

**Kristin Løvseth Heimsvik**

## **Hesten som pedagogisk hjelpemiddel**

En kvalitativ intervjustudie om å benytte hest til å tilrettelegge for relasjoner, mestring og sosial kompetanse overfor elever som viser atferdsproblemer

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2015

NTNU  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt



## Forord

Endelig er det tid for å sette punktum etter omtrent halvannet år med masteroppgaveskriving. Prosessen, som tross alt har vært svært lærerik, ble lengre enn jeg først hadde trodd, og med tyngre nedturer enn det jeg så for meg på forhånd. Desto bedre føles det å endelig levere!

Jeg har vært interessert i hest siden jeg var ei lita jente, og på barneskolen var jeg kjent som den ”hestegale”. Da jeg var i praksis i forbindelse med masterstudiet, fikk jeg se med egne øyne hva det gjorde med barn med spesielle behov å få være sammen med hester, og dette inspirerte meg til å undersøke dette nærmere i min masteroppgave.

Mange har bidratt i denne prosessen, og det er mange å takke. Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter, som velvillig og entusiastiske stilte opp for intervju. Uten dere hadde det vært vanskelig å gjennomføre dette prosjektet. Mye av kunnskapen dere bidro med fikk dessverre ikke plass i denne oppgaven, men vit at jeg tar det med meg videre.

Takk til min kjæreste og samboer, Einar Condors, som har vært et stødig og godt holdepunkt, og som har taklet at jeg har vært et ”stressmonster” i perioder. Uten deg vet jeg ikke hvordan dette hadde gått – du er unik!

Takk til familien min, som har støttet meg hele veien, og har hatt tro på meg. Takk til ”svigermor” Sissel Urdahl, for uvurderlig støtte og korrekturlesing. Kjære mamma og pappa, dere har vært viktigere for meg i denne prosessen enn dere tror, selv om jeg har vært kvass til tider!

Takk til venner og studiekamerater som har bidratt med støtte, latter og kaffepauser. Ingen nevnt, ingen glemt! Likevel vil jeg trekke fram Hanne Therese Stafne, som har blitt en nær og kjær venninne. Takk for all støtten i løpet av hele prosessen, og takk for at du stilte opp da det stormet som verst i juni selv om du hadde det travelt selv. Du har betydd så mye! En stor takk rettes også til Knut K. Røen, som velvillig leste over og pirket på oppgaven.

Takk til Anne Torhild Klomsten, som tok meg imot med åpne armer i juni, og ledet meg på rett vei da jeg var helt bortkommen.

Sist, men ikke minst, en stor takk til hun som til slutt endte opp som min veileder, Lena Ögren Buseth. På det tredje skal det skje! Et fyrverkeri av en svenske, med humor, klemmer og kaffe på lur, og som har vært en konstruktiv og støttende veileder. Du ga meg selvtilliten tilbake, du gjorde skrivingen gøy igjen, og har vært så veldig god å ha. *Tack!*

Trondheim, april 2015

Kristin Løvseth Heimsvik



## Sammendrag

Denne studien tar sikte på å få kunnskap om hvordan fire ansatte ved smågruppebaserte deltidstiltak opplever å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer. Følgende problemstilling har derfor blitt utarbeidet: *"Hvordan opplever fire ansatte ved to smågruppebaserte deltidstiltak å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer?"* Med dette menes på hvilke måter de ansatte opplever at hesten kan benyttes i dette arbeidet, og videre verdien av dette. Atferdsproblemer er i denne studien et uttrykk for det Sørli & Nordahl (1998) legger i utagerende atferd og anti-sosial atferd.

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien har vært teori om relasjoner (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Drugli, 2012; Webster-Stratton, 2005), om mestring (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013), og om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Ogden, 2009; Elliott & Gresham, 2002). Innledningsvis i litteraturgjennomgangen blir det redegjort for litteratur og forskning om bruk av hest i terapeutiske og andre pedagogiske sammenhenger, og nytteverdien av dette. I tillegg henvises det til andre teoretikere som belyser relevant litteratur.

Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming, med utgangspunkt i halvstrukturerte intervjuer. Fire ansatte ved to smågruppebaserte deltidstiltak der hest benyttes som pedagogisk hjelpemiddel har blitt intervjuet, og ut fra dette har det blitt utarbeidet tre hovedkategorier med tilhørende subkategorier. Kategoriene baserer seg på informantenes uttalelser, men er samtidig knyttet opp mot teori. De er ment å gi et bilde på hvordan de fire ansatte opplever hesten som nyttig i arbeidet med elever som viser atferdsproblemer.

Sentrale tendenser i studien viser at de fire ansatte opplever at hesten er nyttig når det gjelder å komme i posisjon til elever gjennom etablering av tillit og anerkjennelse, og slik skape gode relasjoner. Videre ser det ut til at hesten oppleves som nyttig når det gjelder å legge til rette for mestringserfaringer hos elever, som kan gi økt mestringsforventning. Til slutt antydes det at hesten kan være nyttig når det gjelder sosial ferdighetstrening for elever, som videre kan føre til økt sosial kompetanse.

Funnene drøftes i lys av aktuell teori, litteratur og forskning, og ut fra dette ser det ut til at hesten oppleves av de ansatte som et nyttig pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer. Overførbarhet til hjemmeskole og samfunnet ellers stilles det dog spørsmål ved, og det antydes at et tett samarbeid mellom arenaene er nødvendig.



## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Litteraturgjennomgang</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>Hesten</b>	<b>5</b>
2.1.1	Equine Assisted Psychotherapy og hest som pedagogisk hjelpemiddel	5
2.1.2	Hvorfor akkurat hest?	7
<b>2.2</b>	<b>Relasjoner</b>	<b>8</b>
2.2.1	Etablering av relasjoner	9
<b>2.3</b>	<b>Mestring</b>	<b>10</b>
2.3.1	Mestringsforventninger	10
2.3.2	Kilder til mestringsforventning	11
<b>2.4</b>	<b>Sosial kompetanse</b>	<b>12</b>
2.4.1	Sosiale ferdigheter	14
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>15</b>
<b>3.1</b>	<b>Den kvalitative metodens kjennetegn</b>	<b>15</b>
3.1.1	Kvalitativ forskning	15
3.1.2	Fenomenologiske studier	16
3.1.3	Datainnsamling i kvalitative studier	16
3.1.4	Forskerrollen i kvalitative studier	18
3.1.5	Kvalitet i kvalitativ forskning	18
3.1.6	Analyse i fenomenologiske studier	20
3.1.7	Etiske betraktninger	21
<b>3.2</b>	<b>Min forskningsprosess</b>	<b>22</b>
3.2.1	Presentasjon av forskningssteder	23
3.2.2	Valg av forskningssted og informanter	24
3.2.3	Etiske refleksjoner	25
3.2.4	Utarbeidelse av intervjuguide	26
3.2.5	Intervjuer	27
3.2.6	Transkripsjon	29
3.2.7	Analyse og utvikling av kategorier	30
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Relasjoner</b>	<b>33</b>
4.1.1	Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse	33
<b>4.2</b>	<b>Mestring</b>	<b>34</b>
4.2.1	Å legge til rette for mestringserfaringer som kan gi økt mestringsforventning	34
<b>4.3</b>	<b>Sosial kompetanse</b>	<b>36</b>
4.3.1	Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse	36
<b>5</b>	<b>Drøfting</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse</b>	<b>39</b>
<b>5.2</b>	<b>Å legge til rette for mestringserfaringer som kan gi økt mestringsforventning</b>	<b>42</b>
<b>5.3</b>	<b>Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>Avsluttende oppsummering, drøfting og refleksjoner</b>	<b>49</b>
	<b>Referanseliste</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>I</b>

<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....</b>	<b>I</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>III</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD.....</b>	<b>IV</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide .....</b>	<b>VI</b>
<b>Vedlegg 5: Refleksjoner etter intervju .....</b>	<b>IX</b>



# 1 Innledning

Fellesskolen har i Norge lange tradisjoner, og prinsippet om en inkluderende skole står sterkt (Utdanningsdirektoratet, 2010). Barn og unge i Norge har ifølge *Opplæringslova* §2-1 rett og plikt til grunnskoleopplæring, over en periode fra det kalenderåret en fyller seks år til og med en går ut det tiende skoleåret (Kunnskapsdepartementet, 2014). *Opplæringslova* §1-1 uttrykker at elever gjennom opplæringen i skolen skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for videre å kunne delta i arbeidslivet og i samfunnet. Videre skal skolen møte elever med respekt, tillit og krav, og de skal gis utfordringer som fremmer lærelyst og danning (Kunnskapsdepartementet, 2014).

*Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) sier at skolen skal ta hensyn til elevers ulike forutsetninger og progresjon, og at alle på denne måten skal kunne oppleve glede av å mestre og av å nå sine mål. Videre skal skolen legge til rette for mestringsopplevelser og motivasjon, blant annet gjennom å ha klare læringsmål og tilrettelegge for varierte og målrettede aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det blir også fremhevet at skolen skal legge til rette for at elever får utvikle sosial kompetanse i arbeid med fag og får øve seg på samhandling og problem- og konflikthåndtering i ulike former. Dette fordi elever skal utvikle seg til å bli selvstendige individer (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (2015) er det i løpet av høstterminen skoleåret 2014-2015 registrert 618 996 elever i grunnskolen. Av disse er det registrert 49 672 elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, og 1503 elever er én eller flere dager i uken plassert utenfor den ordinære opplæringen på en alternativ opplæringsarena (Grunnskolens Informasjonssystem, 2015).

Ifølge Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit (2009) er betegnelsen ”alternativ opplæring” ikke en offisiell betegnelse. De benytter i stedet betegnelsen ”smågruppebaserte deltidstiltak”. Smågruppebaserte deltidstiltak kan være administrert og lokalisert på ulike måter, blant annet som eksterne tiltak i egne lokaler, og administrert av grunnskoler eller på annen måte under kommunenes skoleadministrasjon. Det ser ut til at slike tiltak kan bli betraktet som sosiale læringsarenaer, der det legges vekt på mestringsopplevelser og relasjonsbygging gjennom praktiske aktiviteter (Jahnsen et al., 2009). Siden betegnelsen smågruppebaserte deltidstiltak synes å være mer beskrivende for de to arenaene som det henvises til i denne studien, velger jeg å benytte denne videre.

Det finnes mange ulike betegnelser på atferd som oppfattes som vanskelig og problematisk av omgivelsene. Sørli & Nordahl (1998) fant i sitt forskningsprosjekt at problematferd kan deles inn i fire atferdsdimensjoner: undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, anti-sosial atferd, og sosial isolasjon. Utagerende atferd er ifølge forskerne knyttet til sosial samhandling mellom elever, og gir seg utslag i blant annet kranling, slåssing, å bli fort sint, og å svare tilbake når en blir irettesatt. Dette er den vanligste formen for atferdsproblemer i skolen. Anti-sosial atferd er sjeldnere, men mer alvorlig, og kan blant annet dreie seg om hærverk og mobbing. Imidlertid viser ikke norske skolebarn alltid kun én form for atferdsproblemer, for eksempel ser det ut til at elever som viser stor grad av anti-sosial atferd, også viser blant annet utagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Videre i denne studien velger jeg å benytte betegnelsen atferdsproblemer, i likhet med Nordahl et al. (2005). Atferdsproblemer blir omtalt med andre betegnelser ut ifra hva ulike kilder selv har benyttet, for eksempel problematferd og atferdsvansker. Atferdsproblemer, i form av utagerende og anti-sosial atferd, blir ikke definert videre i denne studien på grunn av studiens rammer, men ligger til grunn for hvilke elever det videre er snakk om.

I min første praksisperiode på masterstudiet, fikk jeg være med og observere et alternativt tilbud til elever med spesielle behov. Dette tilbudet befant seg på en liten stall, og hester ble aktivt benyttet i arbeidet med elevene. Det var svært interessant å se hvordan elevene reagerte i møtet med hestene, og hvordan hestene ble benyttet. På bakgrunn av det jeg fikk se under praksisperioden, og mine egne erfaringer med hest, kunne det se ut til at mestring og mestringsopplevelser ville være en stor del av elevens erfaringer under opplegget i stallen.

I denne oppgaven er jeg interessert i å finne ut hvordan ansatte opplever å benytte hest som et pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med barn og unge med spesielle behov, i form av atferdsproblemer. Med dette menes hvilke måter de ansatte opplever at hesten kan benyttes i dette arbeidet, og verdien av det, overfor elever med atferdsproblemer hovedsakelig i form av utagerende atferd. Jeg vil undersøke dette temaet gjennom intervju med fire voksne som jobber med dette feltet, og deres tanker om det å benytte hest i slikt arbeid. Dermed lyder min problemstilling som følger:

***”Hvordan opplever fire ansatte ved to smågruppebaserte deltidstiltak å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer?”***

For å få svar på dette vil jeg ta utgangspunkt i teori og litteratur om relasjoner, mestring og sosial kompetanse, som videre vil være fokus i drøftingen. I litteraturgjennomgangen blir det først redegjort for litteratur og forskning om hest og bruk av hest i terapi og andre pedagogiske sammenhenger, for å skape en kontekst for videre drøfting. Informantene i min studie driver ikke med hesteassistert terapi på sine arenaer, men benytter hesten som et pedagogisk hjelpemiddel i sitt arbeid med elever. Jeg velger likevel å ta med noe litteratur om denne formen for terapi, siden det er mange likhetstrekk i hvordan arbeidet utføres og effekten av det.

I denne studien blir kvalitativ metode benyttet, og jeg har hentet inspirasjon fra en fenomenologisk tilnærming. Dermed blir det i metoddelen presentert teori om kvalitative, og videre fenomenologiske intervjustudier, før det blir redegjort for min egen forskningsprosess. Deretter blir empiri presentert i kapitlet med presentasjon av funn, i form av sitater og parafraiseringer fra informantenes uttalelser om hvordan hest benyttes når det gjelder relasjoner, mestring og sosial kompetanse. Deretter blir problemstillingen drøftet med utgangspunkt i informantenes uttalelser opp i mot teori, litteratur, og noe forskning. Avslutningsvis oppsummeres studien, og generelle refleksjoner og forslag til videre forskning presenteres.



## **2 Litteraturgjennomgang**

I det følgende vil det presenteres litteratur som jeg finner relevant i denne studien, og som senere drøftes opp mot funn fra datamaterialet. Først blir litteratur og forskning om hest og hvordan den blir benyttet i terapi og i pedagogiske sammenhenger presentert. Deretter tar jeg for meg teori og litteratur om relasjoner, mestring, og sosial kompetanse.

### **2.1 Hesten**

De første forsøkene på å temme hester ble gjort i Eurasia for 5000-6000 år siden, og siden den gang har hesten vært viktig i krigsoperasjoner, innen landbruk, transport og skogbruk. I dag antas det å være rundt 60 000 hester i Norge (Dahle, 2009a).

I løpet av 1970-tallet økte interessen for ridesport kraftig. Det ble etablert rideskoler, ridesentre og rideklubber rundt om i landet. I 1971 ble organisjonen Hest og Helse stiftet med nærhet til Gjøvik Ridesenter, og i løpet av de neste tiårene fikk organisasjonen en sentral rolle i å stimulere den økende hesteinteressen i landet. Organisasjonen har arbeidet for å stimulere til generell bruk av hest, og til hesten som medhjelper i terapi (Dahle, 2009b).

Ifølge Børresen & Gjersøe (2002) er hesten et svært sosialt flokkdyr. Den bruker aktivt kroppsspråk i kommunikasjon, der for eksempel øreposisjon kan uttrykke ulike signaler. Mimikken i ansiktet er også svært uttrykksfull, der spesielt øyne og mule kan gi signaler om sinnsstemninger. I tillegg kommuniserer hesten med ulike lyder, blant annet humring, vrinking og lett blåsing. Luktesansen benyttes til å blant annet undersøke andres hormonsignaler, trivsel og helsetilstand. Huden er et stort sanseorgan for å tolke og sende signaler, som innebærer for eksempel kløing, biting, spark, eller lett berøring. Hesten benytter hele sanserepertoaret kontinuerlig i kommunikasjonen med sine omgivelser (Børresen & Gjersøe, 2002).

#### **2.1.1 Equine Assisted Psychotherapy og hest som pedagogisk hjelpemiddel**

Hester har blitt benyttet i fysisk terapi siden tidlig på 1970-tallet, men i senere tid også når det gjelder mental helse (Rothe, Vega, Torres, Soler & Pazos, 2005). Den verdensomspennende organisasjonen Equine Assisted Growth and Learning Association ([EAGALA], 2015a) har utviklet en hestetterapi-modell kalt Equine Assisted Psychotherapy, heretter EAP. Denne modellen ble utviklet i USA (Lysell, 2011). Organisasjonen mener den kan være nyttig blant annet overfor mennesker med atferdsproblemer, spiseforstyrrelser, depresjoner, angst og

relasjonsproblemer (EAGALA, 2015a). Både nasjonalt og internasjonalt har det vært en økning i interesse for å benytte hest i rehabilitering, habilitering og behandling (Trætteberg, 2006). Trætteberg (2006) definerer denne terapiformen som ”bruk av hest som partner i terapeutisk og pedagogisk arbeid, der hensikten er å bedre livskvaliteten hos barn og voksne som har spesielle behov” (s. 17). Dette innebærer et fokus på relasjonen mellom hest og menneske, og det å lære å ri er ikke det sentrale. Denne fremgangsmåten kan benyttes ved fysiske, psykiske og kognitive problemer (Trætteberg, 2006).

Ifølge Trætteberg (2006) viser internasjonale erfaringer at aktiviteter med hester kan ha stort utbytte for barn og unge med atferdsvansker. Gjennom slike aktiviteter kan barn og unge få generell fysisk trening, aktivitetene kan fungere som et middel til å moderere oppførsel, og kan øke trygghet hos barn og unge som viser atferdsvansker (Trætteberg, 2006). I tillegg kan det å danne en relasjon med en hest bidra til å lære barn og unge omsorg og empati (Vidrine, Owen-Smith & Faulkner, 2002). Sørensen (1999) mener at hesten kan fungere som et slags mellomledd mellom den voksne og barnet, og bidra til at kontakt og relasjon kan etableres mellom dem. Siden hesten er en annerledes, men levende, tredjepart som oppmerksomheten rettes mot, kan den voksne nå inn til barnet uten å presse det (Sørensen, 1999). Videre kan mestringsforventninger, selvtillit og livskvalitet påvirkes i positiv forstand (Bizub & Davidson, 2003, referert i Rothe et al., 2005; Lysell, 2011). Det er også rom for utvikling av sosial kompetanse, blant annet i form av egenskaper som selvbeherskelse og å ta hensyn (Sørensen, 1999; Trætteberg, 2006). Sosiale ferdigheter kan bygges i relasjon med hestene, og situasjoner med hestene kan synliggjøre regler for sosial atferd og kan benyttes for å lære om mellommenneskelig samspill (Edwardsen, 2010).

Ifølge Sørensen (1999) blir hesten et pedagogisk hjelpemiddel hvis det i forkant av en aktivitet blir foretatt teoretiske overveielser som omfatter hesten og arbeidet med den som et middel for å nå bestemte mål for en gitt gruppe av barn eller unge. I tillegg til ridetekniske ferdigheter tillegges det et sekundært mål i form av barn og unges fysiske og psykiske utvikling (Sørensen, 1999).

For at et slikt opplegg skal kunne oppleves som trygt, bør det være lite og oversiktlig, og styres av voksne med høy pedagogisk og hestefaglig kompetanse (Sørensen, 1999; Trætteberg, 2006). Videre vil et sosialt miljø og relasjoner mellom de voksne og elevene som er basert på tillit, respekt og aksept, kunne bidra til at opplegget lykkes. I tillegg bør det være fokus på de unges ressurser og muligheter, og det bør bygges videre på disse, slik at de får erfare at det de gjør er nyttig og at de mestrer ulike oppgaver (Sørensen, 1999; Trætteberg, 2006).

Internasjonal forskning på EAP antyder positiv effekt blant annet når det gjelder prososial atferd hos unge med alvorlige emosjonelle lidelser (Ewing, MacDonald, Taylor & Bowers, 2007), og psykisk-, sosial- og skolefunksjon hos barn som viser ulike atferdsproblemer og har vansker med mental helse (Schultz, Remick-Barlow & Robbins, 2007). Positiv effekt antydes også når det gjelder sosial funksjon hos barn med diagnoser innen autismespekteret (Bass, Duchowny & Labre, 2009). Norsk forskning der medlemmer av rideklubber-og skoler var forskningsdeltakere antyder positiv effekt blant annet når det gjelder utvikling av identitet i form av mestring gjennom økende kompetanse og påvirkning av sosiale omgivelser (Koren & Træen, 2003). En annen studie på samme område antyder positiv effekt når det gjelder selvtillit, selvhevdelse, forståelse av kompetanse, og mestringsforventninger (Træen & Wang, 2006).

### **2.1.2 Hvorfor akkurat hest?**

Frewin & Gardiner (2005) hevder at ulike karakteristikk ved hesten er årsaken til suksessen med EAP. Hestens størrelse og styrke vil ifølge dem naturlig fremme redsel hos mennesker, samtidig som det krever at en viser respekt, og at en er oppmerksom når en er sammen med det store dyret. Størrelsesforskjellen mellom hest og menneske skaper en sosial mulighet til å overvinne redsel hos en person, samt til å gi økt selvtillit og mestringsfølelse (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005; Koren & Træen, 2003; Lysell, 2011).

En hest vil ikke ha fordommer om et menneske, den vil ikke bry seg ikke om hvordan en ser ut, og tenker ikke på ens sosiale status eller livssituasjon (Frewin & Gardiner, 2005). Dette kan bidra til at det for mange virker mindre skremmende å utvikle en relasjon til og forholde seg til en hest enn til et menneske (Rothe et al., 2005). Hesten er også i stand til å skape gode og stabile relasjoner med noen den stoler på, men krever at en er genuint til stede, er tydelig og bryr seg (Lysell, 2011).

I motsetning til andre dyr som blir brukt i dyreassistert terapi, for eksempel katter og hunder, er ikke hesten et rovdyr, men har et instinkt som gjør at den flykter i møte med fare i stedet for å angripe (Frewin & Gardiner, 2005; Lysell, 2011; Vidrine et al., 2002). Hesten er på denne måten alltid hundre prosent til stede (Lysell, 2011). Hesten handler på bakgrunn av signaler fra andre hester i flokken, noe den også gjør i nonverbal kommunikasjon med mennesker (Frewin & Gardiner, 2005). Hestens nonverbale kommunikasjon gjør den helt avhengig av å tyde og forstå andres kroppsspråk, og betyr at den ikke dobbeltkommuniserer, men derimot har et ærlig kroppsspråk (Lysell, 2011).

Hesten vil gi umiddelbare, nonverbale og fordomsfrie reaksjoner på menneskers handlinger, og den vil speile en persons følelser og nonverbale kommunikasjon (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005; Rothe et al., 2005; Vidrine et al., 2002). Gjennom slike umiddelbare reaksjoner fra det store dyret vil personer bli oppfordret til å tolke situasjonen og reflektere over egen atferd og kommunikasjon, og kan på denne måten utvikle nye måter å være på sammen med hesten, samtidig som det skapes et forhold mellom hesten og personen (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005). Hesten vil nullstille seg etter en reaksjon, og åpne opp for kontakt hvis personen endrer væremåte (Lysell, 2011). Gjennom hestens reaksjoner på menneskers atferd, kan et individ ifølge Schultz et al. (2007) bli bevisst og forstå egen atferd, og arbeidet med hesten kan støtte og oppmuntre identifikasjon av og uttrykk av egne følelser. Etter hvert som personen lærer seg nye væremåter som hesten responderer positivt på, og oppgaver blir lettere å mestre, vil personen kunne generalisere disse væremåtene til de menneskelige relasjonene rundt seg (Frewin & Gardiner, 2005).

## **2.2 Relasjoner**

Det finnes mange ulike forklaringer og syn på hva relasjoner handler om. Her vil det i hovedsak tas utgangspunkt i hva Nordahl et al. (2005) mener om dette emnet.

Relasjoner handler om hva slags innstilling til og oppfatning en har av andre mennesker, og samtidig hva andre mennesker betyr for en (Nordahl 2002, referert i Nordahl et al., 2005; Overland, 2006). Relasjoner er grunnlaget for, og inngår i, kommunikasjon og sosial samhandling med andre. Videre utvikles relasjoner i og bygger på interaksjon med andre mennesker, og kjernen i en god relasjon innebærer å være et menneske som kan kommunisere og samhandle med andre (Nordahl et al., 2005).

Innen symbolsk interaksjonisme fremheves det hvordan relasjoner til andre mennesker kan påvirke en persons vesen, handlinger og atferd. Ifølge denne retningen kan atferd forstås som et uttrykk for samhandling, og dermed kan relasjoner mellom barn og voksne være viktige for hvilke handlinger både barn og voksne viser (Nordahl et al., 2005).

*Relasjonsvansker* omfatter ifølge Befring & Duesund (2012) mye av det som ansees som problematferd. Det har en nær sammenheng med problemer knyttet til oppvekst, der gode læringsopplevelser og trofaste støttespillere har vært mangelfulle. Problemene i oppveksten kan blant annet bestå av omsorgssvikt, sosialt belastende hjemmemiljø, negativt fokus i skolen, og dårlig selvtillit. Relasjonsvanskene oppstår når det blir et misforhold mellom miljøets forventninger og krav, og barnets tilegnelse og praktisering av miljøets



normer. Miljøets reaksjoner kan også bidra til å forsterke problemene (Befring & Duesund, 2012).

### 2.2.1 Etablering av relasjoner

Nordahl et al. (2005) peker på ulike forhold og prinsipper som kan anvendes av voksne når en skal etablere relasjoner til barn og unge. Noen av disse forholdene og prinsippene handler om *etablering av tillit, anerkjennelse og å være i posisjon til barn.*

Gode relasjoner innebærer og bygger ofte på gjensidig *tillit* mellom mennesker (Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2005). Hargreaves (1996) hevder at tillit innebærer å ha tiltro til at et annet menneske er pålitelig, og til å stole på. Det tar tid å opparbeide tillit, og den kan raskt ødelegges (Overland, 2006). Ifølge Nordahl et al. (2005) vil et barns tillit komme som følge av den voksnes væremåte, og den voksne bør gjøre seg fortjent til tilliten. Barn bør dermed kunne oppleve at den voksne holder avtaler, at en kan snakke med den voksne, og at sentrale behov blir møtt. Videre bør barn oppleve forutsigbarhet og troverdighet hos den voksne, å bli lyttet til av den voksne, og at den voksne har en positiv innstilling til barnet (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005). I tillegg er det ifølge Webster-Stratton (2005) viktig at den voksne viser tillit til og tro på barnet, for eksempel gjennom å gi det spesielle ansvarsområder. Å opparbeide et tillitsforhold innebærer å bli godt kjent med hverandre, noe som kan være lettere hvis en gjør noe konkret sammen, og etablering av relasjoner skjer mens en gjør andre aktiviteter (Drugli, 2012). Videre kan et tillitsforhold mellom to parter kunne føre til at det ikke føles farlig at de er forskjellige, og at et slikt forhold gir rom for ulikhet og for at samspillet kan justeres etter hvordan det passer partene. I et tillitsforhold vil en kunne fremstå som en er (Drugli, 2012).

Å *anerkjenne* en person kan innebære å gi oppmuntring, ros, støtte og positive tilbakemeldinger, og kan bli sett som et grunnleggende behov hos mennesker for å kunne føle seg verdsatt (Nordahl et al., 2005). Ifølge Webster-Stratton (2005) kan anerkjennelse av et barn for eksempel være å gi spesifikk ros for positiv atferd, å gi positiv tilbakemelding på god innsats eller godt resultat, og å fortelle barnet at det er hyggelig å være sammen med det. Drugli (2012) uttrykker at anerkjennelse forutsetter at det er et likeverdig og gjensidig forhold mellom partene i relasjonen, på den måten at begge parter har rett til sin egen opplevelse av en situasjon. Anerkjennelsen av barn bør ifølge Nordahl et al. (2005) være tydelig og direkte. Videre kan det være av stor betydning å skille mellom hva et barn *er*, og hva et barn *gjør*, slik at selv om et barn gjør noe som ikke er akseptabelt, er det sentralt å vise at en fortsatt

verdsetter barnet som person. Voksnes intensjon er ikke det viktigste i denne sammenhengen, men hvordan barn oppfatter anerkjennelsen (Nordahl et al., 2005). Drugli (2012) mener at når en lærer anerkjenner en elev, vil dette kunne bidra til respekt, likeverd og tillit i lærer-elev-relasjoner. Videre vil en lærers anerkjennelse av en elev kunne bidra til at eleven blir kjent med og aksepterer seg selv (Drugli, 2012).

*Å være i posisjon til barn* betyr ifølge Nordahl et al. (2005) at den voksne har tilgang til barnet, og at gode kommunikative handlinger kan skje. Videre vil en kunne komme i posisjon til barn blant annet gjennom anerkjennelse, verdsettelse, å komme nær men ikke for nær barnet, å bruke humor, å gi av seg selv, å være troverdig, og å få muligheten til å bli kjent med barnet. I tillegg kan det være verdifullt å la den voksne og barnet være alene for eksempel en gang i uken, der de kan gjøre noe hyggelig sammen. I slike situasjoner kan den voksne se nye sider ved barnet samtidig som barnet ser den voksne på en annen måte, noe som kan føre til en bedre relasjon. Nordahl et al. (2005) mener videre at det i en god relasjon der den voksne er i posisjon til barnet, lettere kan stilles krav og forventninger til barnet, som igjen kan føre til gode muligheter for kompetanseutvikling og mestring hos barnet.

## **2.3 Mestring**

Ifølge Malt (2009) er *mestring* et begrep som innen psykologien blir benyttet om et menneskes evne til å håndtere situasjoner, påkjenninger og livshendelser som ikke kan mestres basert på ren rutine. Evnen til å mestre er videre knyttet sammen med generell teoretisk og emosjonell problemløsning, og kan i stor grad læres gjennom teori og særlig gjennom erfaringer.

I *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) legges det vekt på at alle elever skal oppleve mestring, blant annet gjennom tilpasning av opplæringen og ved å gi elevene utfordringer på et hensiktsmessig nivå.

### **2.3.1 Mestringsforventninger**

Innen sosial-kognitiv teori er *mestringsforventninger*, eller self-efficacy, et sentralt begrep. Bandura (1997) definerer mestringsforventninger som "[b]eliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (s. 3). Dette innebærer et menneskes bedømmelser av egen evne til å kunne planlegge og utføre handlinger for å kunne mestre en oppgave eller aktivitet (Bandura, 1997). Mestringsforventninger kan blant annet påvirke hvilke aktiviteter eller handlinger et individ velger å gjennomføre, hvor

mye innsats en legger i en gitt aktivitet, og utholdenhet når en møter hindringer og motgang eller når en mislykkes (Bandura, 1997).

Dette begrepet går inn under teorien om at mennesket er aktør i sitt eget liv, eller *human agency*. Dette innebærer at et mennesket selv påvirker og bestemmer valg og handlinger i sitt liv, og at en vil handle intensjonalt for å nå sine mål (Bandura, 1997). Innen denne retningen blir problematferd satt i sammenheng med individets muligheter til å utvikle tro på seg selv som aktør i eget liv og for egne valg (Befring, 2012; Befring & Duesund, 2012). Dette innebærer å ha følelse av kontroll over hendelser i livet på kort og lang sikt, for dermed å kunne planlegge fremtidige hendelser (Befring & Duesund, 2012). Det legges blant annet vekt på utvikling av personlige holdninger, som for eksempel innebærer optimisme gjennom mestringsopplevelser (Befring, 2012). Hvis en ikke utvikler en slik tro på seg selv som aktør i eget liv, kan en ifølge Befring (2012) fanges i en negativ utviklingsspiral og utvikle egenskaper som blir sett på som atferdsvanskelige av omgivelsene.

Ifølge Bandura (1997) vil en persons mestringsforventninger kunne påvirke atferd, tankemønster, følelser og motivasjon. I tillegg vil en persons mestringsforventninger kunne påvirke hvordan en bedømmer sine personlige evner. Bandura (1997) og Schunk (2008) mener at mennesker har en tendens til å styre unna oppgaver eller aktiviteter der en ikke føler at egen kompetanse strekker til, og spesielt hvis en tviler på sine evner når det gjelder den bestemte oppgaven. Videre vil mennesker med lav mestringsforventning kunne yte lav innsats, eller gi opp i møte med slike utfordringer. Mennesker med høy mestringsforventning vil kunne ha større utholdenhet og mot i møte med utfordringer, og dermed yte større innsats enn en med lav mestringsforventning (Bandura, 1997; Schunk, 2008). Videre vil mestringsforventninger også kunne ha betydning for en persons aktivitetsvalg, og for om en benytter egnede problemløsningsstrategier i møte med utfordringer. Altså vil innsats, utholdenhet, aktivitetsvalg og problemløsningsstrategier kunne ha betydning for resultater og læringsutbytte (Bandura, 1997; Schunk, 2008).

### **2.3.2 Kilder til mestringsforventning**

Ifølge Bandura (1997) finnes det fire kilder til mestringsforventning: *vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, og mestringserfaringer*.

*Vikarierende erfaringer* innebærer en slags sosial sammenligning, der en observerer andres prestasjoner (Bandura, 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Andres prestasjoner vil kunne fungere som modeller eller eksempler på hva det er mulig å oppnå, og

på effektive strategier for å mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vikarierende erfaringer vil altså kunne påvirke egen forventning om mestring, både i positiv og negativ forstand, også avhengig av hvor lik en selv betrakter seg som den en sammenligner seg med (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

*Verbal overtalelse* kan innebære en oppmuntring til å gjøre en innsats når det gjelder en oppgave, og gi et signal om at for eksempel en lærer har tro på en elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En slik overtalelse vil positivt kunne påvirke ens forventning om mestring hvis den økte innsatsen kan føre til mestringserfaring i løpet av kort tid, men en bør være forsiktig med slike overtalelser i fare for å skape urealistiske forventninger og brutt tillit til for eksempel lærerens vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

*Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, slik som hjertebank eller opphisselse, vil ifølge Bandura (1997) kunne påvirke handlinger både når det gjelder retning og kvalitet på tenkning. Egne reaksjoner i forbindelse med en oppgave vil kunne gi et hint om sin høye eller lave forventning om å klare oppgaven (Pajares, 1997).

Det har vist seg at *mestringserfaringer* er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom erfaringer med å mestre utfordringer og oppgaver kan en person få autentisk bevis på om en er i stand til å mestre den bestemte oppgaven eller ikke (Bandura, 1997). Videre vil en kunne erfare at gjennom å yte høy innsats når en møter hindringer i utførelsen av oppgaver, kan oppgaven mestres. Gjennom slike erfaringer med mestring, der en må yte en innsats i møte med utfordringer, vil egen forventning om mestring kunne stabiliseres (Bandura, 1997). På samme måte kan gjentatte nederlag kunne føre til lav mestringsforventning. En persons måte å betrakte egne evner på vil kunne ha betydning i denne sammenhengen. Hvis en ser på evner som noe en tilegner seg gjennom å yte en innsats og at nederlag er en del av læringsprosessen, vil ikke mestringsforventningen påvirkes negativt. Hvis en ser på evner som noe stabilt ved en selv, vil nederlag kunne virke truende og føre til lavere mestringsforventning og at en lettere gir opp (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

## **2.4 Sosial kompetanse**

I *Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) slås det fast at skolen skal legge til rette for å utvikle elevens sosiale kompetanse, gjennom at de i fagene og virksomheten ellers får øve på ulike former for samhandling og konflikthåndtering. Målet er at elever skal utvikle seg til å bli selvstendige individer som vurderer konsekvenser av og tar

ansvar for sine handlinger, og til at en mestrer ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og fritid, samt utvikler sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Garbarino (1985) uttrykker at sosial kompetanse handler om ferdigheter, holdninger og kunnskap som trengs for mestring av ulike sosiale miljøer, og som videre muliggjør etablering og vedlikehold av relasjoner, og som samtidig kan bidra til økt trivsel og utvikling. Det er videre ikke tilstrekkelig for barn og unge å kunne sosiale ferdigheter for å utvikles sosialt, men en må også vite hvilke ferdigheter som bør brukes i ulike situasjoner, og å kunne vurdere hvilke ferdigheter det er korrekt å benytte til enhver tid (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2009). En slik kompetanse dreier seg ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) om et individs evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og er en viktig forutsetning for at barn og unge skal kunne mestre jevnaldersmiljøer.

Ogden (2009) har valgt å inkludere sosial kompetanse i begrepet personlig kompetanse. Han definerer sosial kompetanse som

relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2009, s. 207)

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) kan sosial kompetanse ses på som en forutsetning for vennskap, sosial integrering og verdsetting, som en ressurs for mestring av stress og problemer, og som en viktig faktor for å motvirke at problematferd utvikles.

I Ogden (2009) uttrykkes det en rekke egenskaper som kjennetegner sosialt kompetente barn og unge, blant annet villighet til samarbeid, positiv oppmerksomhet rundt andre, og klar kommunikasjon. Videre er egenskaper som å raskt fange opp sosiale regler, å lese andre mennesker og fortolke deres signaler, og å regulere egen atferd og aggresjon ut fra omgivelsenes reaksjoner, sentrale. I tillegg er de fleksible og vil kunne tilpasse seg sine omgivelser, samtidig som de vil forsøke å endre omgivelsene slik at de tilpasses bedre til deres personlige mål (Ogden, 2009).

Det kan se ut til at det er en nær sammenheng mellom høy forekomst av problematferd og mangelfull sosial kompetanse (Sørli & Nordahl, 1998). Ifølge Ogden (2009) er barns evne til å komme overens med jevnaldrende en god indikator på nåtidig og framtidig kompetanse. Bierman & Greenberg (1996, referert i Ogden, 2009) uttrykker at aggressive barn som også blir avvist av andre viser atferdsproblemer, og i tillegg viser mange tegn på

sosial angst, uoppmerksomhet og manglende sensitivitet. Videre kan ifølge Ogden (2009) sosiale, emosjonelle og kognitive forhold virke hemmende på utvikling av sosial kompetanse. For eksempel kan aggressiv atferd, sosial isolasjon, negative forventninger eller aktivering av negative følelser forstyrre læring og praktisering av sosiale ferdigheter. Ifølge Lösel & Beelmann (2003, referert i Ogden, 2009) kan mye tyde på at barn med internalisert problematferd (for eksempel sosial isolasjon) har større problemer med sosial kompetanse enn barn med eksternalisert problematferd (for eksempel utagerende atferd), og at disse barna dermed kan ha større utbytte av sosial ferdighetstrening. Manglende sosiale ferdigheter kan ifølge Ogden (2009) skyldes blant annet manglende kunnskap, manglende praktisering og bekræftende tilbakemeldinger, og vanskeligheter med å tolke signaler.

#### **2.4.1 Sosiale ferdigheter**

Ifølge Elliott & Gresham (2002) består sosial kompetanse av fem ferdighetsdimensjoner. Disse fem er *samarbeid*, *selvhevdelse*, *selvkontroll*, *empati*, og *ansvarlighet*. Utdanningsdirektoratet (2012b) hevder at det er nyttig å ta utgangspunkt i disse dimensjonene i arbeidet med sosial kompetanse i skolen, og at mange skoler har tatt i bruk dimensjonene når de lager sosial læreplan.

*Samarbeid* innebærer å følge regler og beskjeder, å kunne hjelpe, og å kunne dele. Med *selvhevdelse* menes det å kunne presentere seg, å reagere på andre personers handlinger, og å kunne be om informasjon. *Selvkontroll* handler om å kunne inngå kompromisser, å kunne vente på tur, og å reagere hensiktsmessig på for eksempel erting. *Empati* innebærer å ha omtanke og respekt for det andre personer føler og mener. *Ansvarlighet* handler om å ha respekt for andres eiendom og arbeid, og å kunne kommunisere med voksne (Elliott & Gresham, 2002).

Ifølge Elliott & Gresham (2002) vil det som hindrer innlæringen i tilfeller der elever med problematferd har vansker med å tilegne seg sosiale ferdigheter, være emosjonelle reaksjoner som engstelse og tristhet, og /eller atferdsresponses som verbal aggresjon eller overdreven uro. Barnet har sannsynligvis atferdsproblemer, eller mangler kjennskap til den spesifikke ferdigheten og har muligens aldri utført den (Elliott & Gresham, 2002). Sørli & Nordahl (1998) uttrykker at manglende kompetanse når det gjelder selvkontroll, selvhevdelse og empati ser ut til å være mest betydningsfulle knyttet til forekomst av problematferd.

### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske aspekter. I kapitlets første del gjøres det rede for noen sentrale kjennetegn ved kvalitativ metode. I kapitlets andre del beskrives min forskningsprosess.

#### 3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn

I det følgende gjøres det rede for noen sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning, fenomenologiske studier, datainnsamling, forskerrollen, kvalitet, og etiske betraktninger. Dette har vært grunnleggende for forskningsprosessen i denne studien.

##### 3.1.1 Kvalitativ forskning

Ifølge Denzin & Lincoln (2013) innebærer kvalitativ forskning å studere sosiale prosesser i deres naturlige setting, der en forsøker å finne mening i eller tolke fenomener ut ifra betydningen mennesker gir dem. En søker å gå i dybden av fenomener, og forskningen baseres på en rik og dyp informasjon fra et lite antall analyseenheter (Thagaard, 2013). Videre kan ikke resultatene statistisk generaliseres siden de ikke baseres på et sannsynlighetsutvalg (Thornberg & Fejes, 2009). Det foregår mange ulike prosesser i en bestemt setting, men forskeren må velge et fokus og forsøke å fange opp det bestemte fenomenets kompleksitet og helhet (Postholm, 2010). Forskningsprosessen er preget av fleksibilitet, på den måten at forskeren kan arbeide med ulike deler av prosessen parallelt (Thagaard, 2013).

I kvalitative studier vil det være en nær og direkte kontakt mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2013). Som følge av den nære og direkte kontakten kan kunnskap og forståelse bli skapt i sosial interaksjon mellom forskeren, informantene, samt fenomenet som studeres (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning vil forskeren fremheve informantenes perspektiv, det *emiske perspektivet*. Dette innebærer å løfte fram forskningsdeltakernes perspektiv og å ha dette i fokus. Dette foregår i samspill med forskerens perspektiv, og forskningen vil derfor være farget av forskerens teoretiske ståsted, samt egne erfaringer (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning kan forskeren ha en induktiv tilnærming til forskningen. Dette innebærer at situasjonen rundt fenomenet som studeres former studien, samtidig som forskerens teoretiske referanseramme er med på å tolke situasjonen (Postholm, 2010). Altså vil en induktiv tilnærming innebære at en i fenomenologiske studier ikke tar utgangspunkt i

teori, men i empiri (Karlsson, 1993, referert i Szklarski, 2009). All kvalitativ forskning er verdiladet, siden forskeren bruker sine erfaringer og teorier i arbeidet med å forstå det innsamlede datamaterialet (Creswell, 2013). Dermed er forskeren primærinstrumentet i innsamling og analyse av data i kvalitativ forskning (Thornberg & Fejes, 2009).

Det finnes mange ulike metodiske tilnærminger innenfor kvalitativ forskningsmetode, og problemstillingen i denne studien innebærer en fenomenologisk tilnærming, fordi individers opplevelser av et fenomen er det sentrale.

### **3.1.2 Fenomenologiske studier**

I fenomenologiske studier er en ifølge Thagaard (2013) opptatt av subjektive opplevelser og å forsøke og forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer med ulike fenomener. Å forstå fenomener med utgangspunkt i forskningsdeltakeres perspektiver, og å beskrive omgivelser ut ifra deres erfaringer, er sentralt (Thagaard, 2013). Samtidig vil en ifølge Creswell (2013) være opptatt av å beskrive en felles mening blant flere individer av deres erfaringer og opplevelser med et fenomen. Hovedpoenget i slike studier vil være å trekke ut en universell eller generell essens og struktur fra menneskers beskrivelser av individuelle opplevelser av et bestemt fenomen (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Forskeren tar utgangspunkt i empirisk materiale i stedet for teori (Szklarski, 2009).

Ifølge Karlsson (1993, referert i Szklarski, 2009) er det to viktige begreper som kan sammenfatte fenomenologiens kjennetegn: forståelsesfokus og induktiv tilnærming. Forståelsesfokus handler om at forskeren er interessert i hvilken betydning et objekt har for et menneske, og ikke i objektet i seg selv. En er opptatt av helheten i meningsinnholdet i menneskelige opplevelser, der en støtter seg på kontekstuelle tolkninger (Karlsson, 1993, referert i Szklarski, 2009).

Fenomenologisk forskning tester ikke teorier, men genererer teorier. Innen slik forskning er det en forutsetning å ha en induktiv tilnærming, for å kunne være mest mulig tro mot empirien i analysen (Karlsson, 1993, referert i Szklarski, 2009).

### **3.1.3 Datainnsamling i kvalitative studier**

I kvalitativ forskning kan ulike metoder for datainnsamling benyttes, for eksempel intervju og observasjon (Thagaard, 2013). I fenomenologisk forskning kan intervju være nyttig å benytte som datainnsamlingsmetode, siden forskeren vil forstå enkeltpersoners opplevelser og erfaringer med et bestemt fenomen i en bestemt kontekst. For å få informasjon kan en samtale



med mennesker som har erfaringer med det fenomenet forskningsstudien retter seg mot (Postholm, 2010). En har da mulighet til å få informasjon om disse personenes ”opplevelser, synspunkter og selvforståelse” (Thagaard, 2013, s. 13).

Det er ulike meninger om hvor mange informanter som bør intervjues i en studie, men Dukes (1984) foreslår å ha tre til ti informanter. Ifølge Postholm (2010) kan det være formålstjenlig å forholde seg til det lavest anbefalte antallet informanter i en mindre forskningsstudie, slik at en enklere kan finne fram til en felles essens i informantenes opplevelser rundt fenomenet det forskes på. For å foreta et valg av setting eller personer, kan forskeren basere seg på et hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2010). Videre kan en foreta et strategisk utvalg, for å rekruttere informanter som er strategisk knyttet til problemstillingen gjennom egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2013).

Ifølge Dalen (2011) finnes det ulike typer intervjuer som strekker seg fra helt åpne til mer strukturerte intervjuer. Videre er det mest vanlig å benytte halvstrukturert intervju, som er en mellomting mellom åpent og strukturert intervju. Her kan forskeren styre intervjuet rundt ulike tema som er valgt ut på forhånd, gjerne med åpne spørsmål, samtidig som samtalen flyter fritt (Dalen, 2011). Samtidig bør forskeren være fleksibel med tanke på temaer informanten tar opp, slik at intervjuet tilpasses informantens forutsetninger (Thagaard, 2013).

Før intervjuer gjennomføres, må det utarbeides en intervjuguide, der sentrale temaer og spørsmål knyttet til disse skrives ned (Dalen, 2011). På denne måten kan forskeren sørge for å få belyst temaene under intervjuet. Dalen (2011) anbefaler å følge ”traktprinsippet”, der en starter intervjuet med å stille spørsmål i randsonen av temaet, for å legge til rette for en avslappet stemning for informanten. Deretter beveger spørsmålene seg over på de sentrale temaene, for til slutt å ende opp i mer generelle spørsmål igjen (Dalen, 2011).

Det anbefales å bruke tekniske hjelpemidler, for eksempel diktafon, under intervjuer (Dalen, 2011). På denne måten kan en ta vare på informantens uttalelser, samtidig som forskeren kan konsentrere seg om samtalen uten å måtte notere alt som blir sagt (Postholm, 2010). For at informanten skal være komfortabel med bruk av diktafon, bør også forskeren ha et avslappet forhold til det og være trygg på hvordan den brukes. Det bør gjennomføres et eller flere prøveintervju før intervjuprosessen starter, der forskeren kan få testet både intervjuguiden, opptaksutstyret og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011).

Videre uttrykker Dalen (2011) at forskeren under selve intervjuet bør unngå å komme med sine synspunkter og oppfatninger, siden informantens opplevelser skal være i fokus. Gjennom å vise genuin interesse og å lytte, kan forskeren anerkjenne informantene og deres fortellinger. Dette kan føre til at informantene åpner seg og oppmuntres til å fortelle sin

historie. Forskeren kan oppnå dette gjennom kroppsspråk, blikk, og små kommentarer, som kalles prober (Thagaard, 2013). I tillegg bør informanten få tilstrekkelig med tid til å fortelle sin historie, og ved at forskeren ”holder ut” pauser, kan viktig informasjon komme fram. Pauser kan virke skapende, og gi informanten tid til å reflektere over spørsmål (Dalen, 2011).

### **3.1.4 Forskerrollen i kvalitative studier**

Som tidligere nevnt, er det felles for all kvalitativ forskning at den er verdiladet (Creswell, 2013). Det er viktig at forskeren gjør det tydelig overfor leseren hva forskeren selv tar med seg inn i studien av teorier og oppfatninger, slik at leseren kan se selv hvordan forskeren kan ha påvirket forskningen (Postholm, 2010). Forskerens subjektivitet er tilstede gjennom hele prosessen, og gir seg uttrykk allerede når problemstillingen utarbeides (Postholm, 2010). I forbindelse med utarbeidelse av intervjuguide vil forskeren ha lest teori og lest seg opp på feltet som studeres, og temaene og spørsmålene som utgjør intervjuguiden vil kunne gi uttrykk for forskerens antakelser (Jorgensen, 1989, referert i Postholm, 2010). Samarbeidet med forskningsdeltakere og forskerens egen begrepsforståelse vil ifølge Thagaard (2013) være viktig med tanke på hvordan data blir til som følge av inntrykk forskeren får. Forskeren vil gjennom hele prosessen være kvalitativt tilstede, og forskeren er dermed, med all sin bagasje, det viktigste forskningsinstrumentet (Creswell, 2013).

Forskeren skal forsøke å legge til side sin egen forforståelse i møte med feltet, slik at dette møtet blir mest mulig rent og upåvirket (Postholm, 2010). Moustakas’ (1994) begrep *epoche* handler om nettopp dette. Likevel bør forskeren ha utformet en problemstilling som kan gi retningslinjer på forhånd, samtidig som en bør være åpen for nye inntrykk fra empirien (Thagaard, 2013). En vil ikke kunne skyve sin forforståelse helt bort i kvalitative studier, men det er nødvendig å bevisstgjøre seg denne og gjøre den klar og tydelig for leseren, noe som ifølge Nilssen (2012) handler om å være reflektiv i forskningsprosessen.

### **3.1.5 Kvalitet i kvalitativ forskning**

Tre begreper fremheves som formålstjenlige når det gjelder kvalitet i kvalitative studier: *forståelse* (Wolcott, 1990, referert i Postholm, 2010), *pålitelighet* (Lincoln & Guba, 1985, referert i Postholm, 2010) og *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010).

*Forståelse* (Wolcott, 1990, referert i Postholm, 2010) handler om at forskeren må være innstilt på at forandringer kan skje i møtet mellom forsker og praksisfelt. En går inn i forskningsfeltet med en hovedproblemstilling som en vil søke å belyse gjennom

datainnsamlingen, mens en er innforstått med at underproblemstillinger kan forandres i løpet av dette møtet. Forskeren vil kunne få en dypere forståelse etter hvert som feltet eller fenomenet undersøkes, gjennom en bevegelse mellom teori og data, og forsker og praksisfelt. Det er viktig at dataene som blir samlet inn belyser hovedproblemstillingen, siden det er dette fenomenet forskeren vil oppnå en dypere forståelse av. Utviklingen av denne forståelsen er avhengig av alt og alle som er med i studien (Postholm, 2010).

*Pålitelighet* (Lincoln & Guba, 1985, referert i Postholm, 2010) handler om troverdighet i kvalitative studier. For å sikre pålitelighet i en kvalitativ studie må forskeren dokumentere forskningsprosessen så detaljert som mulig, for eksempel i metodekapittel og gjennom vedlegg. På denne måten kan forskningsprosessen gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010). Ifølge Dalen (2011) vil dette innebære at en annen forsker i prinsippet kan gjennomføre samme forskningsprosess i en tenkt studie, selv om dette ifølge Postholm (2010) nærmest er umulig. For å oppnå dette må beskrivelsene inneholde forhold ved forskeren, informanter og selve intervju situasjonen, og en beskrivelse av de analytiske metoder som er benyttet under bearbeiding av datamaterialet (Dalen, 2011).

*Naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010) handler om nytteverdien forskningens funn har. Ifølge Stake og Trumbull (1982, referert i Postholm, 2010) vil naturalistisk generalisering si at konteksten rundt et fenomen i en studie er så nøye beskrevet, at andre i lignende settinger kan sammenligne seg med settingen i studiet og benytte forskningens funn i sin egen kontekst, tilpasse og overføre funnene. Dette vil si at selv om et forskningsprosjekt er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, vil funnene likevel kunne ha nytteverdi. For å tilrettelegge for en slik naturalistisk generalisering, kan en benytte seg av det Geertz (1973, referert i Postholm, 2010) kaller tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet. Dette vil si å gi nøye beskrivelser av konteksten rundt settingen/forskningsfeltet/fenomenet, samt av informantenes tanker og opplevelser om fenomenet (Postholm, 2010).

For å gjøre studien så troverdig og grundig som mulig, finnes det ulike verifiseringsprosedyrer forskeren kan benytte. *Member checking* er en slik prosedyre, som for eksempel innebærer at informantene leser gjennom oppsummeringer av intervjuer, og på denne måte kan si om de kjenner seg igjen, kan uttale seg om eventuelle feil eller gi andre kommentarer (Postholm, 2010). En annen prosedyre handler om antakelser forskeren bringer inn i studiet i møte med forskningsfeltet, og om en får bekreftet eller avkreftet disse antakelsene. Noen ganger kan også uforutsette tilfeller dukke opp under datainnsamlingen. Gjennom denne prosedyren kan antakelsene endres etter hvert som forskerens forståelse av fenomenet utvikles, og slike endringer bør dokumenteres i et metodekapittel eller i et vedlegg.

På denne måten kan leseren få et innblikk i hvordan forskerens forståelse har utviklet seg (Postholm, 2010).

### **3.1.6 Analyse i fenomenologiske studier**

Analyse i kvalitativ forskning vil være gjennomgående gjennom hele forskningsprosessen, og datainnsamling- og analyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Likevel kommer analysen mer i fokus etter at prosessen med å samle inn data er gjennomført. I kvalitative studier er intensjonen med analyser at forskeren så langt det går skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge vekk sin forforståelse. Likevel vil analysene farges av forskerens egne perspektiver (Postholm, 2010).

Hensikten med analysen i en fenomenologisk studie er ifølge Patton (2002, referert i Postholm, 2010) å finne fram til meningen, strukturen og essensen av et opplevd og erfart fenomen. Analysemetodene fungerer som redskaper som kan brukes som hjelp i behandlingen av datamaterialet, og er ikke skrittvis oppskrifter. Videre kan den konstant komparative analysemetoden være nyttig i forbindelse med analyse av fenomenologiske intervjudata (Postholm, 2010).

Gjennom en kodingsprosess på flere nivåer, kan analytiske begreper og teorier utledes av det empiriske materialet gjennom induksjon. Disse nivåene representerer ulike fortolkningsnivåer (Dalen, 2011). Corbin & Strauss (2008) bruker begrepene *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding om denne prosessen.

Den åpne kodingen har som hovedformål å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998, referert i Dalen, 2011). Her blir data delt opp i mindre deler og gitt et navn, eller en kode (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010). I denne prosessen blir det stilt spørsmål og gjort sammenligninger mellom ulike deler av materialet. Dette kan bidra til at forskeren kan utvikle presise begreper som kan knyttes til forskjellige elementer i materialet, og på denne måten får for eksempel en hendelse et navn som kan representere fenomenet. Etter hvert kan en sitte igjen med mange slike navn eller koder, og for å gjøre materialet håndterbart, kan begrepene grupperes etter hva de er klassifisert under. På denne måten blir antall enheter det må jobbes med videre, redusert. Å samle grupper av begreper som synes å dekke de samme fenomenene, kalles kategorisering (Postholm, 2010). Kategorier kan navngis ut ifra forskerens teoribakgrunn (Postholm, 2010), men kan også navngis med utgangspunkt i ord og

uttrykk informanter selv benytter og blir dermed ”in vivo”-kategorier (Corbin & Strauss, 2008).

Gjennom aksial koding kan forskeren beskrive konteksten eller situasjonen en handling skjer innenfor, altså forhold som leder til handlingen, konkrete reaksjoner i situasjonen, og konsekvenser av disse (Dalen, 2011). Deretter følger prosessen som Corbin & Strauss (2008) kaller selektiv koding, som ifølge Dalen (2011) begynner etter at en har kommet fram til flere kjerne-kategorier og analysert forbindelsen mellom disse, og en skal samle trådene i en overordnet forståelse av det som står fram som mest sentralt når det gjelder fenomenet som studeres. I denne avsluttende delen av analysen forsøker en å utvikle teoretiske begreper og modeller for forståelsen av fenomenet (Dalen, 2011).

### **3.1.7 Etske betraktninger**

All vitenskapelig virksomhet skal reguleres etter overordnede etiske prinsipper. Disse prinsippene er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora ([NESH], 2006) har utformet retningslinjer som blant annet omhandler informert og fritt samtykke, anonymitet og konfidensialitet. Videre er det retningslinjer om melding om forskningsprosjekt til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter NSD), og forskerens respekt for deltakere.

Det stilles krav om informert og fritt samtykke når det gjelder informanter i et forskningsprosjekt (NESH, punkt 9, 2006). Dette betyr at informanter blir med uten ytre press og begrensninger av personlig handlingsfrihet, og at informanter blir informert om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet før intervjuer gjennomføres. Informanter har i tillegg rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet, uten negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006). Disse kravene kan oppfylles gjennom å sende et informasjonsbrev om prosjektet per post, samt et samtykkeskjema som underskrives (Dalen, 2011).

Punkt 8 (NESH, 2006) må ses i sammenheng med det forrige punktet. Dette punktet handler om at informanter skal få tilstrekkelig informasjon til å kunne danne seg et bilde av forskningsfeltet, hensikten med forskningen, og konsekvenser det kan ha for dem å delta. Forskeren må dermed gjøre rede for prosjektets målsetting, hvilke metoder som skal benyttes og hvordan resultater skal presenteres (Dalen, 2011).

Ifølge punkt 14 (NESH, 2006) har personer som deltar i forskningsprosjektet krav på at informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt, og at forskeren ikke bruker

eller formidler informasjon på en måte som kan komme dem til skade. I tillegg skal datamaterialet anonymiseres slik at informantene ikke kan gjenkjennes, og det stilles strenge krav til hvordan materiale som kan identifisere forskningsdeltakere oppbevares og til slutt destrueres. I en kvalitativ intervjustudie er dette punktet særlig viktig, siden forsker og informant møtes ansikt til ansikt, og for at informanten skal kunne føle seg trygg på å forbli anonym i presentasjonen (Dalen, 2011).

Ifølge Dalen (2011) stiller Personopplysningsloven av 2001 krav til at prosjekter der personopplysninger blir behandlet med elektroniske hjelpemidler meldes inn til NSD. Alle forskere som skal gjennomføre et forskningsprosjekt der personlige opplysninger er involvert, må sende inn et utfylt meldeskjema til NSD. Datafaglig sekretariat vurderer deretter om prosjektet er konsesjonspliktig eller ikke (Dalen, 2011).

Forskeren skal vise respekt for deltakerne. På grunn av det nære forholdet mellom forsker og informant i en intervjustudie, skal forskeren ifølge Lincoln (1995, referert i Postholm, 2010) se på seg selv som en av deltakerne, samt behandle de andre deltakerne med respekt. Dette bidrar ifølge Postholm (2010) til å sikre gode data, og at deltakerne blir verdsatt i forskningsprosjektet. Forskeren må, samtidig som en tar hensyn til målsettingen med prosjektet, ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Slik kan et tillitsforhold opprettholdes (Postholm, 2010).

### **3.2 Min forskningsprosess**

Her vil jeg redegjøre for min forskningsprosess og hvordan den forløp. Underveis vil jeg forsøke å begrunne og synliggjøre valg jeg har tatt. Problemstillingen i en studie vil være retningsgivende for hvilke metoder en benytter (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i min problemstilling, ønsker jeg å løfte fram de ansattes erfaringer, meninger og refleksjoner om hvilke måter hesten kan benyttes i arbeid med elever som viser atferdsproblemer, og verdien av dette. På denne måten ble det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming der intervju ble benyttet som datainnsamlingsmetode, der jeg er inspirert av en fenomenologisk tilnæringsmåte.

Først presenteres forskningsstedene, som er to smågruppebaserte deltidstiltak. Deretter begrunnes valg av forskningssted og informanter, og informantene presenteres. Så følger etiske refleksjoner, der prosessen med rekruttering av informanter også beskrives. Utarbeidelse av intervjuguide, intervjuprosessen, og transkribering blir deretter gjort rede for, før analyse- og kategoriseringsprosessen til slutt blir beskrevet.

### 3.2.1 Presentasjon av forskningssteder

Min forskning fant sted på to ulike smågruppebaserte deltidstiltak, der hester aktivt blir benyttet i arbeidet med barn og unge med spesielle behov.

Den første arenaen, heretter kalt "Gården", er tilknyttet en gård der det er hester og andre mindre dyr. Undervisningsrommet er i et stabbur, og er bevisst utformet for å være annerledes enn et klasserom. "Gården" er et typisk gårdsbruk, med dyr, åkrer, jorder og traktor, og åpner opp for praktisk gårdsarbeid. I stallen er det lagt til rette slik at det er rom for både å sitte og være der, og det er plass rundt hestene. Tiltaket er tilknyttet en skole i en større by, men også andre skoler kan benytte tiltaket for sine elever. Elevene som kommer hit har varierende problematikk, men et fellestrekk er at de har falt ut av det sosiale miljøet på sin hjemmeskole, og flere av dem er vanskeligstilte barn og unge. Opplegget er gruppebasert, og hver gruppe består av maksimum fire elever. Det er kun én av elevene som er der på tiltak, men etter hvert tar han eller hun med seg tre elever fra sin klasse på hjemmeskolen hver gang, helt til alle medelever har vært med. De ansatte jobber etter mål satt av elevenes hjemmeskoler. Arbeidet er sosialpedagogisk, og består hovedsakelig i det de kaller omvendt integrering. Målet er at eleven som har falt ut av det sosiale miljøet, skal komme seg inn igjen, blant annet gjennom at eleven som er der hver gang, etter hvert vil kunne mer om arbeidet på gården enn sine medelever som kun er der én gang, og vil kunne framstå som mer kompetent enn før. Dermed snus elevens sosiale rolle blant sine medelever. Eleven kommer til "Gården" én gang i uken i opptil 18 uker. Av de ansatte her er to av dem informanter i denne studien, og de har begge lærerbakgrunn og mye kjennskap til hest.

Den andre arenaen, heretter kalt "Stallen", er tilknyttet en mindre skole i en større by, der elevene har spesielle behov. Her er det en liten stall med noen hester og et lite oppholdsrom. "Stallen" ligger avsides og skjermet til med skog i nærheten, og er i tilknytning til den ene informantens private eiendom. Utenfor stallen er en innhegning til hestene, og en stor gårdsplass. Oppholdsrommet i stallen er lite, med bord og benker og en liten kjøkkenkrok. Rommet der boksene til hestene befinner seg er også ganske lite, men det er rom rundt hestene i boksene slik at det er plass til å være der. De tar i mot noen få elever én gang i uken, og i motsetning til "Gården" tar de imot elever fra kun den ene skolen og er på denne måten et mindre tiltak i omfang. I likhet med "Gården" kommer elever som regel i små grupper. Elevene viser varierende problematikk, men felles for mange er engstelse og lav sosial kompetanse. Arbeidet består i kontakt og arbeid med hestene, der høydepunktet er

rideturen i terreng. Dette tiltaket har ikke like fastlagte mål som det første tiltaket, men de ansatte arbeider for at elevene skal få oppleve gode relasjoner og mestringsopplevelser, samt å øke elevenes sosiale kompetanse. De jobber helst med elever over lengre tid, gjerne over et år. Den ene ansatte, som også er pådriver bak tiltaket, er lærer og spesialpedagog. Den andre ansatte er selvstendig næringsdrivende og eier stallen, men har ikke pedagogisk bakgrunn. Begge har mye kjennskap til hest.

### **3.2.2 Valg av forskningssted og informanter**

For å få svar på oppgavens problemstilling, ville jeg intervjuer ansatte ved smågruppebaserte deltidstiltak der hest aktivt blir benyttet i arbeidet med barn og unge med spesielle behov, og som gjerne hadde erfaring med elever som viser atferdsproblemer. Slik ble dette mitt strategiske utvalg (Thagaard, 2013). På grunn av rammene for oppgaven, og for å lettere kunne finne essensen i datamaterialet, valgte jeg å følge Dukes' (1984) anbefaling om tre til ti informanter. I tillegg var mitt forskningsfelt relativt smalt, så jeg kunne ikke regne med å rekruttere flere informanter enn det. Utvalget endte opp med å bestå av fire informanter, to fra hvert forskningssted. Siden jeg i utgangspunktet forutså at det kunne bli vanskelig å få rekruttert informanter, stilte jeg ikke mange utvalgs-kriterier. Likevel måtte informantene jobbe på et smågruppebasert deltidstiltak der hest ble benyttet aktivt i arbeidet, og informantene måtte ha erfaring fra arbeid med barn og unge som viser atferdsproblemer, fortrinnsvis utagerende atferd. Jeg stilte ikke krav om pedagogisk bakgrunn hos informantene, men det ble sett på som en fordel. Grunnen til det var at jeg antok at det ville være vanskelig å rekruttere informanter på et såpass smalt felt, at jeg valgte å ikke stille pedagogisk bakgrunn som et krav til utvalget. I det følgende presenteres informantene som utgjorde mitt utvalg. De har fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet, i tråd med de etiske retningslinjene (NESH, punkt 14, 2006). De to første informantene jobber på "Gården", som beskrevet i det forrige kapitlet, mens de to siste jobber på "Stallen":

"Anna" er en ung kvinne og er utdannet lærer, og tar master i spesialpedagogikk. Ved siden av studiene har hun deltidsjobb på "Gården", der hun har stilling som lærer. Hun har vokst opp på gård der det var hester i tillegg til andre dyr, og har mye erfaring med gårdshesten i tillegg til sin pedagogiske bakgrunn.



”Fredrik” er en voksen mann som jobber på ”Gården”, og er privat næringsdrivende og gårdbruker. Han har hatt interesse av og holdt på med hest siden han var ung. Bakgrunnen hans er allsidig, og han er blant annet utdannet adjunkt, med spesialpedagogikk og sosialpedagogikk. I tillegg til dette er han agronom, og eier gården der det smågruppebaserte deltidstiltaket finner sted. Han har tidligere jobbet som lærer i ordinær skole.

”Magnus” er en voksen mann som jobber på og eier ”Stallen”. Han har utdanning fra landbruksskole, gjennomførte militæret i Kløvkompagniet med spesialopplæring i hovslaging, og er nå selvstendig næringsdrivende. Han har ikke noen pedagogisk bakgrunn, men bidrar i arbeidet med elevene som kommer til arenaen. Siden ung alder har han hatt interesse av og holdt på med hest. Han liker å jobbe med barn og unge, og synes det er fint å kunne kombinere hestehobbyen med dette. ”Magnus” gir inntrykk av å være en raus og humoristisk mann, og opplever å få god kontakt med elevene, selv om han ikke har pedagogisk bakgrunn.

”Randi” er en voksen kvinne som jobber på ”Stallen”. Hun har utdanning fra universitet, der hun tok mellomfag i engelsk, praktisk pedagogisk utdanning, rådgivning og mastergrad i spesialpedagogikk. Tidligere har hun jobbet som vikar på skoler, før hun fikk jobb som lærer og spesialpedagog på skolen knyttet til arenaen på midten av 90-tallet. ”Randi” er pådriveren bak samarbeidet mellom skolen og arenaen, og står bak det pedagogiske i arbeidet. I voksen alder fikk hun interesse for hest, og har gått på ulike kurs og fått opplæring av ”Magnus” når det gjelder hest og ridning.

### **3.2.3 Ethiske refleksjoner**

Etter at rammene for oppgaven var satt, skrev jeg et informasjonsskriv til informantene der jeg beskrev mitt prosjekt (se Vedlegg 1), samt en samtykkeerklæring (se Vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble det også opplyst om informanters rett til frivillig samtykke og til å trekke seg, og om konfidensialitet og anonymitet gjennom fiktive navn. Deretter tok jeg kontakt med rektor ved skolen der jeg var i min første praksisperiode via e-post, med forespørsel om tillatelse til å ta kontakt med de ansatte ved stallen jeg fikk observere, og invitere dem til å delta i mitt prosjekt. Jeg spurte også om kontaktopplysninger til disse. Svaret fra rektor var positivt, og også fra de ansatte ved stallen. Jeg ga deretter beskjed om at informasjonsskriv ville bli sendt ut etter at prosjektet hadde blitt meldt til og godkjent av NSD, og at vi kunne avtale tidspunkt og sted for intervju etter det.

Jeg gjentok prosedyren da jeg tok kontakt med rektoren ved den andre skolen, der jeg fikk rekruttert ytterligere to informanter. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt på e-post til rektor, og via ferdigfrankerte brev til alle fire informanter. Før intervjuene ble satt i gang, sørget jeg for å ha mottatt de underskrevne samtykkeerklæringene.

Selv om jeg ikke hadde til hensikt å samle sensitive opplysninger i datainnsamlingen, meldte jeg prosjektet til NSD siden så få jobber på smågruppebaserte tiltak der hest benyttes som pedagogisk hjelpemiddel. I tillegg ville det bli aktuelt å behandle datamaterialet elektronisk gjennom å overføre lydfiler til datamaskin. I søknaden la jeg ved informasjonsskriv til informanter, samtykkeerklæring, og intervjuguide. Jeg fikk positivt svar fra NSD, og prosjektet var ikke konsesjonspliktig (se Vedlegg 3).

Etter at intervjuene var ferdig transkribert, sendte jeg transkripsjonene til de respektive informantene for å gjennomføre member checking (Postholm, 2010), noe de etter intervjuene sa ja til å gjøre. De fikk lese gjennom transkripsjonen fra sitt intervju, og gi tilbakemelding om noe var feil eller om det var noe de i ettertid ikke ville skulle bli med i den ferdige oppgaven. Informantene hadde ikke noe å utsette på transkripsjonene. I tillegg spurte jeg informantene om jeg kunne ta kontakt med dem senere, i tilfelle noe ble uklart underveis i skriveprosessen. Dette sa alle ja til.

Som forsker var jeg ikke personlig kjent med informantene før intervjuene, selv om jeg så vidt hadde møtt to av dem tidligere gjennom praksisperioden på masterstudiet. Jeg opplevde intervjuene som profesjonelle, samtidig som stemningen var lett og åpen. Intervjuene var preget av at jeg som forsker stilte spørsmål som informantene svarte på, men de fikk snakke ganske fritt slik at de kunne komme med informasjon de selv følte var relevant.

### **3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide**

Som tidligere nevnt ønsket jeg å få fram informantenes erfaringer, meninger og refleksjoner av å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med barn som viser atferdsproblemer. Jeg valgte derfor å benytte meg av halvstrukturerte intervjuer (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Etter å ha foretatt litteratursøk og lest meg opp på temaet om bruk av hest i pedagogiske sammenhenger og i terapi, fikk jeg noen antakelser om teorier som kanskje ville bli aktuelle i mitt prosjekt. Spesielt teori om mestring utmerket seg som aktuell på dette tidspunktet. Som forsker måtte jeg være bevisst både mine egne erfaringer med hest og min

teoretiske forståelsesramme (Jorgensen, 1989, referert i Postholm, 2010), og dette tok jeg i betraktning under utarbeidelsen av intervjuguiden (se Vedlegg 4).

Som det fremkommer av intervjuguiden, var min første problemstilling annerledes enn min endelige problemstilling. Problemstillingen gir forskningsprosjektet retning, men kan i løpet av hele prosessen spesifiseres på grunnlag av ny innsikt en får etter hvert (Thagaard, 2013). Den første problemstillingen var preget av min forforståelse blant annet når det gjaldt mestring, men intervjuguiden bærer likevel preg av åpne, beskrivende spørsmål, slik at informantene kunne fortelle fritt selv om jeg styrte det tematiske. Jeg fulgte traktprinsippet (Dalen, 2011) under utarbeidelsen av intervjuguiden, med generelle innledende spørsmål som ledet over i tematiske spørsmål, for så å ebbe ut i generelle spørsmål til slutt. Spørsmålene ble delt inn etter tema, slik at det under hvert tema var mer inngående spørsmål. Det skulle være mulig å endre rekkefølgen på spørsmålene hvis dette var hensiktsmessig, og å kutte ut spørsmål hvis de ble besvart gjennom andre svar.

Intervjuguiden endte opp med å bestå av følgende temaer: spørsmål knyttet til informantens, arenaens, og elevenes bakgrunn, spørsmål knyttet til opplegget i stallen og med hestene, spørsmål knyttet til undervisningen, og spørsmål knyttet til informantens opplevelser av opplegget og det å benytte hest i arbeidet. Det ble formulert oppfølgingsspørsmål i tilfelle det skulle bli nødvendig. Intervjuguiden ble benyttet i alle intervjuer.

### **3.2.5 Intervjuer**

Før intervjuene startet, gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent for å teste intervjuguiden, meg selv som intervjuer, og diktafonen jeg skulle bruke slik Dalen (2011) anbefaler. Jeg følte at det gikk bra, og at jeg behersket bruken av diktafon samt å være en lyttende intervjuer. Jeg gjorde små endringer i intervjuguiden i form av påføring av noen oppfølgingsspørsmål.

Gjennom informasjonsskrivet jeg sendte ut i forkant av intervjuene, fikk informantene et lite innblikk i hva intervjuene skulle handle om. De fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, slik at informantene skulle få mulighet til å komme med egen genuin informasjon, og ikke bli påvirket av min forforståelse.

Jeg avtalte tidspunkt og sted for intervju med hver av informantene over e-post, der de selv fikk bestemme hvor det skulle finne sted, samt at jeg var fleksibel når det gjaldt tidspunkt. Dette anså jeg som viktig for å respektere informantenes tid, og for at de skulle

kunne føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Den første informanten ville bli intervjuet hjemme hos seg, de to neste ville bli intervjuet i oppholdsrommet i stallen, mens den siste ville bli intervjuet på sin arbeidsplass. Det siste intervjuet gikk ikke helt som planlagt, da noe uforutsett dukket opp for informanten slik at vi spontant bestemte oss for å gjennomføre intervjuet i informantens bil. Umiddelbart etter intervjuet var jeg bekymret for at kvaliteten på intervjuet ble forringet på grunn av dette, men etter å ha hørt gjennom lydfilen viste det seg at kvaliteten ikke ble påvirket negativt.

Alle intervjuene ble gjennomført i siste halvdel av februar i 2014, i løpet av et tidsrom over en uke. Det tre første intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager, mens det siste ble gjennomført noen dager etter.

Før intervjuene startet, tok jeg meg tid til en samtale om løst og fast, der jeg også fortalte litt om meg selv. Hensikten med dette var å gjøre stemningen lett og mer avslappet, slik at informantene skulle kunne være komfortable med situasjonen. Dette bidro også til at jeg som forsker ble mer avslappet med situasjonen. Jeg informerte også om det formelle, for eksempel dette med anonymitet og mulighet til å trekke seg.

Jeg brukte diktafon under intervjuene, slik Dalen (2011) anbefaler, og på denne måten kunne jeg konsentrere meg om samtalene og sikre kvalitet ved at ingenting ble glemt i etterkant. Før intervjuene startet, spurte jeg informantene om det var greit for dem at jeg brukte diktafon, og informerte om at opptakene ville bli slettet ved prosjektslutt. Jeg gjennomførte også en lydtest for å sikre at diktafonen fungerte.

Jeg anslo på forhånd at hvert intervju ville vare omtrent én time. Tre av intervjuene varte i litt over én time, mens ett av dem varte i omtrent 35 minutter. Alle informantene hadde mye å fortelle, og kunne bidra med mye nyttig informasjon.

Under intervjuene var jeg hele tiden bevisst tanken om det halvstrukturerte intervjuet, som ifølge Postholm (2010) er en jevnbyrdig samtale mellom forsker og informant. Siden min forforståelse kan tenkes å ha preget intervjuguiden, var jeg forberedt på at uventede temaer kunne dukke opp, og på å være med på informantenes refleksjoner. Jeg passet på å møte informantene med ydmykhet og genuin interesse, og benyttet meg innimellom av prober (Thagaard, 2013) i form av små oppmuntringer som nikk og uttrykk som ”mhm”. Intervjuguiden ble brukt aktivt under intervjuet, for å sørge for at alle fokusområder og spørsmål ble besvart. Ofte ble spørsmål besvart gjennom svar på andre spørsmål før de ble stilt, og jeg vurderte fortløpende om det var nødvendig å stille det konkrete spørsmålet på nytt. Innimellom gjorde jeg det, slik at informantene kunne utdype sitt tidligere svar om de ønsket det. Av og til ble informantene stille, både rett etter at jeg hadde stilt et spørsmål, og

etter at de hadde svart på et spørsmål. Jeg var bevisst det å ”holde ut” disse pausene, slik at de kunne tilføye mer etter at de hadde fått tenkt seg litt om. Ifølge Dalen (2011) kan slike pauser være skapende, siden informantene på denne måten får mulighet til å reflektere over spørsmål. Av og til stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden, for å få videre utdypning på interessante områder informantene reflekterte over, og som jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. Noen få ganger måtte jeg stille mer ledende oppfølgingsspørsmål, for å tydeliggjøre det opprinnelige spørsmålet for informanten. Jeg opplever ikke at dette har påvirket informantenes svar i stor grad, siden de likevel stort sett var samstemte når det gjaldt svarene. Dog tyder det muligens på at jeg skulle ha brukt mer tid på utarbeiding av intervjuguiden for å kunne stille tydeligere spørsmål. Mot slutten av hvert intervju spurte jeg informantene om det var annen relevant informasjon de kunne tenke seg å tilføye. Til slutt takket jeg for at de hadde stilt opp.

Umiddelbart etter hvert intervju skrev jeg en liten tekst (se Vedlegg 5) om hvordan det hadde gått, og om hvordan jeg følte stemningen var. Jeg noterte også min tolkning av hvilken tematikk de selv fokuserte mest på under intervjuet.

### **3.2.6 Transkripsjon**

Jeg satte i gang med transkribering av intervjuer umiddelbart etter at de tre første intervjuene var gjennomført, for å styrke min nærhet til materialet (Dalen, 2011). Siden intervjuene var så tette i tidsrom, ble jeg ikke ferdig med transkribering av ett intervju før det neste ble gjennomført. Intervjuene var lange, og jeg ble ikke ferdig med å transkribere det siste intervjuet før uken etter at alle intervjuene var gjennomført.

Selv om det tok tid å få transkribert alle intervjuene, ble etter min mening ikke gjengivelsen dårligere siden lyd kvaliteten på lydfilene var god, og intervjuene var såpass nært i tid at jeg fortsatt husket stemningen under intervjuene. Jeg var svært grundig under transkriberingen, og satte ofte lydfilen på pause for å få med alle detaljer. Det ble spolt mye tilbake underveis for å dobbeltsjekke at jeg hadde hørt rett. Jeg transkriberte også småord og uttrykk, for å ha alt så korrekt som mulig. Det ble transkribert på dialekt, for å få med alle meningsuttrykk. Informantenes utsagn vil bli oversatt til bokmål senere i oppgaven for å gjøre dem mer lesbar, og for å sikre informantenes anonymitet. Da jeg hadde transkribert ferdig hvert intervju, hørte jeg gjennom en ekstra gang samtidig som jeg leste transkripsjonen. Eventuelle småfeil ble rettet underveis.

Sideantallet på transkripsjonene strakk seg fra 10 til 18 sider, avhengig av lengden på intervjuene. Til sammen ble det 60 sider transkripsjon.

### 3.2.7 Analyse og utvikling av kategorier

I denne oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra konstant komparativ metode i analysen (Postholm, 2010). I arbeidet med analysen kodet og kategoriserte jeg slik jeg fant det enklest og mest oversiktlig. På denne måten ble metoden et hjelpemiddel i struktureringen av datamaterialet, og ikke en oppskrift.

Jeg startet analysearbeidet med å lese over intervjutranskripsjonene et par ganger for å få et overblikk over umiddelbare likheter og ulikheter, og for å få en oversikt over mulig tematikk. Under intervjuene ble de ulike temaene fra intervjuguiden berørt ”her og der” og ikke nødvendigvis som svar på konkrete spørsmål, og derfor valgte jeg å la empirien snakke til meg uten å ha tatt utgangspunkt i tema fra intervjuguiden. Etter å ha lest gjennom uten å notere noe, begynte jeg å ta for meg ett og ett intervju. Jeg leste gjennom mens jeg markerte utsagn og informasjon jeg anså som viktig, og skrev stikkord eller koder i marginen. Deretter gjentok jeg prosessen for å forsikre meg om at kodene ga mening, samtidig som jeg så etter om noen nye utsagn utmerket seg. Dette gjorde jeg på alle intervjuene, og til slutt samlet jeg kodene på egne ark.

Etter å ha gjort dette arbeidet, kunne jeg se at temaer som gikk igjen hos informantene og som framsto som midlertidige kategorier var mestring, sosial kompetanse, tilpassing, selvregulering av atferd, og psykisk helse. Deretter gikk jeg gjennom kodene på nytt, samtidig som jeg så på intervjutranskripsjonene, og markerte kodene med markeringstusjer i ulike farger ut ifra de midlertidige kategoriene som jeg ga en farge hver.

Det tok lang tid før jeg fortsatte med analysen etter dette på grunn av uforutsette hendelser som forsinket arbeidet med masteroppgaven. Da jeg omsider tok fram analysearbeidet igjen og leste over transkripsjonene med nytt blikk, ble det klart at kategoriene ikke stemte helt. Mestring og sosial kompetanse stemte bra, mens selvregulering av atferd, heretter selvkontroll, ble satt inn under sosial kompetanse. Tilpassing og psykisk helse viste seg å ikke passe som selvstendige kategorier, men ble til en ny kategori: relasjoner.

Dermed satt jeg igjen med tre hovedkategorier innunder en kjernekategori som jeg kaller *opplevelse av å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel*: 1. relasjoner, 2. mestring, og 3. sosial kompetanse. Jeg fant fram til teori som kunne belyse disse kategoriene. Gjennom å plukke ut sitater som passet samtidig som jeg vendte blikket mot teorien, kom jeg fram til én

subkategori under hver hovedkategori, som knyttet kategorien opp mot spesifikk teori. Subkategoriene kunne potensielt vært delt opp i flere deler, men jeg valgte å ha én litt større kategori under hver hovedkategori siden det føltes kunstig å dele opp noe som henger så tett sammen i praksis.

Subkategoriene ble som følger (i kursiv): 1. Relasjoner: *Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse*; 2. Mestring: *Å legge til rette for mestringserfaringer som kan gi økt mestringsforventning*; 3. Sosial kompetanse: *Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse*. For å fremheve essensen i funnene, vil presentasjonen av funn og diskusjonen bli presentert under de tre subkategoriene.

Empirien dannet utgangspunkt for analysen i denne studien, men ingen hypoteser ble testet. Analysen bar til en viss grad preg av induksjon, gjennom at jeg lot empirien i transkripsjonene snakke til meg. Jeg opplevde dog en grad av deduksjon gjennom min forforståelse om at mestring ville kunne stå sentralt, og jeg oppdaget at jeg lette etter koder som kunne bekrefte dette. På dette punktet var det vanskelig å tilsidesette min egen teoretiske bakgrunn. Denne forforståelsen viste seg imidlertid å stemme godt overens med empirien. Gjennom å ha et bevisst forhold til teorien og hvordan den kunne påvirke min tolkning av informantenes uttalelser, forsøkte jeg å unngå at teorien dannet utgangspunkt for hvordan uttalelsene ble tolket.





## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som ble gjort under de hovedkategoriene og subkategoriene som er blitt identifisert. Sitatene ble opprinnelig transkribert på dialekt for nøyaktighetens skyld, men i oppgaven har jeg oversatt dem til bokmål og redigert bort småord ("ehm" og lignende) for å få det mer lesbart, og for å sikre informantenes anonymitet. Meningsinnholdet i sitatene har ikke blitt forandret i denne prosessen. Videre er det i noen sitater satt (...) før, under eller etter sitatet, som betyr at jeg har tatt bort noe som ble sagt som ikke hadde betydning for innholdet i sitatet. Noen steder i sitatene er det skrevet "...", som representerer pauser eller nøling hos informantene.

### 4.1 Relasjoner

I det følgende presenteres informantenes tanker om det relasjonelle, der det å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse var i fokus, og hvordan hesten kunne benyttes i denne sammenhengen.

#### 4.1.1 Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse

Relasjonelle temaer ble nevnt gjennom hele intervjuet i forbindelse med ulike spørsmål. Informantene var samstemte når det gjelder at hestens nærvær og det å jobbe med hesten åpner opp for samtale med elevene relativt raskt. "Fredrik" beskriver hesten som en døråpner i samhandlingen med elevene:

*Buffer, og en døråpner. Noe som er trygt for dem å forholde seg til, når vi begynner å gnage og mase litt da. De blir utrolig fort trygg på oss, det skal ikke mer enn en halv dag til det, så er de veldig åpen og tillitsfull da. Det handler om vår rolle og, for så vidt da. Vi er veldig direkte, men vi viser veldig at vi bryr oss og. Så de er ikke redd for å være åpen til oss nei. ("Fredrik")*

"Randi" forteller om en hendelse hun opplevde tidlig i karrieren:

*(...) for det var jo det jeg oppdaga den gangen når jeg begynte her, og ikke kunne nesten ikke ha på et hodelag eller noe på ponnienne. Og da kom jeg jo ganske så fort i posisjon til de guttene der, for at, de hadde jo som sagt rasert skolen sin, og det var en av grunnene til at de kom til oss, for at de var så sinte og sånn, også dro vi på tur, og da så jeg jo redselen, de turte jo nesten ikke å gå ved siden av ponnien, de turte hvert fall ikke å sitte på, for og gikk oppi snøfonnene og, kjemperedd. Også får du etter hvert, ja, jobba dem litt nærmere hesten og, vi tente litt bål og satt på en stubbe og sånn, og da kunne du på en måte gå rett på sak. "Hvordan er det for deg på skolen? Jeg har hørt at du har slått ned rektoren og, hva var det som skjedde da?", liksom. Så du kan gå veldig fort på, rett på sak, for at det er dette at de*

*stoler på deg da, de blir så redde, og de er redd hesten og det der, også er de nødt til å stole på deg, og de blir litt avhengig av deg som voksen da. Og da er det, da kan du bare begynne å jobbe liksom. Med det som er, den atferden som gjør det vanskelig. ("Randi")*

"Randi" snakker også om at hun tror de ansatte bruker kortere tid til å skape relasjoner med elevene, siden det er en ny arena, de er nervøse og vet ikke helt hvordan de skal forholde seg. Dermed blir de ifølge henne nødt til å stole på dem som voksne for å kunne føle seg trygge, og det blir lettere for dem som voksne å komme i posisjon til elevene og være en modell for hvordan det er lurt å gjøre ting på denne arenaen. "Fredrik" nevner videre at gjennom å benytte hesten som et verktøy i å åpne opp elevene, blir de litt overrasket over mange ting, og dermed når en lettere inn, og det er ikke så mye som skal til før det skjer. "Anna" nevner at det er lett å være i stallen med elevene, siden det er en ny og spennende arena og hun føler at hun har ordet når hun vil ha det. Hun opplever at elevene ser henne som en viktig voksenperson som har kontroll over situasjonen, siden det er hun som sitter med hesteerfaringen.

"Magnus" tror at stemningen og atmosfæren i stallen bidrar til å få praten med elevene i gang. Han forteller videre om at det kan føles trygt å snakke om hvordan en har det rundt seg selv når en står og børster hestene og konsentrerer seg om dét, og at praten går litt ved siden av. "Randi" snakker også om dette, og sier videre at *"[f]okuset blir veldig bort fra elevene da. Så du kan jobbe mye med dem uten at de skjønner det selv noen ganger."* ("Randi"). "Fredrik" mener også at det at elevene holder på med et dyr og at fokuset er rettet mot dette i stedet for det de snakker om, ufarliggjør samtale.

## **4.2 Mestring**

Her legges det fram sitater og uttalelser som omhandler informantenes syn på hvordan hesten kan benyttes til å legge til rette for mestringserfaringer, og som videre kan føre til økt mestringsforventning hos elevene.

### **4.2.1 Å legge til rette for mestringserfaringer som kan gi økt mestringsforventning**

I analysen av datamaterialet kom det tydelig fram at informantene var samstemte om at det å benytte hesten i arbeidet med elevene ga mange muligheter til å legge til rette for mestringserfaringer på ulike måter, noe som videre kunne gi økt mestringsforventning hos elevene. Denne informasjonen kom fram i løpet av hele intervjuet, og det var ikke bestemte spørsmål som brakte fram informasjonen.

På spørsmål om hvordan hesten påvirker undervisningssituasjonen legger ”Anna” blant annet vekt på hvordan hesten legger til rette for å skape mestringserfaringer og gi utfordringer:

*Så jeg bruker... hesten masse til å skape kunnskap, og til å skape mestring da, egentlig. Får dem til å prøve... det er viktig, å få dem til å prøve det som de i utgangspunktet tror at det er jeg som skal gjøre, for det at det her har ikke de kompetanse til å gjøre, mener de. Så det... det er en veldig fin måte, da, å få dem til å erfare, og mestre, og bli trygg. (”Anna”)*

”Magnus” mener også at hesten er godt egnet til dette, gjennom at elevene får kjenne på det å styre et så stort og fascinerende dyr. Han forteller videre at elevene gir uttrykk for at de får en god følelse av å ha klart å ri i ulendt terreng, som han selv tolker som en mestringsfølelse. Noen elever må ifølge ”Magnus” presses litt for å kunne flytte grensene sine, slik at de ser at de kan klare ulike utfordringer.

”Fredrik” er enig i at hesten er velegnet i et slikt arbeid, og legger til at det å benytte hest gjør noe bra med elevene i form av mestringsfølelse og det å bety noe for et vesen som er såpass stort og robust og er avhengig av en. Han forteller også at det å kjenne på at en klarer å styre hesten er et høydepunkt:

*Jo den mestringa kommer jo sigende på den og, klart at hestene er jo såpass innkjørt at de er vant til forskjellige unger, de prøver seg stadig vekk da på noen tjuvtriks da, at de går til høyre eller venstre ikke sant og merker at de bestemmer selv. Så det fra å skjønne at her bestemmer hesten til at jeg plutselig bestemmer, det er jo den store høydaren da. (”Fredrik”)*

”Randi” snakker om at de blant annet vektlegger praktisk hestekunnskap og at elevene lærer praktiske ting rundt hestehold. Hun sier videre at å kunne gjøre slike spesielle og fysisk krevende ting som ikke mange andre får til, kan føre til at elever får mestringsfølelse. Videre kan det ifølge henne føles bra for elever å kunne videreformidle slik kunnskap til andre som kan mindre om dette. Dette snakker også ”Anna” og ”Fredrik” om, ved at eleven som er på tiltak etter hvert har mer slik kunnskap, og kan være den som viser fram og lærer bort til andre elever fra klassen på hjemmeskolen som ikke har slike erfaringer. Å gå fra å være den som ikke kan og ikke vet, til den som kan og vet, fremmer ifølge ”Fredrik” mestringsfølelse hos den aktuelle eleven.

”Anna” reflekterer over hvilken effekt mestringen elevene opplever av å jobbe med hesten, kan ha på skolegangen utover dagene på gården. Hun tror at elevene kanskje blir litt tøffere og mer utholdende når de møter vanskelige situasjoner, og at mestringserfaringene de

har fått, kan øke forventningene om å klare noe som er litt vanskelig i skolen også. Hun mener videre at ens forventning om mestring alltid er påvirkelig, og at *”hvis at du får litt tro på deg selv, så kan det smitte over på andre situasjoner og”* (”Anna”). ”Randi” reflekterer over det samme, og knytter mestringen til det å ri på utfordrende turer i terrenget. Hun tror elevene muligens kjenner på at etter å ha mestret rideturer som kan føles vanskelige, kan andre ting de er med på oppfattes som skumle bagateller, *”for de har jo gjort noe som er mye vanskeligere enn det”* (”Randi”).

### **4.3 Sosial kompetanse**

I det følgende presenteres sitater og informantenes tanker om det å trene på sosiale ferdigheter som videre kan føre til økt sosial kompetanse hos elevene, og hvordan hesten kan være nyttig å bruke i denne sammenhengen.

#### **4.3.1 Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse**

De fire informantene kan fortelle at mangelfull sosial kompetanse er gjennomgående hos elevene, og at de i samspill med hesten får trent på sosiale samhandlingsevner og ferdigheter. De nevner blant annet å respektere andres grenser samt justere seg etter disse, å samarbeide med andre, og å vise at de bestemmer over hesten. Informantene vektlegger ulike aspekter innen dette temaet, men er generelt samstemte.

”Randi” legger vekt på nytten av å benytte hest i arbeid med elever med utagerende atferd når det gjelder hvordan en bør nærme seg andre. Hun forteller også om en bestemt hest som hun mener har vært godt egnet til akkurat dette, siden hesten ga tydelige reaksjoner når elever nærmet seg for brått og voldsomt:

*(...) vi ser at de som er... er ganske sånn frempå da, og noen elever, eller, utagerende elevene har jo en veldig lite hensiktsmessig måte å nærme seg andre på da, og går litt sånn rett på noen ganger og... Og da, den konsekvensen på en måte det får her, er jo at de må prøve på nytt, må gjøre det på en annen måte rett og slett. (...) det er jo mye av det vi bruker hestene til her og da. (...) Og da brukte vi hun veldig sånn aktivt i forhold til ”hva gjør du, hva skal du gjøre for at hun ikke skal gjøre det der mot deg nå? For nå må du revurdere det du gjorde, også trå på litt, på en annen måte”. Det vi ser mye i forhold til de som har utagerende atferd, er at de er veldig lite sensitiv for andre, og de har jo fått mange tilbakemeldinger på at det de gjør ikke er bra, men de vet jo ikke hva de skal gjøre i stedet, for eksempel. De har kanskje fått mange pekefinger og, ”du skal gjøre sånn og sånn”, men det går liksom ikke helt inn. Men det som er bra i forhold til hestene er at de får de umiddelbare reaksjonene så fort, så da kan du ta det. (...)” (”Randi”)*

Videre sier ”Randi” at mens mennesker har en tendens til å justere seg etter eller trekke seg unna elevene, må elevene i omgang med hester justere seg selv etter hestene. Hestene vil ifølge henne være der som seg selv uansett, og da er det elevene som må gjøre noe med sin egen framtrede.

”Anna” påpeker også at det er viktig å lære elevene hvilket kroppsspråk en bør ha i omgang med hestene. Hun forteller at hester er såpass følsomme dyr at de vil kunne reagere på uro og stress ved selv å bli stresset, og at elevene derfor må kunne kontrollere seg selv når de er i stallen. ”Randi” snakker i denne sammenheng om at hestene er sensitive, og har en tendens til å speile atferden til de rundt seg. Hvis elevene er rolige sammen med hestene, vil hestene speile denne atferden.

”Fredrik” mener at hesten er et middel som gjør elevene mer mottakelig for å se hvordan egen atferd kan oppleves av andre, og dermed kunne gjøre endringer. Han forteller også om at de snakker med elevene om at de må være snille med dyrene, og at dette innebærer å diskutere hvordan det er lurt å være i stallen for å ikke skremme eller stresse dyrene. Videre mener ”Fredrik” at opplegget uten tvil bidrar til at elevene klarer å se seg selv og andre på en annen måte.

Videre sier ”Randi” at de legger opp til at elevene skal samarbeide i arbeidet med hestene:

*(...) det er jo noe av målet her at de skal øve seg litt på sosiale ferdigheter, og noen ganger så blir de så stille så de holder på med hver sine ting, så vi prøver å sette dem inni en boks sammen da, rundt en hest, sånn at de er nødt til å samarbeide om å børste og, og én vet jo som regel mer enn den andre da, så da er det liksom å vise frem hvordan knyter du den fast, hvordan løfter du føttene, hvor står du når du børster halen, er den hesten avslappa eller syns den det er ekkelt. Veldig mye, de går og prater da, mye om sånne ting, og lurere på ting og, den andre prøver å svare. Så det er mye sånn samarbeid da. (”Randi”)*

”Anna” påpeker at de også legger vekt på samarbeid mellom elevene, og at lærerne trekker seg litt unna etter hvert som elevene blir mer vant, slik at elevene får samarbeide om arbeidet med hesten seg i mellom. I tillegg forteller hun at mange er overstyrende i samhandlingen sin, og trenger å lære nye måter å kommunisere på for å kunne samarbeide godt.

Videre forteller ”Randi” at flere har problemer med å hevde seg selv og å være stolt av den de er. ”Magnus” snakker om den ene hesten som ikke er så glad i å bli striglet, og at de utnytter dette ovenfor elevene gjennom å si at ”nå må du ta kontroll, nå er det du som er sjefen” (”Magnus”).

”Randi”, ”Magnus” og ”Anna” legger vekt på at elevene skal vite at de er i stallen for hestenes del, og ikke kun for at elevene skal få kose med dyrene. De uttrykker at det kreves av elevene at de skal utføre et arbeid som kommer hestene til gode. Videre sier ”Randi” at de legger noen rammer for hva som gjelder i stallen, og at dette er hjemmet til hestene slik at *”vi skal oppføre oss slik at de føler seg bekvem på plassen sin, og vi skal ha respekt for de hestene som er her”* (”Randi”). Informantene forteller at dette fungerer bra, og at elevene stort sett innfrir disse kravene.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som ble presentert ovenfor innenfor hovedkategoriene relasjoner, mestring, og sosial kompetanse, i lys av teori og forskning. Funnene som skal diskuteres er basert på mine oppfatninger og kunnskaper, men er ingen sannhet. Min oppfatning av hva informantene har ment i sine utsagn, er basert på tolkningen som har skjedd gjennom prosessen med intervju, transkribering, kategorisering og analyse.

### 5.1 Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse

Informantene i denne studien beskriver elever som det kan være utfordrende å etablere relasjoner med, og som har utfordringer når det gjelder å kommunisere på en hensiktsmessig måte med andre. Nordahl et al. (2005) uttrykker at kjernen i en god relasjon innebærer å kunne kommunisere og samhandle med andre, og hos noen av disse elevene vil mangelfull kompetanse når det gjelder dette muligens kunne bidra til vansker med å etablere og vedlikeholde relasjoner, jf. Befring & Duesund (2012).

Sentralt i en relasjon er tillit mellom partene (Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2005), og det kan ifølge Drugli (2012) lettere opparbeides hvis en gjør noe konkret sammen. Å holde på med en hest, for eksempel i form av strigling, er en konkret aktivitet, som kan lette arbeidet med å bli kjent med elever. "Fredrik" beskriver hesten som en døråpner for samtale, fordi den er noe som er trygt å forholde seg til når lærerne snakker om ting som kan oppfattes som vanskelige. Ifølge han blir elevene fort trygge på de voksne, og er åpne og tillitsfulle. Han sier videre at det også handler om de voksnes væremåte, som er direkte og omsorgsfulle på samme tid. De voksne oppleves kanskje som forutsigbare og positivt innstilt til elevene på denne måten, noe som påpekes som viktig av Nordahl et al. (2005). Når hesten og arbeidet med den er i fokus, opplever både "Magnus", "Randi" og "Fredrik" at samtale mellom voksne og elever blir ufarliggjort, og at praten går ved siden av arbeidet. Fokuset er ikke rettet hovedsakelig mot elevene selv, og bidrar til at de voksne kan jobbe med elevene uten at disse merker det. På denne måten kan det se ut til at et felles fokus på hesten og arbeidet med den vil kunne bidra til at de voksne og elevene blir lettere kjent med hverandre, at relasjoner kan skapes og tillitsforhold etableres. Dette kan stemme overens med det teorien sier om at tillit lettere kan opparbeides når en gjør noe konkret sammen, i dette tilfellet arbeid med hesten.

Hesten ser ut til å fungere fint som en døråpner for samtale og videre for etablering av relasjoner mellom de voksne og elevene på denne arenaen, noe som Sørensen (1999) støtter ved å si at hesten kan fungere som et mellomledd mellom den voksne og barnet, og kan føre

til at den voksne når inn til barnet. Det kan dog være usikkert om dette er overførbart til elevenes hjemmeskole. Hestene befinner seg kun på arenaene og ikke på skolen, og vil dermed ikke kunne fungere som døråpner når tiltaket er ferdig. De ansatte på deltidstiltakene vil heller ikke være på hjemmeskolene til elevene, så selv om de voksne i denne studien etablerer gode tillitsforhold med elevene vil det kunne være usikkert om andre mennesker i elevenes omgivelser, blant annet lærerne, vil kunne oppnå det samme. Disse arenaene er deltidstiltak og elevene er der for en relativt kort periode. Det kan stilles spørsmål ved om dette er nok for at elever skal kunne bli mer tillitsfulle overfor andre, på hjemmeskolen og generelt, enn de voksne på disse arenaene.

En annen forutsetning for etablering av gode relasjoner er å bli anerkjent. Dette er ifølge Nordahl et al. (2005) et grunnleggende behov hos alle mennesker. Når en voksen skal vise at det anerkjenner et barn, bør det bli vist tydelig og direkte (Nordahl et al., 2005), noe hesten muligens kan bidra til gjennom sitt tydelig kroppsspråk. Hester sier tydelig ifra om oppførselen fra de rundt seg er grei eller ikke, men det de reagerer på er hva elever gjør, og ikke hvem de er, og de gir mennesker rundt seg flere sjanser. Dette støttes av Lysell (2011), som sier at en hest vil nullstille seg og åpne opp for ny kontakt hvis personen går fram på en annen måte. Dette kan de voksne bruke gjennom å påpeke overfor elevene hva som er lurt og ikke lurt å gjøre, eller det ”Randi” sier om å være en modell for hvordan det kan være nyttig å forholde seg på arenaen. Ifølge Nordahl et al. (2005) er det viktig å skille mellom hva et barn *gjør* og hvem det *er*. Hestens tydelige reaksjoner på elevenes atferd og handlinger kan muligens gjøre det lettere for de ansatte å tydeliggjøre for elevene at det er deres atferd, og ikke hvem en er som person, som kan føre til aksept fra omgivelsene. På denne måten vil både de voksne og selve hesten kunne anerkjenne eleven for den en er, samtidig som en kan bli veiledet til å justere på handlinger.

Her kan en igjen stille spørsmål ved om dette vil kunne være overførbart til elevenes hjemmeskoler og omgivelser, for eksempel siden verken hestene eller disse ansatte vil være tilstede annet enn på de konkrete arenaene. Som ”Randi” påpeker får kanskje disse elevene mange pekefinger fra sine omgivelser, uten å nødvendigvis få vite hva det er de gjør feil. Kanskje kan dette føre til at elever oppfatter kritikken til å handle om seg som person, og ikke til å dreie seg om sine handlinger. I den ordinære skolen vil kanskje ikke lærere i praksis alltid ha tid til å anerkjenne den enkelte elev hele tiden, og at det i stedet korrigeres uønsket atferd uten videre forklaring. På deltidstiltakene jobbes det under andre og mindre forhold enn i skolen, og det vil dermed kunne være lettere for de ansatte å anerkjenne elevene, og her har de også hesten som et hjelpemiddel. På denne måten er det ikke selvsagt at det positive som



skjer på deltidstiltakene kan overføres til skolen, og det er ikke sikkert at lærdommen rekker å etableres ordentlig før elevene er ferdig på tiltakene.

Gjennom å bli kjent med elever gjennom blant annet etablering av tillitsforhold og anerkjennelse kan voksne få tilgang til elevene, altså komme i posisjon til dem. Det vil også være nyttig om den voksne og eleven får gjøre noe hyggelig sammen, for eksempel en gang i uka (Nordahl et al., 2005), noe arenaene i denne studien legger til rette for. ”Randi”, ”Fredrik” og ”Anna” forteller om hvordan disse arenaene er fine for å raskere og lettere kunne etablere relasjoner med elevene og å nå inn hos dem. De nevner at elevene blir nervøse og usikre når de kommer til de nye arenaene, og elevene blir nødt til å stole på dem som kyndige voksne med kontroll over situasjonen for å kunne føle seg trygge. I tillegg kan de voksne gå mer rett på sak for å jobbe med det problematiske elevene er der for, siden de raskere blir kjent med og kommer i posisjon til elevene. Ifølge ”Fredrik” er hesten et fint verktøy for å åpne opp elever, den er et overraskelsesmoment og dette bidrar til å nå inn hos elever det vanligvis er utfordrende å skape relasjoner til. Gjennom at voksne og elever gjør noe hyggelig sammen, kan nye sider ved barnet komme fram samtidig som barnet ser på den voksne på en annen måte. Dette kan igjen føre til en mer positiv relasjon (Nordahl et al., 2005). Informantene i denne studien oppfatter at elevene synes at det å komme til arenaene er positivt, og at det å arbeide med hestene og å ri er lystbetont. Videre mener de at de raskere blir kjent med elevene og får positive relasjoner til dem, noe som kan tolkes som at informantene raskere og lettere kommer i posisjon til dem.

Alt dette kan tyde på at hesten fungerer godt som et pedagogisk hjelpemiddel for de ansatte i studien når det gjelder å komme i posisjon til elevene raskt, for dermed å kunne ta tak i og jobbe med det som er vanskelig for elevene. Likevel kan det igjen påpekes at elevene kun skal være på tiltakene i en relativt kort periode, og for at resultatene av arbeidet her ikke skal glemmes, men bli en varig endring for elevene, bør det muligens være et tett samarbeid mellom deltidstiltakene og hjemmeskolene. På denne måten kan elevene følges opp av lærerne der i tråd med det som har blitt gjort på deltidstiltakene, og kanskje føre til at resultatene vedvarer også etter at tiltaket er avsluttet.

Alt ovenfor kan tolkes i den retning at hesten oppleves av informantene som et godt pedagogisk hjelpemiddel for å lettere kunne komme i posisjon til elevene, gjennom at tillit raskt kan etableres og at hesten er et godt konkretiseringsmiddel når det gjelder anerkjennelse av barnet. Det er relativt enkelt å bli kjent med elevene raskt for de ansatte ved de to deltidsarenaene, og elevene blir såpass trygge på dem slik at det kan jobbes med problemene elevene måtte ha. Samtidig kan en se mulige begrensninger når det gjelder overførbarhet til

elevenes hjemmeskoler, for eksempel gjennom at verken hestene eller de ansatte på deltidsarenaene, som det blir etablert gode relasjoner til, vil være tilstede på hjemmeskolene. Kanskje vil en forutsetning for at resultater som oppnås på deltidsarenaene vedvarer være et tett samarbeid mellom deltidsarena og skole, og at elevene følges opp på en gjennomført måte. Et videre spørsmål vil da kunne være hvem på skolen som skal følge opp elevene, og at denne personen bør ha god kjennskap til både selve deltidsarenaen og til arbeidet som blir gjort der. Det vil kunne være vanskelig å videreføre arbeidet fra deltidsarenaen på skolen siden dette er to meget forskjellige arenaer, både når det gjelder fysisk utforming og innhold. Likevel opplever de ansatte ved deltidsarenaene i denne studien at de enklere og raskere kommer i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse og skaper relasjoner gjennom å benytte hesten som et pedagogisk hjelpemiddel. Frewin & Gardiner (2005) mener i tillegg at etter hvert som personer lærer seg nye væremåter som hesten responderer bedre på, vil personer kunne generalisere disse til menneskelige relasjoner. Basert på dette utsagnet kan det tenkes at om slike nye væremåter etableres godt nok i elevene, kan det være at de tar det med seg videre til relasjoner ellers i sine omgivelser.

## **5.2 Å legge til rette for mestringserfaringer som kan gi økt mestringsforventning**

Teorien forteller om ulike kilder til mestringsforventning, og videre at mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). ”Anna” forteller at hesten er nyttig når det gjelder å legge til rette for at elevene skal få erfare å mestre ulike oppgaver knyttet til arbeid med hesten. Selv om de i utgangspunktet tror at disse oppgavene er noe den voksne skal gjøre siden elevene selv mener de ikke har kompetanse til det, mener ”Anna” det er viktig at elevene prøver å utføre disse oppgavene selv, og at de dermed får se at de får det til. ”Magnus” forteller også at noen elever må presses litt for å klare å gå utover sine grenser. Dette kan en tolke dithen at ”Anna” og ”Magnus” benytter det som i teorien kalles verbal overtalelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013), altså at de overtaler elevene til å prøve det som oppleves som utfordrende, for at de skal få mestringserfaringer når det gjelder disse oppgavene. Videre kan det at elevene selv mener de i utgangspunktet ikke har kompetanse til å utføre slike oppgaver, bety at de muligens ser på evner som noe stabilt, noe en har eller ikke har (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom at de overtales til å prøve og erfare at de faktisk mestrer slike oppgaver, kan det

hende at de opplever at evner er noe som kan forbedres og utvikles gjennom å legge inn en innsats i arbeidet.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) bør en imidlertid være forsiktig når det gjelder å benytte verbale overtalelser, blant annet siden en kan risikere å skape urealistiske forventinger om å mestre en oppgave hos eleven. En bør dermed kunne være sikker på at eleven vil kunne klare den aktuelle oppgaven hvis han eller hun legger innsats i arbeidet. En kan tenke seg at en hest tidvis kan være uforutsigbar, og at en bør kjenne hesten svært godt for å kunne forutse dens reaksjoner på ulike handlinger fra omgivelsene. Hvis de verbale overtalelsene gjelder noe som angår hesten direkte, for eksempel ridning, kan det muligens være en risiko for at eleven ikke vil lykkes hvis hesten ikke responderer positivt på dette. Hvis overtalelsene gjelder annet arbeid, for eksempel å rengjøre stall eller utstyr, kan en være mer sikker på om eleven vil kunne lykkes ut ifra hvor godt en kjenner eleven. Det ser ut til at en forutsetning for at verbale overtalelser skal kunne være en sikker kilde til mestringsforventning i denne sammenhengen vil være at de ansatte kjenner både hesten og eleven godt. På denne måten kan de ansatte gi elevene oppgaver knyttet til hesten de vet at elevene har forutsetning for å mestre. Informantene opplever dog at overtalelser fungerer godt, og at de bidrar til å skape mestringsfølelse hos elevene.

Å erfare å mestre oppgaver, der en også møter hindringer, gjennom å yte høy innsats kan ifølge teorien stabilisere ens forventning om mestring (Bandura, 1997). ”Magnus” forteller at elever får føle på det å styre et så stort dyr som det hesten er gjennom ridning, noe en kan tolke som at elevene får en mulighet til å overvinne redsel, og som kan gi økt mestringsfølelse (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005; Koren & Træen, 2003; Lysell, 2011). ”Fredrik” legger også vekt på at det å styre hesten og merke at en etter hvert bestemmer over den, gjør noe bra med elevene når det gjelder mestringsfølelse, og at det er et høydepunkt for elevene. Dette kan tyde på at elevene må legge en innsats i å våge å ta styringen over hesten, og at det kan bidra til å skape gode erfaringer med å mestre en krevende oppgave. Videre forteller ”Magnus” at det å klare å ri i ulendt terreng, som også krever en innsats, er noe elevene uttrykker glede over å få til. Dette kan en også tolke som en mestringserfaring, der oppgaven i tillegg er krevende og der en må legge inn en nokså høy innsats for å kunne klare den. Som det ble påpekt ovenfor vil det kunne være en forutsetning at en kjenner både eleven og hesten godt nok for å vite at eleven faktisk er i stand til å kunne mestre en slik oppgave. Hvis eleven stadig opplever å mislykkes med ridningen, kan det hende at han eller hun tolker nederlagene som at evnene ikke strekker til, og at å legge en innsats i oppgaven ikke vil kunne hjelpe. For at elever skal kunne få en høyere forventning om å mestre ridning, kan det være en

forutsetning at de ansatte kjenner elever og hester så godt at de kan tilpasse situasjonen på en forsvarlig måte.

”Randi” forteller om at de legger vekt på å lære praktisk hestekunnskap. Å arbeide med hest er ifølge henne til tider fysisk krevende, og dette kan antyde at det er mulig å legge til rette for at elevene får mestringserfaringer gjennom slikt arbeid. Videre kan slik hestekunnskap muligens betraktes som såpass spesifikt at det ikke kan oppfattes som allmennkunnskap, og noe som ikke alle andre kan så mye om. Dette benytter ”Anna” og ”Fredrik” i sitt arbeid med elevene, gjennom at eleven som er på tiltaket etter hvert får mer hestekunnskap, og får vist dette overfor sine medelever. ”Fredrik” påpeker at eleven går fra å være den som alltid ikke kan, til å være den som kan. Gjennom å få erfare å mestre spesifikke oppgaver med hest, og å lære seg kunnskap om hest, kan elevene kanskje få høyere forventning om mestring når det gjelder å være den som vet mer om en spesifikk ting. Samtidig kan kanskje det at hestekunnskap er så spesifikk være en svakhet i den forstand at den eventuelle mestringsforventningen ikke kan overføres til andre aktuelle områder, for eksempel i skolen. Likevel opplever informantene at dette er nyttig når det gjelder elevenes samhandling med medelever.

Informantenes ulike utsagn kan en antakeligvis tolke som en enighet om at hesten skaper muligheter for å legge til rette for mestringserfaringer blant elevene. Mestringserfaringer er som tidligere nevnt den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013), og det kan virke som at ”Anna” og ”Randi” tror at elevene kan få høyere forventning om mestring etter ulike erfaringer i forbindelse med hesten. En kan tolke dette på denne måten som følge av det informantene sier om at de tror elevene kan bli tøffere og mer utholdende i vanskelige situasjoner senere, og at situasjoner som før følte vanskelig kanskje kan oppfattes som bagateller siden de har erfart å mestre noe utfordrende i forbindelse med hesten. Likevel er det vanskelig å dra en sikker slutning om at akkurat dette skjer, siden alle informantene bortsett fra ”Randi” kun ser elevene på arenaen der tiltaket finner sted. Det kan hende at en positiv effekt finner sted, men at denne er kortvarig eller kun knyttet til det som skjer på selve arenaen, og ikke tas med videre til for eksempel den ordinære skolen. Det kan også hende at om det er en positiv effekt knyttet til høyere mestringsforventning, så er den kun tilstede i forbindelse med aktiviteter med hester, og at den således er spesifikk og ikke generell. På denne måten kan det ikke dras en sikker slutning om at det elevene opplever på deltidstiltaket og resultatene av den, vil være overførbart til hjemmeskolene, der undervisning og oppgaver er ulikt fra på deltidstiltakene. Likevel opplever informantene at elevene får glede av å mestre ulike oppgaver knyttet til

hesten, spesielt det å klare å styre den og å mestre å ri, og informantene selv tolker denne gleden som en form for mestringsfølelse.

### **5.3 Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse**

Ifølge teorien handler sosial kompetanse om kunnskap, holdninger og ferdigheter som muliggjør etablering og vedlikehold av sosiale relasjoner (Garbarino, 1985; Ogden, 2009). De fem ferdighetsdimensjonene som ifølge Elliott & Gresham (2002) inngår i den sosiale kompetansen, er selvkontroll, empati, samarbeid, selvhevdelse, og ansvarlighet. Videre sier teorien at manglende sosiale ferdigheter kan skyldes manglende kunnskap, manglende praktisering, mangel på bekreftende tilbakemeldinger, og vanskeligheter med å tolke signaler (Ogden, 2009). Barn som viser problematferd kan videre ha utbytte av sosial ferdighetstrening (Lösel & Beelmann, 2003, referert i Ogden, 2009).

Tre av informantene snakker om at elevene får trene på å justere seg selv og egen atferd når de skal nærme seg hesten, og når de skal arbeide med den. Dette kan en tolke som at de får trene på det som Elliott & Gresham (2002) kaller ferdighetsdimensjonen selvkontroll. ”Randi” forteller om en hest som er spesielt nyttig når det gjelder akkurat dette, og at denne hesten sier tydelig ifra når noen nærmer seg på en voldsom måte, noe som spesielt kan gjelde elever som viser utagerende atferd. Hun sier videre at de aktivt benytter hestens umiddelbare reaksjoner på elevens handlinger til å samtale omkring hva som bør endres i deres framturen og hvorfor, og at de deretter får prøve å nærme seg på nytt på en mer hensiktsmessig måte. Hester vil kunne nullstille seg, og er tilbøyelige til å gi nye sjanser og tillate andre å nærme seg så lenge en forandrer sin atferd når en omgås dem (Lysell, 2011), noe som gir grunn til å anta at dette også skjer i tilfellene ”Randi” beskriver. Gjennom å samtale om hva som bør endres i elevenes atferd og hvorfor, kan elevene få praktisere sosiale ferdigheter og samtidig få tilbakemeldinger uten at dette nødvendigvis kun er korrigerende og ”pekefinger”, og på denne måten opparbeide kunnskap om sosiale ferdigheter. I tillegg kan de få øvd seg på å tolke signaler fra hesten og dens kroppsspråk, som kan være en speiling av menneskers nonverbale kommunikasjon (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005; Rothe et al., 2005; Vidrine et al., 2002), og bidra til at elevene kan bli mer bevisst og forstå egen atferd (Schultz et al., 2007). ”Randi” opplever hestens raske reaksjoner som en fordel i slikt arbeid, og at det fører til at en raskt kan ta tak i atferden som utløser reaksjonene. På denne måten kan hun sammen med elevene komme fram til hva som vil være hensiktsmessig når en skal nærme seg hesten, og med hestens tydelige vesen kan en ha grunn til å tro at denne

kunnskapen kan gjøres konkret og forståelig for elevene. Videre sier ”Randi” at en fordel med hester er at de vil være seg selv uansett, der mennesker ofte vil kunne trekke seg unna barn og unge som viser atferdsproblemer. Hester gir som nevnt nye sjanser, uten fordommer, og så lenge elevene justerer atferden sin, vil hestene kunne la dem slippe til. På denne måten ser det også ut til at det er elevene selv, med veiledning fra voksne, som må ta tak i problemet, og justere sin framturen og vise selvkontroll.

”Anna” snakker også om at det er viktig at elevene lærer seg hvilket kroppsspråk de selv bør ha sammen med hestene, siden hestene er følsomme dyr som reagerer med stress hvis det er urolig rundt dem. Dermed bør de ifølge henne kunne ha selvkontroll i stallen. ”Randi” sier at hester er sensitive og har en tendens til å speile atferden til de som er rundt seg, noe som også støttes av teorien (EAGALA, 2015b; Frewin & Gardiner, 2005; Rothe et al., 2005; Vidrine et al., 2002). Hestens speiling kan tyde på at den kan fungere fint som et konkretiseringsmiddel for å tydeliggjøre hensiktsmessig atferd, og fremheve selvkontroll som viktig i omgang med den. En urolig hest kan være vanskelig å håndtere, men hvis eleven selv har kontroll på egen framturen, vil hestens speiling muligens kunne føre til et tydelig bilde på hvilken atferd fra eleven som gjør hesten tilgjengelig, for eksempel for å bli koset med. ”Fredrik” sier også at de snakker med elevene om hvordan det er lurt å være i stallen for ikke å gjøre hestene urolige, og opplever at hesten er et nyttig middel for å gjøre elevene mottakelig for å se hvordan egen atferd kan oppleves av andre og dermed kunne gjøre endringer. Dette tolker jeg i sammenheng med det som ble nevnt tidligere om at hesten speiler atferden til mennesker rundt seg, og at det kan bli tydelig for elevene hvordan egen atferd faktisk er. Gjennom hestens speiling kan det bli tydelig hvilken atferd som oppleves som hensiktsmessig i et sosialt samspill. En kan kanskje også tenke at dette videre vil kunne fremme den sosiale ferdigheten empati hos elevene, gjennom at de i interaksjon med hesten og de ansatte kan få en forståelse av hvordan de kan vise omtanke og respekt for andre i sine omgivelser.

Det ser dermed ut til at deltidstiltakene er gode arenaer for å fremme selvkontroll, men det kan ikke med sikkerhet hevdes at det elevene lærer om denne sosiale ferdigheten her vil kunne være overførbart til andre arenaer, for eksempel skolen og samfunnet ellers. Fordi hesten er stor vil den antakeligvis kunne fremme respekt og forsiktighet fra elevene, og de vil kanskje forholde seg annerledes til en hest enn til et annet menneske på en annen arena. For at dette skal kunne overføres til menneskelige relasjoner, kan det som tidligere nevnt være at blant annet hjemmeskolen bør involveres tettere i arbeidet som gjøres på deltidstiltaket slik at skolens ansatte har kjennskap til dette arbeidet, og kan videreføre det i skolen. Hesten vil dog

ikke være tilstede på hjemmeskolen og vil ikke kunne bidra som et hjelpemiddel, og det er ikke sikkert at elevenes væremåte overfor mennesker vil være den samme som overfor den. Samtidig, som nevnt tidligere, hevder Frewin & Gardiner (2005) at etter hvert som personer lærer seg nye væremåter som hesten responderer bedre på, vil han eller hun kunne generalisere lærdommen til menneskelige relasjoner.

Samarbeid er en annen ferdighetsdimensjon som inngår i den sosiale kompetansen (Elliott & Gresham, 2002). Dette er en ferdighet både ”Randi” og ”Anna” forteller at de legger vekt på i arbeidet med elever. Elevene kommer til arenaene i grupper, og de voksne plasserer dem bevisst sammen for å strigle hester og rengjøre bokser, slik at de blir nødt til å samarbeide og det blir rom for samtale dem imellom. ”Randi” uttrykker at noe av målet på deres arena er at elevene skal øve seg på sosiale ferdigheter, og at dette er en fin måte å gjennomføre det på. De voksne trekker seg unna slik at elevene selv står for arbeidet, og på denne måten blir de nødt til å snakke med hverandre. Ofte kan den ene mer enn den andre, slik at de deler av seg med kunnskap og kommuniserer på en hensiktsmessig måte med hverandre. ”Anna” nevner at mange har en tendens til å være overstyrende i samhandling med andre, og det kan tenkes at å sette elever i samarbeid om å strigle en hest kan føre til at kommunikasjonen må forbedres. Dette både for å få arbeidet gjort, og fordi at de ved å stå i en boks med en hest er nødt til å forholde seg rolig for at det skal kunne være trygt. På denne måten kan elevene kanskje få øve seg på denne sosiale ferdigheten ved å gjøre en konkret aktivitet, der de skal utføre et arbeid.

Det at de er så få om arbeidet kan muligens være en fordel, ved at elevene får færre mennesker å forholde seg til samtidig. I tillegg kan det som ble nevnt under forrige kategori når det gjelder at den ene eleven kanskje kan mer enn den andre, være positivt for samhandlingen gjennom at denne ene kan instruere den andre, noe som kan tenkes å fremme hensiktsmessig kommunikasjon. Samtidig kan det kanskje tenkes at et slikt samarbeid vil kunne fungere i en slik konkret situasjon og med disse bestemte medelevene, men at det ikke nødvendigvis vil kunne fungere like godt tilbake på hjemmeskolen med andre arbeidsoppgaver og medelever. Det kan være at arbeidsoppgaver på skolen ikke vil fungere motiverende i samme grad som de som er knyttet til hesten, og at oppgaver som elever kanskje ikke mestrer i like stor grad på skolen vil kunne føre til dårligere samarbeid med medelever. Informantene opplever imidlertid at dette fungerer godt på deltidstiltaket, og en kan muligens tenke seg at gode opplevelser med samarbeidsoppgaver kan bidra til bedre samarbeidsevner i andre situasjoner.

Selvhevdelse er også en ferdighetsdimensjon innen sosial kompetanse (Elliott & Gresham, 2002), og dette er noe ”Randi” forteller at flere elever har problemer med. ”Magnus” forteller om en hest som ikke liker å bli striglet, noe de utnytter overfor elever gjennom å legge vekt på at det nå er de som er sjefen, og at de må være bestemte overfor hesten. Dette kan tolkes som en øvelse i å presentere seg som den som bestemmer i situasjonen for hesten, og på denne måten å hevde seg selv. Situasjonen beskrevet i forbindelse med samarbeid kan også ses i forbindelse med selvhevdelse. Gjennom å vise hva en kan og på denne måten presentere seg selv, å reagere på hva den andre eleven i samarbeidet gjør, og å be om hjelp eller informasjon hvis en ikke vet, handler ifølge Elliott & Gresham (2002) om å hevde seg selv. Dermed får elevene øve seg på nettopp dette i samarbeidet med andre elever, og også overfor selve hesten. Likevel kan det stilles spørsmål til om dette virkelig forbedrer elevens evne til å hevde seg selv i andre situasjoner utover de individene de møter på deltidstiltaket.

Ifølge Elliott & Gresham (2002) handler ferdighetsdimensjonen ansvarlighet blant annet om å ha respekt for andres eiendom og arbeid. ”Randi”, ”Magnus” og ”Anna” forteller at de legger vekt på at elevene skal være klar over at de er i stallen hovedsakelig for at hestene skal ha det bra, og at det forventes av dem at de gjør det de skal når de er i stallen. På denne måten blir elevene pålagt et ansvar for å utføre visse arbeidsoppgaver. ”Randi” sier videre at alle må oppføre seg bra i hestenes hjem, og at de må ha respekt for hestene. En kan tolke disse kravene de ansatte har til elevene som en forventning om å leve opp til den sosiale ferdigheten ansvarlighet, eller at elevene skal gjøre en innsats for å leve opp til den. På grunn av hestenes størrelse, kan det hende at en slik respekt kommer naturlig for elevene. Videre kan det kanskje tenkes at siden hestene er avhengige av menneskelig hjelp for å ha det bra i stallen, vil elevene kunne føle at de gjør noe for noen andre som er betydningsfullt, og at dette bidrar til å motivere dem for arbeid og respekt. Informantene opplever at dette stort sett fungerer bra på deltidstiltakene, men det betyr muligens ikke at det nødvendigvis vil kunne overføres til for eksempel hjemmeskolene. Igjen kan en påpeke at hestene og denne typen arbeidsoppgaver kun vil være knyttet til deltidstiltakene, og at andre omgivelser vil prege hjemmeskolen. Dette kan muligens føre til at ansvarlighet på deltidstiltakene ikke nødvendigvis fører til ansvarlighet på hjemmeskolen eller i andre omgivelser. Likevel opplever informantene at elevene innfrir kravene og forventningene som settes til dem, og en kan tolke dette som at elevene får øve seg på denne sosiale ferdigheten i løpet av deres tid på deltidstiltakene.



## 6 Avsluttende oppsummering, drøfting og refleksjoner

Hensikten med denne studien har vært gjennom kvalitative intervju å undersøke problemstillingen ” *Hvordan opplever fire ansatte ved to smågruppebaserte deltidstiltak å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer?* ”. Selv om jeg på forhånd leste meg opp på temaet bruk av hest i pedagogiske sammenhenger og i terapi, var jeg opptatt av at informantene skulle kunne fortelle relativt fritt om sine opplevelser for å få mest mulig genuin informasjon. Jeg utviklet derfor en intervjuguide som bærer preg av åpne, beskrivende spørsmål, delt inn under ulike temaer.

Etter å ha gjennomført intervju med fire ansatte ved to smågruppebaserte deltidstiltak og en analyseprosess viste det seg at teori om relasjoner, mestring og sosial kompetanse var fremtredende, og ble dermed hovedkategorier i denne studien. Etter sitatplukking med et samtidig blikk mot teorien utmerket tre subkategorier seg som videre ble gjenstand for drøfting: 1. Relasjoner: *Å komme i posisjon til elevene gjennom etablering av tillit og anerkjennelse*; 2. Mestring: *Å legge til rette for mestringserfaring som kan gi økt mestringforventning*; 3. Sosial kompetanse: *Å trene på sosiale ferdigheter som kan føre til økt sosial kompetanse*.

I den første kategorien ser det ut til at hesten kan være et godt hjelpemiddel for å etablere relasjoner mellom de ansatte og elevene, gjennom etablering av tillit, anerkjennelse og å komme i posisjon til elevene. Disse forholdene er ifølge Nordahl et al. (2005) sentrale i relasjonsetablering. Når det gjelder tillit blir det antydnet at hesten kan fungere som en døråpner, slik at de ansatte på en enklere og raskere måte kan bli kjent med elevene blant annet gjennom at samtale blir ufarliggjort. Å holde på med hesten blir en konkret aktivitet der fokuset ikke er på elevene, som gjør at tillitsforhold raskere kan bli etablert mellom de ansatte og elevene. Videre ser det ut til at hesten kan være nyttig når det gjelder å anerkjenne elevene, gjennom dens tydelige kroppsspråk. Hesten reagerer på handlinger, og ikke på hvem som utfører dem, og vil kunne gi elevene nye sjanser til å nærme seg hvis atferden blir justert, og samtale omkring dette ser ut til å kunne tydeliggjøre overfor elevene hva som bør endres i atferden. Når det gjelder å komme i posisjon til elevene uttrykker informantene at de opplever at elevene raskere stoler på dem som kyndige voksne, og at dette kan være på grunn av usikkerhet hos elevene rundt hesten og den nye arenaen. På denne måten opplever de at hesten fungerer fint når det gjelder å åpne opp elever, og det ser ut til at de ansatte på denne måten kommer raskere i posisjon til elevene. Det antydes at det dermed tidlig kan tas tak i det som er problematisk. Det ser dermed ut til at hesten kan være et godt pedagogisk

hjelpemiddel for å komme i posisjon til elever gjennom etablering av tillit og anerkjennelse. Samtidig blir det stilt spørsmål til om hvor overførbart dette vil kunne være til for eksempel hjemmeskolene, som skiller seg fra deltidstiltakene både i fysisk utforming, innhold og personal. Det blir antydning at en mulig forutsetning for at gode resultater skal kunne vedvare er et tett samarbeid mellom deltidsarena og hjemmeskole, med omfattende oppfølging.

I den andre kategorien antydes det at hesten kan være et nyttig hjelpemiddel for å legge til rette for mestringserfaringer, som er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan se ut til at de ansatte gjennom verbal overtalelse og å presse elevene litt til å utføre oppgaver knyttet til hesten de selv ikke har tro på at de får til, opplever at de legger til rette for at elevene kan få erfare at de mestrer utfordrende oppgaver. Videre kan det se ut til at det å skulle styre hesten og å ri, blant annet i ulendt terreng, er krevende oppgaver som krever at elevene gjør en innsats for å mestre dem, og elevene uttrykker glede over å få det til. Informantene uttrykker også at elevene lærer hestekunnskap som ikke mange andre kan noe om, og det kan føre til at de blir de som vet mest i samhandling med andre. Dette blir antydning å kunne være en mestringserfaring. Til slutt antydes det at etter elevene har vært gjennom krevende oppgaver knyttet til hest og erfart å mestre disse, kan andre utfordrende eller vanskelige situasjoner oppleves som bagateller av elevene. Altså kan det se ut til at det arbeid og oppgaver knyttet til hesten, kan gi grunnlag for å gi elevene mestringserfaringer som videre kan føre til økt mestringsforventning. På denne måten oppleves hesten av de ansatte som et nyttig pedagogisk hjelpemiddel når det gjelder dette. Det kan dog stilles spørsmål til om eventuell høyere mestringsforventning kun vil være knyttet til hesterelaterte oppgaver, eller om den vil kunne overføres til andre arenaer utover deltidstiltaket.

I den tredje kategorien antydes det at hesten kan være et nyttig hjelpemiddel for å trene på de sosiale ferdighetsdimensjonene som inngår i sosial kompetanse, og som av Elliot & Gresham (2002) kalles selvkontroll, empati, samarbeid, selvhevdelse og ansvarlighet. Når det gjelder selvkontroll, ser det ut til at hesten bidrar på den måte at de tydelig forteller med kroppsspråk og reaksjoner hva som er akseptabel atferd eller ikke, og at elevene dermed må justere egen atferd. Det antydes også at elevene som følge av dette kanskje kan få en forståelse av omtanke og respekt for andre i omgivelsene, og på denne måten utvikle empati gjennom interaksjon med hesten og de ansatte. Elevene må videre sammen gjøre oppgaver knyttet til hesten, for eksempel å strigle eller rengjøre boksen. Derfor antydes det at elevene på denne måten får trene på samarbeidsdimensjonen. Når det gjelder selvhevdelse, ser det ut til at det å skulle bestemme over hesten kan tolkes som å skulle presentere seg selv for hesten

som den som bestemmer. Videre kan en i samarbeidssituasjoner få øvelse i å be om hjelp og informasjon fra andre, som også inngår i selvhverdelsesdimensjonen. At elevene må utføre arbeidsoppgaver for at hestene skal ha det bra, og at elevene må ha respekt for hestene, tyder på at trening på ansvarlighet på denne måten kan dekkes på deltidstiltaket. Sosial ferdighetstrening kan, som tidligere nevnt, være nyttig for barn som viser problematferd (Lösel & Beelmann, 2003, referert i Ogden, 2009). Det kan se ut til at elevene får trene på å praktisere slike ferdigheter og få bekræftende tilbakemeldinger i arbeid knyttet til hesten og andre på deltidstiltaket, som videre kan tenkes å bidra til en høyere sosial kompetanse. Samtidig kan det stilles spørsmål til hvor overførbart resultater av slik trening vil kunne være til skolen og samfunnet ellers. Verken hestene eller de ansatte på deltidstiltakene vil være tilstede utenfor disse arenaene, og elevene må forholde seg til andre arbeidsoppgaver og medelever på skolen.

På bakgrunn av alt dette, ser det altså ut til at de ansatte ved disse smågruppebaserte deltidstakene opplever hesten som et nyttig pedagogisk hjelpemiddel i arbeid med elever som viser atferdsproblemer. De ulike forholdene informantene har snakket om kunne etter min tolkning bli knyttet til teori om relasjoner, mestring og sosial kompetanse, og dette ser ut til å stemme godt. Disse tre aspektene kan etter min mening overlappe hverandre, og det kan derfor være vanskelig å se dem uavhengig av hverandre. De vil kunne påvirke hverandre, for eksempel kan det tenkes at det å mestre sosiale ferdigheter kan være en mestringserfaring som kan føre til høyere mestringsforventning. Likevel kan gode relasjoner se ut til å være grunnleggende for at det skal kunne være utvikling når det gjelder mestring og sosial kompetanse.

Siden det i denne studien er benyttet kvalitativ metode med et lite utvalg, kan ikke resultatene herfra generaliseres statistisk til andre lignende arenaer der hest benyttes som pedagogisk hjelpemiddel. Det har heller ikke vært et mål med denne studien. Likevel kan resultatene ha en nytteverdi for andre lignende arenaer, for eksempel ved å fungere som inspirasjon til innhold i tiltak og hvordan slike tiltak kan organiseres. Videre kan kanskje studien bidra til nytenkning når det gjelder mer alternative tilnæringsmåter til barn og unge som viser ulike former for atferdsproblemer.

Når det gjelder pålitelighet, har jeg forsøkt å dokumentere og beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig i metodekapitlet. Dette betyr at forskningsprosessen i prinsippet kan etterprøves av en annen forsker (Dalen, 2011), men dog vil dette ifølge Postholm (2010) kunne være nærmest umulig. Videre gjennomførte jeg verifiseringsprosedyren member checking, for å styrke troverdighet i studien (Postholm,

2010). Noe som kan ha hatt betydning for påliteligheten i studien, er min egen rolle som forsker. På grunn av min interesse for og kunnskap om hest, har det vært utfordrende å holde meg objektiv til temaet. Som forsker har jeg tatt med meg mine erfaringer, opplevelser og teorier inn i studien når jeg har forsøkt å skape mening ut av intervjumaterialet. På denne måten kan analysen ha blitt farget av min forforståelse. Som tidligere nevnt vil kvalitative studier aldri kunne være fullstendig objektive, og vil alltid være verdiladet (Creswell, 2013). Likevel har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst min forforståelse, og på denne måten forsøkt å være så objektiv som mulig. På denne måten har jeg som forsker forsøkt å sikre pålitelighet, og dermed troverdighet, i studien.

En av informantene, ”Magnus”, har ikke pedagogisk bakgrunn. Til forskjell fra de tre andre informantene kunne jeg dermed merke at han hadde en mindre pedagogisk måte å fortelle om sine opplevelser av å benytte hest i arbeidet på, og at han til tider hadde et mindre pedagogisk fokus enn de andre. I tillegg kan det tenkes at mangel på pedagogisk kompetanse hos ansatte kan ha konsekvenser for hvor godt tilbudet elever får er, i likhet med bruk av ufaglærte assistenter i den ordinære skolen. Likevel fikk jeg inntrykk av at ”Magnus” gjennom sin væremåte og holdninger, som raushet og humor, uttrykte en genuin interesse for elevene. I tillegg fikk jeg inntrykk av at han så *hele* mennesket, uten fokus på atferdsproblemer. På denne måten var informasjonen han bidro med nyttig, og jeg som forsker ble utfordret i å heve den til et teoretisk nivå. I tillegg kan det påpekes at ”Randi”, som er lærer og har spesialpedagogisk bakgrunn, har hovedansvaret for innholdet i det pedagogiske opplegget på deltidstiltaket. Dermed kan etter min mening ”Magnus” sin manglende pedagogiske bakgrunn forsvares i dette tilfellet.

En inkluderende skole er et velkjent prinsipp i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010), og det kan derfor stilles spørsmål til hvor positivt det er med et segregert deltidstiltak i stedet for tiltak på hjemmeskolen. I drøftingen ble det påpekt hvor overførbart de gode resultatene på deltidstiltaket vil kunne være til hjemmeskolen, noe som kan bygge opp under spørsmål om hvor positivt et deltidstiltak kan være. Den ordinære skolen og deltidstiltakene i denne studiens sammenheng er to vidt forskjellige arenaer, både i innhold og utforming, det kan tenkes at de positive resultatene fra deltidstiltakene kun vil være knyttet til disse og ikke være langvarige endringer.

Likevel framstår det som tydelig at elevene har gode opplevelser på deltidstiltakene, og informantene uttrykker en positiv effekt hos elevene i øyeblikket. Det kan på denne måten tenkes at de gode erfaringene elevene gjør seg på deltidstiltakene, er et gode i seg selv, og at det skjer noe bra med dem. Kanskje kan dette bidra til elevenes utvikling når det gjelder å bli

selvstendige individer (Kunnskapsdepartementet, 2012). Varigheten på deltidstiltaket vil muligens kunne være av betydning, da det kan tenkes at resultater fra et langvarig tiltak vil kunne manifestere seg bedre hos elever enn fra et kortvarig tiltak. Begge deltidstiltakene i denne studien er relativt langvarige, spesielt tiltaket på ”Stallen”, og dette kan vurderes som positivt i denne sammenhengen. Det kan uansett se ut til at et tett og systematisk samarbeid mellom hjemmeskole og deltidstiltak vil kunne være viktig, blant annet for at alle involverte parter skal kunne ha kjennskap til arbeid og resultater, og for å sørge for en god oppfølging av elevene etter at oppholdet på deltidstiltaket er avsluttet.

Det finnes relativt mye forskning på det å benytte hest i terapisammenheng, men mindre på å benytte hest som pedagogisk hjelpemiddel i ikke-terapeutiske sammenhenger. Det hadde vært interessant å benytte observasjon i tillegg til intervju i denne studien, men siden det var de ansattes opplevelser jeg ville løfte fram valgte jeg å kun benytte intervju som datainnsamlingsmetode. Gjennom å ha vært tilstede på deltidstiltakene over en lengre periode for å observere arbeidet som blir gjort her, kunne en ha fått et dypere innblikk i hvordan hester kan benyttes som pedagogiske hjelpemidler, og hvilken effekt dette har på elevene. Videre hadde det vært spennende å intervjuet elever som deltar på deltidstiltakene, for å få deres synspunkt på hvordan de opplever at hester blir benyttet på denne måten. Derfor kan dette fungere som forslag til videre forskning på temaet.

På bakgrunn av mine refleksjoner når det gjelder overførbarhet av resultater fra deltidstiltak til hjemmeskole, er et annet forslag til videre forskning intervensjonsstudier, der det foretas intervjuer og observasjoner av ansatte og elever på begge arenaer. Det vil også kunne være interessant å intervjuet elevenes foreldre i denne sammenhengen. På denne måten vil en kunne studere effekten for eksempel når det gjelder relasjoner, mestring og sosial kompetanse hos elever over tid, og over flere arenaer.

Hesteinteresse vil ikke være gjeldende for alle elever, men slike studier vil kunne bidra til å synliggjøre alternative og mer kreative tilnæringsmåter til tiltak overfor elever som viser atferdsproblemer, og kanskje også andre former for spesielle behov. Den ordinære skolens rammer passer muligens ikke for alle elever, og det kan dermed tenkes at alternative tilnæringsmåter kan være nyttige for at alle elever skal kunne få oppdage sine sterke sider.



## Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1261-1267. doi: 10.1007/s10803-009-0734-3.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Børresen, B., & Gjersøe, V. (2002). *Hest i Norge*. Oslo: Landbruksforlaget.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. utg.). USA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions* (3. utg.). USA: Sage Publications, Inc.
- Dahle, H. K. (2009a). Tilbakeblikk. I H. K. Dahle (Red.), *Hesten i vår tid* (s. 11-35). Oslo: Tun Forlag as.
- Dahle, H. K. (2009b). Ny optimisme. I H. K. Dahle (Red.), *Hesten i vår tid* (s. 37-51). Oslo: Tun Forlag as.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Landscape of Qualitative Research* (4. utg.) (s. 1-41). USA: Sage Publications, Inc.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- EAGALA. (2015a). What is EAP and EAL? Hentet 15. januar 2015 fra [http://www.eagala.org/Information/What\\_Is\\_EAP\\_EAL](http://www.eagala.org/Information/What_Is_EAP_EAL) .
- EAGALA. (2015b). Why Horses? Hentet 25. mars 2015 fra [http://www.eagala.org/Information/Why\\_Horses](http://www.eagala.org/Information/Why_Horses) .
- Edvardsen, L. K. (2010). Gård gir god læring. *Spesialpedagogikk*, 75(1), 18-19.

- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter – En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ewing, C. A., MacDonald, P. M., Taylor, M., & Bowers, M. J. (2007). Equine-Facilitated Learning for Youths with Severe Emotional Disorders: A Quantitative and Qualitative Study. *Child Youth Care Forum*, 36, 59-72. doi: 10.1007/s10566-006-9031-x.
- Frewin, K., & Gardiner, B. (2005). New Age or Old Sage? A review of Equine Assisted Psychotherapy. *The Australian Journal of Counselling Psychology*, 6, 13-17.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An Ecological Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 15. mai 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf) .
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kassstudie*. (Rapport, Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Hentet 16. september 2013 fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/789/Den%20ene%20dagen.pdf?sequence=1>
- Koren, E., & Træen, B. (2003). Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 3-26.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 23. januar). *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 11. februar 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> .
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 1. august). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2014-06-20-54). Oslo: Departementet. Hentet 15. januar 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> .
- Lysell, J. (2011). Bruk av hest i terapi. I L. Borge, E. W. Martinsen, & T. Moe (Red.), *Psykisk helsearbeid – mer enn medisiner og samtaleterapi* (s. 162-179). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Malt, U. (2009, 13. februar). Mestring. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 4. februar 2015 fra <https://sml.snl.no/mestring> .
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. USA: Sage Publications, Inc.



- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet 20. april 2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Red.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 10) (s. 1-49). Connecticut: JAI Press Inc.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rothe, E. Q., Vega, B. J., Torres, R. M., Soler, S. M. C., & Pazos, R. M. M. (2005). From kids and horses: Equine facilitated psychotherapy for children. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(2), 373-383.
- Schultz, P. N., Remick-Barlow, G. A., & Robbins, L. (2007). Equine-assisted psychotherapy: a mental health promotion/intervention modality for children who have experienced intra-family violence. *Health and Social Care in the Community*, 15(3), 265-271. doi: 10.1111/j.1365-2524.2006.00684.x.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories. An Educational Perspective* (5. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106-121). Stockholm: Liber AB.
- Sørensen, Lena E. (1999). *Hesten som pædagogisk redskab*. Faaborg: Forlaget Zosma.
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og*

- samspillsvansker*". (NOVA Rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I R. Thornberg & A. Fejes (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Stockholm: Liber AB.
- Træen, B., & Wang, C. E. (2006). Perceived Gender Attribution, Self-Esteem, and General Self-Efficacy in Female Horseback Riders. *Journal of Equine Veterinary Science*, 25(10), 439-444. doi: 10.1016/j.jevs.2006.08.007.
- Trætteberg, E. (2006). *Ridning som rehabilitering*. Oslo: Akilles.
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 17. juni). Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir-3-2010). Hentet 12. februar 2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/> .
- Utdanningsdirektoratet. (2012a, 17. desember). Læring av sosial kompetanse. Hentet 19. Mars 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Laring-av-sosial-kompetanse/> .
- Utdanningsdirektoratet. (2012b, 17. desember). Sosial kompetanse. Hentet 19. mars 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/> .
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet 11. februar 2015 fra <https://gsi.udir.no/tallene/> .
- Vidrine, M., Owen-Smith, P., & Faulkner, P. (2002). Equine-facilitated group psychotherapy: Applications for therapeutic vaulting. *Issues in Mental Health Nursing* (23), 587-603.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Trondheim 13. januar

Henvendelse vedrørende gjennomføring av undersøkelse for masteroppgave i spesialpedagogikk

(En forespørsel om deltakelse)

Mitt navn er Kristin Løvseth Heimsvik, og jeg er masterstudent i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg henvender meg til deg med en forespørsel om du vil delta i en undersøkelse vedrørende mitt masterprosjekt. Temaet for oppgaven er bruk av hest som pedagogisk hjelpemiddel på alternative opplæringsarenaer, og i den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg for på denne måten å få et innblikk i hvordan du opplever at hest kan benyttes på alternative opplæringsarenaer, og hvilken betydning dette har for elever.

Med utgangspunkt i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever voksne på alternative opplæringsarenaer at elever som viser utagerende atferd påvirkes når hest benyttes som et pedagogisk hjelpemiddel?*

I min undersøkelse er det den voksnes perspektiv og opplevelser jeg ønsker å rette fokus mot. Gjennom å intervju tre voksne med erfaring ved bruk av hest i undervisning på alternative opplæringsarenaer, håper jeg å finne ut mer om min problemstilling. I studien vil det være den voksnes opplevelser og erfaringer som står sentralt.

Det vil bli lagt stor vekt på ivaretagelse av konfidensialitet gjennom prosjektet. Alle opplysninger som kommer fram i perioden vil bli anonymisert i oppgaven, inkludert navn på opplæringsarena, sted og informanter, som vil få fiktive navn. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne informantene eller deres arbeidssted. Jeg vil også forsikre om at jeg som forsker er underlagt taushetsplikt.

Prosjektets varighet vil være fra 2. januar 2014 – 20. Juli 2014. Ved prosjektets avslutning vil datamaterialet bli slettet. Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig og at samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må begrunne dette. Dersom du ønsker å være med på undersøkelsen og intervjuet må du skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Jeg vil opplyse om at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Dersom du har spørsmål kan du ringe meg på telefonnummer 481 36 306, eller sende en e-post til [kristin.heimsvik@gmail.com](mailto:kristin.heimsvik@gmail.com). Du kan også kontakte min hovedveileder Kristel Bye Johansen ved HiST på telefonnummer 73559884 eller sende en mail til [kristel.b.johansen@hist.no](mailto:kristel.b.johansen@hist.no).

Med vennlig hilsen

Kristin Løvseth Heimsvik

Elgesetergate 27

7030 Trondheim

Tlf: 481 36 306

## **Vedlegg 2: Samtykkeerklæring**

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien om bruk av hest som pedagogisk hjelpemiddel på alternative opplæringsarenaer, og ønsker å stille til intervju. Jeg vet at det er frivillig å delta, og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen uten å måtte grunngi dette nærmere.

.....

Navn

.....

Telefonnummer

.....

Signatur

.....

Sted og dato

## Vedlegg 3: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2014

Vår ref: 37040 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37040</i>	<i>Bruk av hest som pedagogisk hjelpemiddel på alternative opplæringsarenaer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Løvseth Heimsvik</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: Kristin Løvseth Heimsvik [kristin.heimsvik@gmail.com](mailto:kristin.heimsvik@gmail.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@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

## **Vedlegg 4: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

Problemstilling: *Hvordan opplever voksne på alternative opplæringsarenaer at elever som viser utagerende atferd påvirkes når hest benyttes som et pedagogisk hjelpemiddel?*

*- Hvordan kan elevers mestring fremmes når hest benyttes som pedagogisk hjelpemiddel?*

*- Hvordan kan elevers psykiske helse fremmes når hest benyttes som pedagogisk hjelpemiddel?*

#### **Innledning**

- Lydopptaker
- Opplysninger om prosjektet, hensikt
- Opplysninger om konfidensialitet/anonymitet
- Mulighet for å trekke seg fra prosjektet
- Innledende samtale

#### **Bakgrunnsspørsmål**

- Kan du beskrive din bakgrunn og eventuell utdanning?
- Kan du beskrive din erfaring med hest?
  - Hvor lenge?
  - Hvilken type erfaring?
- Hvordan vil du beskrive denne arenaen?
  - Alternativ opplæringsarena?
- Hva karakteriserer elever som går her? Hvordan "ser" elevgruppa ut?
  - Hva er grunnen til at disse er her? Hva er det de trenger?
- Kan du beskrive din erfaring med arbeid med elever med utagerende atferd?
- Kan du beskrive din erfaring med arbeid med hest og elever med utagerende atferd?

#### **Tema**

##### **Stallen**

- Hva foregår i stallen?
  - Undervisning, stell, stallarbeid?
- Kan du beskrive hestene?



- Hvilke krav stilles til hestene som brukes?
- Kan du beskrive hvordan hestene brukes/benyttes?
- Hva er formålet/hensikten med å bruke hestene?
  - Undervisningsformål?
  - Formål i forhold til elever?
- Hvordan vil du beskrive hestenes påvirkning?
  - På undervisningssituasjonen?
  - På elever?

### **Undervisning**

- Hvordan blir undervisningen lagt opp, hvordan planlegges undervisningen?
- Hvordan sikres sikkerheten, hva gjøres for elevers trygghet?
- Hva vektlegges i undervisningen?
  - Typiske skolefag, f.eks. matematikk?
  - Andre aspekter, f.eks. samhandlingsevner, omsorgsevner?
- Hvordan vil du beskrive miljøet/læringsmiljøet og atmosfæren i stallen?

### **Opplevelser rundt temaet**

- Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom hester og elever?
- Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom dere voksne og elever?
  - Påvirker hestene denne samhandlingen? På hvilken måte?
- På hvilken måte påvirkes elever av slik undervisning?
- Hvordan opplever du effekten av å benytte hest i undervisning?
  - Effekt når det gjelder elever?
  - Overførbarhet til andre situasjoner/omgivelser?
- Hvordan opplever du denne typen undervisning kontra tradisjonell skoleundervisning?
  - Fordeler/ulempes?
- Hva er ditt inntrykk av hvordan elever opplever et slikt tilbud?
- Hva er din opplevelse av et slikt tilbud?
- (Evt. spørre om mestring)

### **Avslutning**

- Snakke fritt, oppsummere
- Påminnelse om konfidensialitet/anonymitet, mulighet til å trekke seg

- Forespørsel om å kunne ta kontakt hvis noe er uklart i det videre arbeidet
- Spørsmål om å lese transkripsjon for å sikre kvalitet
- Takke

## **Vedlegg 5: Refleksjoner etter intervju**

### **Tekster skrevet umiddelbart etter intervju, før transkribering**

#### 1. intervju, ”Anna” (19. februar 2014)

Veldig snakkesalig, utdypet på eget initiativ, trengte ikke å følge opp så mye for hun dekket det meste selv. Student, så hun visste hvilken situasjon jeg var i, og ”oppførte” seg deretter. La mye vekt på mestring. Snakket ikke så mye om ting som kan relateres til psykisk helse/selvoppfatning, heller mer om sosial kompetanse. Nevner også det med å regulere atferd. Skal se an hva de andre informantene snakker om, og eventuelt endre den andre problemstillingen. God opplevelse å intervjuer henne, avslappet stemning, følte ikke ut som et ”forhør”, mer en samtale om ting som begge interesserer seg for. Tok halvannen time, litt lenger enn antatt – må kanskje kutte ut noen spørsmål?

#### 2. intervju, ”Magnus” (20. februar 2014)

Pratet mye, ikke nødvendig å følge opp så mye her heller. Har ikke pedagogisk bakgrunn, men mye erfaring likevel. Snakket en del om mestring, ikke så mye direkte om psykisk helse. Snakket mye om sosiale ferdigheter. Avslappet stemning, følte ut som en vanlig samtale, tiden fløy. Varte i 1 time, 16 minutter. Engasjert.

#### 3. intervju, ”Randi” (20. februar 2014)

Pratet masse, kjempemye erfaring, brukte en mer pedagogisk ”sjargong”. Avslappet stemning, engasjert. Snakket om mestring, mest om sosiale ferdigheter/kroppsspråk. Snakket også om regulering av atferd → selvregulering? Se på teori om dette, må muligens med i oppgaven. Tiden gikk fort her også, varte i 1 time, 13 minutter. Veldig god å prate med. Trengte ikke å følge opp så mye her heller.

#### 4. intervju, ”Fredrik” (25. februar 2014)

Noe uforutsett dukket opp for informanten slik at han glemte avtalen. Han ringte meg, og vi møttes og tok intervjuet i bilen hans. Dette ble gjort på sparket, stemninga litt preget av dette (begge litt stressa). Gikk likevel kjempefint, han hadde masse å fortelle. Kan hende kvaliteten ble litt påvirket p.g.a. dette + at jeg ikke fikk stilt alle spørsmål, ble litt ”fort og gæli”. Tror likevel det gikk bra, siden han svarte så konkret og ”kompakt”, alle spørsmål ble dekket av svarene. Gikk mye på samhandling, det sosiale, og spesielt mestring. Varte i ca. 35 minutter.