaget.

Hvaal, V. (2013). Hunder lærer barn å lese. Lastet ned fra <http://www.nrk.no/livsstil/hunder-lærer-barn-a-lese-1.11396010>.

Johanessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, vol. 4. Oslo: Abstrakt forlag.

Jørgensen, P. S., & Kampmann, J. (Eds.) (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.

Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner, forebygging er alles ansvar.* Oslo: Kommuneforlaget.

Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse, Om foreldresam arbeid.* Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget, 2 ed.

Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, vol. 2. Oslo: Unipub.

Kvello, Ø. (2008a). En globalisert norsk barndom. In Ø. Kvello (Ed.) *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*, (pp. 21–42). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2008b). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre. In Ø. Kvello (Ed.) *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*, (pp. 203–232). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2011). *Barn i risiko skadelige omsorgssituasjoner.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Langridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode - en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Lundeby, H. (2009). Hvilken innsikt i barnas situasjon finnes i forskning om familier hvor barn har nedsatt funksjonsevne. *Barn*, 1, 87–102.

Mallon, G. P. (1994). Cow as co-therapist: Utilization of farm animals as therapeutic aides with children in residential treatment. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 11(6), 455–474.

Mattilsynet (2013). Veiledning til bønder og andre arrangører. Lastet ned fra: <http://tinyurl.com/lq8qjug>.

Meld. St. 18, (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 25, (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening Framtidas omsorgsutfordringer.* Helse og omsorgsdepartementet.

Meld. St. 40, (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosialdepartementet.

Melson, G. F., & Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of children. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on animal assisted therapy, theoretic foundations and guidelines for practice*, vol. 3, (pp. 223–245). London: Elsevier Science.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag A/S.

Miljøverndepartementet (2008). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet Friluftsliv og psykisk helse*". Miljøverndepartementet.

Moen, E., & Jacobsen, K. B. (2007). *Skrift for skritt - barn og bevegelse*. Oslo: Vett og Viten.

Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

NODAT (2011). Hva er nodat? Lastet ned fra <http://www.nodat.no/>.

NOU:18 (2009). Rett til læring, Kunnskapsdepartementet.

NOU:22 (2009). Det du gjør, gjør det helt. bedre samordning av tjenester for utsatte unge, Barne- og likestillingsdepartementet,.

Kommune- og regionaldepartementet og landbruks-og matdepartementet, (2012). *Handlingsplan 2013-2017 inn på tunet*.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, vol. 2. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(1), 64–68.

Opplæringslova (1998). Lov-1998-07-17-61. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- ein innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, vol. 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2009). Mellom nærlighet og distanse - enda en gang. In H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen, & P. Repstad (Eds.) *Å forske blant sine egne. Universitet og region - nærlhet og uavhengighet*, (pp. 306–313). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Serpell, J., & McCune, S. (Eds.) (2012). *Waltham pocket book of human-animal interactions*. Beyond Design Solutions Ltd.
- Sjøvik, P. (2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. In P. Sjøvik (Ed.) *En barnehage for alle, Spesialpedagogikk i førskolelærarutdanningen*, vol. 2, (pp. 34–56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn - en spesialpedagogisk oppgave. In E. Befring, & R. Tangen (Eds.) *Spesialpedagogikk*, (pp. 540–562). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, L. (2000). Forebygging i psykisk helsevern for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, (37), 316–326.
- Sommerschild, H. (2010). Mestring som styrende begrep. In B. Gjærum, B. Grøholt, & H. Sommerschild (Eds.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, vol. 7, (pp. 21–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. In E. Befring, & R. Tangen (Eds.) *Spesialpedagogikk*, (pp. 17–30). Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2008). Barn og unge med nedsatt funksjonsevne. In Ø. Kvello (Ed.) *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*, (pp. 373–393). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vedeler, L. (2012). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag, 2 ed.

- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur- en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wichstrøm, L. (2002). Barns og unges psykiske helse. In Ø. Kvello (Ed.) *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*, (pp. 395–430). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Dette er ein forespørsel om deltakelse til masteroppgåva i spesialpedagogikk som eg skriv ved pedagogisk institutt, NTNU. Temaet for oppgåva er barn med spesielle behov og kontakten med gårdsdyr.

Eg er intressert i finne meir ut om kvifor ein vel å nytte dyr i arbeidet med barn med spesielle behov, og kva som blir lagt vekt på i dette arbeidet.

I arbeidet med denne oppgåva ynskjer eg å undersøke på kva det er som gjer at ulike instansar ynskjer å ta med si barnegruppe på gårdsbesøk. Kva tankar gjer ein rundt kontakten som skapes mellom barn og dyr, kva forståelse ligg til grunn for ein velger å bruke gårdsbesøk?

Problemstillingen for prosjektet er:

*“Kva ligger til grunn for at ulike instanser velger gårdsbesøk som tiltak for barn med spesielle behov
På kva måte meiner dei at gårdsdyra kan bidra til å auke barna sin trivsel og utvikling?”*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Eg ynskjer å komme i kontakt med ulike instansar som bruker gårdsbesøk i sitt arbeid med barn med spesielle behov, gjennom intervju. Intervjuet vil ta ca ein time og spørsmåla vil omhandle tankar rundt samhandling barn og dyr, kvifor ein vel å bruke gårdsbesøk i sitt arbeid med barn med spesielle behov, og deira erfaringar om barns trivsel og utvikling saman med dyr. Eg ynskjer å bruke lydopptak under intervjuet. Opplysningane som blir tatt opp på bånd, vil bli sletta ved prosjektslutt.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er berre eg og veileder som vil ha tilgang til personopplysninga, og all opplysninga og informasjon som kan identifisere deltakerane vil bli anonymisert. Fram til prosjektslutt vil all data lagres på passordbeskytta datamaskin, der berre eg har tilgang. Deltakerane vil ikkje kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1 mai 2014. Personopplysningar, notater og eventuelle opptak vil då bli sletta.

Det er frivillig deltaking, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten at det vil få konsekvens. Tidspunkt og sted for intervjuet vil bli avtalt i ettertid.

Høgeskulelektor Karianne Franck er veileder for prosjektet, epost: krf@dmmh.no

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marita Handeland, mob 41689015,
mariata@bagateller.com

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

Med venleg helsing

Marita Handeland

Samtykke til deltagelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Eg samtykker til å delta i intervju

Eg samtykker i at ein kan bruke lydopptak under intervjuet

Intervjuguide

Bakgrunn

Fortell litt om deg sjølv
bakgrunn, stilling, utdanning

Generelt

1. Kva er det som gjer at dykk ynskjer å bruker gårdsbesøk i arbeidet?
 - hensikten for valg av tiltak
2. Kva barn er det som får dette tilbuddet, og kva slags vurderinger gjøres før tiltak foreslås
 - Beslutningsprosessen
 - frå saken er inne til gårdsbesøk er satt som tiltak
 - Blir barnets stemme med? blir barnet hørt?
 - Foreldre
 - Kven er innblanda i denne beslutningen?
 - Eksempel/ fortelling?
 - Kan du fortelle om eit barn som har fått gårdsbesøk som tiltak, kva slags spesielle behov hadde barnet, kva var hensikten til gårdsbesøk sett opp imot behova til barnet?
 - Om mogleg, fleire fortellingar
3. Kor ofte nytter dykk dette tilbuddet?

Tankar rundt samhaldet barn og dyr

4. På kva måte kan samvær med dyr gi meinинг for barnet?
 - På kva måte opplever du endring hos barn som har vært på gårdsbesøk/hatt samvær med dyr.
 - Trivsel, utvikling, mestring, sjølvtillit
5. Har du opplevd/erfart/mener at dyra påvirker barna?
6. Korleis trur du barna opplever gårdsbesøket?
 - Korleis finn ein ut av det?
 - barna sjølv, foreldre, andre?
7. Korleis meiner du at gårdsbesøk kan bidra til å auke barna sin trivsel?
 - Dømer

Trivsel og utvikling

8. På kva måte kan gårdsdyra bidra til barns utvikling?

Ekstra spørsmål til dagleg ledar

9. Korleis er gårdsdriften organisert?
 - Kommune, lokaler, økonomi osb
10. Kva meiner du at gården kan gi barn med spesielle behov?

Karianne Franck
Norsk senter for barneforskning NTNU
Loholt Allé 87, Pavillion C
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.01.2014

Vår ref: 36931 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

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

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36931	<i>Barn med spesielle behov og gårdsbesøk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karianne Franck</i>
<i>Student</i>	<i>Marita Handeland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marita Handeland mariata@bagateller.com

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@uios.no

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

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