

Skolehund som spesialpedagogisk ressurs

En kvalitativ studie om hvordan hundeassistert pedagogikk for elever med ADHD kan forstås i et inkluderingsperspektiv.



Illustrasjon: privat

**Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved
NLA Høgskolen, Bergen**

Skrevet av
Lena Elisabeth Laurhammer

Våren 2022

Lena Elisabeth Laurhammer

Telefon: 975 86 977

E-post: lena.laurhammer@gmail.com

Sammendrag

Hundeassistert pedagogikk er et forskningsfelt i stadig utvikling, og studier viser at hunder kan bidra som unike læringsressurser for elever i pedagogisk sammenheng. Hunder har blant annet vist å kunne være betydelig støtte i faglig og sosial opplæring, også for elever med særskilte opplæringsbehov. Forskningsprosjektets formål var å undersøke hvilke erfaringer det finnes med å gjennomføre slik hundeassistert pedagogikk i norske skoler. Det vil særlig rettes fokus mot hvordan dette tiltaket kan benyttes som spesialpedagogisk tiltak for barneskoleelever med ADHD og særskilte behov, og hvordan dette kan sees i sammenheng med inkludering i skolen. Prosjektet tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?*

Opgavens teoretiske grunnlag tar for seg elever med ADHD, tidligere forskning på hunder i pedagogisk bruk og forståelse av inkludering i skolen. Særlig fokus vil det være på faglig, sosial og opplevd inkludering. For å bedre kunne forstå hundeassistert pedagogikk som tiltak for denne elevgruppen, er det i tillegg samlet inn erfaringer og meninger fra fem skolehundførere/spesialpedagoger. Informantene har utdanning innenfor dyreassisterte intervensjoner, og utfører hundeassistert pedagogikk i barneskolen for elever med ADHD og særskilte behov. Datamaterialet er samlet inn gjennom fem kvalitative intervju i semistrukturert form. Samtlige intervjuer er gjennomført via den digitale samtaleplattformen *Microsoft Teams*.

Avhandlingens diskusjon vil i hovedsak dreie seg rundt hvordan hundeassistert pedagogikk kan være aktuelt for elever med ADHD, og i hvilken grad tiltaket kan anses som inkluderende. Informantene tegner et svært interessant bilde av praksisen. I lys av det teoretiske grunnlaget kommer det frem at elever med ADHD ser ut til å kunne oppnå positiv utvikling på flere områder gjennom dette tiltaket. Hundeassistert pedagogikk kan være en kilde til mestring, motivasjon, selvtillit, trygghet og ro, som legger et solid grunnlag for videre faglig og sosial utvikling. Styrkede ferdigheter gir eleven mulighet til å delta i skolens faglige og sosiale fellesskap. Basert på dette er det grunn til å anta at hundeassistert pedagogikk kan fungere som et inkluderende opplæringstilbud for elever med ADHD.

Forord

Masteravhandlingen du nå har foran deg begynte som et ønske om å forstå en uforglemmelig opplevelsen fra praksis – et møte mellom en hund og en elev, og hvordan hundens nærvær forvandlet gutten til det ugjenkjennelige. Denne observasjonen gjorde inntrykk, og ble starten på den lange reisen mot fullført masteroppgave.

Det har vært en stor glede å kunne få utforske hundeassister pedagogikk. Fagfeltet har etter vært fått betydning som noe mer enn bare et tema for en masteroppgave. Arbeidet med prosjektet har vært omfattende og krevende, og til tider har det følt håpløst. Heldigvis har jeg også kjent på mestring, skriveglede og brennende interesse for temaet.

En stor takk til alle som har hjulpet meg med kunnskap og innsikt på veien: Til dere som var med i pilotundersøkelsen og hjalp meg med å tegne et klarere bilde av praksisfeltet. En ekstra stor takk til de fem informantene som stilte opp til intervju. Jeg er veldig takknemlig og glad for at jeg fikk mulighet til å snakke med så genuint engasjerte og kunnskapsrike mennesker. Deres tanker og erfaringer var til stor hjelp, og ikke minst: inspirasjon! Håper informantenes beretninger kan inspirere lesere av denne masteroppgaven like mye som de har inspirert meg.

Jeg kan ikke få sagt det nok hvor takknemlig jeg er for alle dere som har heiet meg gjennom dette. Selv om det ofte føltes sånn, var jeg aldri helt alene. Veien var lang, men på sidelinjen sto dere og heiet meg i mål: Familie og venner, og alle dere andre jeg fortalte om prosjektet til. En særlig takk til snille lillesøster Kristine, som natten før innlevering satt sammen med meg i flere timer og leste igjennom oppgaven.

Sist, men ikke minst vil jeg takke veileder Peter: Tusen takk for all hjelp, motivasjon og støtte. Takk for at du viste et så stort engasjement for temaet jeg skrev om. Selv om jeg av og til kom til veiledning med hengende hode, forlot jeg alltid kontoret med godt mot!

Bergen, mai 2022

Lena Elisabeth Laurhammer

Innholdsfortegnelse

Sammen drag	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Introduksjon	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Avgrensning av oppgaven	11
1.3 Oppgavens disposisjon	13
2.0 Teoretisk grunnlag	15
2.1 Inkludering i skolen	15
2.1.1 Hvordan forstå inkludering	16
2.1.2 Inkludering av elever med særskilte behov	18
2.1.3 Et inkluderingsdilemma	19
2.2 Elever med ADHD	22
2.2.1 Utfordringer for elever med ADHD	23
2.2.2 Spesialpedagogiske tiltak for elever med ADHD	25
2.2.3 Inkludering av elever med ADHD	29
2.3 Hundeassistert pedagogikk (HAP)	31
2.3.1 Menneske–dyr-relasjonen i et historisk perspektiv	31
2.3.2 Muligheter og utfordringer med HAP	33
2.3.3 HAP som spesialpedagogisk tiltak	36
2.3.4 HAP for elever med ADHD	40
3.0 Metodisk tilnærming	43
3.1 Forskningstilnærming	43
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	43
3.1.2 Semistrukturert intervju.....	44

3.2	Planlegging og forarbeid	45
3.2.1	Pilotundersøkelse	45
3.2.2	Intervjuguide	46
3.2.3	Utvalg	47
3.3	Gjennomføring av datainnsamling	48
3.4	Behandling av datamateriale	49
3.4.1	Transkribering	49
3.4.2	Analyse.....	50
3.5	Forskningsprosjektets kvalitet	52
3.5.1	Forskningsprosjektets troverdighet	52
3.5.2	Etiske hensyn.....	55
4.0	Presentasjon og analyse av funn	58
4.1	Å benytte HAP for elever med ADHD.....	58
4.1.1	Planlegging og gjennomføring	58
4.1.2	Utfordringer.....	64
4.1.3	Muligheter	68
4.2	Å inkludere elever med ADHD	72
4.2.1	Informantenes begrepsforståelse	72
4.2.2	Hva er mest inkluderende?.....	74
4.3	HAP som faglig læringsressurs	75
4.3.1	Erfaringer med HAP i faglig opplæring.....	75
4.4	HAP som sosial læringsressurs.....	79
4.4.1	Erfaringer med HAP i sosial opplæring	79
4.4.2	Muligheter til å lære sammen med andre	86
4.4.3	Å måle det som ikke så lett lar seg måle	87
5.0	Diskusjon.....	91
5.1	Å benytte HAP for elever med ADHD.....	91

5.1.1	Skolehundførers viktige rolle	91
5.1.2	Skolehundens effekt	94
5.2	Å inkludere elever med ADHD	100
5.2.1	Forståelse av inkludering i skolen	100
5.2.2	Forutsetninger for inkludering.....	101
5.3	HAP som inkluderingsressurs	104
5.3.1	Faglig inkludering	105
5.3.2	Sosial inkludering.....	108
5.3.3	Opplevd inkludering.....	111
6.0	Avslutning	113
6.1	Konklusjon.....	113
6.1.1	Svar på forskningsspørsmålet.....	113
6.1.2	Begrensninger og videre forskning	117
7.0	Litteraturliste.....	119
8.0	Vedlegg	127
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	127
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	130
	Vedlegg 3: Intervjuguide	131
	Vedlegg 4: Kvittering fra NSD.....	133

1.0 Introduksjon

I dette introduserende kapittelet vil det først og fremst bli gjort rede for masteravhandlingens tema og bakgrunnen for dette valget. Tidligere forskning gjort på området vil kort bli presentert. Videre tar kapittelet for seg oppgavens avgrensning og utvalgte forskningsspørsmål. Sammen med tre underspørsmål, vil forskningsspørsmålet presentere avhandlingens spesifikke retning. Introduksjonens siste del gir en oversikt over oppgavens disposisjon og hvordan disse hovedpunktene vil henge sammen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteravhandlingens fikk sin begynnelse for et par år siden, da jeg i praksis var vitne til et møte som virkelig gjorde inntrykk. En av de ansatte ved skolen hadde med seg hunden sin, og noen av elevene fikk lov til å hilse på den. Hundens tilstedeværelse hadde en øyeblikkelig påvirkning. Det var særlig én av elevene som endret seg markant i møte med dette firbente besøket. Den først så tilsynelatende umotiverte eleven, han jeg bare hadde sett sittende i en krok med armene i kryss, var plutselig ikke til å kjenne igjen. Hundens entré fikk hele gutten til å lyse opp, og endelig så jeg ham smile. Med hundens bånd i hendene var han en helt ny gutt. På tur med hunden hadde vi nå et felles samtaletema, som spankulerte logrende foran oss. Det aller fineste var kanskje at dette var et tema eleven kunne mer om enn meg. Denne formiddagen var det han som kunne lære vekk noe til læreren.

Hvordan dyr kan skape denne positive endringen hos barn ble en oppdagelse jeg ikke klarte å legge fra meg. Det var tydelig noe mer her, noe viktig. Et område jeg ønsket å kunne utforske mer. Var dette noe flere hadde skrevet om? Var det et allerede etablert felt? Slik startet jakten på mer informasjon om temaet, og nysgjerrigheten førte meg inn i verdenen av *dyreassisterte intervensjoner (DAI)* – en praksis der dyr deltar i ulike tjenester for å bidra terapeutisk. Undervisning er et av disse områdene der dyr kan bidra på denne måten. Gjennom *dyreassistert pedagogikk (DAP)* arbeider ulike dyr som pedagogisk støtte for elever, og i ulike undervisningsopplegg blir dyrene læringsressurser for å nå faglige og sosiale mål (IAHAIO, 2018, s. 386).

Tidligere forskning på dyreassistert pedagogikk (DAP)

På tvers av studier vises det til funn på hvordan dyr kan ha en vedvarende og positiv innvirkning på mennesker. Elevers læring er et av feltene der dyrene har vist effekt (Endenburg & van Lith, 2011, s. 208). Blant annet kan dyrene virke positivt inn på utvikling av ferdigheter, på mestring og styrking av selvtillit (Pedersen, Olsen, Ellingsen-Dalskau & Sandstedt, 2019, s. 25).

Hund er et av de mest vanlige dyrene som brukes i dyreassistert pedagogikk (heretter omtalt som DAP). Grunnen til dette er at hunder har flere egenskaper som gjør dem spesielt egnet for pedagogisk arbeid. De er blant annet oppmerksomme på, og interesserte i menneskers reaksjoner (Fine & Beck, 2019, s. 39). I tillegg har de en egen evne til å løfte barns humør og være motiverende støttespillere i skolearbeidet (Gee, Fine & Schuck, 2019, s. 228). Videre er det gjort studier på hunders effekt hos barn med utfordringer i skolen, og funn viser til lovende resultater (Berget, Krøger & Thorød, 2018, s. 16). Særlig hunder har vist å kunne være til nytte i skolesammenheng for elever med nevroutviklingsforstyrrelser (Narvekar & Narvekar, 2022, s. 2), som for eksempel elever med autismespekterforstyrrelse (O'Haire, McKenzie, Beck & Slaughter, 2013, s. 1; Jensen & Østby, 2018, s. 151), eller ADHD (Busch, Tucha, Talarovičová, Fuermaier, Lewis-Evans & Tucha, 2016, s. 293; Jensen & Østby, 2018, s. 151).

Foreløpig forskning viser til hvordan hunder kan ha positiv innvirkning i skolen for elever med ADHD og flere av diagnosens karakteristiske vansker (Schuck, Emmerson, Fine & Lakes, 2013, s. 1; Schuck, Emmerson, Abdullah, Fine, Stehli & Lakes, 2018a, s. 67; Schuck, Johnson, Abdullah, Stehli, Fine, & Lakes, 2018b, s. 7; Juríčková, Bozděchová, Machová & Vadroňová, 2020, s. 678).

Tiltaket ser ut til å kunne gi elever med ADHD nødvendig faglig og sosial støtte. Også i praksis kan flere aktører fortelle om observert effekt hos elever med blant annet ADHD (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 32). Forskningen på dette er i stadig økning, men det er likevel behov for flere studier (Narvekar & Narvekar, 2022, s. 21). Et av denne masteravhandlingens sentrale formål vil være å bidra til at feltet vies mer oppmerksomhet.

1.2 Avgrensning av oppgaven

I Norge er det flere elever med lærevansker som får spesialpedagogisk støtte av sertifiserte hunder (Jensen & Østby, 2018, s. 144). Det kan være interessant å undersøke hva en slik praksis kan ha av effekt på flere ulike elevgrupper. Av hensyn til oppgavens omfang vil denne avhandlingens fokus rettes mot hvordan slike spesialpedagogiske tiltak med hund påvirker

barneskoleelever med ADHD. Elever med ADHD er ulike, og mange får det de trenger i ordinær opplæring. Likevel er det flere som opplever utfordringer og barrierer i skolen.

Elever med ADHD viser jevnt over lavere faglig prestasjon (Ørstavik, Gustavson, Rohrer-Baumgartner, Biele, Furu, Karlstad, Reichborn-Kjennerud, Borge, & Aase, 2016, s. 14), og opplever sjeldnere å mestre enn andre (Statped, 2020). Videre er denne elevgruppen også mer utsatt for å bli ekskludert i skolen (Ørstavik et al., 2016, s. 14; Statped, 2020). Elever må få mulighet til å oppleve mestring og utvikle gode sosiale og faglige ferdigheter, for å bli inkludert i skolens ulike fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 93). Samtidig er også faglig og sosial inkludering viktig for mestring og utvikling (Uthus, 2017c, s. 163).

Dagens inkludering av elever med ADHD er tydelig mangelfull. De siste årene er det gjort stor fremgang på forskning rundt inkludering av elever med ADHD i skolen. Likevel er det fortsatt en vei igjen å gå (Mezzanotte, 2020, s. 60). I denne masteravhandlingen er det derfor ønskelig å utforske hvordan denne elevgruppen bedre kan inkluderes i skolen.

Oppgavens forskningsspørsmål

Denne avhandlingen vil i hovedsak se på DAP med hund i et inkluderingsperspektiv. Dette spesialpedagogiske tiltaket vil heretter omtales som *hundassistert pedagogikk* eller HAP. Videre vil fokuset mer spesifikt rettes mot HAP praktisert i barneskolen, utført av en sertifisert ekvipasje bestående av *skolehund* og *skolehundefører*.

Begrepet «skolehund» vil i denne avhandlingen vise til spesialtrente hunder, som har bestått en egnethetstest, og er godkjent for arbeid med elever i skolen. I litteraturen benyttes ulike begreper for å omtale personen med ansvaret for skolehunden og den spesialpedagogiske undervisningen. Det er viktig å stadfeste at flere av disse aktørene gjerne har spesialpedagogisk utdanning i bunn, at de er ansatt på skolen som spesialpedagoger og at de først og fremst omtaler seg selv som spesialpedagog. Det er likevel noe variasjon i hvilke utdanning hundeførere har. For ordens skyld vil denne avhandlingen derfor benytte betegnelsen «skolehundefører» for å omtale personen som leder skolehunden.

Ønsket er å se nærmere på hvordan HAP kan være et inkluderende tiltak for barneskoleelever med ADHD. Med bakgrunn i dette vil denne masteravhandlingen rette seg mot følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan hundassistert pedagogikk forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?

Spørsmålet omhandler først og fremst elever i barneskolen, i aldersgruppen 6-12 år, diagnostisert med ADHD, som i tillegg har *særskilte behov* og rett på spesialundervisning. Med «særskilte behov» menes elever som av ulike årsaker har utfordringer med å lære, utvikle seg og mestre i sin skolehverdag (Uthus, 2017b, s. 132). Det vil i hovedsak rettes fokus mot elever i denne gruppen som oppfyller kravene for retten til *spesialundervisning*. I opplæringsloven (1998, § 5-1) står det om slik undervisning at det er en rettighet for de elevene som ikke får et godt nok læringsutbytte gjennom det ordinære opplæringstilbudet.

«Inkludering» er et bredt og komplekst begrep, som kan tolkes på ulike måter. I denne avhandlingen vil inkluderingsbegrepet forstås i en skolekontekst, og dekonstrueres i tre deler: faglig, sosial og opplevd inkludering.

For å kunne besvare dette forskningsspørsmålet er det nødvendig å få klarhet i tre hovedaspekter. Først og fremst er det sentralt å utforske hvilke erfaringer det finnes med å praktisere HAP i skolen. Det er også ønskelig å se på praksisen i et inkluderingsperspektiv, og da særlig virkninger på den sosiale og faglige inkluderingen. Basert på dette er det utarbeidet tre underspørsmål, som sammen skal bidra til å besvare forskningsspørsmålet:

- *Hvilke erfaringer finnes med hundeassistert pedagogikk i praksis?*
- *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk påvirke faglig inkludering?*
- *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk påvirke sosial inkludering?*

1.3 Oppgavens disposisjon

Første kapittel har til nå presentert temaet denne avhandlingen skal omhandle. Videre ble bakgrunnen for valg av tema forklart og gjort rede for. Her ble også avhandlingens sentrale begreper presentert og avklart. Til slutt ble temaet avgrenset i et endelig forskningsspørsmål, som sammen med tre underspørsmål vil fungere som ledetråd gjennom resten av oppgaven.

I andre kapittel presenteres oppgavens teoretiske grunnlag. Først omtales inkludering som begrep og hvilke plass det har i skolesammenheng. Ulike forståelser vil kort bli gjort rede for, før fokuset rettes mot Nordahl og Overlands (2015) tredelte forståelse. I tillegg vil det også drøftes kort rundt hvorvidt spesialpedagogiske tiltak er et inkluderende redskap eller ekskluderende middel.

Videre går kapittelet inn på teori om nevroutviklingsforstyrrelsen ADHD, hva denne diagnosen innebærer, hvilke utfordringer elever med denne diagnosen kan ha og hvordan disse elevene kan inkluderes i skolen. Avslutningsvis i denne teoretiske delen vil fokuset rettes mot HAP. Her rettes fokuset mot hvordan praksisen kan nyttes som spesialpedagogisk

tiltak og hva forskning sier om effekten av HAP for elever med ADHD.

Tredje kapittel tar for seg prosjektets forskningsmetode og andre metodologiske valg som er gjort underveis. Her vil det bli gjort rede for valget av kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, og hvordan dette kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålet. Videre belyser dette kapittelet sentrale aspekter ved planleggingen i forkant av intervjuene, gjennomføringen av selve datainnsamlingen og behandling av datamaterialet i etterkant. Kapittelet vil også ta for seg forskningsprosjektets kvalitet og troverdighet, og etiske hensyn som er blitt gjort i prosjektet.

I fjerde kapittel vil resultatene fra datainnsamlingen bli presentert. De empiriske funnene vil tolkes og analyseres fortløpende. Tematisk analyse er benyttet som analysemetode, og presentasjonen av datamaterialet er sortert etter tre hovedkodegrupper.

I femte kapittel diskuteres sentrale empiriske funn fra kapittel 4 i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2. I hovedsak vil dette være en diskusjon rundt de tre hovedkodegruppene presentert i kapittel 4.

Sjette kapittel er avhandlingens avsluttende del og vil presentere en sammenfattet oppsummering av drøfting fra kapittel 5. Her vil oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål bli besvart. Til slutt vil eventuelle begrensninger i forskningen legges frem. Basert på disse forskningsbegrensningene vil det legges frem perspektiver og forslag til videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

I følgende kapittel vil avhandlingens teoretiske grunnlag presenteres. Kapittelet innledes med teori om inkludering og hvilke betydning dette begrepet har i skolen og spesialpedagogisk sammenheng. Fokuset vil rette seg mot inkludering av elever med ADHD og særskilte behov. Videre vil kapittelet ta for seg den nevrobiologiske diagnosen ADHD. Her er fokuset på elever i barneskolealder med ADHD, hva det innebærer å ha en slik diagnose og hvilke utfordringer som kan medføre. Det vil i hovedsak dreie seg om hvordan barneskoleelever med ADHD og særskilte behov kan inkluderes i skolen. I kapittelets siste del blir hundeeassistert pedagogikk (HAP) forklart og gjort rede for. Underkapittelet tar for seg HAP som spesialpedagogisk tiltak og ulike teori om hunders innvirkning på elever vil bli belyst. Avslutningsvis presenteres forskning rundt skolehunders effekt på elever med ADHD.

2.1 Inkludering i skolen

Inkludering er et komplekst begrep, som kan forstås på ulike måter. Inkludering står som et overordnet mål i skolen, og i hovedsak handler det om å sørge for at alle elever har tilhørighet i klassen og får delta i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Inkludering er videre et bærende prinsipp (Hølland, 2021, s. 14), og skal sørge for at elevmangfoldet anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Begrepet inkludering nevnes for første gang i norske læreplandokumenter i grunnskolereformen L97 (Olsen, 2014, s. 43). Inntoget av inkluderingsbegrepet skjedde i hovedsak som følge av UNESCOs verdenskonferanse i 1994. Konferansen omhandlet retten til inkluderende opplæring for alle elever uansett behov, og det var her *Salamancaerklæringen* ble vedtatt (Skogdal, 2014, s. 41). Erklæringen løftet frem inkludering som en nødvendig norm i skolen for å senere kunne skape et inkluderende samfunn uten diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994, s. 6).

Fagfornyelsen presiserer at skolen har ansvar for å «[...] utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ifølge stortingsmeldingen *Tett på* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11) skal alle elever få mulighet til å «[...] lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap», og videre presiseres det at:

[...] alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11)

Med inkludering som et viktig prinsipp i opplæringen, kommer behovet for å kunne måle og vurdere det. For å kunne vurdere om en elev er inkludert, er det nødvendig å redegjøre for hvilken forståelse av begrepet man legger til grunn.

2.1.1 Hvordan forstå inkludering

Inkludering er et komplekst begrep det kan være utfordrende å måle. Det beskrives både som et uløselig prosjekt (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 11), og en dynamisk, evig pågående prosess (Dalen, 2013, s. 86; Uthus, 2020, s. 17). Inkludering er ikke et ideal som kan realiseres fullt og helt, mener Arnesen (2020, s. 29), og viser til at begrepet i stedet bør sees på som et retningsgivende ideal – en arbeidsprosess i kontinuerlig bevegelse. Inkludering omtales som en *verdi*, og fokuset er å sørge for at elever kjenner på å være ønsket og verdsatt i skolens fellesskap (Befring, 2020, s. 46).

Det er viktig å presisere at inkludering har flere begrepsforståelser og tilnæringsmåter. Skolens praktisering av inkludering påvirkes av hvilke forståelse for begrepet som legges til grunn (Olsen, 2020, s. 15). En enkel måte å forstå inkludering på handler, ifølge Olsen, (2020, s. 15), om å se endimensjonalt på begrepet og kun vurdere om elever er inkludert ut ifra hvor de er plassert. Dette mener flere at er en for enkel forståelse av begrepet. Festøy og Haug (2017, s. 70) argumenterer for at inkluderingsbegrepet handler om mer enn elevenes fysiske plassering, og viser til at denne forenklete forståelsen i stedet risikerer å bidra til økte forskjeller. Det kan derfor være aktuelt å ta i bruk en mer kompleks begrepsforståelse når man skal vurdere inkludering i skolen.

Det er gjort flere forsøk på å operasjonalisere inkludering for å gjøre det til et mer presist og håndterbart begrep i forsknings- og vurderingssammenheng. Qvortrup og Qvortrup (2015, s. 86) mener at både tilstedeværelse og aktiv deltakelse har betydning når en skal vurdere inkludering av elever, men understreker at dette ikke er tilstrekkelig. Hvordan eleven selv opplever å være en del av fellesskapet er også relevant. Flere understreker at det er nødvendig å også se på elevens egen opplevelse å høre til for å kunne vurdere inkludering i skolen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015b, s. 16; Uthus, 2017b, s. 150; Befring, 2020,

s. 46). En elevs opplevelse av å være inkludert baserer seg på følelsen av tilhørighet og mestring i læringsfellesskapet (Uthus, 2017c, s. 158).

Faglig, sosial og opplevd inkludering

Det er flere ulike måter å dekonstruere inkluderingsbegrepet på. Denne avhandlingen vil omtale inkludering som et begrep bestående av tre deler: *faglig, sosial og opplevd* inkludering. Nordahl, Qvortrup, Hansen og Hansen (2014, s. 28) hevder at vellykket inkludering forutsetter at elevene regnes med og tar aktivt del i det sosiale fellesskapet, det faglige læringsfellesskapet, og at elevene selv opplever seg medregnet.

Nordahl og Overland (2015, s. 19) har konstruert en tabell til utgangspunkt for å vurdere de tre ulike inkluderingsperspektivene innenfor tre arenaer elever omgås i skolehverdagen. En elev kan være inkludert i ett fellesskap, men kan samtidig være ekskludert fra et annet (Nordahl & Overland, 2015, s. 17). De tre nivåene faglig, sosial og opplevd inkludering benyttes til å vurdere grad av inkludering i disse fellesskapene. Om man for eksempel skal se på grad av inkludering i det faglige fellesskapet, må elevene altså både delta i undervisningen, oppnå et læringsutbytte og selv oppleve seg inkludert.

En slik vid begrepsforståelse åpner for å bedre vurdere hvordan skolen kan tilpasse seg og ta hensyn til elevene slik at de kan møtes på best mulig måte, uavhengig av hvem de er eller hvilke vansker de måtte ha (Nordahl et al., 2014, s. 31).

Dimensjonene *inkluderingsnivå* og *sosiale fellesskap* møtes her i en tabell (se «Tabell 1»), som visualiserer sammenhengen mellom hvordan de tre ulike inkluderingsnivåene kan opptre i de mest sentrale fellesskapene en elev kan møte i sin skolehverdag. Denne tabellen vil senere benyttes i diskusjonskapittelet for å drøfte rundt muligheter for inkludering.

	Faglig inkludering	Sosial inkludering	Opplevd inkludering
Faglig fellesskap	Faglig læringsutbytte	Deltakelse i klassefellesskapet	Opplevelse av faglig mestring
Fellesskap mellom lærer og elev	Mulighet til å medvirke egen læring	Bli sett og hørt av lærere	Opplevelse av positiv relasjon til lærer
Fellesskap mellom elever	Mulighet til å lære sammen med medelever	Deltakelse i felles sosiale aktiviteter	Opplevelse av trivsel og vennskap med andre elever

Tabell 1: «Operasjonalisering av ulike inkluderingsperspektiv»: Tabell basert på Nordahl og Overlands (2015, s. 19) dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet.

2.1.2 Inkludering av elever med særskilte behov

Sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter og deltakelse virker inn på hverandre. Å sørge for at elever utvikler gode sosiale ferdigheter kan være avgjørende for at de videre skal kunne delta i skolens fellesskap og oppleve faglig mestring (Nordahl & Overland, 2021, s. 93). Skolen må derfor sørge for at elever opplever mestring og tilhørighet samtidig for å sikre god inkludering (Uthus, 2017c, s. 163).

Inkludering i skolen er et ansvar som gjelder alle skolens ansatte og tilhørende aktører (Olsen, 2020, s. 15). Det har dermed mye å si hvilken holdning skolen har til å inkludere alle elevene, også dem med særskilte behov. Theie og Stammesfet (2020, s. 63) understreker at ønsket om å inkludere må være en del av alles mål og verdier, for å kunne oppnå en høy grad av inkludering ved skolen.

Hvilke holdning man har til forskjellighet og særskilte behov har mye å si for å skape inkludering og opplevelse av tilhørighet hos eleven, hevder Reindal (2016, s. 145). Ofte blir elever gitt ansvaret alene for sine vansker og utfordringer. Dette mener Bekkely (2020, s. 143) er til hinder for å kunne møte eleven med toleranse og forståelse.

Det er betydelig forskjell på å se eleven *med* vansker, og å se eleven *i* vansker. Velger man å se eleven *med* vansker har man et individorientert perspektiv, der elevens utfordringer og behov tolkes som et resultat av elevens egenskaper. Med et systemorientert perspektiv ser man i stedet eleven *i* vansker, og forstår elevens utfordringer og behov som et resultat av elevens forutsetninger og systemet rundt (Uthus, 2020, s. 19).

Begge perspektivene er viktige på hver sin måte. Det er viktig å ha et systemperspektiv slik at generelle forhold i skolens praksis, undervisning og miljø kan utbedres (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018, s. 219). Samtidig viser Nordahl et al. (2018, s. 218) at det også er nødvendig med et individperspektiv for å kunne skape tiltak som er individuelt tilpasset på best mulig måte.

Subjektivering, anerkjennelse og inkludering

Dalen (2013, s. 94) hevder at det er nødvendig å se elevenes behov og akseptere deres ulikhet for å kunne gi et tilbud som er faktisk inkluderende. Å møte en elev som et individ i vansker er en anerkjennelse av elevens følelser og behov. Dette handler om *subjektivering* (Bekkely, 2020, 145). For å kunne skape inkludering i skolen mener Mjøs (2016, s. 95) at subjektivering er nødvendig. Med dette mener hun «[...] å hjelpe den enkelte til utvikling og utfoldelse for å kunne leve sitt liv ut fra egne muligheter og preferanser» (Mjøs, 2016, s. 95).

Å arbeide for en inkluderende skole innebærer at man skal sørge for at skolen oppleves meningsfull og at elevene føler en god tilhørighet og anerkjennelse uansett hvem de er (Arnesen, 2020, s. 16). Å gi elever slik betingelsesløs anerkjennelse, uavhengig av hvordan de presterer eller hva de gjør, er sentralt for at eleven skal kjenne trygghet og videre kunne anerkjenne seg selv. Det handler om å sørge for en opplevelse av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). Elever blir også mer motivert og viser større innsats i skolearbeidet om de opplever anerkjennelse (Uthus, 2017d, s. 288).

Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende. For å oppnå en høyere grad av inkludering er det essensielt at læreren gjenkjenner eleven og anerkjenner elevens tilstedeværelse (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 97). I tillegg til dette er det også sentralt for en god relasjon at læreren tar eleven på alvor, blant annet ved å henvende seg direkte til eleven, ta seg tid til å lytte og forstå behovene deres, og videre møte disse behovene med respekt (Wilberg, Nordby & Tjäder, 2020, s. 178).

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 85) trekker også linjer mellom anerkjennelse og inkludering. Anerkjennelsen bør komme uavhengig av elevens prestasjoner eller handlinger, og dermed er den med på å fremme trygghet og selvverd. Videre er det nødvendig å fokusere på det eleven faktisk mestrer. Å få mulighet til å videreutvikle sine gode ferdigheter gir dessuten opplevelse av å bli sett, verdsatt og medregnet i fellesskapet. Dette er helt sentralt for elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 85).

Inkludering i skolen står overfor flere utfordringer. Flere elever får et opplæringstilbud som er ikke inkluderende nok. Dette stadfestes i en rapport fra 2018, der det kommer frem at tilbudet for elever med særskilte behov generelt sett er ekskluderende og mangelfullt (Nordahl et al., 2018, s. 5). Ekspertgruppen bak rapporten mener at det er behov for et bedre pedagogisk tilbud slik at elever med særskilte behov kan få utvikle seg og bli godt nok rustet for fremtiden (Nordahl et al., 2018, s. 264). Skolen står her overfor et dilemma. Nødvendige spesialpedagogiske tiltak for å fremme god læring, kan i noen tilfeller gjøre det utfordrende å samtidig legge til rette for inkludering.

2.1.3 Et inkluderingsdilemma

Undervisning for alle i samme klasserom har i hensikt å være inkluderende og skape muligheter, men for elever med særskilte behov kan slik fysisk inkludering også innebære begrensninger. Fysisk tilstedeværelse er ikke alltid en garanti for sosial tilhørighet og opplevelse av å være inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 23). Noen elever opplever utenforskap selv om de er tilstede i klasserommet, for eksempel om de ikke mestrer faglige og

sosiale krav (Fasting, 2016, s. 78). For elever som ikke har de samme forutsetningene for å henge med som sine medelever, kan en tilsynelatende inkluderende fellesundervisning fort bli ekskluderende (Arnesen, 2020, s. 93). Uthus (2017b, s. 149) hevder derfor at det er nødvendig å ta inkluderingsbegrepet i en pragmatisk retning, der man vurderer både muligheter og begrensninger ved å la alle delta i samme ordinære undervisning. Slik tar man elevenes erfaringer og opplevelser på alvor.

Ved spørsmålet om *hvor* undervisningen skal skje oppstår det dermed et inkluderingsdilemma. Skolen skal både sørge for faglig og sosial mestring. Dette gjør at det kan være nødvendig å *differensiere* undervisningen. Differensiering handler, ifølge Hølland (2021, s. 16), om å gjøre forskjell og foreta nødvendige endringer i undervisningens innhold og aktiviteter, for å sikre alle elever tilfredsstillende læringsutbytte. Samtidig skal skolen også sørge for at elevene har tilhørighet. Dermed stilles skolen i en vanskelig situasjon mellom å sørge for nødvendig differensiering og samtidig være inkluderende (Dalen, 2013, s. 92).

Inkluderende redskap eller ekskluderende middel?

I Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11) poengteres det at noen elever har behov for å få opplæring utenfor den ordinær undervisningen, for at de kan få tilstrekkelig tilrettelegging for læring og utvikling. Spesialundervisning kan slik fungere som et inkluderende redskap (Olsen, 2014, s. 43). Et klassefellesskap er en nødvendig kilde til muligheter for mange elever, men det samme fellesskapet kan for andre være begrensende (Bekkely, 2020, s. 142).

Samtidig kan spesialundervisning også bli et ekskluderende middel som tar utfordrende elever ut av klasserommet, i hensikt å kunne opprettholde ro og læring for de resterende elevene (Wendelborg, 2017, s. 126). Denne holdningen går imot tanken om at det er *skolens* ansvar å tilpasse seg eleven, og ikke motsatt.

Å ta en elev ut av klassen kan gi eleven den faglige støtten som trengs, men dette kan samtidig hindre eleven i å ta del i det sosiale fellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015b, s. 17). Spesialundervisning som foregår utenfor klassen gir eleven mindre sosial kontakt, og står dermed i strid med kravet om å gi opplevelsen av en naturlig plass i fellesskapet (Arnesen, 2020, s. 95).

Haug (2014, s. 33) mener det er feil å stemple all undervisning borte fra klasserommet som ekskluderende. Flere elever med særskilte behov opplever både mestring og tilhørighet, nettopp takket være spesialpedagogiske tilbud utenfor klassen (Uthus, 2017b, s. 145). Spesialpedagogiske tiltak utenfor fellesskapet kan for noen være det som må til for å oppnå deltakelse i fellesskapet (Solli, 2010, s. 40).

Det er et ønske å sørge for at alle elever får lære i ordinære fellesskap, men det er også viktig å sørge for verdige skoleliv for hver enkelt. I situasjoner der en inkluderende strategi også kan innebære en form for ekskludering, mener Qvortrup og Qvortrup (2015, s. 168) at det er mest hensiktsmessig å finne ut av hvilken arena som gir eleven størst grad av deltakelse og anerkjennelse, og opplevelse av å være inkludert. For noen vil tilsynelatende «ekskluderende» undervisning være et nødvendig spesialpedagogisk tiltak for å inkludere elevene i fellesskapet og samfunnet, men dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle, nettopp fordi elever med særskilte behov gjerne er svært ulike (Dalen, 2013, s. 88).

Ekskludering av elever med særskilte behov

Et av skolens største utfordringer handler om å kunne gi elever det de har behov for slik at de kan utvikle seg faglig og sosialt. Dagens spesialpedagogiske system er, for flere elever, ekskluderende og lite funksjonelt, ifølge Nordahl et al. (2018, s. 264). For mange elever med særskilte behov settes det inn nødvendige spesialpedagogiske tiltak for sent. Dette fører gjerne til at eleven allerede har havnet så langt bak faglig, og opplevd så mange nederlag at det kan være vanskelig å gjøre noe med (Nordahl et al., 2018, s. 7). Om elever da i tillegg møtes med negative holdninger til inkludering, blir det ekstra utfordrende å oppnå faglig og sosial læring i et fellesskap.

I en studie av læreres holdninger til inkludering av ulike elever, kom det frem at et stort antall lærere stilte seg mer negative til å inkludere elevene med særskilte behov. De Boer, Pijl og Minnaert (2011, s. 17) viser hvordan elever med ADHD, lærings- og atferdsvansker er blant de aller mest utsatte for denne negative holdningen til inkludering. Senere forskning viser også til samme utfordring, der elever med ADHD og særskilte behov fortsatt utgjør en betydelig inkluderingsutfordring for skolen (Mezzanotte, 2020, s. 61). Arbeidet for et inkluderende samfunn starter tidlig, og skolen har her et sentralt ansvar. Selv om noen elever med ADHD har sosiale og faglige vansker, har de like stor rett til å føle seg som en del av fellesskapet.

I denne avhandlingen vil fokuset være på inkludering av denne elevgruppen. Aller først vil det bli forklart hva en slik ADHD-diagnose er, hva det vil si å være elev med denne diagnosen og hva teorien sier om hvilke behov denne elevgruppen gjerne har.

2.2 Elever med ADHD

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) er en nevroutviklingsforstyrrelse, og karakteriseres ved de tre hovedsymptomene uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. For at en slik diagnose skal gis, må et visst antall symptomer vedvare i over minst seks måneder, og oppstå hos individet i flere ulike situasjoner og sammenhenger. Videre er det et kriterium at symptomene har en direkte negativ innvirkning på personens fungering, utvikling eller sosiale funksjon (World Health Organization [WHO], 2018a).

Det finnes flere fellestrekk ved ADHD, men det vil som regel opptre ulikt fra individ til individ. Hovedsymptomene varierer i styrke og kan oppleves forskjellig (Engh, 2014, s. 41). Ifølge WHO (2018a) vil hver person med ADHD ha sitt eget blandingsforhold av komponentene uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet, og dette kan i tillegg endre seg med årene. I tillegg til disse diagnoserelaterte vanskene, kan elever med ADHD også ha andre tilleggsvansker. Det vil si at disse elevene gjerne er svært ulike, selv om de deler samme diagnose (Skogan & Urnes, 2018, s. 327).

Det er enda ingen klar årsaksforklaring for diagnosen. Både genetiske og miljøbetingede faktorer kan ha en innvirkning, men ADHD er også vist å være nevrologisk betinget (Rønhovde, 2018, s. 115). ADHD kan forårsake kognitive og atferdsrelaterte forstyrrelser, og regnes derfor som en *nevrouviklingsforstyrrelse* (WHO, 2018b). Slike forstyrrelser antas å være et resultat av problemer med signalstoffet dopamin, som fører til endringer i hjernens sentralnervesystem. Det er særlig den overordnede frontallappen og dens *eksekutive funksjoner* som påvirkes av denne hjernekjemiske ubalansen (Wilberg et al., 2020, s. 176).

Eksekutive funksjoner er alle overordnede kognitive prosesser som foregår i hjernen, og hovedoppgaven deres er å sørge for «overordnet, viljestyrt kontroll og regulering av tanker, følelser og atferd» (Urnes, 2018, s. 91). Dette er funksjoner som er styrende og kontrollerende, og spiller blant annet inn når man skal ta valg, tenke målrettet, vurdere og planlegge. Det er også disse områdene som gir oss evnen til å holde konsentrasjon og vurderingsevne aktiv over lenger tid slik at vi blant annet kan ta fatt på, og løse uvante oppgaver (Rønhovde, 2018, s. 120).

Om det er en svikt i disse funksjonene kan det dermed bli vanskelig å organisere livet sitt og orientere seg i sin egen hverdag (Rønhovde, 2018, s. 121). For elever med ADHD kan dette by på en rekke utfordringer.

2.2.1 Utfordringer for elever med ADHD

Skolehverdagen stiller store krav til elevene om å sitte stille og følge med, opprettholde konsentrasjon over lenger tid, arbeide mot langsiktige mål og følge sosiale normer og regler. Dette kan oppleves spesielt utfordrende for elever med ADHD-relaterte vansker. Ifølge Rønhovde (2018, s. 88) har rundt 35 prosent av elever med ADHD *spesifikke lærevansker*. Denne betegnelsen brukes for elever som henger to eller flere år etter klassens nivå. Om avstanden blir større, er det snakk om *generelle lærevansker* (Rønhovde, 2018, s. 97).

En elevs lærevansker skyldes ikke nødvendigvis svekkede evner. Det kan være flere årsaker til at en elev med ADHD begynner å henge etter klassens faglige og sosiale utvikling. Det antas at diagnosens nevrobiologiske forstyrrelser kan ha betydelig innvirkning. Det er altså ikke nødvendigvis intellektet det er noe i veien med, men heller vansker med å hente frem og anvende kunnskap forårsaket av eksekutiv funksjonssvikt (Skogan & Urnes, 2018, s. 329). Eleven kan også kjenne på mye stress i skolehverdagen grunnet utfordringer eller ubehag, og dette stresset gjør det vanskeligere å arbeide med skole (Engh, 2014, s. 90).

Faglige utfordringer

Å kunne oppnå læring og faglige prestasjoner forutsetter en viss grad av selvstendighet, egenstyring, planlegging og organisering (Skogan & Urnes, 2018, s. 323). Læring krever videre utholdenhet og motivasjon nok til å arbeide og øve. Elever med ADHD kan ha ekstra vansker med å finne motivasjon til skolearbeid, og gjennomføringsevnen deres er gjerne lav (Engh, 2014, s. 20).

Konsentrasjon krever mye energi, og elever med oppmerksomhetsutfordringer opplever særlig vanskeligheter med å konsentrere seg over tid. Dette gjelder spesielt om arbeidet gir lite stimulering og få belønninger (WHO, 2018a), eller om det er noe eleven i utgangspunktet ikke interesserer seg for (Wilberg et al., 2020, s. 178).

Skolehverdagen er ofte preget av mange inntrykk og mye informasjon, som hjernen skal organisere. Å få med seg alle instruksjoner og beskjeder fra læreren blir vanskelig for en elev som lett lar seg distrahere av klasserommets mange sanseintrykk. Elever med ADHD kan ha utfordringer med å sortere alle inntrykkene de tar inn, og viktig informasjon drukner dermed fort i annet støy (Rønhovde, 2018, s. 44).

Hos elever med ADHD kan arbeidsminnet lett overbelastes. Rønhovde (2018, s. 66) påpeker hvordan problemer med arbeidsminnet kan gjøre det utfordrende å skaffe seg oversikt og organisere hverdagen. Et kort arbeidsminne gjør det også vanskelig å huske fagstoff selv om man akkurat har lest det (Engh, 2014, s. 90). Dette kan ifølge Rønhovde (2018, s. 184), gi

dårlig leseforståelse, som igjen gjør begrepsinnlæring mer utfordrende. Liten begrepsforståelse er også negativt for utvikling i andre fag.

Hyperaktivitet er et annet trekk ved ADHD-diagnosen, som kan påvirke læring. Overdreven motorisk aktivitet opptrer mest i situasjoner der det stilles krav til selvkontroll av egen atferd (WHO, 2018a). For elever med mye hyperaktivitet kan det å sitte i ro og fokusere oppleves svært slitsomt. Å tvinge seg selv til å sitte i ro, krever derfor ekstra mye av oppmerksomheten deres (Rønhovde, 2018, s. 64). Det blir mindre energi og oppmerksomhet igjen, og læring kan derfor bli ekstra strevsomt for en elev med hyperaktiv atferd (Engh, 2014, s. 18).

Vansker med å lære kan føre til negative tilbakemeldinger både fra lærere og medelever (Skogan & Urnes, 2018, s. 323). Lave prestasjoner gir videre få mestringsopplevelser, og dette har negative konsekvenser for elevens selvtillit og forventninger om å mestre. En elevs *mestringsforventninger* handler, ifølge Bandura (1997, s. 3), om troen på seg selv og at man har gode nok evner til å gjennomføre en oppgave.

Liten tro på seg selv og sjansen for å mestre kan føre til at noen elever velger å ha lav innsats, somle for å slippe å prestere eller vise utagerende atferd. Fra utsiden kan dette oppfattes som at eleven ikke bryr seg om skolen, er lat eller har dårlige evner. I realiteten er slik atferd ofte avledningsmetoder, som eleven benytter seg av for å unngå nederlag, og videre beskytte seg selv og egen verdighet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81). Disse avledningsmetodene kan føre inn i negative spiraler der lav innsats resulterer i dårlige prestasjoner, færre mestringsopplevelser og dermed betydelige konsekvenser for selvtillit og elevens egen opplevelse av seg selv og egen verdi.

Sosiale utfordringer

Svikt i hjernens eksekutive funksjoner kan også ha følger for sosiale ferdigheter. Urnes (2018, s. 92) viser til hvordan disse funksjonene er sentrale i regulering av følelser, og for å vurdere og endre atferd. Vansker med å forstå og lære seg hva som er akseptabel atferd kan ha negative konsekvenser for relasjon til andre elever.

Utfordringer med emosjonsregulering kan føre til mer aggressiv atferd og sinneutbrudd (Rønhovde, 2018, s. 65). Videre kan disse elevene også ha utfordringer med impuls kontroll, og dermed også vansker med å vente på tur i samtaler, eller tenke igjennom konsekvensene på forhånd før man gjør eller sier noe (Rønhovde, 2018, s. 41). Impulsiv atferd kan oppleves uberegnelig og utrygt, og kan føre til konflikter (Urnes, 2018, s. 98).

Store relasjons- og samspillutfordringer kan etter hvert utspille seg på

bekymringsfulle måter. Dette omtales gjerne som *atferdsvansker* (Befring, 2020, s. 173). En elev som viser slike vansker og sosial annerledeshet, kan stå i fare for å miste venner. Det er ikke alle som har tålmodighet eller forståelse nok til å se hvilke årsaker som ligger bak dårlig eller annerledes atferd. Dette kan innvirke negativt på relasjon til lærer og andre elever, og etter hvert resultere i at eleven støtes ut av det sosiale fellesskapet (Wilberg et al., 2020, s. 178).

Ifølge Ørstavik et al. (2016, s. 14), er ekskludering en av de mest kjente konsekvensene som kan ramme noen elever med ADHD. Lave prestasjoner og et medfølgende stigma kan lett føre til at eleven faller utenfor både faglige og sosiale fellesskap i skolen (Mezzanotte, 2020, s. 60). Ekskludering vil kunne ha negativ påvirkning på elevens eget selvbilde og mestring (Statped, 2020). Avvisning og mobbing fra andre kan føre til vonde følelser, som kan utspille seg som blant annet tristhet eller sinne (Engh, 2014, s. 18).

Elevens selvoppfatning og emosjonelle utvikling påvirkes av hvilken oppfatning eleven har av seg selv i relasjon til andre (Skogan & Urnes, 2018, s. 323). Lite positiv oppmerksomhet, ekskludering og negative stempel fra familie, lærere og andre barn kan over tid føre til ytterligere konsekvenser. Befring (2020, s. 46) viser til hvordan det å bli møtt på en slik måte lett kan føre inn i en ond sirkel hvor følelsen av lav verdighet ødelegger for muligheten til at livet utvikler seg i en god og konstruktiv retning.

Negative relasjoner og utestenging fra det sosiale fellesskapet kan gi eleven psykiske vansker og føre til redusert utvikling og læringsutbytte (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s. 14). I verste fall kan sosial og faglig ekskludering føre til at man helt mister troen på egne muligheter og utvikle følelsesmessige problemer som depresjon eller angst. Emosjonelle vansker og store kunnskapshull kan ta tid å gjøre noe med, og kan videre få konsekvenser for elevens atferd og psykiske helse senere i livet (Engh, 2014, s. 18).

2.2.2 Spesialpedagogiske tiltak for elever med ADHD

Tross medfølgende vansker kan elever med ADHD likevel oppnå gode prestasjoner og sunn utvikling under riktige betingelser (Skogan & Urnes, 2018, s. 324). Forskning viser likevel at læreres forventninger til elever med ADHD generelt er for lave, og at disse elevenes sosiale og faglige ferdigheter og prestasjoner vurderes lavere enn hos andre elever (Holmen, 2018, s. 68). Elever med ADHD er langt mer enn diagnosen sin, og som alle andre har de behov for, og rett på, å bli sett og tolerert slik de er. Disse elevene trenger også å bli møtt med forventninger og realistiske krav fra kompetente ansatte (Festøy & Haug, 2017, s. 404).

Hvordan undervisningen skjer er en svært avgjørende faktor for elever med ADHD

(Engh, 2014, s. 72). Det er viktig å presisere at ikke alle elever med ADHD har behov for spesialundervisning. For noen vil det være nok at deres ulike forutsetninger blir møtt med riktig tilpassing i den ordinære undervisningen (Nordahl & Overland, 2015, s. 21). *Tilpasset opplæring* er en rettighet alle elever har, og innebærer at det gjøres variasjoner og tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Dette skal sikre et godt utbytte, og opprettholde motivasjon, lærelyst og mestringstro (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Andre elever med ADHD kan ha behov for ytterligere støtte for å kunne oppnå det samme. Her snakker en gjerne om elever med *særskilte behov*. Med dette menes: «[...] elever som av ulike årsaker og på ulike måter utfordres i sin læring, utvikling og livsmestring» (Uthus, 2017b, s. 132).

Om det ordinære opplæringstilbudet ikke gir godt nok læringsutbytte, står det i opplæringsloven (1998, § 5-1) at eleven dermed har rett på *spesialundervisning*. Målet med slike spesialpedagogiske tiltak er å sørge for at også elever som strever i ordinær undervisning får et tilbud som gir dem den læringen og utviklingen de har rett og krav på (Haug, 2017, 19).

Jo tidligere dette settes i gang, jo bedre. I ung alder er hjernen på sitt mest formbare, og Ørstavik et al. (2016, s. 11) understreker derfor at tiltak bør settes i gang så tidlig som mulig slik at videre vansker kan forebygges.

For mange elever med konsentrasjonsvansker og ADHD-problematikk benyttes evidensbasert behandling, som medisiner og atferdsterapi, men dette fungerer ikke for alle. Bivirkningene av medisiner ikke er heller ikke godt nok utforsket. Dette omtales av FNs barnekomité som uforsvarlig, og Norske helsemyndigheter mener det er behov for alternative oppfølgingstilbud, gjerne flerfaglige (Befring, 2020, s. 178). Denne masteravhandlingen vil derfor ikke ta for seg medisiner som hjelpende effekt.

Enkeltelevens behov og forutsetninger

Det er svært ulike måter å tilrettelegge spesialundervisning for elever med ADHD-relaterte vansker. Årsakene til at en elev med ADHD har behov for spesialundervisning kan variere fra elev til elev. Et spesialpedagogisk opplegg vil ikke fungere for alle elever med ADHD selv om det har vært til hjelp for én.

Læringsaktiviteter må være tilpasset hver enkelt elev ut ifra elevens egne forutsetninger og interesser (Wilberg et al., 2020, s. 177). Noen har blant annet behov for flere pauser eller større variasjon i aktiviteter. Faste pauser i skolearbeidet er viktig, spesielt for elever som har utfordringer med hyperaktivitet, impulsivitet eller uoppmerksomhet. Det faglige opplegget bør også ha variasjon i aktivitetsnivå, slik at det ikke bare er stillesitting

(Rønhovde, 2018, s. 175).

Nordahl et al. (2018, s. 237) understreker viktigheten av å gi eleven mulighet til å ha medvirkning i sitt eget opplæringsstilbud. Heide og Sylthe (2020, s. 88) poengterer at det å gi plass til elevens stemme ikke vil si at elevene blir gitt full styring, men at det handler om medbestemmelse i valg av læringsform. Å lytte til elevens ønsker rundt undervisning, gjennomføring og vurdering, sørger for at elevens forutsetninger blir tatt hensyn til. Dette sikrer bedre tilgang til elevens fulle potensiale.

Å gi elever mulighet til å være med i planlegging av egen lærehverdag sørger videre for at tilbudet legges bedre til rette for elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det vil dessuten bidra til at elever får være aktører i sine egne liv og at de blir sett på som selvstendige individer med egne meninger og oppfatninger (Nordahl et al., 2018, s. 237). Slik elevmedvirkning handler om å se og forstå elevene, noe som gjør dem mer trygge og motiverte for læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13).

Ikke alle elever er like komfortable med å fortelle og snakke om seg selv og sin situasjon. En bør gjerne legge til rette for at slike samtaler gjøres på elevens premisser. For noen eleven er det gjerne enklere å snakke dersom oppmerksomheten ikke er rettet direkte mot dem. Ofte kan gode samtaler oppstå midt i en lek, i deltakende observasjon eller underveis i en aktivitet der fokuset er rettet mot noe annet (Heide & Sylthe, 2020, s. 88).

Selv om en elev har særskilte behov er det også nødvendig å huske på at disse elevene ikke utelukkende kommer med feil og begrensninger. Som alle andre elever, har de sterke sider, ressurser og muligheter til utvikling. Det er derfor viktig å ikke bare se utfordringene, men også fokusere på mulighetene (Befring, 2020, s. 23). En slik tankegang vil ha gode virkninger på elevene i form av positive holdninger og forventninger til seg selv, ved at de mottar samme impulser fra lærere.

Struktur og forutsigbarhet

For flere elever med ADHD er det forebyggende å sørge for *faste rutiner, struktur og forutsigbarhet*, særlig for dem med stor uro og utfordringer med å skape struktur på egenhånd (Engh, 2014, s. 72). Wilberg et al. (2020, s. 179) understreker viktigheten av at elever som sliter med å innhente informasjon bør få ekstra tydelige beskjeder. Svikt i eksekutive funksjoner hos elever med ADHD kan føre til at de har behov for å få gjentatt informasjon slik at de vet hva som forventes av dem og at skolehverdagen blir mer forutsigbar. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228) understreker viktigheten av å sørge for en oversiktlig og forutsigbar skolehverdag, med god struktur slik at elevene opplever trygghet.

Tydighet har stor betydning i kommunikasjonen mellom lærer og elev. En elev med ADHD og tilhørende vansker kan ha ekstra behov for at læreren tar seg tid til å gjøre seg forstått. Her kan det gjerne være en god støtte i å inkludere visuelle samtaleverktøy (Wilberg et al., 2020, s. 178). Dette handler om å ta eleven på alvor, noe som ifølge Wilberg et al. (2020, s. 178), bidrar til å skape gode relasjoner og dermed også god utvikling.

En god og tydelig kommunikasjon mellom pedagog og elev er særlig sentralt når en skal jobbe med sosiale ferdigheter og atferd. Å utføre atferdskorrigerer avhenger gjerne at kommunikasjonen er ekstra tydelig og at reaksjonen er øyeblikkelig og presis. *Timing* er et sentralt nøkkelprinsipp her. For at atferdskorrigerer skal ha effekt er det ekstra viktig med øyeblikkelig respons. Positiv atferd bør få forsterkning rett etter den oppstår, og uønsket atferd bør møtes med negativ reaksjon så raskt som mulig (Rønhovde, 2018, s. 229). Eleven skal altså ikke være i tvil om hvilke atferd som fikk hvilke type reaksjon.

Mestring og motivasjon

Skolehverdagen bør ikke forbindes med uoverkommelige krav og nederlag. Dette kan ødelegge en elevs trygghet og trivsel (Engh, 2014, s. 74). Å kjenne på trygghet er helt grunnleggende for å kunne lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 46). Det er likevel viktig at kravene ikke forsvinner helt. Elevens lyst til å lære, motivasjon, arbeidsinnsats, selvhverdelse og selvkontroll avhenger av at det stilles krav og forventninger som er høye nok (Festøy & Haug, 2017, s. 397). Viktigheten av høye forventninger poengteres også av Olsen (2014, s. 45), som legger vekt på at forventningene i tillegg bør være realistiske. Vanskelighetsgraden bør økes i et tempo slik at eleven lett kan oppleve mestring.

Befring (2020, s. 60) omtaler mestring som en «pedagogisk nøkkel» for å gi eleven tilgang til en positiv lærings spiral. Mestring utløser læringsglede, som videre gir eleven motivasjon og energi nok til videre læring, og dermed også mer mestring.

Mestringsopplevelser gjør eleven tryggere og gir større interesse for å ta fatt på flere oppgaver (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 46). Interesse er i seg selv en sentral del av læringsprosessen, poengterer Befring (2020, s. 61), og viser til hvordan dette, sammen med entusiasme og engasjement gir utholdenhet til å jobbe med læringsaktivitetene. Jo mer eleven bruker tid på aktiviteten, jo større blir læringsutbyttet og sjansen for mestring øker.

Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 55) hevder at mestringserfaringer, støtte, oppmuntrende lærere, og et læringsorientert miljø vil ha positiv effekt på elevens motivasjon. Å sørge for glede og entusiasme hos elever gir grobunn for motivasjon og energi nok til å orke å stå i læringsprosessen (Befring, 2020, s. 57). Videre er opplevelse av fremgang viktig å la eleven

få kjenne på, poengterer Uthus (2017d, s. 288), og legger til at det kan være spesielt virkningsfullt for motivasjon å oppdage hvordan innsats kan føre til resultater.

Andre faktorer som skaper motivasjon er opplevelse av å være inkludert (Uthus, 2017d, s. 288). En elev som opplever å høre til i fellesskapet, vil ha større sjanse for å oppleve mestring. Dermed mener Uthus (2017c, s. 163) at skolen må sørge for å gi elever både opplevelsen av tilhørighet og mestring samtidig.

2.2.3 Inkludering av elever med ADHD

Et spesialpedagogisk tiltak skal, sammen med ordinær opplæring, gi eleven et godt samlet tilbud med både faglig og inkluderende gevinst (Arnesen, 2020, s. 105). I praksis har denne kombinasjonen vist seg å være utfordrende å oppfylle. Diagnosens typiske kjernesymptomer kan føre til utestengelse fra både det sosiale og det faglige fellesskapet. Elever med ADHD viser jevnt over lavere faglig prestasjon (Ørstavik et al., 2016, s. 14), og opplever sjeldnere mestring enn sine jevnaldrende (Statped, 2020).

Elever med ADHD er også mer utsatt for å bli ekskludert i skolen (Ørstavik et al., 2016, s. 14; Statped, 2020). En av årsakene til dette kan handle om at flere lærere opplever at de ikke har god nok kompetanse i møte med denne elevgruppen. Mezzanotte (2020, s. 61) understreker at det er en forutsetning for inkludering at disse elevene møtes av lærere som er klar over hvordan diagnosen kan påvirke elevens atferd og læring.

Å finne strategier som gir elevene både faglig og sosial støtte slik at de kan oppnå høyere grad av inkludering, kan være en utfordring (Haug, 2014, s. 33). Elever med ADHD-relaterte lærings- og atferdsvansker kan ha varierende behov, og en bør derfor ha dette i baktanke slik at de spesialpedagogiske tiltakene bedre kan gi det eleven trenger. Målet bør være å avklare hvilke metoder, læremidler og organiseringsformer som passer til hver enkelt elev. Det finnes forskjellige metoder og læremidler å velge mellom slik at disse elevene inkluderes og får det de har rett på av faglig- og sosialt utbytte (Buli-Holmberg, 2015a, s. 91).

Inkluderende læringsaktiviteter

En alternativ fremgangsmåte presenteres av Wilberg et al. (2020, s. 176), som snakker om å ta i bruk *inkluderende læringsaktiviteter*. I disse aktivitetene er målet at elever skal delta i et felles arbeid og få mulighet til å benytte sine sterke sider. For at de inkluderende læringsaktivitetene skal ha en funksjon, er det fire sentrale prinsipper som bør være på plass.

Det første prinsippet innebærer kartlegging av eleven for å kunne tilpasse aktivitetene etter hvilke interesser, styrker, relasjoner og stressfaktorer eleven har. Dette er avgjørende for

å gjennomføre de tre neste prinsippene på best mulig måte. Det andre prinsippet tar utgangspunkt i elevens interesser og sterke egenskaper for å gjøre undervisningssituasjonen mer kjent og trygg. Wilberg et al. (2020, s. 177) snakker om hvordan dette legger til rette for mestringsfølelse, som igjen kan bidra til inkludering i det faglige fellesskapet. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 215) viser også til hvilke inkluderende effekt det har å gjøre seg ordentlig kjent med elevene.

Det tredje prinsippet handler om relasjoner og sosiale ferdigheter. Dette er viktig for læring og inkludering, fordi selvfølelse og trivsel henger tett sammen med å ha gode vennerelasjoner (Wilberg et al., 2020, s. 178). Særlig elever med ADHD kan ha ekstra behov for å få støtte i relasjonsbyggingen slik at de videre kan ta del i skolens fellesskap.

Det siste prinsippet for å skape inkluderende læringsaktiviteter går ut på å sørge for struktur og forutsigbarhet. Dette er spesielt viktig for elever som sliter med å innhente informasjon, da de har et større behov for tydelige planer og beskjeder. Wilberg et al. (2020, s. 179) understreker at dette prinsippet er en forutsetning for trivsel, læring, evnen til å kunne være selvstendig og opplevelse av å kunne være med fellesskapet.

Til sammen utgjør disse fire prinsippene et gunstig grunnlag for å skape inkluderende læringsaktiviteter, særlig for elever med ADHD og andre nevroutviklingsforstyrrelser (Wilberg et al., 2020, s. 179). Videre viser Wilberg et al. (2020, s. 185) til hvordan dette også kan ha positiv innvirkning på hvor relevant eleven opplever skolehverdagen. Jo mer relevant og meningsfullt arbeidet oppleves, jo bedre legges det til rette for mestring og høyere livskvalitet for elever med ulike lærevansker, som for eksempel ADHD.

Slike inkluderende læringsaktiviteter kan komme i flere former. Tradisjonell undervisning er ikke den eneste måten å sørge for utvikling, læringsglede og opplevelse av tilhørighet. For noen elever med ADHD kan det være aktuelt å satse på mer alternative opplegg (Befring, 2020, s. 118). Et slikt alternativt spesialpedagogisk opplegg kan blant annet være å inkludere et firbent læremiddel i undervisningen.

I løpet av de siste årene har det blitt mer og mer vanlig at dyr anvendes som alternative læringsressurser i pedagogiske opplegg (Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer, 2017, s. 1). I påfølgende delkapittel vil dette fagfeltet bli forklart nærmere. Det vil spesielt bli gjort rede for bruk av hund i spesialpedagogisk praksis, og hva dette kan bidra til for elever med ADHD og særskilte behov.

2.3 Hundeassistert pedagogikk (HAP)

Å innlemme dyr i pedagogisk praksis er bedre kjent som *dyreassistert pedagogikk* (DAP), og defineres av IAHAIO (2018, s. 386) som «[...] en målrettet, planlagt og strukturert intervensjon ledet av og/eller utført av fagpersonell innenfor undervisning eller undervisningsrelaterte tjenester». Dette er en praksis der dyr tas med i pedagogiske settinger for å innvirke positivt på elevers faglige mål, prososiale ferdigheter og kognitive fungering (IAHAIO, 2018, s. 386). Ikke alle elever håndterer skolehverdagen like godt. For noen kan samværet med et dyr være en sårt tiltrengt pause fra klasserom og stress, men samtidig også en hjelpsom støtte til faglig og sosial læring.

I denne avhandlingen vil fokuset være på dyreassistert pedagogikk med hund. Dette betegnes også som *hundeassistert pedagogikk*. Videre vil forkortelsen HAP benyttes for denne praksisen. Følgende delkapittel vil ta for seg HAP som forskningsfelt, hvilke muligheter og utfordringer praksisen kan ha, og hvordan HAP kan brukes for elever med ADHD.

2.3.1 Menneske–dyr-relasjonen i et historisk perspektiv

Mennesker har gjennom alle tider utforsket dyrene og deres egenskaper. Dyr har vist seg å være nyttige for mer enn som en kilde til mat, klær og transport. Allerede i gamle Egypt var det noen som trodde at hunder kunne ha en positiv innvirkning på menneskers helse. Lignende påstander finner vi også fra middelalderen der noen mente at hunders spytt hadde helbredende kraft (Coren, 2019, s. 15).

Helt mot slutten av 1600-tallet ble det sett på hvordan menneske–dyr-relasjoner kunne være en kilde til sosialisering for barn ved at dyrene ga økt omsorgs- og ansvarsfølelse (Locke, 1699, s. 154). I siste del av 1700-tallet oppdaget William Tuke (1813, s. 96) hvordan dyr tilførte glede og sosialisering til mentalpasienter ved en institusjon, og begynte selv å ta i bruk husdyr som et fast virkemiddel. Senere beskrev Florence Nightingale (1859, s. 58) hvordan små dyr kunne være svært gode og oppmuntrende kamerater for mennesker med kronisk sykdom.

Andre anekdoter forteller om hunden Smoky, som oppmuntret sårede soldater på et sykehus og fikk fast ansettelse som besøkshund, eller om Freuds hund Jofi, som var til stede på psykoterapitimer, støttet pasientene og gjorde dem mer åpne (Coren, 2019, s. 16). I 1944 snakket James Bossard om selskapsdyr og deres unike rolle i en familie, og han mente at dyrene kunne ha positiv innvirkning på mental helse, ansvarsutvikling og sosial atferd (Berget

& Braastad, 2018, s. 53). Boris Levinson oppdaget at barn med mentale vansker ble roligere og fikk mer ut av terapitimene om han hadde med seg hunden sin, og ga i 1969 ut en bok om kjæledyrorientert barnpsykologi (Coren, 2019, s. 16).

I årene etter er det gjort mer forskning på forholdet mellom mennesker og dyr. Dyrers positive innvirkning på menneskers fysiske og psykiske helse har etter hvert blitt innfelt i ulike intervensjoner. Ifølge Pedersen, Olsen, Ellingsen-Dalskau og Sandstedt (2019, s. 25), er dette et mulig virkemiddel for helsefremmende prosesser. Den terapeutiske bruken av dyr har etter hvert også spredt seg til andre fagområder. Kontakt med dyr ser ut til å kunne utvikle menneskers ferdigheter, skape mestring og styrke troen på egne evner, være en sosial støtte og skape en følelse av samhold (Pedersen, et al., 2019, s. 25). Forskningen er noe mangelfull, og består av flere anekdoter enn vitenskapelig dokumentasjon. Troen på dyrs nytteverdi er likevel sterk, og *dyreassisterte intervensjoner* er i stadig utvikling innenfor flere fagområder (Fine & Beck, 2019, s. 39).

Ifølge *International association of human-animal interaction organizations* (IAHAIO) er dyreassisterte intervensjoner, eller DAI, «[...] en målrettet og strukturert intervensjon som bevisst inkluderer eller innlemmer dyr i helse-, undervisnings- og omsorgstjenester [...] med formål om terapeutisk utbytte for mennesker.» (IAHAIO, 2018, s. 386). Praksisen baserer seg på kunnskapen om dyr og deres innvirkning på mennesker.

I løpet av årene har det dukket opp flere ulike intervensjoner og aktiviteter som inkluderer dyr (Braastad, 2018, s. 10). Betegnelsen DAI benyttes som et overordnet paraplybegrep og tar for seg dyreassisterte intervensjoner i form av terapi, pedagogikk, veiledning og aktiviteter. DAI kan altså være aktuelt for flere menneskegrupper, og elever med lærevansker er en av dem (Berget, Krøger & Thorød, 2018, s. 16). Den pedagogiske underkategorien av DAI omtales som dyreassistert pedagogikk, heretter DAP.

DAP som forskningsfelt

Forskning på bruk av dyr i *pedagogisk* sammenheng er i stadig utvikling og gaper over flere områder. Forskningsfeltet har i lenger tid hatt større innslag av anekdotisk enn empirisk litteratur, og Fine, Tedeschi og Elvove (2019, s. 63) forklarer at forskningsfeltet trenger mer vitenskapsbasert kunnskap.

Generelt rapporteres det om hvordan menneske–dyr-relasjonen viser fordelaktige effekter (Brelsford et al., 2017, s. 1). Endenburg og van Lith (2011, s. 208) hevder at dyrs effekt på læring er å betrakte som reell, da det på tvers av ulik forskning vises til flere positive og vedvarende funn. Tidligere undersøkelser har sett på hvordan klassens utvikling og læring

kan dra nytte av at det oppbevares ulike dyr tilgjengelig i klasserommet (Uttley, 2013, s. 16; Gee et al., 2019, s. 228).

Dyr kan ifølge Gee, Griffin og McCradle et al. (2017, s. 2) gi elever økt motivasjon, større mestringsforventning, mer engasjement og bedre fokus. Videre kan dyr ha positiv innflytelse på elevenes læring i form av å styrke eksekutive funksjoner, blant annet oppmerksomhet og selvregulering, som er sentrale i elevers læringsprosess (Gee et al., 2017, s. 2). Dyr kan være en nødvendig og meningsfull relasjon for elever (Endenburg & van Lith, 2011, s. 211), og deres tilstedeværelse kan videre øke elevenes engasjement i fag (Uttley, 2013, s. 17; Endenburg & van Lith, 2011, s. 211).

Å inkludere dyr i pedagogisk praksis kan også ha fordeler for flere elever med lærevansker relatert til nevroutviklingsforstyrrelser. Barn med autismspekterdiagnose er et eksempel på en gruppe som har vist å dra nytte av aktiviteter med dyr (O'Haire, McKenzie, McCune & Slaughter, 2014, s. 166). O'Haire et al. (2014, s. 166) rapporterer også om at elevene viste større interesse i å dra til skolen og delta i skolearbeid i perioden med dyr i klasserommet.

Forskning på DAP i Norge har dreid seg mer om hvordan spesialpedagoger planlegger og gjennomfører pedagogiske aktiviteter med sertifiserte dyr i skolen (Pedersen et al., 2019, s. 29). Eksempelvis er det allerede etablert flere spesialpedagogiske tilbud med trente og sertifiserte hunder for elever med lærevansker (Jensen & Østby, 2018, s. 144). Disse hundene omtales gjerne som *skolehunder*, og sammen med en utdannet spesialpedagog og/eller skolehundefører utgjør de en skolehundekvipasje, som er godkjent for arbeid i skolen.

2.3.2 Muligheter og utfordringer med HAP

Flere ulike dyr benyttes pedagogisk praksis, men av hensyn til oppgavens omfang vil fokuset være på *hundassistert* pedagogikk (HAP). Hunder er en av dyreartene som har vist seg å være spesielt godt egnet i pedagogisk bruk. Gee et al. (2019, s. 229) peker på hundens evne til å løfte barns humør og motivasjon slik at skolearbeid oppleves mer overkommelig. Andre egenskaper som gjør hunder egnet for pedagogisk praksis, går på artens sosiale og kontaktsøkende atferd (Rodrigo-Claverol, Malla-Clua, Rodrigo-Claverol, Jové-Naval, Bergadà-Bell-lloc & Marsal-Mora, 2018, s. 96). Hunder er oppmerksomme, og viser interesse i menneskers reaksjoner (Fine & Beck, 2019, s. 39).

Mange hunders kommunikasjonsform er vennlig og imøtekommende, og for enkelte barn kan denne måten å kommunisere på være enklere å forholde seg til enn den formen som opptrer i mer tradisjonelle undervisningssituasjoner (Jensen & Østby, 2018, s. 157). Friesen

(2010, s. 265) viser til at hunden opptrer som en deltaker uten behov for å dømme elevens prestasjoner, og dermed blir hunden en unik del av undervisningssituasjonen. Eleven slipper å måtte være redd for å få kritikk fra hunden, og dermed er det en sjanse for at elevens stress senkes i disse situasjonene (Gee, Harris & Johnson, 2007, s. 382).

Gee et al. (2019, s. 230) peker også mot effekten av hundens tilstedeværelse og hvordan den kan virke positivt inn på elevers stressrespons. Forskning viser til at nærkontakt med dyr kan øke produksjonen av «velvære-hormonet» oksytocin, og samtidig senke kortisolnivå og blodtrykk. Disse virkningene vil til sammen redusere stress og angst (Brelsford et al., 2017, s. 1). Hos barn som er i nærheten av en levende hund, synker kortisolnivået, og stressresponsen blir lavere (Beetz et al., 2012, s. 6). Særlig fysisk kontakt og nærhet med hunden kan senke kortisolnivået, poengterer Kertes, Liu, Hall, Hadad, Wynne og Bhatt (2017, s. 393). Nettopp dette gjør hunder til gode støttespillere i undervisning, fordi de evner å senke det stresset som forstyrrer læring (Beetz, Julius, Turner & Kotrschal, 2012, s. 1). Berget og Braastad (2018, s. 56) viser også til samme stressdempende egenskaper hos hunder, og poengterer at jo mer tilhørighet og nær relasjon en elev har med hunden, jo flere stressdempende hormoner utløses hos barnet.

I tillegg til å være stressdempende, kan hunder også tilføre elever nødvendig ro og trygghet slik at de blir komfortable nok til å gjøre utfordrende oppgaver og utvikle seg (Jensen & Østby, 2018, s. 157). Kertes et al. (2017, s. 382) viser til at det å få være sammen med en hund også kan gi barn sosioemosjonell og psykologisk støtte. I likhet med Berget og Braastad (2018) nevner de også at virkningen øker om det er en hund barnet har en relasjon til (Kertes et al., 2017, s. 382). Disse egenskapene ser ut til å kunne gjøre hunder til gode og trygge læringspartnere, spesielt for elever som opplever mye stress knyttet til skole.

Utfordringer med praksisen

Hundehold er ikke problemfritt og medfører et visst ansvar. Det innebærer blant annet vedlikeholdskostnader, sykdom, allergi og ansvar for skolehundens og elevenes velferd. Dette er et argument for å ta i bruk skolehunder som er spesialtrente og godkjente. Dette er ikke hunder som bor fast ved skolen, men som bringes dit til fastsatte økter, og som ledsages av en skolehundfører med utdanning, erfaring og kjennskap til hunden.

HAP er mer enn kun skolebesøk av en tilfeldig hund. Her er det en skolehundekvipasje som er tilstede på skolen først og fremst for å arbeide med pedagogiske mål. HAP er et seriøst tiltak der både skolehunden og skolehundføreren er spesielt utvalgt, trent og godkjent for å praktisere HAP i skolesammenheng og de ulike situasjonene som kan

oppstå i en skolehverdag (Jalongo, Astorino & Bomboy, 2014, s. 11). Dyrevelferd bør stå i fokus for å sikre både hunden og elevens trivsel slik at undervisningen ikke forhindres unødige (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 96).

Det er ikke utelukkende alltid vellykket å inkludere en hund i undervisningsopplegg. Selv om mange barn har et godt forhold til hunder, så er det også noen som ikke opplever det positivt å tilbringe tid med dem. Allergi er selvsagt et sentralt aspekt, som en bør være oppmerksom på og vurdere før eleven tas med i en slik situasjon (Jensen & Østby, 2018, s. 151). En generell skepsis til hunder eller negative opplevelser fra tidligere kan også spille inn på en elevs holdning (Berget et al., 2018, s. 17). I tillegg kan det eksistere andre oppfatninger av hunder i ulike kulturer, og dette bør tas hensyn til (Jalongo et al., 2004, s. 13). Noen kan også være skeptisk til renslighet knyttet til en slik praksis selv om det stort sett er rutiner rundt dette (Friesen, 2010, s. 262). Ulike tiltak kan sørge for å gjøre praksisen så gunstig som mulig. Blant annet bør det innføres gode rutiner for håndvask og vask av overflater der hunden har vært. Å utføre øktene utendørs er også et alternativ.

Om positive effekter av HAP skal kunne oppstå, er det en forutsetning at eleven har et godt forhold til hunden og at det skapes en tilknytning (Berget & Braastad, 2018, s. 53). Jensen og Østby (2018, s. 148) understreker også viktigheten av at eleven visert interesse i hunden for at det skal kunne foregå utvikling. HAP passer rett og slett ikke for alle.

Selv en veltrent hund kan reagere på uforutsette hendelser. Thodberg og Lidfors (2018, s. 50) understreker dermed viktigheten av å ha en fagkyndig person til stede med god kunnskap om dyrearten, som har ansvaret for å følge med på hundens behov og reaksjoner. Et dyr som ikke har det bra, vil ikke være i stand til å gå helt inn i sin rolle som skolehund sammen med barnet, og dermed blir intervensjonen mindre effektiv (Thodberg & Lidfors, 2018, s. 46). Selv om det alltid vil være en fagperson tilstede er det viktig å bevisstgjøre eleven på hundens kroppsspråk og behov, og hvordan man bør oppføre seg rundt en hund (Friesen, 2010, s. 262).

Det er en del aspekter å være klar over før en går inn for å iverksette en slik opplæringsform. Samtidig er det gjerne verdt å bruke tid og ressurser på en slik praksis, da det er flere elevgrupper som kan få hjelp på denne måten.

2.3.3 HAP som spesialpedagogisk tiltak

En skolehund kan være et godt supplement i spesialundervisning, og elever med særskilte behov kan få sosial og faglig støtte gjennom en slik undervisningsform. I Norge ser man flere eksempler på hvordan hunder tas i bruk både som spesialpedagogiske tiltak og miljøskapende innslag (Jensen og Østby, 2018, s. 145). Skolehundekvipasjen blir gjerne tildelt et eget rom ved skolen, og arbeider ofte med spesialundervisning for enkeltelever eller små elevgrupper (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 29). Tiltaket og målene vil variere etter hvilke bakgrunn og behov enkelteleven har (Pedersen et al., 2019, s. 29). Det kan for eksempel handle om å jobbe mot faglige mål, som uttalelse av lyder, matematikk- eller lesetrening. Målene kan også være sosiale, som for eksempel å bygge relasjoner eller skape positiv kommunikasjon med andre (Friesen, 2010, s. 264), eller det kan være en støtte for elever med skolevegring (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 29).

Den sertifiserte skolehundekvipasjen gjennomfører alltid øktene som et team. I planlagte og strukturerte økter får elever spesialundervisning sammen med skolehundfører og den spesialtrente skolehunden. Stort sett vil skolehundføreren ha spesialpedagogisk utdanning i bunn. Skolehundførers rolle vil gjerne variere noe ut ifra den planlagte økten og elevens behov (Friesen, 2010, s. 264).

Skolehundens effekt på eleven

Å inkludere hunder i pedagogisk praksis viser seg å ha flere fordeler for elevens utvikling. Hunder har egenskaper som kan innvirke positivt på sentrale læringsprosesser. Først og fremst er skolehunden tilstede og delaktig i undervisningen uten å være dømmende eller sette høye krav. Hunder bryr seg ikke om overfladiske faktorer, som elevens status i klassen, materielle eiendeler, sosiale eller faglige ferdigheter (Fine & Beck, 2019, s. 41).

HAP kan være en unik ressurs i skolen – både for læring, psykisk helse og emosjonell velvære hos elever (Jalongo et al., 2004, s. 10). Hundene har evne til å innvirke positivt på elevens arbeidslyst, emosjoner, oppmerksomhet og engasjement i skolesammenheng (Schuck et al., 2013, s. 3). Den følelsesmessige responsen trigget av hundene gjør gjerne elevene mer åpne for læring, og læringsutbyttet blir større.

Elever unngår gjerne aktiviteter og skoleoppgaver de assosierer med stress, uro eller angst. Her kan hunden være en betryggende faktor i undervisningssettingen (Pedersen et al., 2019, s. 29). Fysisk kontakt med en hund kan bidra til å senke stressnivået, noe som reduserer angst og uro, og dermed øker elevenes mestringstro (Pedersen et al., 2019, s. 25). Å være i nærheten av en rolig og oppmerksom hund kan senke barns stressrespons (Jalongo et al.,

2004, s. 9). Den beroligende effekten kan videre virke beroligende på eleven, og gjøre læringssituasjoner lystbetont (Larsen, 2014, s. 60).

HAP har også vist å ha en motiverende effekt, og hunden kan gi elever større lyst til å gå på skolen (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 32). Rodrigo-Claverol et al. (2018, s. 99) kommenterer også lignende observasjoner, og viser til at hundene i studien ga elevene mer motivasjon for å gjennomføre skolearbeid. Hunder kan skape et gunstig miljø for skoleaktiviteter, som motiverer elevene (Fung, 2017, s. 444). Den samme motivasjonseffekten belyses også av Gee et al. (2019, s. 229), som viser til hvordan dette videre gjør skoleoppgaver mer overkommelig for eleven.

Studier viser at spesialtrente hunder kan være en virkningsfull støtte for elever som har vansker med eksekutive funksjoner (Schuck, Fine, Abdullah, & Lakes, 2019, s. 309). Lignende funn er gjort av Tepper, Connell, Landry og Bennett (2021, s. 407), som utforsket effekten av hunders nærvær på flere slike eksekutive funksjoner hos en gruppe barn i aldersgruppen 6-8 år. Undersøkelsen resulterte i funn av markant forbedring i disse funksjonene hos den elevgruppen som fikk samhandle med hunder, ærlig på elevenes evne til impuls kontroll (Tepper et al., 2021, s. 418).

Oppmerksomhet og konsentrasjon er andre sentrale deler av elevens læringsprosess. Barn som samhandler med hunder har vist både økt konsentrasjon (Hediger & Turner, 2014, s. 36) og oppmerksomhet (Hediger & Turner, 2014, s. 36; Gee et al., 2017, s. 2; Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 94). I tillegg kan en hund bidra til at den økte oppmerksomheten også opprettholdes over lenger tid (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 94). Hundens nærvær evner å dra eleven tilbake til oppgaven om fokuset vandrer i feil retning (Schuck et al., 2013, s. 13).

Å inkludere en hund som støtter elevene under gjennomføring av vanskelige oppgaver, kan styrke elevens tro på egen mestring (Gee et al., 2017, s. 2). Arbeidsoppgavene med hund har videre et stort variasjonspotensial og kan fint tilpasses til den enkelte elevs nivå. Pedersen et al. (2019, s. 25) argumenterer dermed for at dette også kan virke direkte inn på elevens mestringstro.

For noen elever kan HAP bli et viktig lysglimt i hverdagen, som de gleder seg til. Elevens negative assosiasjoner til skolen, kan endres om eleven får oppleve positive følelser knyttet til HAP-tiltaket (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 32).

Skolehunders faglige bidrag

Det er ofte bare fantasien som setter grenser for hvilke arbeidsoppgaver man kan gjennomføre med HAP. Eksempelvis er skolehunder ofte brukt i ulike leseprogrammer der elevene leser høyt for hundene (Pedersen et al., 2019, s. 29; Gee et al., 2019, s. 232; Hall, Gee & Mills, 2016, s. 17). Hunden vil kunne skape et gunstig og komfortabelt miljø (Fung, 2017, s. 444), og slike trygge omgivelser ufarliggjør lesingen (Olsen, 2015, s. 94). En hund vil godta eleven som den er uten å henge seg opp i, le av eller kommentere elevens leseprestasjoner (Jensen & Østby, 2018, s. 148). Leseaktiviteten gir eleven opplevelse av å få aksept for høytlesningen sin, fordi lytteren er en hund som ikke dømmer uansett hvordan eleven presterer (Fung, 2017, s. 437). Uten frykten for å lese feil oppstår et rom for å kunne øve på leseferdigheter med mål om å oppnå mestring (Gee et al., 2017, s. 5).

Skolehunden kan også ha en mer aktiv rolle der de for eksempel henter gjenstander og figurer som elever skal gjenkjenne, gi navn til eller sortere etter form og farge. Elevene kan også få i oppgave å lese ulike tekster som hunden har hentet. Tekstene kan tilpasses etter nivå og treningsbehov, og det kan brukes i flere fag. Et mål kan blant annet være at eleven skal peke ut bildet som passer beskrivelsen de har lest. Slik kan pedagogen vurdere barnets leseforståelse på en mer diskret måte (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 96).

Elever kan oppmuntres til å reflektere rundt teksten og øve på leseforståelse ved å få i oppgave å forklare eller gjenfortelle innholdet direkte til hunden (Fung, 2017, s. 444). Fordelen er at uansett hvor svake leseferdigheter et barn har, så vil de alltid være bedre enn ferdighetene til en hund. Dermed får de mulighet til å oppleve å være i en særegen stilling overfor hunden som ikke kan lese (Fung, 2017, s. 440). Leseprosessen blir forkledd slik at eleven opplever å være mer kompetent og dermed få mulighet til å «lære vekk» lesing til en som ikke har de samme evnene. Dette styrker selvfølelsen (Fung, 2017, s. 440). Å lære vekk lesing til hunden resulterer i at eleven lærer seg selv å lese (Le Roux, Swartz & Swartz, 2014, s. 668).

Skolehunders sosiale bidrag

Å introdusere en skolehund kan gi unike muligheter for å utvikle sosiale ferdigheter. Hundens egenskaper har evne til å skape trygg tilknytning, omsorg og positive samspillsopplevelser (Wilberg, 2020, s. 87). Anderson og Olson (2006, s. 47) viser til at elever kan få trening i å ta ansvar, vise respekt og empati ved å omgås en hund. Dermed blir hunden et utgangspunkt for å trene på emosjoner, regulering og selvfølelse, blant annet for elever med emosjonelle vansker eller utfordringer med sosial interaksjon.

Å samhandle med en hund gir elevene innblikk i hundens nonverbale språk og øvelse i tydelig kommunikasjon. Dette er igjen overførbart til hvordan eleven selv kommuniserer og samhandler i sosiale situasjoner med andre mennesker (Pedersen et al., 2019, s. 29). Hunder kan derfor være en hjelp til å skape nettverk og sosial utveksling mellom individer (Thorød, 2018, s. 78).

Evensen (2018, s. 39) poengterer hvilken relasjonsstyrkende effekt det kan ha å inkludere dyr i pedagogisk praksis. Blant annet kan hundens tilstedeværelse virke positivt inn på elevens relasjon til skolehundfører og sin egen kontaktlærer (Fung, 2017, s. 442). Relasjoner til andre elever kan også styrkes ved hjelp av en skolehund. Barn som vanligvis er motvillige til å engasjere seg sosialt kan via hunden oppmuntres til å oppsøke sosial samhandling med andre medelever (Friesen, 2010, s. 265). En hund kan fungere som en samtalestarter mellom mennesker, fordi hunden blir noe å danne både spontane og mer langvarige samtaler om (Berget & Braastad, 2018, s. 67).

Elever med atferdsvansker har vist å kunne ha godt utbytte sammen med skolehunder (Gee et al., 2019, s. 228; Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 101). Å innlede en samtale om noe annet enn deg selv kan virke mindre truende (Thorød, 2018, s. 74), og hunden kan derfor være et godt utgangspunkt for samtaler knyttet til atferd. Skolehundfører kan fortelle om hundens tilstedeværelse og oppførsel, og etter hvert styre samtalen til å handle om hvordan man bør oppføre seg mot dyr, men også andre mennesker. Hundens kroppsspråk og reaksjoner kan overføres til mennesker, og samtaleemnet ufarliggjøres (Jensen & Østby, 2018, s. 151). Dermed bevisstgjøres eleven på egen atferd uten at det er nødvendig å snakke direkte om elevens ferdigheter.

Ved at skolehundfører påpeker hundens atferd kan eleven bli gjort bevisst på lignende atferd hos seg selv, og slik indirekte lære noe om sin egen atferd (Fung, 2017, s. 441). Dyr vil som regel reagere på menneskers atferd, og dette er noe elevene trenger å lære slik at de får lov til å være med hunden. Barns kontroll over egen atferd styrkes gjerne automatisk når det er et dyr i nærheten. Hundens nærvær kan være med å senke barns aggresjonsnivå og samtidig øke tålmodigheten deres (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 95).

Hunder ser altså ut til å kunne innvirke positivt på flere områder, og for flere elevgrupper. I denne avhandlingen er hensikten å rette fokus mot barneskoleelever med ADHD og hvordan de kan ha nytte av skolehundopplegg. Siste del av avhandlingens teoretiske grunnlag vil ta for seg forskning spesifikt rettet mot HAP for elever med ADHD.

2.3.4 HAP for elever med ADHD

Å benytte skolehunder i spesialundervisning ser ut til å være aktuelt også for elever med ADHD. Forskning på å benytte HAP for denne elevgruppen er et felt i stadig utvikling.

Schuck et al. (2013, s. 1) gjennomførte en randomisert studie med fokus på å måle effekten av HAP for barn med ADHD. 24 elever diagnostisert med ADHD kombinert type i aldersgruppen 7-9 år ble tilfeldig inndelt i to grupper. Alle elevene skulle gjennom et kognitiv-atferdsbasert program for å øke sosiale ferdigheter og positiv atferd, men bare den ene gruppen fikk gjøre dette sammen med en spesialtrent hund.

I HAP-gruppen, der det var en spesialtrent hund tilstede, skulle elevene blant annet lese for hundene og øve på å lære hunden triks. I etterkant ble det i begge grupper rapportert om forbedring på de utvalgte områdene, men elevene som fikk støtte av en hund, viste større positiv endring i ADHD-symptomer enn den andre gruppen. Schuck et al. (2013, s. 13) hevder at å ta med en spesialtrent hund kan øke programmets effektivitet, da elevene i HAP-gruppen viste både tidligere forbedring og større reduksjon i ADHD-symptomer. Hunden så her ut til å fungere som en forsterker i prosessen og resulterte blant annet i mer oppmerksomhet og forbedret impuls kontroll hos barna (Schuck et al., 2013, s. 13). Om elevens fokus vandret vekk fra oppgaven, dro hunden eleven tilbake, gjenopprettet oppmerksomheten og opprettholdt elevens engasjement.

Basert på dette hevder Schuck et al. (2013, s. 13) at samhandling med en skolehund kan hjelpe elever med ADHD til å holde fokus, styrke konsentrasjonen og dermed skape styrket oppmerksomhet. Det ser også ut til å være grunn til å tro at HAP appellerer til elevers emosjoner og engasjement på en slik måte som kan øke læringsutbytte i arbeidet.

Positive virkninger

Schuck et al. (2018b, s. 7) utforsket hvilken effekt trente hunder kunne ha på elever med ADHD og deres selvtillit, atferd og faglige evner. Hos elevene som fikk være sammen med en utdannet hund var det større positiv virkning på disse områdene enn hos elevene som ikke var med hunder (Schuck et al., 2018b, s. 7).

I et annet forskningsprosjekt undersøkte Schuck et al. (2018a, s. 64) om HAP kunne være en trygg og effektiv intervensjon for elever med ADHD kombinert type. Dette var altså elever med både oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet/impulsivitet. 88 elever i aldersgruppen 7-9 år ble delt i to der den ene gruppen fikk spesialundervisning sammen med en skolehund, og den andre kun hadde ordinær spesialundervisning. Begge gruppene øvde på sosiale ferdigheter og strukturerte leseøvelser. Elevene i gruppen med hunder fikk også trene

dem i lydighet og lære dem triks (Schuck et al., 2018a, s. 67).

Etter 12 uker i gruppen med HAP ble det hos disse elevene funnet positiv endring i ADHD-symptomer, oppmerksomhet og sosiale ferdigheter. I tillegg viste elevene i HAP-gruppen endringer i problematferd. Schuck et al. (2018a, s. 64) understreker hvilken klar fordel det var å være i gruppen med HAP. Uavhengig av om de fikk være med en hund eller ikke, opplevde begge grupper forbedring og utvikling, men også i dette forsøket oppsto endringene tidligere for elevene i HAP-gruppen. En tid etter prosjektets slutt ble det foretatt en oppfølgingsevaluering som viste at disse elevene hadde stødig progresjon også etter oppleggets slutt (Schuck et al., 2018a, s. 74).

Nærværet av en hund ser ut til å kunne lokke frem motivasjon, oppmerksomhet og arbeidslyst hos elever med ADHD, samtidig som elevene viser mindre problematferd. Schuck et al. (2018a, s. 75) peker på at denne effekten gjør elevene mer rustet for arbeidsøktene, som videre effektiviserer elevens utvikling. Å involvere skolehunder i ADHD-diagnostiserte elevers undervisning ser ut til å være en gunstig arbeidsmåte. For det første krever det ikke medisiner, og for det andre er sjansene større for at endringene oppstår raskere. Dermed er metoden spesielt aktuell i tilfeller der medisiner ikke er mulig eller ønsket, eller om det er begrenset med ressurser og tid (Schuck et al., 2018a, s. 76).

Økt motivasjon og atferdsendring

Elever med ADHD, som sliter med oppmerksomhetssvikt og andre kognitive funksjoner, kan få økt motivasjon og lære mer i aktive og målrettede samspill med en hund (Busch et al., 2016, s. 317). Juríčková et al. (2020, s. 678) observerte interaksjon mellom en skolehund og to elever med ADHD. I løpet av året med HAP ble det observert en generell forbedring i elevenes atferd. Elevene viste også mer aktiv og positiv deltakelse i undervisningen (Juríčková et al., 2020, s. 681). Hovedfaktoren det pekes mot her er hundens evne til å skape en motiverende atmosfære.

Begge elevene oppnådde økt motivasjon og leseforståelse, mer vilje til å samarbeide med andre, og viste generelt høyere innsats i skolearbeidet (Juríčková et al., 2020, s. 682). Jenta fremsto mindre angstfylt enn tidligere og viste en ny vilje til å presentere arbeidet sitt foran klassen. Videre økte arbeidstempoet og innsatsen hennes, fordi hun ønsket å dele det ferdige arbeidet sitt med hunden før den måtte gå (Juríčková et al., 2020, s. 682). Gutten viste også en stor glede ved å ha hunden til stede. Han hadde en positiv utvikling i motoriske ferdigheter og viste både mer proaktiv atferd og bedre samhandling med læreren. Juríčková (2020, s. 682) hevder at det basert på studiens resultater, er belegg for å tro at en skolehund

kan innvirke positivt på sosial atferd og øke sosiale ferdigheter hos elever med ADHD.

I et kvalitativt forskningsprosjekt gjort i Sverige kunne noen utvalgte skolehundførere fortelle om lignende effekter på elever med ADHD, der skolehunder blant annet har vist å kunne ha beroligende virkning, og gi sosial støtte i kommunikasjon og samspill til elever med disse vanskene (Alenbrand & Bruselius, 2021, s. 47).

Selv om feltet er i stadig utvikling, er forskning direkte rettet mot HAP for elever med ADHD fortsatt mangelfull (Busch et al., 2016, s. 309; Juríčková et al., 2020, s. 678). Til tross for dette viser litteraturen til flere teorier og underliggende mekanismer, som det er grunn til å tro at også kan være gjeldende for elever med ADHD. Blant annet er elever med ADHD en gruppe som kan oppleve ekstra utfordringer med læring grunnet stress og angst.

Med bakgrunn i de lovende resultatene fra foreløpig forskning var ønsket å få mer innsikt i hvordan HAP foregår i praksis. I norske skoler finnes det flere elever med ADHD og særskilte behov, som får et spesialpedagogisk tilbud med skolehund. Gjennom fem intervjuer er det gjennom flere intervju samlet inn datamateriale fra skolehundførere som praktiserer HAP for elever med ADHD. Før funnene fra datainnsamlingen presenteres, vil det bli gjort rede for forskningens metodiske valg.

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet tar for seg prosjektets utvalgte forskningstilnærming og andre metodiske valg gjort i forkant og underveis av forskningen. Sentrale aspekter ved valg av datainnsamlingsmetode, gjennomføring av selve datainnsamlingen og arbeid med innsamlet datamateriale i etterkant vil bli belyst her. Avslutningsvis vil det bli gjort rede for forskningsprosjektets kvalitet med fokus på troverdighet og etiske hensyn.

3.1 Forskningstilnærming

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Det er prosjektets formål som i hovedsak har betydning for valg av forskningstilnærming. I dette prosjektet var hovedformålet å skape en forståelse rundt bruken av HAP for elever med ADHD, og hvordan praksisen kan ses i sammenheng med inkludering. I denne typen forskning, der forståelse og mening vektlegges, vil rammeverket i hovedsak være humanvitenskapelig, og kunnskapskonstruksjonen baserer seg på erfaringer og opplevelser til utvalgte individer (Anker, 2020, s. 47-52).

Valg av metode handler i hovedsak om valg av hvilket redskap som skal benyttes for å innhente kunnskapen. Lite kjennskap til praksisfeltet gjorde det ønskelig å oppsøke mennesker som har førstehåndserfaring med HAP. For å besvare forskningsspørsmålet var det ønskelig å samle erfarings- og opplevelsesbasert kunnskap fra utvalgte skolehundførerne. På bakgrunn av dette ble det aktuelt med en *kvalitativ* forskningstilnærming.

Et av hovedmålene med kvalitative forskningstilnærming er å studere menneskers liv fra innsiden av (Thagaard, 2018, s. 11). Med en kvalitativ tilnærming var det dermed mulig å utforske HAP fra innsiden via fem aktørers erfaringer. En slik forskningstilnærming gjorde det mulig å gå i dybden. Ved å oppsøke færre skolehundførere var det mulig å få mer tid til å samle inn flere erfaringer og tanker fra hver av dem (Dalland, 2020, s. 55). Det var ønskelig å utforske HAP, men uten særlig forhåndskunnskap var det derfor aktuelt å velge en tilnærming som kunne lede mot en oppdagelse av flere og ukjente deler av HAP. Det ble derfor aktuelt å gå for et kvalitativt metodevalg, da dette kunne bidra til å belyse deler av feltet, som ikke var kjent fra før (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

Kvalitative intervju

Med ønsket om å kunne utforske et relativt ukjent forskningsfelt som HAP kom også behovet for å velge en datainnsamlingsmetode som muliggjorde oppdagelse av ukjent kunnskap. For å bedre kunne få innblikk og forståelse i HAP, var det nødvendig å oppsøke aktører med relevant kjennskap til praksisen. Valget av datainnsamlingsmetode falt dermed på kvalitative intervju. Strukturen i slike intervjuer er åpen nok til at det blir tid og rom til å kunne gå i dybden av temaet (Tjora, 2017, s. 113). Dette ga mulighet til å samle inn flere refleksjoner og erfaringer fra skolehundførerne, og virkelig kunne utforske uttalelsene dypere. Det var ikke mulig å finne all kunnskap om HAP, ADHD og inkludering kun ved å oppsøke litteratur. I dette tilfellet var det derfor nødvendig å oppsøke praksisfeltet for å få mer kjennskap til HAP (Skilbrei, 2019, s. 133).

Kvalitative intervju er en datainnsamlingsmetode som gir mulighet å skape en mer avslappet og uformell atmosfære. Dette har den fordelen at informantene gjerne blir komfortable nok til å åpne mer opp og gå ordentlig i dybden (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Siden det var ønskelig å få så solid datagrunnlag med så fyldige og detaljrike beskrivelser som mulig, falt valget dermed på en slik innsamlingsmetode. Slike intervjuer kunne både gi mulighet til å komme nærmere skolehundførerne og utforske deres tanker og opplevelser på et dypere plan.

3.1.2 Semistrukturert intervju

Kvalitative intervju kan struktureres på flere måter. I dette forskningsprosjektet er innsamlingen av datamateriale gjort ved hjelp av *semistrukturerte* intervju. Denne intervjuformen er en blanding av åpne intervju og lukkede spørreskjema, og tar utgangspunkt i en intervjuguide med noen forhåndsbestemte spørsmål. Strukturen var likevel løs nok til at intervjuene kunne gå i flere retninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette førte til at det dukket opp mye tematikk om HAP som ikke var kjent i forkant av datainnsamlingen.

Å strukturere noe av intervjuet på forhånd hadde den fordelen at det ga informantene mulighet til å forberede seg (Dalen, 2011, 42). Skolehundførerne fikk ikke helt oversikt over hvordan intervjuet ville komme til å ta form, men de fikk en god oversikt ved hjelp av hovedspørsmålene. Det er gjerne lett å kun komme på en liten del av det man vet om et tema om spørsmålene kommer brått på. Dermed kunne mye relevant og interessant informasjon ha gått tapt. Det var ønskelig å forsikre at informanten delte så mye relevant informasjon som mulig. Alle informantene fikk tilsendt hovedspørsmålene i forkant av intervjuene, og de fleste av dem benyttet seg av sjansen til å forberede seg. Selv om ikke alle leste igjennom

spørsmålene i forkant var det likevel ikke noe problem da de hadde mye på hjertet alle sammen. En annen fordel dette valget ga var å gjøre situasjonen mer forutsigbar. For noen kan dette ha vært nok til at intervjusituasjonen opplevdes tryggere, fordi hovedspørsmålene var kjent, og at denne tryggheten fikk dem til å slappe mer av og åpne seg mer opp.

Intervjuets semistrukturerte form sørget for at samtalene ikke gled for langt vekk fra temaet. Med mye på hjertet og et stort engasjement for temaet kunne intervjuet fort ha glidd langt vekk fra temaet. Intervjuets struktur hjalp til med å holde en stødig kurs underveis. Samtidig opplevdes strukturen løs nok til at informanten fikk nok rom til å snakke. Datainnsamlingsmetodens fleksibilitet gjorde det samtidig mulig å være mer spontan i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Med lite kjennskap til fagfeltet, var det vanskelig å på forhånd kunne avgjøre hvilke spørsmål som bør stilles for å belyse sentrale deler (Dalland, 2020, s. 67). Dette er et annet argument for hvorfor semistrukturerte intervju var gunstig for dette prosjektet. Innsamlingsmetodens form ga mulighet til å gå utenfor de planlagte spørsmålene for å oppdage nye og interessante deler ved HAP. Flere av disse oppdagelsene var helt ukjent informasjon som ikke var nevnt i tidligere studier, og dermed av stor betydning for å bedre kunne besvare forskningsspørsmålet.

3.2 Planlegging og forarbeid

3.2.1 Pilotundersøkelse

Begrenset forhåndskunnskap om HAP gjorde det nødvendig å avdekke noen sentrale aspekter før selve forskningsprosjekt kunne gå i gang. Mer nøyaktig var det sentralt å finne ut av praksisens omfang, hva som var gjort av forskning på feltet fra før, og hvor det eventuelt var behov for mer forskning. Dalland (2020, s. 81) hevder at en slik forhåndsundersøkelse av feltet kan lønne seg, fordi aktører innenfor det aktuelle fagfeltet kan sitte med verdifulle perspektiver, som kan gi prosjektet en bedre og mer spisset retning.

Flere aktuelle aktører ble derfor kontaktet med forespørselen om å fortelle fritt om praksisen i en åpen og uformell telefonsamtale. De ble alle fortalt hensikten med pilotundersøkelsen, og at det handlet om en kartlegging av HAP, *hvem* som praktiserer det, *hvor* det praktiseres, for hvilke elevgrupper HAP er aktuelt for, og *hva* som kan gjøres med hundene. Samtalene ble gjennomført via telefon og det ble ikke foretatt lydopptak.

Pilotundersøkelsen resulterte i informasjon som gjorde det enklere å peile ut en mer spesifikk og aktuell retning for prosjektet. Gjennom samtalene åpenbarte det seg en større

klarhet i praksisen. Med et tydeligere blikk på hvilke elever HAP var aktuelt for og hva hundene kunne bidra til, ble det etter hvert formulert et forskningsspørsmål. Videre var det ønskelig å snevre inn prosjektet ytterligere. Valget om å se på HAP i et inkluderingsperspektiv baserte seg på aktualitet og behov, men også på hva aktørene hadde nevnt i pilotundersøkelsen om praksisens effekt på elevene.

Forskningsspørsmålet og støttende underspørsmål ble konstruert med støtte både i litteratur og informasjon innhentet fra aktørene i pilotundersøkelsen. Forskningsspørsmålet og de tre underspørsmålene fungerte sammen som en rettleidende snor. Basert på ønsket formål for prosjektet ble det gjort et metodisk valg av semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode.

3.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en felles intervjuguide med noen utvalgte spørsmål. Spørsmålene skulle hjelpe til med å besvare prosjektets underspørsmål og forskningsspørsmål. Det var dermed viktig å skape en godt gjennomtenkt intervjuguide. Spørsmålene ble konstruert med utgangspunkt i både teori fra relevant litteratur og informasjonen fra pilotundersøkelsen. Ferdig intervjuguide besto av 14 forhåndskonstruerte spørsmål som i hovedsak rettet seg mot erfaringer rundt planlegging og gjennomføring av HAP for elever med ADHD, og muligheter for inkludering (se «Vedlegg 3: Intervjuguide»).

Dalen (2011, s. 27) understreker at en godt gjennomarbeidet intervjuguide blant annet er nødvendig for å forhindre unødvendige misforståelser. For å forhindre dette bør intervjuguiden i størst mulig grad bestå av spørsmål som informantene kan forstå med den kunnskapen og informasjonen de allerede har (Tjora, 2017, s. 150). Basert på dette var det ønskelig å anvende kjente begreper i intervjuguiden. Hvilken forståelse informanten hadde av begreper som «hundeassistert pedagogikk» og «inkludering» ble forsøkt klargjort for å forhindre misoppfatninger.

En annen viktig del av arbeidet med å utforme intervjuguiden er å velge ut hvilke indikatorer som kan bidra til kunnskap rundt abstrakte begreper (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 31). Inkludering er et slikt abstrakt begrep, som vanskelig lar seg studere empirisk. Med utgangspunkt i den tredelte operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet etter Nordahl med flere (2014) ble det konstruert ulike spørsmål rundt inkluderingspraksisen.

Informantene fikk spørsmål om å forklare hvilken forståelse de hadde av inkludering. I tillegg fikk de også mer indirekte spørsmål knyttet til det samme begrepet, blant annet hvilken medvirkning elevene fikk i undervisningen, om de fikk mulighet til å lære sammen med andre

elever og hvilke faglige og sosiale fordeler HAP kan gi. Det var ønskelig å benytte seg av slike indirekte spørsmål slik at informantene ikke skulle bli fristet til å pynte på svarene sine (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). De indirekte spørsmålene ble også stilt med hensikt for å dekke flere sider av det samme begrepet for å kunne gjøre det endelige empiriske materialet så fyldig og solid som mulig for senere analyse.

3.2.3 Utvalg

Et utvalg kan defineres som «en undergruppe av populasjonen» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). For å kunne besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte, var det sentralt å velge ut informanter med relevant erfaring og innsikt i HAP. Valget av metode påvirkes i høy grad av praktiske forhold. Tjora (2017, s. 37) nevner omfanget av aktører med rett erfaring, som en av disse forholdene. I et relativt lite praksisfelt som HAP, var det ekstra viktig å avgjøre om det var mulig å få tak i nok folk for et eventuelt prosjekt. Gjennom den uformelle pilotundersøkelsen gjort i forkant var det mulig å få klarhet i feltets omfang, og antallet aktuelle aktører ble vurdert som stort nok til å kunne foreta en datainnsamling.

Aktørene som ble kontaktet hadde også kjennskap til flere folk i samme bransje, og søket kunne dermed utvides. Denne «snøballmetoden» var en god fremgangsmåte å benytte i dette prosjektet, fordi kjennskap til feltet var relativt liten i forkant. Med en slik utvalgsmetodikk var det mulig å komme i kontakt med aktuelle skolehundførere (Skilbrei, 2019, s. 125).

Det endelige valget av informanter til selve forskningsprosjektet baserte seg på ønsket om å snakke med mennesker med erfaring med å gjennomføre spesialpedagogisk undervisning med skolehund for elever i barneskolen med ADHD. Det var altså et utvalg som baserte seg på egenskaper og kvalifikasjoner, noe Thagaard (2018, s. 54) kaller *strategisk utvelging*. Med et slikt strategisk utvalg ble det sørget for nok relevant informasjon om HAP (Dalland, 2020, s. 60). Å intervju fagfolk slik det er gjort i denne undersøkelsen, ga mulighet til å samle inn datamateriale fra mennesker som befant seg midt i feltet og hadde relevant førstehåndserfaring knyttet til HAP (Dalland, 2020, s. 80).

En formell invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet ble sendt ut til noen av aktørene som oppfylte kriteriene for utvalget. Antallet informanter var ikke vilkårlig. Dalen (2011, s. 45) understreker viktigheten av å velge mange nok informanter til å kunne få et solid nok datagrunnlag for senere tolkning og analyse. Samtidig var det også nødvendig å begrense antallet for å kunne ha nok tid til å gå ordentlig i dybden.

Tjora (2017, s. 144) poengterer viktigheten av at datamaterialet fra intervjuene er så

fyldig som mulig. Analysen har betydning for å kunne besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte, og analysens kvalitet avhenger av et solid datagrunnlag med nok relevant informasjon å basere analysen på. Dette var et viktig aspekt i avgjørelsen rundt valg av informanter. Å velge fem mennesker som praktiserer HAP for elever med ADHD har resultert i et fyldigere datagrunnlag rundt erfaringer med å drive en slik praksis enn det det ville gjort med bare tre intervjuer.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Opprinnelig var det et ønske å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Den pågående smittesituasjonen (Covid-19) gjorde det derimot nødvendig å foreta datainnsamlingen på en måte som tok hensyn til smittevern. Intervjuene ble derfor gjennomført via den digitale samtaleplattformen *Microsoft Teams*.

Å gjennomføre digitale intervju gjorde det mulig å intervju informanter fra flere ulike deler av landet på relativt kort tid uten behovet for å reise. Slik var det også enklere å sikre geografisk variasjon i utvalget.

Intervjuets gang

Intervjuene hadde noe ulik varighet, men varte fra rundt 60 til 90 minutter. Før selve intervjuet startet ble informanten gikk en muntlig oppsummering av sentral informasjon om intervjusituasjonen og informantens rettigheter. Selv om informanten hadde fått informasjon om dette tidligere og underskrevet en samtykkeerklæring, ble informasjonen likevel gjentatt slik at det ikke skulle være noe tvil om at informanten var klar over hva sin deltakelse innebar. Lydopptaket ble satt i gang, og informanten fikk først noen innledende spørsmål. Å starte intervjuet med mindre «farlige» oppvarmingsspørsmål kan få informanten til å slappe av og etter hvert føle seg komfortabel nok til å åpne seg mer opp og ønske å fortelle mer fritt (Dalen, 2011, s. 27).

Etter hvert beveget intervjuet seg videre inn mot hovedspørsmålene om HAP og inkludering. Under hele intervjuet var det sentral å være bevisst rundt rollen som intervjuer. Det var ønskelig å skape en god intervjusituasjon og en behagelig atmosfære slik at informanten følte seg vel. Det var viktig at situasjonen ikke ble unødvendig formell. Informanten skulle ikke oppleve intervjuet som et forhør, men mer som en samtale.

Videre var det viktig å gi informanten en opplevelse av at intervjueren var oppriktig interessert i det som ble fortalt. Dette ble forsøkt gjort ved å lytte, la informanten snakke og

vise interesse gjennom blick og eget kroppsspråk. Samtidig var det også viktig å lede intervjuet videre og sikre struktur nok i intervjuet for å kunne utnytte tiden best mulig. Mye materiale er mulig å oppdage utenfor de strukturerte spørsmålene, og informanten fikk oppfølgingsspørsmål der det var behov og potensielt kunne være mer interessant informasjon å hente. Oppfølgingsspørsmål ble også stilt i tilfeller der det var noe uklart hva informanten hadde ment. Underveis var det også sentralt å observere informantens kroppsspråk og stemmebruk for å kunne skape en større helhet og forståelse i intervjuet.

Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om de hadde noe mer å tilføye, eller om det var noe de gjerne ville legge til. Dette er særlig viktig i slike intervjusettinger der forsker ikke kjenner feltet like godt. Kanskje opplever informanten at det er viktige aspekter ved feltet som intervjuguidens spørsmål ikke dekker. Å stille slike åpne spørsmål åpnet opp for sjansen til å innhente nye momenter ved HAP (Skilbrei, 2019, s. 129).

3.4 Behandling av datamateriale

Etter datainnsamlingen starter det viktige etterarbeidet med å skape sammenheng og helhet i datamaterialet. Intervjuene hadde resultert i en stor samling empirisk råmateriale i form av noen timer med lydopptak. For at de kvalitative dataene skulle kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålet, var det nødvendig at lydopptakene gjennomgikk videre behandling.

3.4.1 Transkribering

For å enklere kunne bruke datamaterialet i en senere analyse, ble lydfilene transkribert til tekst. Det er gjerne enklere å huske detaljer rett etter en hendelse. Transkriberingen ble derfor gjort rett etter intervjuene, for å sikre at så mye som mulig av meningsinnholdet ble med videre. Av hensyn til personvern ble transkriberingsarbeidet gjort av forskeren selv. En klar fordel ved manuelt transkriberingsarbeid er muligheten det gir til å komme nærmere datamaterialet, og foreta innledende analysearbeid fortløpende (Silbrei, 2019, s. 173). Å høre gjennom intervjuene i etterkant var videre svært lærerikt, fordi det ga mulighet til å høre seg selv fra en annen vinkel og oppdage områder det var mulig å forbedre i rollen som intervjuer.

Å gjøre om datamaterialet til tekst gjorde det enklere å se intervjuene opp mot hverandre. Dermed åpenbarte det seg likheter og forskjeller på tvers av intervjuene. Slik var det mulig å tydeliggjøre datamaterialets sammenheng og helhet, noe Dalland (2020, s. 55) hevder at er sentralt for å kunne formidle den ønskede forståelsen. I denne prosessen kom også datamaterialets kvalitet tydeligere frem, og det ble mer tydelig hvorvidt utvalget var stort

nok.

I arbeidet med å transkribere tale til tekst er det viktig å være klar over at denne overgangen kan ha innvirkning på meningsinnholdet i datamaterialet. De transkriberte lydopptakene og analysen i etterkant vil derfor kun være en fiksering av intervjuene. Kommunikasjon i verbal og nonverbal form kan omgjøres til tekst, men i denne prosessen kan altså deler av det opprinnelige meningsinnholdet forsvinne.

3.4.2 Analyse

For å gi mening til informantenes språklige uttrykk og kunne skape helhet i datamaterialet, var det nødvendig å foreta en analyseprosess. Slik kunne informantenes beretninger settes inn i en større sammenheng (Skilbrei, 2019, s. 179). Etter transkriberingen besto datamaterialet av 52 sider transkribert intervjuetekst, og det var behov for å foreta utvelgelse av materiale til videre analyse.

Hermeneutisk tilnærming

I arbeidet med å analysere menneskers forståelse og erfaring rundt en bestemt praksis, hevder Dalland (2020, s. 49) at det er sentralt med en *hermeneutisk* tilnærming. En slik analysetilnærming har til hensikt å skape forståelse gjennom fortolkning av datamaterialets mening, der ulike deler tolkes i en større helhet (Thagaard, 2018, s. 37). Den hermeneutiske tolkningen oppsto i forståelsen mellom forskerens førforståelse av HAP og datamaterialet som ble tolket (Dalen, 2011, s. 18).

En slik fortolkning av databehandling i etterkant var nødvendig for å skape mening og helhet til det informantene hadde fortalt om HAP. I forkant av intervjuene eksisterte det allerede tanker rundt HAP. Litt av bakgrunnen for valg av tema baserte seg nettopp på en ekstra interesse for hund, og på det allerede positive inntrykket av å inkludere hund i pedagogisk praksis. Har man et godt inntrykk av noe, ønsker man gjerne å lete etter det som kan bekrefte den positive forutbestemte forestillingen. Det var dermed viktig å være klar over dette slik at prosjektet ikke bare ble en jakt etter det positive ved HAP, men at også mindre positive sider ble belyst.

Bare slik var det mulig å sørge for at det ble løftet frem et så realistisk bilde av praksisen som mulig. En realistisk fremstilling var også nødvendig for å bidra til forbedring av praksisen. Ved å løfte frem utfordringer og mindre positive sider er det enklere å se hva som kan gjøres for å forbedre HAP.

Koding og kategorisering

I analyse av kvalitativt datamateriale er *koding* et viktig redskap. Å kode den transkriberte teksten er en god metode for å finne mønstre og tydeligere se linjer mellom materialets ulike temaer (Skilbrei, 2019, s. 183). Kodingsarbeidet i denne analyseprosessen var en sammensetning av empiri og teori, og kan derfor betegnes som en *abduktiv* analysestrategi (Anker, 2020, s. 79). Bakgrunnen for valg av en slik tilnærming baserer seg på det faktum at både teori og empiri har hatt betydelig medvirkning gjennom prosjektet. Innhenting av teori begynte med observasjonen av det spesielle møtet mellom en elev og en hund. Observasjonen spilte inn som en subjektiv antakelse, ble en inngang til teorien og skapte videre et ønske om å besvare et spørsmål.

Intervjusituasjonen kan også betraktes som en abduktiv prosess i den grad at intervjuets retning ble påvirket av spørsmålene konstruert på forhånd, men også av informantenes utsagn. En slik prosess, der det kontinuerlig veksles mellom teori og empiri, blir en pragmatisk, eller abduktiv metodisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Kodene ble til som en kombinasjon av informantenes beretninger og teoretiske perspektiver (Coffey & Atkinson, 1996, s. 31). Det er viktig å presisere at selv om teorien kunne gi inspirasjon til koding og kategorisering, så var det ingen eksplisitt innblanding av teori i analysekapittelet. Det ble gjort et bevisst valg om å utføre analyse og drøfting hver for seg, slik at både empirien og teorigrunnet ble viet nok plass.

Ved gjennomgangen av de transkriberte intervjuene ble de første kodene opprettet fortløpende etter hvert som de åpenbarte seg i materialet. Dette kunne være fremtredende nøkkelord og temaer i informantenes uttalelser. Avhandlingens forskningsspørsmål, støttende underspørsmål og den teoretisk konstruerte intervjuguiden spilte også en sentral rolle i kodingsarbeidet.

De ulike kodene ble videre systematisert i større kategorier gjennom en tematisk innholdsanalyse. Basert på avhandlingens underspørsmål ble det valgt tre hovedkategorier. Noen underkategorier var dannet før analysearbeidet, mens andre dukket opp underveis i datagjennomgangen. Struktureringen baserte seg på hva de ulike informantene hadde fortalt og hvilke tematisk mønstre som viste seg i det samlede datamaterialet. Slik temasentrert analyse ble benyttet for å skape mer oversikt i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 154).

Å benytte en slik analysemetode til å orientere seg i kvalitativt datamateriale innebærer å lete etter begreper, og i hvilke sammenheng informantene omtaler dem. En mulighet ved å benytte slik analyse handler om å kunne finne implisitt mening mellom linjene (Anker, 2020, s. 40). Dette var gunstig i dette prosjektet, fordi mye av det informantene

fortalte om kunne ha implisitt mening og linkes til andre temaer. En god oversikt bidrar til å danne et mer nyansert bilde av informantenes tanker og erfaringer om de samme temaene (Dalland, 2020, s. 97). Tematiserende sortering muliggjør videre å analysere den enkelte informants forståelse av et tema (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). Eksempelvis kunne det være enklere å forstå en informants forståelse av inkludering ved å i tillegg se hva vedkommende hadde uttalt om andre emner.

Tematisk analysearbeid krever et skarpt blikk for å kunne oppdage temaer som kan skjule seg i uttalelser om annen tematikk. Informanter kan omtale inkluderingsbegrepet på ulike måter, og Skilbrei (2019, s. 186) understreker viktigheten av å tolke hva de ulike utsagnene egentlig handler om. I dette prosjektets datainnsamling var inkludering et sentralt tema. Mye av det som i etterkant ble kodet innunder inkludering var utsagn informantene kom med mens de snakket om andre tema.

3.5 Forskningsprosjektets kvalitet

I metodekapittelets avsluttende del vil det rettes fokus mot forskningsprosjektets kvalitet. Det er flere måter å vurdere kvalitet i et forskningsprosjekt. Kvalitativ forskning opererer med andre fremgangsmåter og målingsinstrumenter enn kvantitativ forskning, og ender gjerne opp med kunnskap i en kontekstuell art (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Kvaliteten av dette prosjektet vil derfor vurderes etter forskningsprosjektets troverdighet og etiske hensyn. Videre vil det også bli belyst noen av prosjektets begrensninger.

3.5.1 Forskningsprosjektets troverdighet

En viktig del av forskning handler om å kunne overbevise andre om forskningsresultatenes verdi og relevans. Lincoln og Guba (1985, s. 247) omtaler dette som *troverdighet*. Høy grad av troverdighet i kvalitativ forskning innebærer blant annet at resultatene er pålitelige, gyldige og overførbare. I dette forskningsprosjektet vil disse kriteriene bli benyttet som utgangspunkt for å belyse grad av kvalitet. Alle valg og handlinger gjort fra forskningens begynnelse til avslutning av prosjektet vil påvirke troverdigheten. Sentrale deler ved forskningen vil videre bli belyst sammen med troverdighetskriteriene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Pålitelighet

Forskningens *pålitelighet* omhandler stabilitet i forskningsresultatene (Korstjens & Moser, 2018, s. 121). Høy grad av pålitelighet forutsetter at forskningsresultatene ikke er påvirket av

feil eller skjevheter (Skilbrei, 2019, s. 87). Underveis i dette prosjektet er det derfor sørget for at metodiske avgjørelser og databehandling er beskrevet og gjort så transparent som mulig. Slik er det mulig for leseren å selv kunne gjøre seg et tydelig bilde av prosjektets sammensetning (Anker, 2020, s. 108).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) trekker frem utvalg som et av faktorene som er sentral for prosjektets pålitelighet. Datamaterialet benyttet for å besvare forskningsspørsmålet baserer seg kun på de fem utvalgte skolehundførernes perspektiv. Det kan tenkes at resultatet hadde vært noe annerledes med et annet utvalg. Optimalt sett burde en slik studie av HAP også ha inkludert perspektiver fra kontaktlærere til de gjeldende elevene, og kanskje aller helst perspektiver fra elevene selv. Dette er en klar begrensning ved prosjektet. Grunnet et begrenset omfang og utfordringer med å rekruttere, ble det gjort et valg om å utelate disse kildene. Det var mulig å gå dypere ned i temaet med færre informanter, men samtidig kan det hende at mye relevant informasjon ikke har fått kommet med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Interessen var stor for delta som informanter i prosjektet. Praksisen er fremdeles relativt fersk, og det er et tydelig behov for å spre informasjon om HAP og gi det mer oppmerksomhet. Samtidig var det et mål å skape et så realistisk og nyansert bilde av praksisen som mulig. Det er klart at det gagnar informantene å snakke varmt om praksisen. Nå er det ikke nødvendigvis slik at informantenes svar er sminket og tilgjort. Gjennom intervjuene ble skolehundførerne oppfattet som genuine og ærlige i sine uttalelser. Det er likevel viktig å ha i baktanke at noen kan ha vært fristet til å male et finere bilde av egen praksis, da god omtale av HAP kan få flere mennesker til å ville benytte seg av skolehunder. Dette kan skape skjevheter i resultatet.

Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd og hadde dermed mulighet til å forberede seg på hovedspørsmålene. Dette valget kan ha påvirket informantenes svar i intervjuet, da de kan ha benyttet seg av sjansen til å skrive ferdige besvarelser på forhånd. Dermed kan svarene risikere å fremstå mer konstruert, og mindre personlige og ekte.

En annen mulig begrensning ved dette prosjektet er hvordan datainnsamlingen vanskelig lar seg gjenta. Enda så nøyaktig innhenting foregår, vil møtet mellom forsker og informant være av en så unik grad at identisk gjentakelse vanskelig lar seg gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Gyldighet

Prosjektets *gyldighet* retter seg mot hvorvidt datamaterialet egner seg til å besvare forskningsspørsmålet på en adekvat måte (Anker, 2020, s. 109). Det er leseren som først og fremst skal ta stilling til om resultatene samstemmer med datamaterialet, og hvorvidt tolkningene er å regne som presise (Korstjens & Moser, 2018, s. 121).

Hvordan forskeren har analysert datamaterialet er heller ikke vilkårlig for resultatet. Analyse og tolkning er utført av forskeren selv. Det kan derfor være en fare for at slutningene som tas ikke er rimelige, eller at relevant informasjon blir utelatt. Videre kan selve intervjusituasjonen ha resultert i feiltolkninger. Å intervju informanter via nettbaserte videosamtaler bar også med seg noen utfordringer. Skilbrei (2019, s. 158) viser til at videointervju kan være til hinder for at det oppstår god kontakt. Det er ikke bare verbalt språk som har betydning i datainnsamlingen. I tolkningsprosessen, både underveis og i etterkant av intervjuet, spiller kroppsspråk en sentral rolle (Tjora, 2017, s. 167). Det var ønskelig å kunne se informanten i øynene underveis i intervjuet for å vise interesse. Dette ble vanskelig, da samtaler via det innebygde web-kameraet i dette tilfellet krevde at man så rett inn i kameraet for at personen på andre siden skulle kunne se inn i øynene på den som intervjuer. Dette gjorde det vanskeligere å få med seg alt av kroppsspråk.

Gjennom prosessen med å transkribere lydopptakene til tekst, var det vanskelig å videreføre den hele og fulle intervjusituasjonen til analysen. Det er vanskelig å gjenskape en identisk samtalsituasjon når intervjuet omdannes til tekst. I overgangen fra tale til tekst kan nyanser i informantens stemme, ansiktsmimikk og kroppsspråk lett forsvinne (Dalland, 2020, s. 95).

Et annet valg som er tatt for å styrke oppgavens gyldighet, er å benytte flere direkte sitat i presentasjon av funn. Slik blir leseren gitt muligheten til å vurdere i hvilken grad resultatene er basert på kunnskap hentet fra intervjuene, og om det informantene har fortalt er tolket riktig (Korstjens & Moser, 2018, s. 121).

Overførbarhet

Det kvalitative prosjektets begrensede utvalg gjør resultatet ugyldig for generalisering. Generaliserbarhet er ikke nødvendigvis et mål i seg selv i denne sammenhengen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) benytter *overførbarhet* som et mer realistisk mål i kvalitativ forskning, og hevder at kvalitative resultater kan ha overføringsverdi til andre situasjoner.

Informantenes tanker og erfaringer rundt HAP for elever med ADHD er ikke nødvendigvis gyldige for alle andre i tilsvarende situasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.

144). Målet her var heller ikke å produsere generaliserbar kunnskap. Dette prosjektet behandler fem enkeltmenneskers erfaringer og tanker rundt å gjennomføre HAP for elever med ADHD, og denne kunnskapen kan ha betydning på andre måter. Blant annet kan det skape en økt interesse rundt tematikken, som videre kan bli et springbrett mot videre forskning. Noen skolehundførere har også potensialet til å kunne gjelde i flere kontekster og for andre mennesker (Skilbrei, 2019, s. 89).

3.5.2 Ethiske hensyn

Ifølge *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* [NESH] (2016, s. 5) er det nødvendig å sørge for at forskning gjennomføres ansvarlig. I all forskning der andre mennesker involveres, er det et særlig krav om å sikre et lovbeskyttet personvern (Skilbrei, 2019, s. 109). Planlegging og gjennomføring av kvalitative intervju har naturlig nok resultert i et behov for å behandle personopplysninger. I slike tilfeller er det sentralt å sørge for at grunnleggende personvern hensyn blir ivaretatt hele veien (NESH, 2016, s. 12).

Informert og fritt samtykke

Et lovlig grunnlag for slik behandling av personopplysninger avhenger av samtykke fra informantene (Norsk senter for forskningsdata [NSD], u.å.). Et slikt samtykke skal være både informert og fritt. Dette vil si at informanten har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, hva deltakelse vil innebære, og at det for informanten oppleves som frivillig å delta (Skilbrei, 2019, s. 109).

Da informantene ble kontaktet med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, fikk de tilsendt et informasjonsskriv med sentral informasjon om hva en eventuell deltakelse ville innebære, informasjon om personvern, frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg (se «Vedlegg 1: Informasjonsskriv»). I tillegg til å gi tydelig og spesifikk informasjon om prosjektet, var det også viktig å sørge for at informanten ga samtykke gjennom aktiv handling. Slik sørges det, ifølge NSD (u.å.), for at samtykket som gis er gyldig. Informantene fikk derfor også et samtykkeskjema, som de måtte signere for å bekrefte at de hadde lest og forstått informasjonsskrivet (se «Vedlegg 2: Samtykkeerklæring»).

Personvern og konfidensialitet

Personopplysninger ble kun oppbevart i en begrenset periode, så lenge det var nødvendig for å gjennomføre prosjektet. Det var kun forsker som hadde tilgang til datamaterialet og identifiserende opplysninger. Alt av personopplysninger, lydopptak og transkribert

datamateriale ble lagret hver for seg via filvertstjenesten *OneDrive*, godt sikret med passord, i henhold til forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016, s. 16-18). Ved prosjektets slutt vil alt av informasjon, lydfiler og transkribert tekst bli slettet permanent.

Gjennom hele avhandlingen er informantene anonymisert. For å sikre anonymitet er det, ifølge Dalland (2020, s. 172), viktig å sørge for at det ikke er mulig å identifisere informantene i avhandlingen. Dermed er alle navn erstattet med pseudonym. I et felt med relativt få aktører som dette, var det ekstra viktig å tenke over faren for gjenkjenning. Alt av informasjon og bakgrunnsvariabler uten nødvendig relevans for besvarelse av forskningsspørsmålet ble dermed kuttet helt ut.

Det er likevel en liten sjanse for at noen i samme felt skal kunne kjenne igjen enkelte av informantene, enda så godt de er anonymisert. Dette er noe man som forsker må ta stilling til. Datamaterialet kan stå i fare for å anonymiseres for mye slik at nødvendig informasjon fjernes og det er vanskelig å besvare forskningsspørsmålet. Det kan oppstå et dilemma mellom viktigheten av å publisere betydningsfulle resultater, og det etiske ansvaret om å ivareta anonymiteten til mindre grupper, som er mer gjenkjennbare (Dalen, 2011, s. 102). Hensynet til personvern tas på alvor i dette prosjektet, men det er vanskelig å gjøre materialet så anonymt at ikke en gang informantens nærmeste kan kjenne dem igjen, og samtidig beholde den nødvendige fyldigheten for å skape et godt nok datagrunnlag.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort digitalt via en godkjent databehandler. NLA Høgskolen har en databehandlingsavtale med samtaleplattformen *Microsoft Teams*. NSD og samtlige informanter ble informert om den gjeldende avtalen i forkant. Informantene til selve datainnsamlingen ble ikke kontaktet før NSD hadde vurdert prosjektets behandling av personopplysninger og videre godkjent prosjektet for gjennomføring.

Forskerrolle

I semistrukturerte intervju blir forskeren selv instrumentet som innhenter, vurderer og tolker data. Det var sentralt å være bevisst rundt egen førforståelse og interesse for temaet. Med en fin opplevelse av et møte mellom elev og hund som utgangspunkt for et forskningsprosjekt er det klart at det kan ha påvirket de mange valgene underveis.

Selv hvor bevisst man er på egen førforståelse, er det alltid en viss fare for at noe subjektivitet både kan prege, og i verste fall begrense deler av forskningen. Prosjektets teoretiske grunnlag og intervju spørsmål er i hovedsak konstruert etter hva forskeren selv mener er sentralt. Kriterier for utvelgelse og rekruttering av informanter er avgjørelser gjort av forskeren. Den samme forskeren har videre intervjuet utvalgte informanter, behandlet

datamaterialet i etterkant, analysert etter egne tanker om relevans for besvarelse av forskningsspørsmålet. Det resultatet prosjektet har kommet frem til består dermed av drøfting og slutninger gjort av et individ med sin egen personlig og faglig bakgrunn, egen førforståelse, sine egne erfaringer, verdier og holdninger.

Det var viktig å være bevisst rundt egen rolle som forsker, og det ansvaret den rollen innebar. Egen væremåte i intervjusituasjonen kan ha påvirket informantens svar. Underveis i intervjuene var det derfor viktig å tenke over eget kroppsspråk og reaksjoner. Det var som nevnt ønskelig å vise interesse blant annet ved å opprettholde øyekontakt, nikke og bruke tilbakemeldingssignaler i passende situasjoner. Slike signaler, eller interpolasjoner, som «mhm», «åja», «ja», «akkurat», ble brukt fortløpende der det falt naturlig og nødvendig i samtalen, både for å vise at det informanten sa ble hørt og forstått, og for å opprettholde flyt.

Slike innskutte ord har i hensikt å signalisere overfor informanten at de blir gitt rom for å snakke videre (Schegloff, 2000, s. 5). Tilbakemeldingssignaler eller innskutte kommentarer kan imidlertid forstyrre samtalen om de brukes for mye eller i til feil tidspunkt. Det var ønskelig å la informanten få snakke uavbrutt om de relevante temaene, og det var derfor en gjennomgående bevissthet rundt egne kommentarer, for at informanten ikke skulle falle ut fra et godt spor.

Informantens svar kan videre la seg påvirke etter forskerens reaksjoner. Informanten kan registrere hva slags svar som gir hvilke reaksjoner. Noen av skolehundførerne ønsket kanskje å gi «riktige» svar, og kan derfor ha blitt fristet til å vri svarene sine slik at de møtte flere slike positive reaksjoner (Tjora, 2017, s. 150). Ofte kan mennesker bevisst eller ubevisst si ting på en måte som tilfredsstillende mottakeren. Det er fort gjort for forskeren å vise stor begeistring over temaer man er særlig interessert i. Egen interesse for hund ble ikke lagt særlig skjul på, og dette kan ha hatt innvirkning på hvordan informanten valgte å ordlegge seg.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

I denne delen vil de mest sentrale funnene fra intervjuene presenteres og videre analyseres. Tematisk innholdsanalyse er benyttet i analysearbeidet for å systematisere datamaterialet. Kapittelet er inndelt i fire deler: «Å benytte HAP for elever med ADHD», «Inkludering av elever med ADHD», «HAP som faglig læringsressurs» og «HAP som sosial læringsressurs». Datamaterialet er videre finsortert i flere undertemagrupper.

De fem informantenes egentlige navn er utelatt fra oppgaven av hensyn til personvern. Her vil de derfor omtales med pseudonymene «Maja», «Rakel», «Ingeborg», «Mari» og «Turid». Skolehundenes navn er naturlig nok også anonymisert i sitatene, for å hindre gjenkjennelse. Informantene kommer fra ulike steder i landet, og alle har erfaring med å planlegge og gjennomføre HAP som spesialpedagogisk tiltak barneskoleelever med ADHD, og vansker relatert til denne diagnosen.

4.1 Å benytte HAP for elever med ADHD

Innledningsvis fikk alle informantene spørsmål om hvilken utdanning og bakgrunn de hadde, og hvordan de hadde kommet inn i praksisfeltet. Her var det flere likhetstrekk. Fire av informantene har pedagogisk utdanning, og er utdannet spesialpedagog og/eller adjunkt. En av de fem har en annen bakgrunn. Alle fem har tatt kurs i dyreassisterte intervensjoner, fått utdanning og blitt godkjent som skolehundekvipasje sammen med hundene sine. Variasjonen i bakgrunn gir mulighet til å kunne løfte frem erfaringer med HAP fra flere perspektiv.

Informantene benytter sine egne hunder i skolen. Alle disse skolehundene er spesialtrent og sertifisert for arbeid med elever. Deres vei inn i HAP har vært noe forskjellig, men samtidig er mye likt. Dette er mennesker med mye interesse for, og kunnskap om hund, som har ramlet over litteratur om temaet, eller opplevd magiske øyeblikk der en hund har vært involvert. Nysgjerrighet og et brennende engasjement har ledet dem inn i feltet de nå arbeider med.

4.1.1 Planlegging og gjennomføring

Informantene forteller at denne elevgruppen stort sett har utfordringer som skyldes diagnosens hovedsymptomer. Det kan være hyperaktivitet i form av motorisk uro, mye lyd eller overaktivitet. Elevene kan ha utfordringer med uoppmerksomhet og konsentrasjon, eller reguleringsvansker, impulsivitet og atferdsutfordringer. Videre kan elevene også ha flere

tilleggsvansker. Selv om elevene gjerne har flere av de samme utfordringene, beskriver informantene dem som like forskjellige som andre elever. Samtidig vil det gjerne være flere faktorer som går igjen i planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegg for denne elevgruppen. Med samme diagnose deler de gjerne også en del av de sammenhengene.

Observasjon og tilpasning

Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at informantene benytter seg aktivt av observasjon underveis. Først og fremst observerer de skolehundene for å følge med deres behov. Slik forsikrer de seg om at hunden har det bra. Av samme grunn observerer de også elevene. Maja forteller at hun alltid har lagt opp en plan for timene sine, men at hun samtidig også følger med på eleven og tilpasser underveis:

«[...] Jeg bruker veldig mye intuisjonen min, sånn at jeg er ikke låst til det opplegget som jeg hadde planer om eller skisser på [...] jeg ser hva barnet, hvor barnet er, og hva barnet trenger kanskje den dagen, og kan legge helt om på de planene mine hvis det er nødvendig.» (Intervju med «Maja»).

Mye av nøkkelen til å skape et godt undervisningsopplegg for elever med ADHD ser ut til å basere seg lite på én bestemt metode, og mer om fortløpende observasjon og tilpasning etter behov. Flere av informantene forteller at de ser an underveis. Undervisningen planlegges og tilpasses etter hvem enkelteleven er, og hva akkurat den eleven har behov for. Informantenes beskrivelser av hvordan de tilpasser seg elevene de har, vitner om et skarpt blikk for hva den enkelte elev trenger.

Selv om elever med ADHD er forskjellige og har ulike behov, er det samtidig flere utfordringer som kan være ekstra fremtredende hos denne elevgruppen. Informantene oppleves som dyktige på å kjenne igjen de karakteristiske vanskene flere elever med ADHD gjerne har, og kommer med flere spesifikke eksempler på hvordan de kan tilpasse undervisningen etter disse vanskene.

Behovet for struktur og forutsigbarhet

Turid forteller at behovet for ro og forutsigbarhet gjerne er noe som går igjen hos elevene med ADHD:

«Jeg tror hunder gjør en del av jobben jeg altså. Bare det også ta på den pelsen, vi starter jo alltid med det, men det er jo gjerne sånn at de [elevene] skal sitte på den samme plassen, og det er den samme hunden som skal komme, og de vil jo veldig gjerne ha det på den samme måten veldig ofte i starten også kan man på en måte begynne å slippe opp og variere, for da begynner det å bli trygt.» (Intervju med «Turid»)

Turid sørger for at elevene vet hva de skal. De har som en fast rutine at elevene hilser på hunden før de går i gang, og at kos gjerne er en del av innledningen til økten. En fast rutine er også en del av øktens avslutning, og eleven takker alltid for i dag med hunden. Turid løfter frem trygghet som et sentralt argument for å ha forutsigbarhet i timene. Å variere gangen i øktene går fint an, men trygghet, gjerne i form av faste rutiner, er viktig.

«Trygge rammer» er noe Turid ønsker at skal være tilstede. I tillegg til å ha fastlagte rutiner forsøker hun å skape trygge rammer ved å være ekstra tydelig og bestemt i undervisningen. Hun er klar på at det er hun som bestemmer, og hun legger til at elevene synes det er greit, fordi det er trygt for dem.

En annen måte å tilrettelegge for en forutsigbar hverdag kan være gjennom å lage planer. Under intervjuet beskriver Ingeborg dagsplanene hun benytter for elevene sine. Hun forteller at flere elever med ADHD har ekstra behov for å vite hva som skal skje, og gjerne at informasjonen er så tydelig som mulig. Dermed sørger Ingeborg for at dagsplanene hennes har visuell støtte i form av bilder.

Videre forklarer Ingeborg hvordan hun kan gjøre undervisningen så oversiktlig som mulig. Hun sørger for å holde eleven oppdatert på hva de skal gjøre, hva som skjer etter det er gjort, når pausene kommer, hvor lange de er og hva eleven kan få gjøre i pausen. Ingeborg skaper struktur i undervisningen gjennom tydelig informasjon og faste arbeidsrammer. Arbeidsøktene er gjerne korte og har fastsatte perioder for arbeid og for pauser. Hun presiserer at det skal være veldig tydelig og at det ikke skal være noe rom for misforståelser.

Akkurat som Turid, forsøker også Ingeborg å gjøre undervisningen forutsigbar for eleven gjennom faste rutiner og tydelige rammer. Elevene vet hva de går til og er kjent med arbeidsmåten. Elevene får mulighet til å tre inn i kjente omgivelser, og er omgitt av så mye trygghet og struktur som mulig når de etter hvert skal ta fatt på det som er ukjent og mindre trygt.

Tydelighet fremmes som viktig av flere informanter, spesielt i form av klare beskjeder, som ikke kan misforstås. Tydelige og klare beskjeder er også viktig når man kommuniserer med hunder. Turid reflekterer rundt dette fellesbehovet. Hun har observert hvordan hunden gjerne responderer lettere på elever med ADHD:

«[elevene] blir også ganske gode hundeførere. Ja, for hvis du klarer liksom- får du fokus på det de [elevene] skal for eksempel trene på, så overfører de veldig ofte sånn som de ønsker at sin hverdag skal være. Altså: si korte setninger, tydelighet ... det overfører de veldig ofte på hundene, og det er veldig spennende, for hundene har så veldig lett for å respondere på den type elever. Det er ingen nøling, det er veldig tydelig, de blir så klare. Det blir litt sånn speiling.» (Intervju med «Turid»).

Elever med ADHD har gjerne behov for korte beskjeder og tydelighet, og akkurat det samme er viktig når man skal føre en hund. Turid viser til en «speiling» der elevene ser sine egne behov i hunden. Eleven kan forstå seg selv gjennom å forstå hunden, og gi den beskjeder slik elevene selv ønsker å få dem. Den klare og tydelige kommunikasjonen eleven selv trenger i sin hverdag, blir her et verktøy eleven benytter for å kommunisere med hunden. Å kunne få være sammen med en pelskledd venn man selv kjenner seg igjen i kan være litt av det som gjør HAP så virkningsfullt.

Behovet for pauser

Flere av elevene informantene forteller om har utfordringer med oppmerksomhet og konsentrasjon. Kravene om å sitte stille og arbeide fokusert over lenger tid setter unødvendige kjepper i hjulene for flere elevers utvikling. Ingeborg forteller at hun har hatt elever som presterer på nivå med resten av klassen, om det bare legges til rette for at de kan arbeide ut ifra sine forutsetninger. Underveis i øktene sørger hun for at eleven får flere pauser og at arbeidsperiodene gjerne er kortere. Dette er noe hun er ekstra påpasselig med om elevene har ADHD og utfordringer med stillesitting og arbeid over lenger tid. Pausene kan variere etter arbeidsoppgavens aktivitetsnivå. Om eleven utfører arbeid der aktivitetsnivået er høyere, er det ikke nødvendig med like mange pauser.

Maja beskriver også hvordan hun sørger for at elevene sine får nødvendige pauser fra arbeidet. For elever med ADHD og tilhørende oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker kan en hel time sammenhengende og stillesittende skolearbeid være altfor lenge. Maja legger derfor opp til flere ulike oppgaver i løpet av timen, og forteller at variasjon i seg selv ofte kan oppleves som pauser, samtidig som det skjer læring. Pausene kan også benyttes til lek og kos

med skolehundene. Turid sier at det er viktig for henne at elevene ikke bare skal gjøre skolearbeid med hundene mens de er inne hos henne, men at de også skal få oppleve ren lek med dem.

Turid er, som alle de andre informantene, veldig klar på at skolehunder er mye mer enn bare kos. Samtidig er kos også en sentral del av selve læringen. Mest av alt blir det en god mulighet til å gi elevene fine og positive opplevelser i spesialundervisningen. Informantene gir et inntrykk av at slike gode opplevelser oppstår relativt ofte i undervisningssituasjonene, og like gjerne i faglig arbeid som i lekepauser. Å gi elevene mulighet til å få være sammen med hundene i ulike settinger fremstår som en unik og viktig anledning til å assosiere hundene med noe annet enn skolearbeid og læring. Videre er det også en gylden mulighet til å observere eleven i lek – en setting der skolehundførerne kan bli kjent med eleven på en helt annen måte.

Behovet for aktivitet

Informantene nevner motorisk uro som en annen utfordring de har sett hos disse elevene. Sammen med et kort oppmerksomhetsspenn kan utfordringer med mye indre energi gjøre det ekstra vanskelig å sitte stille og jobbe med skolearbeid en hel time. Igjen kommer viktigheten av å vurdere den enkelte elevs behov. Informantene gir flere eksempler på hvordan de kan tilpasse oppleggene og gjøre dem mer aktive for å møte slike behov.

Om Mari observerer at elevene hennes har mye uro og behov for aktivitet, kan hun snu om på undervisningen og bestemme at de heller kan gå ut og kaste ball eller gå tur med hunden. Hun har også eksempler på hvordan hun kan gjøre uteaktivitetene mer faglig:

«Også kan man ha leseløype som fungerer veldig bra for dem med ADHD, for da får de beveget seg litt mens de gjør noe [...] da har de hunden ved siden av seg og den skal gå på plass, også går de da kjegle til kjegle hvor det er en oppgave [...] Det er en fin aktivitet for dem [eleven], for da blir de ikke sittende rolig, da skjer det liksom noe hele tiden.» (Intervju med «Mari»).

Rakel har også god erfaring med å gjennomføre leseløyper som en aktiv variant for elevene med mye motorisk uro. Hun omtaler denne måten å variere opplegget på, som «å ta hensyn», og viser tydelig forståelse for elevenes ulike behov. Med unntak av at elevene må behandle hundene pent for å være med dem, er det ingen av informantene som forventer at de er rolige eller at de sitter stille lenge. Her er det ikke eleven som må tilpasse seg det spesialpedagogiske opplegget, det er opplegget som tilpasses etter elevens behov, så langt det lar seg gjøre.

Behovet for fokus

Informantene virker generelt veldig oppmerksomme på elevenes varierende konsentrasjonsspenn, og viser bevissthet rundt elevgruppens utfordringer knyttet til uoppmerksomhet. I tillegg til mange nok pauser kan det være lurt å sørge for at omgivelsene har så få distraksjoner som mulig. Ingeborg viser bevissthet rundt hvordan noen elever lett kan bli distraheret og miste konsentrasjonen. Lyd og forstyrrelser fra andre elever kan for eksempel være nok til at konsentrasjonen forsvinner helt. Derfor har hun sørget for at det ikke skal være så lett for andre å forstyrre undervisningen.

Turid har erfaring med at ikke alt behøver å være distraherende. Hun har observert at elevene faller til ro og at de ikke lar seg forstyrre av gjenstander i rommet. Turid er enig i at det kanskje er litt rart at elever med ADHD som gjerne lar seg forstyrre ekstra lett, i dette tilfellet ikke lar seg distrahere av slike ting. Hun har her en teori om at hundens tilstedeværelse spiller en stor rolle her, og at elevene faller så til ro at de vanskeligere lar seg forstyrre.

Informantene har flere lignende erfaringer rundt hvordan skolehunden kan være et virkemiddel for å styrke konsentrasjon, utholdenhet og fokus i arbeidet. Maja kommer med et eksempel på hvordan en av hennes elever får nødvendig fokus ved å ha hunden tilgjengelig underveis i skolearbeidet, og legger til at hun har observert hvordan elevene hennes generelt viser større utholdenhet når de får jobbe med en hund i nærheten.

Behovet for å bli sett

Informantenes ulike beskrivelser og tanker rundt planlegging og gjennomføring av undervisning for elever med ADHD, viser tydelig hvilket skarpt blikk de har for den enkelte elevs behov. Ingen av skolehundførerne har en fast måte å gjennomføre undervisningen på, men alle benytter de observasjon som et viktig verktøy hele veien. Timene tilpasses etter hver enkelt elev, og mye av tilpasningen kan skje spontant underveis basert på hva eleven signaliserer av behov.

«Tilstedeværelse» kommer frem som en viktig egenskap. Både elevenes, men også hundenes behov kan endre seg underveis, og skolehundfører må være påkoblet for å kunne opprettholde trygghet og trivsel. Den viktige tilstedeværelsen som skinner gjennom informantenes arbeidshverdag, er også det som gjør det mulig å bli kjent med eleven. Den ene eleven med ADHD er ikke nødvendigvis lik den neste. Gjennom samtalene med informantene kom det frem historier og eksempler på elever og deres utfordringer, men disse utfordringene ble sjelden beskrevet som problematiske barrierer. Gode samtaler i forkant, kjente rammer og

rutiner, struktur og dagsplaner, innlagte pauser, aktive undervisningsmetoder – alt dette er eksempler på hvordan elevenes utfordringer ikke behøver å gjøre det umulig å gjennomføre undervisning. Her er det fem mennesker som er opptatt av å lete frem barnet bak diagnosen, og som viser genuin interesse for elevens behov. Informantenes mange metoder for å tilpasse HAP viser en sterk tro på at eleven kan få til det aller meste bare man finner riktig inngangsvei. Det handler ikke nødvendigvis om elevens evner, men i hvilket perspektiv eleven blir observert i.

Sist, men kanskje aller viktigst spiller det en stor rolle hvordan eleven møtes. Tidligere ble det nevnt hvor viktig det er at skolehunden viser interesse for, og ønske om å være sammen med eleven. Men skolehunden er en del av en ekvipasje, og det er derfor en forutsetning at også skolehundføreren møter eleven på samme positive måte. Turid har noen fine tanker rundt viktigheten av dette. Hun er også klar på at man virkelig må ville å møte dem på denne måten, fordi elevene plukker det opp om man bare later som:

«[...] en av mine kjepphester det er å alltid ta imot elevene på en positiv måte. Altså- det derre, ta imot dem som om det aldri skjedde noe negativt i forrige time. Vi starter på nytt. Enhver time. Jeg kan høre mange historier om mine elever, fordi at det skjer veldig mye rundt de jeg har. Når jeg da møter eleven, så aner den, den enser ikke en gang at jeg vet noe om det» (Intervju med «Turid»).

4.1.2 Utfordringer

Det var ønskelig å få et så realistisk bilde av HAP som mulig, og informantene ble alle spurt om de hadde noen negative erfaringer med praksisen, eller hvilke utfordringer HAP kan innebære. Selv om HAP kan være et godt tiltak for noen elever med ADHD er det ikke nødvendigvis slik at det passer for alle. Det kan være utfordrende å få den ønskede effekten av tiltaket på grunn av allergi, skeptiske holdninger eller frykt for hund. For å kunne utføre HAP i skolen er man også helt avhengig av nok ressurser. Informantene delte åpent om de ulike utfordringene praksisen deres kan møte, og de kom med flere eksempler på hvordan de eventuelt kan løses.

Ikke for alle elever

Elever er ulike, og HAP passer rett og slett ikke like godt for alle elever. Rakel har hatt flere elever med ADHD, og forteller at hun har positiv erfaring med flere av dem, men at én av dem var ikke like positiv. Hun legger til at det er en del av erfaringsgrunnlaget i det å være skolehundfører, å oppdage at det rett og slett ikke er alle som vil trives med HAP.

Maja mener at mye av suksessfaktoren baserer seg på elevens forhold til hund. Om eleven i utgangspunktet liker hunder, er sjansen større for at det skal fungere, forteller hun. Mari deler lignende tanker rundt viktigheten av en hundeinteresse, og legger til at det bør være en god kjemi mellom eleven og skolehunden.

Samtidig er det informanter som har erfaring med at skolehunden kan være til hjelp selv om eleven i utgangspunktet ikke er kjempebegeistret for hunder. Ingeborg forteller at hun har erfaring med å benytte skolehunden på en litt annen måte. For noen kan det oppleves for rotete å involvere skolehunden i arbeidsoppgavene. Likevel ser Ingeborg at eleven likevel har mye glede og omsorg for hunden, og at eleven viser betydelig bedre regulering med hunden tilstede.

Allergi og frykt for hund

Ikke alle er like glad i hunder. Dette kan blant annet skyldes allergi eller dårlige opplevelser med hund fra tidligere. Noen er også redd for hunder. Ved spørsmål om utfordringer med allergi, forteller flere av informantene at allergi er en mye mindre utfordring enn veldig mange gjerne tror. Maja forteller at det gjerne ikke er allergi som er utfordringen, men *redsel* for allergi. Likevel behøver ikke dette å være et hinder, og hun understreker at det går an å være utendørs eller oppholde seg i et eget rom. Rakel og Ingeborg forteller også om lignende rutiner. De har fått tilegnet hvert sitt rom på skolene sine, med en egen inngang, for å ta hensyn til andre. Rakel presiserer at ingen skal måtte forholde seg til hunden om de ikke ønsker det. Mari har også sitt eget rom med egen inngang, som benyttes til HAP. Hun forteller at de er opptatt av å ta hensyn, og at de derfor kartlegger alle elevene for allergi og eventuell redsel, og innhenter tillatelse fra foreldrene.

Informantene forteller også at de utfører nødvendige hygienetiltak og har gode rutiner for rengjøring og vask. Elevene vasker hendene etter de har vært med sammen med skolehundekvipasjen og klær rulles over med klesbørste. Informasjon er et annet tiltak flere av informantene nevner at er viktig. Rakel forteller at hun har erfaring med at andre stiller seg mer positive til HAP om de har fått god informasjon i forkant. Hun har vært med elever som er allergiske, uten at det har vært noe problem, fordi hun sørget for å sende ut informasjon og innhente godkjenning fra foreldre i forkant.

Frykt for hund kan være en utfordring, men det er ikke dermed sagt at det ikke kan gjøres noe med. Maja forteller at om elevene hennes er litt engstelige og opplever ubehag, så går hun forsiktig frem og gir elevene anledning til å peke på en grønn eller rød figur for å kommunisere hva de føler. For noen kan det kanskje være utfordrende å bruke ord, og da kan

et non-verbalt kommunikasjonsverktøy som dette være til god nytte. Turid har møtt skepsis fra foreldre som er redde, og har erfaring med å gjennomføre HAP for elever som er redde for hunder. Hun forteller at hundefrykt ikke nødvendigvis behøver å være en uoverkommelig barriere. Turid beskriver en forsiktig og hensynsfull fremgangsmåte, som har mål om å etter hvert gi eleven mestringsfølelse. Hun forteller at det er så mange måter elevene kan interagere med hundene, og viser her hvilken fordel det er å ha evnen til å tenke kreativt og være løsningsorientert.

Selv med gode rutiner og tydelig informasjon kan man ikke ta det som en selvfølge at alle stiller seg positivt til praksisen. Informantene har en optimistisk innstilling til at HAP kan være positivt for de aller fleste bare det gjøres nødvendige tilpasninger og gis nok informasjon. Selv om informantene selv opplever sin egen praksis som relativt uproblematisk og at det meste kan tilpasses, så oppleves det ikke som at de bagatelliserer utfordringene, og de beskriver flere etablerte rutiner for å ta hensyn og legge til rette. Det er klart at informantene alle er interessert i å hjelpe flest mulig med støtte i HAP, men de er samtidig også opptatt av å opprettholde sikkerhet og velferd.

Om det blir for gøy

Gjennom intervjuene dukket det opp flere overraskende aspekter. Et interessant funn var erfaringene rundt at HAP kan bli så positivt for noen elevene at det kan bli en utfordring. Ingeborg forteller blant annet at hun har erfaring med en elev som kunne nekte å gå tilbake til klasserommet, fordi han trivdes så godt med hunden. Hun har til tider også opplevd at andre ansatte kan fortvile over at eleven nekter å være med dem og at det er vanskelig å «konkurrere» med hunden. Denne frustrasjonen kan forstås. Hovedfokuset bør være på hva eleven trives med, og hva som egentlig er elevens beste. Det blir et vanskelig dilemma.

HAP er ikke egentlig et permanent tilbud, og målet er at eleven også skal fungere i ordinær undervisning og med andre mennesker. Ingeborg forsøker å reflektere rundt denne utfordringen. Det oppleves som at hun synes det er vanskelig å vite hva hun skal si til de andre og at hun til tider kan oppleve det som misunnelse. Det blir knyttet negativitet til noe som egentlig er positivt. Fokuset forsvinner dermed også vekk fra den muligheten HAP gir. Takket være HAP har eleven et sted han trives og får arbeidet med skole. Kanskje fokuset heller bør rettes mot at eleven i det minste har *ett* sted på skolen som oppleves fritt og trygt.

Ingeborg tenker at det også kan ha noe med hennes væremåte å gjøre, men at skolehunden også helt tydelig spiller en viktig rolle:

«[...] alt blir lettere med hund ... Du kommer inn på dem på en helt annen måte.»
(Intervju med «Ingeborg»).

HAP kan for mange elever være en stor opptur, og Turid har også opplevd utfordringer knyttet til negative konsekvenser som følge av dette. Det er ikke oppturen i seg selv som blir problemet, men den nedturen noen elever føler på når tiltaket går mot slutten for dem. Turid forteller at elevene gjerne blir veldig knyttet til hundene, at atmosfæren i rommet er noe helt spesielt og at det for noen elever derfor føles ekstra sårt å måtte slutte. Når hun forteller om dette kommer det tydelig frem hvor sårt hun selv synes dette er. Særlig vanskelig virker det å være for henne å måtte si nei til de mange forespørsmålene hun får. Hun ønsker å hjelpe flest mulig, men ressursene strekker ikke til, og hun må prioritere de elevene som trenger det mer. Turid forklarer at det gjerne går veldig mye på følelser for elevene. Særlig elevene hun har med ADHD-diagnose kan oppleve å bli ekstra triste.

«[...] jeg kan være dagens høydepunkt, ikke sant [...] De [elevene med ADHD] blir jo- det er jo kanskje de som blir mest lei seg hvis jeg ikke er på jobb. Det er de som tar det tyngst, og de som snakker høyest om det.» (Intervju med «Turid»).

Turid kommer med et eksempel på en elev hun har hatt mye inne hos seg, som etter hvert har begynt å fungere kjempefint i klassen. Hun har diskutert med elevens kontaktlærer og fortalt at hun synes at eleven bør få være i klassen, men kontaktlæreren ble fortvilet over dette og fortalt at mye av grunnen til at eleven fungerer så bra i klassen skyldes at eleven får være med skolehunden.

Ressurser

Å gjennomføre HAP på en god måte forutsetter nok tildelte midler og ressurser. Mari forteller at praksisen er veldig avhengig av ressurser, og uttrykker samtidig frustrasjon over dette. Bevilgning av ressurser er gjerne noe som ligger utenfor skolehundeførernes kontroll, og dermed noe de ikke alltid kan gjøre noe med. Rektor og ledelse innvilger ressurser til det de mener er nødvendig.

Informantene forteller hvordan de i bunn og grunn er prisgitt rektor og ledelsen. De aller fleste sier at de har en positiv rektor, som tør å satse på praksisen og tildele nødvendige ressurser. Flere steder er skolehund en fast og integrert del av skolen. Rakel understreker at man er avhengig av en rektor som: «ser verdien og forstår hele prinsippet og konseptet» av HAP. Noen opplever at de må selge seg inn, og selv overbevise rektor og ledelse om hvilke

fordeler praksisen kan gi.

Spesialpedagoger og skolehundførere kan ha god erfaring med praksisen og de virkningene den kan ha på elever, men om rektor og ledelse ikke deler samme overbevisning, så stopper det opp. Nedskjæringer i kommunen kan også ramme skolers HAP-tilbud. En av informantene har erfaringer med at manglende ressurser kan være en stoppende utfordring. Dette er noe som er tydelig frustrerende for henne å snakke om. Hun ytrer at det oppleves helt feil å kutte et tilbud som for noen elever har vært helt avgjørende. Det å få drive med HAP er til syvende og sist et spørsmål om penger, og det er helt nødvendig med mer informasjon slik at de som sitter høyere oppe og styrer forhåpentligvis skal forstå og anerkjenne HAP og dermed bevilge penger til det.

Gjennom intervjuene kommer det etter hvert frem at det gjerne ikke er ressurser som er den største utfordringen, men at det bakenforliggende problemet viser seg å være lite informasjon og kunnskap. Det er ikke alltid nok at kompetente skolehundførere har førstehåndserfaring med virkningen av HAP forteller om sine observasjoner. Mange krever gjerne mer håndfaste bevis for å la seg overtale, og da gjerne forskning i mer konkret form, med kvantitative og tallbaserte resultater.

Lite informasjon og kunnskap om HAP kan sette en stopper for etableringen av et tiltak, som kanskje egentlig kan spare samfunnet for mer penger enn det tiltaket koster å drive.

4.1.3 Muligheter

Selv om HAP innebærer utfordringer og ikke passer for alle elever, er det likevel flere muligheter ved praksisen. Ifølge informantene kan HAP først og fremst være en motiverende faktor. Flere av elevene informantene forteller om, har særlige utfordringer med motivasjon.

Maja beskriver hvordan hun observerer at hundenes tilstedeværelse i rommet er nok for å skape en ny driv i elevene. Ingeborg har også oppdaget hvordan elevene lar seg motivere ekstra om hunden får være tilstede under arbeidet. Det oppleves som hun er svært bevisst på hvordan skolehunden virker inn på elevens motivasjon, og hun benytter seg av denne kunnskapen for å motivere eleven til å jobbe. Eleven kan få ha hunden ved siden av seg om eleven samtidig greier å jobbe med skolearbeidet. Ingeborg forteller at elevene da gjerne blir ganske ivrige til å jobbe.

Mari beskriver hvordan hun i arbeidet med skolehunden og elevene har sett hvordan elevene ofte glemmer at det er undervisning og at de gjerne er mer deltakende. Rakel mener at motivasjon spiller en sentral rolle i effekten av HAP, og forteller at elevene hun har viser mye mer motivasjon til skolearbeidet sammen med hunden. Rakel trekker linjer mellom

motivasjon og mestring, og har sett hvordan hunden gir elevene mestringsopplevelse, trygghet, troen på seg selv, selvtillit og positive holdninger til skolearbeidet. Dette kommer godt med i alle elevers hverdag, og er spesielt viktig for elever som sjelden opplever det. Informantene forteller om elevene de har undervist for og hvor lite faglig og sosial mestring de gjerne har følt på tidligere. Mestring nevnes mye gjennom intervjuene, og er tydelig noe informantene setter høyt.

Mestring

Maja forteller blant annet at mestring er målet hennes med hvert eneste skolehundopplegg. Hun ønsker at elevene skal ha følt mestring når de går ut av timen. Det er også en av grunnene til at Maja ikke har et fastspikret program. Å hele tiden være fleksibel hjelper henne med å kunne gi elevene mestringsopplevelser. Videre snakker Maja om «tilstedeværelse», og å kunne oppfatte elevens behov underveis. Hundeførers tilstedeværelse blir her sentralt for å kunne sikre elevens mestringsfølelse. Maja er påskrudd, kommer med ros og sørger for å fortelle hvor dyktig eleven er underveis i arbeidet. Om hun merker at eleven begynner å bli sliten i en lese- eller arbeidsøkt, så kan hun foreslå at de skal gjøre noe annet:

«[...] jeg tror aldri jeg har hatt en jobb hvor min tilstedeværelse har vært så på hele tiden som da jeg jobber med hundene [...] Barnet skal føle mestring, det skal ha en god opplevelse. Det er liksom det som er mitt fokus. Det er hundre prosent.» (Intervju med «Maja»).

Mestringsopplevelsene kan dukke opp når elevene får til faglige oppgaver og kjenner fremgang, men det kan også skapes på andre måter. En av det mest interessante mestringskildene ved HAP ser ut til å være hunden selv. Å lære seg å håndtere hunden kan gi mestring. Turid forteller hvordan hun gir elevene mulighet til å lære hunden ulike triks:

«[...] en ting er det faglige, men en annen ting er å oppleve mestring med hundene, for den oppleves mye raskere enn en faglig mestring, og jeg tenker at all opplevelse av mestring, det er en god følelse [...] og de [elevene] blir så glade, og du ser det lyser ut av dem når de klarer det [å lære hunden trikset]» (Intervju med «Turid»).

Ingeborg har også erfaringer med å sørge for mestring gjennom samme metode. Hun beskriver hvordan mestringsfølelsen som oppstår hos elevene tydelig setter spor, og forteller hvordan en elev stadig tar frem hendelsen og snakker om episoden igjen og igjen med tydelig entusiasme. Eleven husker blant annet hvordan hunden brukte litt tid på å lære seg trikset, og dette minnet kan Ingeborg benytte i andre situasjoner. Om eleven sliter med noe faglig og ikke vil øve, kan hun vise til episoden med hunden og triks-innlæringen. Hun kan stille eleven

spørsmålet om hunden fikk til det vanskelige med én gang, og slik få eleven til å reflektere rundt om det er noe likheter ved de to situasjonene.

Det er interessant å høre om hvordan Ingeborg benytter hunden som et slags eksempel. Hun repeterer viktigheten av å øve ved å minne eleven på hundens læringsprosess. Kanskje er det også enklere for eleven å forstå hvordan øving fører til mestring om fokuset er på noen andre. Det er tydelig at hunden betyr noe spesielt for eleven, og det gir derfor kanskje mer mening for eleven å også sammenligne seg selv med hunden.

Å la elevene få lære seg å håndtere hunden kan se ut til å være en helt unik mestringskilde for elevene. Dette er også en kilde til mestring som kan oppstå raskt. Jo tidligere eleven opplever mestring, jo bedre kan det være for at eleven skal få tro på egne evner til å mestre. Eleven behøver altså ikke arbeide med noe vanskelig over lenger tid for å endelig kunne kjenne på sårt tiltrengt mestring.

Ikke bare er det en god følelse i seg selv å kjenne på at man mestrer det å kommunisere og samhandle med hunden. Det er en unik mestringskilde også fordi det gir sjansen til å føle på å få til noe kanskje ikke så mange andre får til. Dette er en følelse flere av disse elevene sjelden eller aldri har fått føle på tidligere.

Ro

Flere informanter forteller om hvordan skolehundene kan gi elevene en helt egen ro. Selv om HAP består av mye mer enn bare «klapp og kos», er dette likevel en viktig del av praksisens effekt. Maja snakker om hvordan denne fysiske nærheten roer ned eleven. Mari har selv observert tydelige eksempler på denne effekten i praksis. Hun har også observert at elevene etter hvert blir gode til å lese hundene og selv tilpasse seg etter hundens behov:

«[...] når vi har hatt de elevene [elevene med ADHD], så er det jo det med at de roer seg litt. At de på en måte nærmer seg mere stemningsleiet til hunden da. De [elevene] kan være litt sånn høye og gira når de kommer, men så merker vi at de på en måte demper seg litt hvis hunden er litt stressa.» (Intervju med «Mari»).

Ingeborg har også observert hundens beroligende effekt. Hun starter gjerne timen med å be elevene sette seg rolig vedsiden av skolehunden, og begrunner det med at elevenes høye aktivitetsnivå roes når de får anledning til å starte økten med å lande litt sammen med hunden. Hun er også bevisst på hvordan aktivitet gjerne kan avle aktivitet. Det gjelder derfor å kjenne både hunden og eleven slik at hun vet hvordan de kan kobles sammen på best mulig måte.

Turid deler gode erfaringer med at roen elevene får sammen med skolehunden, også

gjør det mye mer gunstig å lære. Hun beskriver hvordan hundens beroligende effekt gir et mye tydeligere bilde av eleven bak diagnosen og utfordringene:

«[...] de [elevene] faller så til ro, også er det jo noe med også se den flinke, intelligente eleven bak ADHD-en, for det er veldig, veldig ofte det [...] For i utgangspunktet når de har den roen rundt seg ... de lærer jo så utrolig fort. Og får vist egentlig hva det er som er bak ADHD-en, og det er det som er spennende.» (Intervju med «Turid»)

Turid har også fått tilbakemelding fra lærere om at de har observert hvordan elevene tar med seg roen fra skolehunden videre gjennom resten av dagen. Skolehunden gir altså ikke bare beroligende effekter der og da, men planter også en ro som eleven tar med seg videre.

Trygghet

For flere blir øktene med HAP et viktig pauserom i skolehverdagen. Roen som oppstår sammen med hunden, kan videre skape en trygghet. Om Turid har mulighet tar hun gjerne imot elever mer spontant etter behov. Hun forteller at de gjerne kan holdt et skikkelig leven i klasserommet. For disse elevene kan Turid og skolehunden være et trygt sted å søke tilflukt der all uroen deres forsvinner og de kan jobbe helt stille. Rakel har også elever med en egen avtale om at de kan besøke henne. Blant annet kan de komme om de har behov for å prate om vanskelige ting sammen med hunden. Hundens ro kan være stor nok til å dominere de andre følelsene:

«[...] hunden ble ofte et sånt fristed som de [elevene] søkte til hvis ting var vanskelig, og når de kom da til hunden, så var alt av sinne og frustrasjon blåst bort liksom. Det var kanskje noe av det fineste, den fineste erfaringa med det, da.» (Intervju med «Rakel»).

Samtidig som Rakel beskriver roen elevene opplever, trekker hun også inn andre aspekter, som kan forklare hundens beroligende virkning på elevene:

«Jeg ser liksom at de [elevene] ... de finner liksom roa og de blir sett, da, det er jo noe av det magiske ved møtet med hunden. At der kommer de inn og der er en firbent venn, som ikke dømmer, som ikke tenker på hva du har sagt eller gjort tidligere over hodet.» (Intervju med «Rakel»).

«Ro», «bli sett» og «som ikke dømmer» peker seg her ut som tre interessante aspekter. I Rakels beskrivelse kommer det mer frem hvilken viktig rolle skolehunden kan ha i disse elevenes liv. De åpner en dør og blir møtt av en positiv hund som *ser* eleven. Men blikket hunden ser eleven med er ufarlig, fordi det ikke ser alt det negative. Hundens vil være med

eleven uten at eleven trenger å prestere. Det er kanskje ikke så rart at det oppstår en rolig og trygg atmosfære i et rom der man er ønsket og aldri vil stå i fare for å bli dømt.

Maja reflekterer rundt hvordan denne roen og vissheten om at hunden ikke dømmer kan legge et viktig grunnlag for elevens faglige utbytte og videre læring:

«[...] Så det jeg tenker er at det å lese for en hund, som aldri vil dømme deg, den er jo bare der, det er jo bare kjærlighet, og det tenker jeg på, det faglige utbyttet, at det å kunne få være sammen med en hund, som aldri dømmer og aldri sier at det er feil det du gjør, bare er tilstede for deg, det er vel kanskje det største ved det, da. Når barnet forstå det». (Intervju med «Maja»).

4.2 Å inkludere elever med ADHD

En annen sentral mulighet ved HAP, er det inkluderende aspektet praksisen kan ha for elevene. Informantene har flere interessante tanker knyttet til inkludering. For å få en større forståelse av informantenes tanker rundt inkludering, var det interessant å se disse uttalelsene opp mot deres forståelse av inkludering som begrep. Informantene ble derfor spurt om de kunne utdype hva de la i begrepet inkludering. Videre ble de også spurt om hvilke tanker de hadde rundt om praksisen deres kunne være inkluderende.

4.2.1 Informantenes begrepsforståelse

Majas forståelse av inkludering dreier seg rundt å få være en del av et fellesskapet, samtidig som man skal være likeverdige og respekterte individer. Videre forsøker hun å forklare inkluderingsbegrepet i skolesammenheng:

«Ja, jeg tenker jo at inkludering er at man får være med i et fellesskap, at alle er respektert og likeverdige. Og i skolesetting, så ville jeg jo ha tenkt at det er alle på sine premisser, ville få den opplæringen, og den oppmerksomheten som de trengte, da. At alle fikk lik- ikke lik, men alle fikk det de trengte. Få dekt sine behov. Å føle seg likeverdig, like mye verdt.» (Intervju med «Maja»).

Majas tanker rundt inkludering står i godt lys til den praksisen hun beskriver at hun utøver ellers i intervjuet. Den forståelsen Maja legger frem oppleves ikke bare som en forklaring tatt ut av intet, men som noe hun selv praktiserer. Tidligere i intervjuet nevner hun blant annet spesifikt at hun planlegger og utfører oppleggene etter det enkelteleven har behov for. Slik sørger hun for at de kan få opplæring på sine premisser. Majas begrepsforståelse dreier seg ikke bare rundt «likeverd», men også individets egne *følelser* rundt å være like mye verdt.

I likhet med Maja er det flere informanter som drar inn enkeltindividets følelse i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Rakel snakker om opplevelsen av å høre til. Denne opplevelsen er noe hun kobler opp med planlegging av undervisning. Videre benytter hun også begrepet «likeverd» i sin forståelse av inkludering:

«Jeg tenker i utgangspunktet at for det første så handler det jo om at alle barn har rett til å oppleve at de hører til. Og at det får konsekvenser for hvordan jeg og vi planlegger en type undervisning. At alle må komme med den de er og hva de mestrer og ikke mestrer, og skal få et likeverdig tilbud på linje med alle.» (Intervju med «Rakel»).

Mari nevner også «opplevelse» i sitt forsøk på å forklare inkludering som begrep. Hun ser på inkluderingsbegrepet fra elevens perspektiv. Hensyn til behov og evner, er videre et element i hennes forklaring:

«[elevene] skal oppleve at de er en del av et fellesskap, og at man på en måte tar hensyn til hvilke ulike behov og evner de har, da. Og at de blir en del av et sosialt fellesskap, så når det kommer til det med i klassen da, at de får jo ofte en litt spesiell rolle hvis de har litt problemer med impuls kontroll og aktivisering eller aktiviteten, ja.» (Intervju med «Mari»).

Et annet interessant aspekt i Maris uttalelse er hvordan hun omtaler «fellesskap». Hun mener at elevene skal «oppleve at de er en del av et fellesskap». Videre i sitatet utdyper hun dette fellesskaps-begrepet og gir det en *sosial* dimensjon. En slik inndeling av inkluderingsbegrepet dukker også opp i en av Ingeborgs uttalelser. Hun poengterer hvordan HAP gir elevene mulighet til å komme «faglig ovenpå» og dermed i større grad kan delta i det faglige fellesskapet. Her tildeler hun inkluderingsbegrepet en *faglig* dimensjon.

Turid har en begrepsforståelse som skiller seg litt ut. I likhet med alle de andre informantene ønsker også Turid at elevene helst skal få være tilstede i klasserommet hele tiden. Hennes tanker om inkludering dreier seg mye om elevens plassering, og hun forsøker å sørge for inkludering gjennom å legge til rette for at elevene skal få være tilstede i fag eleven liker og virkelig mester. HAP-øktene legges bevisst til andre timer, slik at eleven får mulighet til å være tilstede i timer eleven trives med og fungerer godt. Turid viser dermed en klar bevissthet rundt elevenes behov og interesser.

«[...] Så jeg føler jo at jeg er litt sann- jeg legger i hvert fall til rette for inkludering, selv om jeg må ta dem ut noen ganger. Jeg ønsker det, den inkluderinga» (Intervju med «Turid»).

4.2.2 Hva er mest inkluderende?

Turids tanker rundt inkludering viser hvor ulike forståelser det er av begrepet, og dermed også hvor ulikt man kan vurdere om elevene er inkluderte eller ikke. Maja, Rakel, Ingeborg og Mari snakker om inkludering som et videre begrep, der fokuset rettes vekk fra hvor eleven er plassert og mot noe som forutsetter likeverdighet, opplæring på egne premisser, fokus på elevens behov og elevens opplevelse av likeverdighet og tilhørighet.

Det er tydelig at Turid ikke synes det er helt riktig å ta elevene ut av klasserommet, og hun forteller om usikkerhet og dårlig samvittighet knyttet til hvorvidt arbeidet hennes er inkluderende nok. Hun forteller at hun har drøftet dette med andre lærere og fagfolk:

«[...] jeg vil at elevene mine skal være inkludert ... men som kontaktlærerne sier til meg, at selv om ikke du opplever at du direkte jobber med det [inkludering], så gjør du det likevel, fordi at når elevene kommer tilbake, så er det en elev som- si et barn med ADHD da, som kommer tilbake med en helt annen ro, og blir sett med andre øyne enn hva den da kanskje ute på fotballbanen blir sett da, fordi det blir utagering og sånne ting.» (Intervju med «Turid»).

Lærerne Turid siterer, har observert eleven i etterkant av spesialundervisningen, og har dermed et annet perspektiv på effekten av HAP og hva eleven tar med seg tilbake.

For Ingeborg var dette et tema hun viste tydelig engasjement rundt. I likhet med flere mener hun at det aller beste er å få være i klasserommet, men legger til at dette i realiteten ikke alltid fungerer. Ingeborg drøfter rundt hva som egentlig er mest inkluderende:

«[...] er det bedre, er det mer inkluderende og mindre stigmatiserende at eleven går ut ... de gangene de ser eleven, så er det når han er mottakelig, når han ønsker å være det, eller når- i friminutt, eller uteskole når ting fungerer godt, eller at de blir med ut i større og mindre grupper og får se hvor flink han er og hva han får til [...] Men er det sånn at det liksom er mest inkluderende å sitte å være, å ha det pyton, å gjøre livet til andre pyton sammen med de andre? Det er kjempespennende. Ja, for det ... er inkludering kun fysisk oppmøte?» (Intervju med «Ingeborg»).

Ingeborg stiller spørsmål ved om inkludering kun handler om «fysisk oppmøte», og søker her en større begrepsforståelse. Hun vet at flere av elevene generelt sett ikke henger med faglig når de er sammen med resten av klassen. Å alltid være den som henger etter, som ikke klarer å henge med i samling eller følge med på beskjeder – «det er ingen god følelse», legger hun til.

«Og når de da kan komme ut, komme litt ovenpå, faglig, tenker at da føler de seg mer inkludert faglig sett» (Intervju med «Ingeborg»).

4.3 HAP som faglig læringsressurs

Ingeborg viser til HAP som en måte å gi elever mulighet til å føle seg «mer inkludert faglig sett». Faglig arbeid er en stor del av HAP, og i følgende hovedkategori vil fokuset rettes mot informantenes erfaringer rundt det å benytte HAP som en faglig læringsressurs.

4.3.1 Erfaringer med HAP i faglig opplæring

Under denne underkodegruppen vil det rettes fokus mot hva som konkret kan gjøres av faglig arbeid i timene med HAP. Informantene kommer med mange eksempler på hvordan de, ved hjelp av skolehunden, kan jobbe med elevens ferdigheter på flere ulike fagområder. Ved hjelp av planlegging og kreativitet kan skolehunden bli en læringsressurs i alle fag.

«[...] jeg ser jo at det å jobbe med skolehund har så utrolig mange forskjellige innfallsvinkler [...] og da blir de [andre ansatte] kanskje litt overrasket noen ganger, for de tenker vel kanskje at vi bare driver med kos og klapp og egentlig ikke så mye faglig, men det er helt feil, så vi kan få alt inn med skolehund» (Intervju med «Mari»).

Lesetrening

Et av de kanskje mest kjente ferdighetene HAP kan forbedre er lesing. Alle informantene har erfaring med å gjennomføre ulike leseaktiviteter der skolehunden har rolle som støttende leseressurs for elevene under høytlesning.

«Det er en aktivitet, som gir veldig mye positivt i lesetrening. At når de sitter inntil og stryker på hunden, så senker pulsen seg, sant, og det frigjøres positive hormoner, som igjen legger til rette for å mestre lesing bedre. Og også motiverer for å prøve mere.» (Intervju med «Rakel»).

Informantene har gode erfaringer med å gjennomføre denne leseaktiviteten, også for elever som strever ekstra med høytlesning. Maja kommer med et eksempel på hvordan hun forbereder eleven på høytlesningen. Hun presiserer for eleven at det er *hunden* eleven skal lese for, og at hun selv bare er der for å passe på. Samtidig gjør hun det også klart at hun er tilgjengelig og kan hjelpe til om eleven ønsker det. Slik sørger hun også for forutsigbarhet for eleven.

Mari har også undervist for elever med lesevansker, og forteller hvordan hundene kan

være til både hjelp og motivasjon. Hun har observert hvordan eleven roer seg bedre med hunden tilstede. Hunden får ligge på fanget til eleven underveis i lesingen. Mari understreker at hovedfokuset er på den fine lesestunden mellom skolehunden og eleven, og at hun selv ikke er delaktig:

«[...] da ufarliggjør man litt det at man liksom skal bli hørt og retta på [...] at læreren på en måte står og hører på, det kan ofte være negativt for elever [...] noen elever har lyst til at jeg skal være der og kanskje spør meg hvordan de skal lese et ord og sånn, mens andre er mer sånn, du hører at de øker lydnivået hvis jeg trekker meg litt unna og lar dem på en måte være litt i fred» (Intervju med «Mari»).

Eleven blir tildelt mer kontroll over situasjonen ved at eleven selv kan bestemme når og hvor mye skolehundføreren skal hjelpe til. Her ufarliggjøres høytlesningen. Eleven får lesetrening uten frykten for å bli avbrutt, gjort narr av eller bli rettet på.

Lesetreningen kan også gjøres mer aktiv. Ingeborg har et utvalg konkreter man kan sette ulike tekstlapper under. I denne aktiviteten er hunden en aktiv deltaker. Eleven legger konkretene utover gulvet og ber hunden finne og hente dem. Eleven leser teksten som hunden kommer tilbake med. Teksten kan for eksempel være en beskrivelse, og elevens oppgave er da å velge det bildet som passer til beskrivelsen. Slik får de lesetrening og øvelse i leseforståelse samtidig som læringen gjøres aktiv og variert. Tekstlappene kan byttes ut og eleven kan dermed arbeide mot ulike mål, alt ettersom hva det er behov for.

Andre fag

Skolehundene kan også være en læringsressurs i andre fag. Informantene har flere eksempler på hvordan aktivitetene kan tilpasses slik at eleven får øvelse i akkurat de fagene eller ferdighetene det er behov for. Et godt eksempel på dette dukker opp i intervjuet med Mari. Hun beskriver en aktivitetsløype der eleven går fra post til post og løser ulike oppgaver med hunden ved sin side:

«[...] da kan vi jo blande inn absolutt alle fag, om det er et naturfagsspørsmål eller ett eller annet som de skal svare på eller en gymaktivitet, om de skal ta noen push-ups eller noe sånn. Da må de be hunden sitte mens de gjør det, også går de videre til neste post og da er det kanskje et regnestykke, eller at de skal si tre verb» (Intervju med «Mari»).

Alle informantene har hunder som er trent til å hente ulike ting på kommando. Slike apporтерingsøvelser kan enkelt tilpasses ulike fag. Rakel beskriver aktiviteten som et samspill mellom elev og hund. Gjenstanden hunden henter til eleven kan ha en oppgave der eleven

skal lese eller regne ut noe, forklare eller vise. Turid forteller at oppgavene hun forbereder ikke er tilfeldige, men at de er knyttet til elevenes individuelle opplæringsplan eller noe av det eleven holder på med i klassen.

Ingeborg benytter seg også av henteaktiviteter i ulike fag. Hun nevner spesifikt at hun har bruker dette i norsk- og matematikkundervisning, og legger til at man «kan putte inn hva som helst». Det sentrale i en slik aktivitet ser ut til å handle lite om *hva* hunden henter til eleven, og mest om at hunden henter noe til eleven.

Informantene benytter flere konkreter i sin undervisning, blant annet en stor skumgummiterning. Mari forteller hvordan det å benytte en slik terning i aktiviteten skaper små og nødvendige avbrekk, som særlig er godt for elevene med ADHD.

«[...] jeg bruker veldig mange spill med forskjellige innfallsvinkler ... da bruker jeg den terningen som hunden henter da, og da på en måte får du det lille avbrekket hver gang. Så slår den [eleven] en terning også må den kanskje regne ut noe og lese noe, også får den et lite avbrekk når vi skal slå terningen igjen. Da må skolehunden hente den og få godbit av den eleven og ja [...] det bruker jeg mye, og det er veldig fint for dem med ADHD» (Intervju med «Mari»).

Rakel og Turid forteller at de lager egne lesebøker med bilder og tekst. Begge forklarer at de gjerne kan legge inn ting fra andre fag i disse egenlagde lesebøkene. Rakel forteller også at elevene hennes gjerne bruker boken til å skrive om det de gjør sammen med skolehunden.

Eksemplene viser tydelig hvordan læringsaktivitetene enkelt kan benyttes til å jobbe mot ulike mål. Grunnprinsippet er stort sett det samme: Hunden henter oppgaver og tekster, følger eleven gjennom oppgaveløyper, trille en terning, snurrer i gang et lykkehjul med labben eller triller en ball med snuten sin, og slik kommer det oppgaver som eleven skal løse. Innenfor disse aktivitetsformatene kan oppgavene byttes ut etter ønsket fag, mål og vanskelighetsgrad.

Måle faglige resultater av HAP

Informantene fikk spørsmål om hvordan de kan forsikre seg om at HAP gir faglig utvikling. Her fortalte flere av dem om ulike former for måling og vurdering. Turid forteller at de av og til har faglige tester der de ser resultater. Hun legger til at de like mye baserer vurderingen av faglig utvikling gjennom observasjon og tilbakemeldinger fra andre, da særlig elevenes kontaktlærere. Rakel forteller at de benytter seg av faste kartleggingsprøver, setter opp mål med utgangspunkt i resultatene, foretar ny kartlegging og gjør videre justeringer etter dette.

Rakel legger til at de også har samtaler med foreldrene og vurderingssamtaler med elevene og foreldrene.

Ingeborg og Mari snakker også om kartleggingsprøver for å måle faglige ferdigheter etter HAP. Ingeborg nevner elevens lesehastighet som et eksempel på hva de kan måle med slike tester, og hun legger til at disse prøvene viser at det går fremover. Mari nevner også lesetester som et eksempel på å konkret måle utvikling i faglige ferdigheter. Hun legger til at elevene har mulighet til å gjennomføre slike prøver sammen med skolehunden, og at de gjerne presterer bedre på testene om de utfører dem med skolehunden.

Mari poengterer at elevene hennes ikke er hos henne hele tiden, så det vil naturlig nok være flere elementer som spiller inn på elevenes faglige utvikling. Det kan være vanskelig å avgjøre i hvor stor grad HAP er årsaken til elevenes faglige utvikling. Likevel forteller informantene om gode tilbakemeldinger fra lærere, som observerer elevene i klasserommet. Dette kan være en god indikator på at HAP har merkbar effekt.

Medvirkning til egen læring

Mye av undervisningen planlegges av skolehundføreren. Samtidig kan elevene også bli gitt mulighet til å medvirke egen læring. Først og fremst er HAP gjerne et tiltak som eleven selv har sagt seg villig til å være med på. Alle informantene forteller at elevenes ønsker tas med i betraktning når det planlegges. Elevene kan fortelle om hva de liker og ikke liker, og de får slik muligheten til å være med i planleggingen av undervisningsopplegget. Det oppleves som viktig for informantene å lytte til elevene sine, og at deres meninger betyr noe.

Maja forteller at elevene ikke er med på planleggingen, men at de likevel får ha en påvirkningskraft. Hun gir elevene mulighet til å vurdere undervisningen med ulike vurderingskort i forskjellige farge. Slik kan elevene hennes si ifra om de synes opplegget er kjedelig eller meningsløst, eller om de opplever at det er bra. Elevens tilbakemelding bruker hun til å endre opplegget.

Både Rakel, Ingeborg og Turid forteller at de tar ansvar for å bestemme arbeidsmål for eleven, men at eleven kan få velge aktivitet eller lignende selv. Slik gis eleven valgmuligheter samtidig som skolehundførerne sørger for at det arbeides mot rett mål. Rakel forteller at de har en fast evalueringssamtale hver uke. Der får eleven mulighet til å vurdere ukens undervisningsopplegg, hva de har jobbet med, hva som har vært bra og hva som ikke har vært bra.

«[...] de sier noe om selv hvordan deres opplevelse har vært. Også sier jeg ‘okei hvis du skulle bestemme en ting for neste uke, hva ville du ha som mål da’. Ja, da sier de som regel at de har lyst til å gjøre sånn aktivitet [...] Da sier jeg at ‘ja okei du har lyst til å gå i en leseløype’, så vet jeg at da kan vi jobbe med diftonger og lese masse diftonger» (Intervju med «Rakel»).

4.4 HAP som sosial læringsressurs

Elevene som får HAP har ikke bare faglige utfordringer, og skolehunden benyttes også i arbeid med sosiale ferdigheter. Informantene har flere eksempler på hvordan de benytter skolehundene sine til sosial trening, og det trekkes linjer til videre deltakelse i sosiale fellesskap. I denne hovedkategorien vil fokuset rettes mot informantenes tanker og erfaringer rundt sosialt arbeid for elevene med ADHD og på hvilke måter skolehunden kan være en ressurs her.

4.4.1 Erfaringer med HAP i sosial opplæring

Informantene forteller om de ulike sosiale utfordringene de har sett hos elevene med ADHD. Blant annet kan de ha vansker med å omgås andre medelever og delta i gruppeaktiviteter. Elevene kan ha behov for hjelp med å bruke stemmen sin eller til å regulere seg. Noen kan også ha atferdsvansker, som kan ha ført til konflikter og utestengelse fra det sosiale fellesskapet.

Atferd

Når det kommer til arbeid med atferd blir det ofte tatt utgangspunkt i skolehundens reaksjon på elevens oppførsel. Elevene har gjerne ekstra interesse i hundene, og blir naturlig nok glade når hundene viser tegn til å ville være sammen med dem. Om elevene viser uønsket atferd i form av for eksempel verbal eller fysisk utagering, vil det gjerne oppleves ubehagelig for hundene, og de kan reagere på det ved å trekke seg unna.

«De [hundene] tar inn alt som skjer, og hvis man har atferd som ikke er grei, så vil en hund kunne, altså, ikke si ifra med aggresjon og sånt noe, men den vil kanskje trekke seg unna, eller den vil bli litt urolig eller vise tegn på at den ikke synes at det er greit.» (Intervju med «Maja»).

Om eleven har et sterkt ønske om å være sammen med hunden, vil det gjerne være mer fristende å oppføre seg på en måte som hunden er komfortabel med. Igjen kommer det frem hvor viktig det er at skolehundføreren må være oppmerksom på det som skjer. Det er nemlig

ikke slik at alle hunder trekker seg vekk med én gang. Her er skolehundfører nødt til å kjenne hundene sine og se etter eventuelle tegn på at hunden ikke har det bra.

Ingeborg forteller hvordan hun har lært opp hunden sin til å trekke seg unna på kommando, og hun benytter dette om eleven viser uønsket atferd. Når eleven viser ønsket atferd, gir hun tegn til hunden sin om å gå bort til eleven igjen. Ingeborg behøver ikke å kjeft på eleven, eller stadig måtte bruke verbale påminnelser om å oppføre seg pent. Når hunden går vekk fra eleven, spør gjerne eleven hvorfor hunden gikk, og Ingeborg stiller spørsmålet tilbake til eleven slik at eleven får sjanse til å reflektere rundt dette. Her er det et godt eksempel på hvordan man kan bevisstgjøre eleven rundt egen atferd. Slik kan atferdskorrigerer utføres på et lavere plan uten unødvendige beskjeder. Det er hundens reaksjon som taler mest.

Mari forsøker også å bevisstgjøre elevene på egen atferd gjennom skolehunden. Hun tar utgangspunkt i hundens behov og forteller hva hunden synes er greit og ikke. Hun forklarer også for eleven hvorfor hunden ikke liker slik atferd, og kan dra dette videre til å snakke om hva andre elever liker og ikke liker. Slik skapes en større forståelse for andres behov.

«[...] Da kan man jobbe litt sånn med sosial kompetanse også da, når det kommer til hvordan man tilnærmer seg andre og tenker på den andres behov. Det er veldig lett å gjøre med [hunden]. Kan også si at ‘ja, nei nå tror jeg hun [hunden] ble litt lei seg for nå gikk den litt bort’. Så det er veldig mye man kan putte inn der, som virker utrolig mye bedre på elever enn hvis de bare skal si at ‘ja tenk deg hvis Ola og Per var litt uenige’ og ja. Det blir liksom noe helt annet.» (Intervju med «Mari»).

Mari har også erfart hvordan elevene gjerne er ekstra interessert i å imøtekomme skolehundens behov, fordi det fører til at skolehunden vil tilbringe tid med eleven. Mari tror at dette kan være noe av grunnen til at det er fint å ta utgangspunkt i hunden for å lære eleven om hvordan man bør behandle andre mennesker.

Det ekstra fine med denne metoden er hvordan hunden ikke går rundt og husker det dumme eleven gjorde. Når eleven viser ønsket atferd, så kommer hunden alltid tilbake, og kommuniserer da samtidig at den har «tilgitt» den negative oppførselen. Denne fremgangsmåten baserer seg i liten grad på å *hva* som er uønsket oppførsel. I stedet fokuserer informantene på å forklare elevene *hvorfor* det er lurt å oppføre seg fint. Eleven får selv også oppleve at den ønskede atferden får en øyeblikkelig positiv respons, i form av at hunden vil være sammen med eleven.

«[...] de får jo positive tilbakemeldinger fra hunden hele tiden hvis de [elevene] er rolige og hvis de er tydelige, så- og det er jo sånne urolige barn veldig avhengig av da, masse positive tilbakemeldinger. For de får jo som regel masse negative tilbakemeldinger ellers da. Og da fører jo det til at de har lyst til å gjøre det mer.» (Intervju med «Mari»).

Ingeborg snakket om det empatiske aspektet ved HAP og hvordan hun har sett at elevens omsorg for andre medelever øker. Hun er opptatt av å gjøre eleven bevisst på *hvorfor* den ønskede atferden er viktig. For å få eleven til å ikke ødelegge ting eller rote, så benytter hun hundens behov som argument for hvorfor det er lurt, i stedet for å kun si hva eleven ikke skal gjøre. Etter hvert har elevene hennes blitt bevisst på at det er viktig å passe på at det ikke ligger rot eller skarpe gjenstander rundt, fordi hunden kan skade seg eller spise ting den ikke tåler. Ingeborg opplever at hun ikke behøver å mase eller kjeft på eleven for å få eleven til å rydde eller lignende. Det holder gjerne å minne eleven på det de har snakket om tidligere angående hundens behov. Videre har hun observert hvordan hundens tilstedeværelse holder elevens atferdsvansker mer i sjakk.

«[...] jeg ser jo hvor mye, hvordan han behandler de andre og hvor bra regulert han blir med hundene til stede [...] vi får øvd mye på det med regulering.» (Intervju med «Ingeborg»)

Sosial status

Noe annet skolehunden kan bidra med er å styrke elevens sosiale status. Maja beskriver hvordan hun opplever at praksisen bidrar til statusheving:

«[...] man kan bruke det på andre måter også, da. For å heve status på et barn for eksempel. Når et barn får være sammen med hund, så sprer det seg fort i klassen, og det har jeg skjönt at det har de andre lyst til også, så det kan jo fort bli en statusheving for det barnet, som da kan komme og presentere den hunden han har vært sammen med for eksempel» (Intervju med «Maja»).

Flere informanter snakker om hva de tenker rundt hvordan HAP virker positivt på elevens status. Turid forklarer hvordan HAP er et tiltak som gir elevene mulighet til å vise seg fra sin beste side:

«[...] jeg er litt opptatt av at de [elevene] også skal få vist til dem de har nærmest at de er kjempedyktige på noe, for i og med at jeg har dem såpas lenge som jeg har, det er jo ikke bare elever som kom for 14 dager siden, eller et halvt år, vi snakker om år her. Og da- og de blir gode på hund. Det gjør du i løpet av en lang periode, og det er veldig godt å få vist at ‘dette er jeg god på’, ikke sant.» (Intervju med «Turid»).

Elevene kan gjerne oppleve at de mestrer hunden bedre enn medelevene sine. Kanskje er dette elever som aldri tidligere har følt at de har mer kunnskap om noe enn andre. Videre setter også dette eleven i et positivt lys for resten av klassen. Elever som vanligvis opplever mest negativ oppmerksomhet, har nå muligheten til å vise seg fra sin beste side og oppnå oppmerksomhet i en positiv form. Ingeborg har også sett gevinsten i å la medelever få se eleven i samspill med hunden:

«Tar jeg med andre elever ... så er det jo han [eleven] som er ekspert på hunden. De andre vet knapt hva [hunden] heter, og han kan fortelle de andre om [hunden]. Han er hundeeeksperten, og det gir jo en enorm mestring å kunne fortelle om noe han kan bedre enn noen andre» (Intervju med «Ingeborg»).

Positiv oppmerksomhet

Ingeborg forteller om hvordan noen elever kan ha utfordringer med å knekke de sosiale kodene, og som derfor kan forsøke å ta kontakt med andre gjennom uønsket atferd. Når elevene er med hunden, behøver de derimot ikke å ty til slik atferd for å få oppmerksomhet. Eleven får oppleve at medelever viser ham positiv oppmerksomhet som et direkte resultat av at han viser positiv atferd.

Videre kan hunden også være med inn i klasserommet og blant annet støtte eleven under presentasjoner for klassen. Det kan være en faglig presentasjon, eller en presentasjon av hunden og opplegget eleven har vært med på. Turid gir elevene sine mulighet til å vise andre hvor gode de er med å håndtere hunden. Hun fikk spørsmål om hva som kan være gevinsten i at eleven får vise frem til andre elever, og svarte følgende:

«At de [elevene] får, de ser at de også er gode på noe [...] Vi har lagd en del PowerPoint-presentasjoner med filmer og alt hvor de får da vist og fortalt ... og da er det gøy, fordi i utgangspunktet så er det heller ikke noe de har lyst til, å stå foran klassen ikke sant, men dette kan de så godt, også vet de også at ‘dette her er noe *jeg* kan, det er ingen andre som kan ta meg på noe, for det er ingen som er bedre enn meg’.»

Mari har også erfaring med å la elever ta med skolehunden inn til resten av klassen, for å presentere og vise frem:

«[...] det er viktig at de [elevene] på en måte får vist frem hva de har gjort etterpå [...] da har det på en måte hevet litt statusen til det barnet som har vært hos oss en periode [...] kanskje øvd på en tekst de kan lese frem, da og noe som de i utgangspunktet ikke er så glad i å lese høyt for resten av klassen, men hvis skolehunden får sitte ved siden av dem mens de leser, så har de klart å gjennomføre det, og det synes jeg er veldig viktig.» (Intervju med «Mari»).

Her får medelevene se eleven i en positiv setting der eleven presterer og viser seg fra en god side. Dette kan bidra til at medelevene etter hvert forbinder eleven med noe bra og positivt. Elevens lærer får også mulighet til å se eleven i denne settingen. Mari legger til at hun, med tillatelse, viser filmklipp av elevene sammen med skolehunden til elevens lærer. Mari forteller at lærerne gjerne kan bli overrasket av å se hvor rolig og flink eleven er. De får sett andre sider av eleven som ikke har kommet frem i klasserommet.

Gjennom å gi klassen og læreren mulighet til å se eleven fra sin beste side, gir man samtidig eleven selv mulighet til å oppleve følelsen av positiv oppmerksomhet. Det er nok godt for læreren å få se eleven slik, og antakelig er det ekstra fint for eleven å vite at læreren har sett disse gode sidene. At læreren har sett bevis på at eleven *kan*.

Relasjoner og samspill

Skolehunden kan også være et utgangspunkt for å skape relasjoner og være til hjelp i samspill mellom elever. Uteskole er en setting flere av informantene forteller at de av og til tar med seg hundene, og Mari beskriver hvordan hundens tilstedeværelse kan ha positiv innvirkning på elevens lekelyst. Hun har observert hvor positivt det kan være for eleven at skolehunden er tilstede, og at eleven enklere faller inn i lek med de andre. Videre legger Mari til at den sosiale treningen kan foregå med færre elever i spesialundervisningen:

«Eller så kan det være noen trenger å- på en måte å bli kjent med andre, at de kanskje sliter litt med å tilknytte seg andre. Og da bytter vi på å ta med forskjellige elever fra klassen i perioder, og da blir eleven mye bedre kjent med dem og ja, i en veldig trygg og fin setting, da.» (Intervju med «Mari»).

Her får eleven mulighet til å styrke sine sosiale ferdigheter i rommet der eleven vanligvis har sine HAP-økter. Det legges til rette for trygghet, og Mari viser bevissthet rundt hvor viktig det kan være å bli kjent med andre i en slik setting. Flere av informantene har også erfaring med å ta med flere elever inn i HAP.

Turid har klare tanker om at elever ikke har behov for å være alene. Hun jobber aktivt for å koble elever sammen og er særlig opptatt av å koble sammen elever som klaffer godt sammen. Her er igjen et eksempel på hvor viktig det er å kjenne eleven, slik at man bedre vet hvilke elever som kan være en god match.

«[...] så jobber de sammen, leker de sammen. De prater. Det er ingenting som varmer et hjerte mer, ikke sant når de sitter med- for jeg har også lego- jeg har biler. Hvor du ser de- hvor du hører den gode dialogen, ikke sant.» (Intervju med «Turid»)

Å bygge relasjoner kan også gjøres aktivt. Rakel har eksempler på ulike uteaktiviteter med skolehunden der det legges opp til relasjonsbygging og samspill:

«[...] det kan være så enkelt som å gå en tur sammen, hvor vi da bytter på å leie hunden, eller den eleven. som da er fortrinnsvis den vi jobber med, får lov til å være den som leier hunden og kan fortelle de andre om hunden og hundens behov [...] Og hvis [eleven] trenger trening på bare det å forholde seg til, og det å samspille med, så gjør de aktiviteter med hunden, da. Det er å trene innkalling sammen, at hunden løper fra den eleven til den andre [...] Det er stor variasjon på hva vi kan gjøre der da. Veldig mye handler om samhandling.» (Intervju med «Rakel»).

Her blir hunden et felles bindeledd mellom elevene – en sentral spiller i elevenes sosiale samspill. Maja forteller også hvordan hunden kan brukes i relasjonsbygging mellom elever:

«[...] det å lære seg å bygge relasjon, da, det er jo også hunden veldig fin, fordi- og der har vi en del øvelser med leker og puslespill og sånne ting som de gjør sammen, som jeg tenker at det er en god trening på ... har du god relasjon til en hund, så kan du også ha en god relasjon til et hvilket som helst menneske, da. Trene på relasjonsbygging rett og slett, samarbeid.» (Intervju med «Maja»).

Kommunikasjon

Skolehunder kan også fungere som fine samtaleskapere. Maja beskriver blant annet hvordan hun kan benytte skolehunden for å styrke elevers kommunikasjonsferdigheter:

«[...] elever som er veldig innelåst i seg selv. Det å bli mer *mere*, åpne seg mere opp. Det å snakke med meg, og snakke med hunden, og meg via hunden, eller åpne seg mer opp og snakke mer med andre.» (Intervju med «Maja»).

Maja nevner hvordan eleven kan snakke med andre via hunden. Dette er et interessant aspekt som flere informanter kommer innom. Ingeborg har erfart at det gjerne er lettere å ta en prat

med elevene om de samtidig kan sitte og klappe skolehunden, i stedet for å bare gå ut på gangen. Ut ifra beskrivelsene informantene gir, kan det virke som skolehunden kan være et sosial «lim».

Mari har også erfaring med hvordan hunden kan gjøre det enklere for eleven å ha samtaler. Om det har vært noen konflikt ute i friminuttet lar hun noen ganger elevene få snakke sammen om det hos henne mens de klapper hunden. Mari forteller at konflikten tones veldig ned når de sitter sammen og har hunden på fanget sitt. I denne settingen får de snakket om hendelsen uten at elevene hisser seg opp eller blir sinte. Mari forklarer hvordan hunden blir et «atmosfæresettende tiltak» i slike samtaler:

«Det er veldig unaturlig å bli sinna når du har en hund som du koser med samtidig på fanget, så får vi liksom snakket ut om det [...] så da bruker jeg kanskje ikke hunden så veldig annet enn en sånn atmosfæresettende tiltak, da. [...] fokuset blir liksom litt mer på hunden og ikke på dem, også kan vi snakke om ting som har med dem å gjøre og ting som har skjedd eller noe sånt likevel, men det at skolehunden er der, så blir det på en måte ikke- det blir ikke for intenst, for vanskelig for dem å snakke om det.» (Intervju med «Mari»).

Mari skildrer samtalesettingen som en måte å gjøre det mindre skummelt å snakke om vanskelige temaer. Hun legger til at hun gjerne går frem på samme måte om hun ønsker å snakke med eleven om noe annet som kan være vanskelig å snakke om. For elever som har ekstra utfordringer med tilknytning, som trenger litt hjelp med relasjoner eller å snakke med andre, kan altså skolehunden fungere som en samtalestarter. Elevene lar samtalene gå via hunden i stedet for direkte mot hverandre.

I tillegg til å være en god støtte i relasjonsbygging og sosiale samspill, kan skolehunden også spille en sentral rolle i å øve på kroppsspråk og stemmebruk. For å kunne håndtere en hund, og gi forståelige kommandoer, er tydelighet sentralt. Mari forteller kort om viktigheten av tydelighet:

«Og sånn når det kommer til [hunden] og sånn, så er det veldig- de [elevene] kan ikke være kjempeaktive og utydelige i språket sitt, fordi da hører ikke [hunden] på dem, så da på en måte blir det naturlig at de demper seg litt og er mer tydelig og, ja.» (Intervju med «Mari»).

Elever som har utfordringer med stemmebruk og kroppsspråk kan også få støtte av skolehundene. Hvordan man bruker stemmen og kroppsspråket sitt har mye å si i samhandling med hunder. Rakel viser til eksempler på hvordan elevene hennes styrker sosiale ferdigheter gjennom å lære seg hvordan man kommunisere med hunden:

«[...] det her med å gjøre lydighetsøvelser med hunden hvor de da på en vennlig og bestemt måte med passe stemmeleie må gi instruksjoner til en hund. Også bruke kroppsspråket sitt tydelig, være vennlig og inviterende, ikke truende. For han [eleven] er det kjempegod trening, å kunne heve stemmen sin for de som er veldig innadvendte og forsiktige» (Intervju med «Rakel»).

4.4.2 Muligheter til å lære sammen med andre

Selv om HAP er et spesialpedagogisk tiltak som foregår utenfor klassen, så legger alle informantene opp til at elevene skal få mulighet til å lære sammen med andre elever i undervisningen sin. Elevgruppene kan gjerne bestå av elever som deler de samme vanskene. Elevene får arbeide med oppgaver sammen og deltar i andre felles aktiviteter med blant annet leker og puslespill.

Turid legger vekt på at elevene som får være sammen helst bør være så faglig like som mulig, så det ikke skal oppleves at den ene er hevet over den andre. Hun har erfart at disse elevene ender opp med å bli venner. Dette er særlig viktig, fordi disse elevene ikke alltid har så mange venner fra før av.

Informantene kan også ta med elever som ikke selv har noe eget vedtak. Det er flere elever som kan ha behov for ekstra støtte selv om de ikke har et slikt vedtak, så dette gir dem mulighet til å få denne støtten. Ingeborg forteller at hun ønsker å sette sammen elever som både fungerer atferdsmessig og som også er på omtrent samme faglige nivå. Hun knytter dette direkte opp mot inkludering:

«[...] det å ta ut andre elever, da føler jeg at da forsikrer jeg meg om at vennskap blir vedlikeholdt ... og det som jeg har sagt da, med at andre elever ser på [eleven] som et hyggelig menneske. Og da tenker jeg at da jobber jeg med inkludering, tenker jeg.» (Intervju med «Ingeborg»).

Rakel forteller at hun gjerne jobber med grupper på fire-fem elever om gangen. Dette kan være elever på forskjellige trinn, og de arbeider sammen med skolefaglige mål i norsk, engelsk og matematikk. For de elevene som trenger trening i sosiale ferdigheter henter hun gjerne inn elever fra samme klasse, slik at eleven får sosial øvelse med klassekamerater.

Mari forteller at de ikke ønsker å gjøre gruppene for store, og begrunner dette med at elevene skal få den viktige oppmerksomheten fra skolehunden:

«[...] hvis det blir mange flere elever om gangen med samme skolehund, så får ikke hver enkelt elev den oppmerksomheten fra hunden som vi tenker at er viktig da, for at de skal føle at de blir sett og ... de skal føle at den hunden vil være sammen med dem» (Intervju med «Mari»).

4.4.3 Å måle det som ikke så lett lar seg måle

Flere av områdene HAP fungerer er utfordrende å vurdere. Skolehundene effekt på faglige ferdigheter er gjerne enklere å måle enn effekten på sosiale ferdigheter eller andre abstrakte områder. Informantene forteller om hvordan de ser at skolehundene skaper mestring, motivasjon, arbeidslyst og selvtillit hos elevene, men dette er områder som ikke like enkelt lar seg tallfeste og måles. Informantene benytter skolehundene sine til å styrke sosial kompetanse, mestring, motivasjon hos elevene. Det var dermed aktuelt å spørre dem om hvordan de kan måle utvikling på slike områder som ikke så lett lar seg måle.

Måle sosiale ferdigheter

Ingeborg forsøker å sette ord på hvor vanskelig hun opplever det er å skulle måle sosiale ferdigheter, fordi de ikke lar seg tallfeste:

«[...] men med sosiale ferdigheter, altså hvordan skal man måle det ... jeg holder jo kontaktlærer oppdatert på hvordan ting går, og vi ser fremgang, men det er ingenting, ingen sånn strukturert måling, det er forferdelig vanskelig». (Intervju med «Ingeborg»).

Å måle sosiale ferdigheter på samme måte som man måler ferdigheter i fag lar seg vanskelig gjøre. Likevel kommer informantene med eksempler på verktøy en kan benytte seg av for å se forbedringer på det sosiale planet. Ingeborg nevner observasjon i sitatet over. Dette er et verktøy som benyttes mye av de andre informantene også. Maja kommer med et eksempel om en elev som har hatt utfordringer med det sosiale:

«[...] et barn som ikke er sammen med andre barn, men som er bare for seg selv, hvis den blir mer sosial så er jo det også målbart i og for seg fordi man ser det og noterer seg det, og det er jo på den måten da at man kan måle det.» (Intervju med «Maja»).

En annen måte å vurdere elevens sosiale ferdigheter på er ved å la andre få observere elevene i samspill. Rakel forteller at hun, med tillatelse fra foreldre, filmer utvalgte HAP-økter:

«[...] spesielt når det gjelder lek og samspill, der filmer jeg ofte for de elevene som strever spesielt med det, for å se en utvikling der, da, for å kunne vise til foreldrene når vi har samtaler. Også vise til PPT eller BUP i møter som vi har der da. Vi bruker altså film og lydopptak en del.» (Intervju med «Rakel»).

Måle effekt på andre områder

Informantene fikk også spørsmål om hvordan de kan måle utvikling eller forbedring på andre områder. Mestring, trivsel, motivasjon, leselyst og inkludering er blant noen av de viktige områdene hos elevene der informantene ser utvikling. Selv om dette er områder det er utfordrende å måle, har informantene flere tanker rundt hvordan de likevel kan vurdere skolehundens effekt. Igjen kommer observasjon inn som et sentralt verktøy. Turid benytter seg mye av observasjon for å vurdere dette hos elevene:

«[...] du kan jo ikke måle mestringsfølelse [...] men jeg ser det ... og det er jo et av de viktigste målene som er. Den opplevelsen der sånn. Og jeg tenker at hvis ikke de [elevene] hadde opplevd det, så hadde det ikke vært så aktuelt, da hadde de ikke kommet med samme gleden.» (Intervju med «Turid»).

Et annet sentralt verktøy som kan si noe om utvikling på de viktige og mindre målbare områdene, er samtaler. Maja beskriver hvordan hun helt enkelt kan vurdere blant annet trivsel hos eleven gjennom samtaler med eleven selv. Om elevene synes det er vanskelig å sette ord på ting, har hun også en mer symbolbasert tilbakemeldingsmulighet i form av ulike smilefjes.

Tilbakemeldinger kan også komme fra andre kanter. Mari forteller at hun får flere tilbakemeldinger fra foreldre og lærere, og at hun baserer mye av vurderingen på disse. Hun har blant annet fått tilbakemeldinger fra lærere om at elever hun har hatt viser positiv utvikling i lesing:

«[...] de [lærerne] har sagt at nå går lesingen så mye bedre, nå har han [eleven] lyst til å lese det og det, fordi at den gleder seg og øver seg til å lese for skolehunden etterpå.» (Intervju med «Mari»).

Videre forteller Mari at lærerne opplever endring i elevene når de kommer tilbake til klassen igjen:

«[...] vi får masse positive tilbakemeldinger når de elevene kommer tilbake etter å ha vært hos oss. Da er de veldig ofte mye roligere, mye gladere, blidere, at de har hatt det kjemp fint og at de gleder seg til neste gang og at faktisk urolige barn da, særlig kanskje med ADHD og sånn da, når de kommer tilbake, så var resten av dagen så fin, at de er litt sånn i et helt annet positivt humør, da. Og det sier de også på forhånd at hvis de vet at de skal til oss i for eksempel femte time, så går starten på dagen mye bedre, for de har det de kan se frem til og glede seg til da, så det blir ikke så mye konflikter og det blir ikke så mye uro som det vanligvis blir.» (Intervju med «Mari»).

Slike positive tilbakemeldinger fra elevenes kontaktlærere kan si mye om tiltakets effekt på de mindre målbare områdene hos eleven. Det er ikke tallbasert kartlegging, og Mari legger til at det ikke er noe man kan vise til på samme måte som faglige resultater. Samtidig er slike tilbakemeldinger fortsatt informasjon som er aktuell når effekten av HAP skal vurderes. I sitatet over fortelles det ikke bare om en elevs økende leseglede, men også motivasjon. Skolehunden har blitt en læringsvenn eleven gleder seg til å lese for, og dermed også en direkte motivasjonskilde i den grad at eleven ønsker å lese *mer* på grunn av skolehunden.

Rakel har vurderingssamtaler med elevene, foreldrene og/eller kontaktlærere, og i disse samtalene forsøker de blant annet å kartlegge områdene som vanskeligere lar seg måle. Hun nevner blant annet områder som motivasjon for læring og skolearbeidet, og holdninger til fag og skole. Rakel forteller at filmopptak av utvalgte økter kan også benyttes til å vurdere utvikling på disse områdene.

Måle inkludering

Inkludering var et viktig tema for informantene, og de fikk alle spørsmål om hvordan de kan forsikre seg om at elevene blir inkludert. Rakel sier at inkludering er noe av det mest utfordrende å måle, fordi det er så subjektivt. Hun forteller at hun benytter mye observasjon for å måle i hvor stor grad elevene er inkludert, og da ser hun gjerne på om elevene har noen å være sammen med, om de er delaktige i aktiviteter, lek eller klassesamtaler, og om eleven ser ut til å ha det fint. Rakel understreker at det som til syvende og sist betyr noe for å kunne vurdere inkludering, er elevens egen opplevelse av å være inkludert. Hun benytter seg mye av samtaler for å forsøke å få klarhet i hvor inkludert elevene føler seg. Rakel sier at evnen til å reflektere og sette ord på slike ting er noe ulik hos elever, særlig hos de yngre. Hun legger til at det samtidig er viktig å ikke undervurdere dem:

«Men igjen da, så skal vi ikke undervurdere barn, tenker jeg. De er jo veldig, som regel veldig frimodige og veldig, altså, de er smartere enn det vi av og til gir dem cred for da, når det kommer til å både sette ord på sin egen opplevelse av å bli inkludert og det å se andre og hvordan de blir inkludert, så vi må lytte til hva de faktisk sier og stille oppfølgingsspørsmål til det de svarer, det er vesentlig tenker jeg.» (Intervju med «Rakel»).

Ingeborg syntes at det var vanskelig å kunne forsikre seg helt om at eleven er inkludert. Særlig å måle elevens egen opplevelse av inkludering. Ingeborg legger til viktigheten av å gi eleven følelsen av å komme ovenpå faglig, og mener at dette kan gi følelsen av å være faglig inkludert. Ingeborg snakker her om å gi elever mulighet til å kunne delta i det *faglige fellesskapet*. Hun nevner ikke bare inkludering som et generelt mål, men spesifiserer begrepet ved å vise til faglig deltakelse. Lignende nevnes også av Mari, som på sin side understreker viktigheten av å gi elever mulighet til å bli en del av et *sosialt fellesskap*. Her benyttes faglig og sosial deltakelse for å beskrive mindre bestanddeler av et overordnet inkluderingsbegrep.

Inkludering står frem som et av de mest sentrale temaene gjennom alle intervjuene. Både fordi informantene fikk spørsmål direkte rettet mot temaet, men også fordi inkludering dukker opp implisitt i flere av informantenes utsagn. Det faglige og sosiale arbeidet informantene forteller om er et bidrag til det Ingeborg og Mari betegner som muligheten til å delta i både det faglige og det sosiale fellesskapet i klassen.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil hovedfunn fra kapittel 4 diskuteres i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2. Diskusjonen vil i hovedsak dreie seg rundt avhandlingens forskningsspørsmål: *Hvordan kan hundassistert pedagogikk forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?*

Teori og empiri vil flettes sammen og sorteres her etter tre hovedkategorier: «Å benytte HAP for elever med ADHD», «Å inkludere elever med ADHD» og «HAP som inkluderingsressurs». Sentrale temaer i kapittelet vil være erfaring og teori rundt praktisering av HAP for elever med ADHD, arbeid med faglig og sosial utvikling, og hvordan dette kan knyttes opp mot faglig og sosial inkludering.

5.1 Å benytte HAP for elever med ADHD

For å få en sterkere forståelse av hvordan HAP fungerer for elever med ADHD og særskilte behov vil informantenes uttalelser ses opp mot relevant teori. Der teorien stort sett fokuserer på hvilke endringer som kan oppstå i elevene, kan informantene tilføre en langt mer detaljrik beskrivelse av hvordan HAP egentlig foregår og fungerer.

5.1.1 Skolehundførers viktige rolle

Selv om fokuset fort rettes mot skolehundens rolle i HAP, så er det ikke hunden alene som får tiltaket til å fungere. Mye av nøkkelen til vellykket HAP ser ut til å ligge i samspillet mellom skolehund og skolehundfører. HAP er først og fremst et tiltak gjennomført av en skolehundekvipasje. Om tiltaket skal være til faktisk pedagogisk støtte for elever med ADHD, må både skolehundfører og skolehund bidra.

Tilpasning etter behov

I sine beskrivelser av planlegging og gjennomføring av HAP kommer det tydelig frem at informantene har et skarpt blikk for elevenes behov og videre evner å tilpasse undervisningen deretter. Elever med ADHD kommer sjelden i to helt like utgaver. Informantene benytter flere av de samme aktivitetene, men tilpasning løftes frem som et sentralt verktøy. En sentral del av informantenes planleggingsfase handler om å gjøre seg kjent med eleven. Wilberg et al. (2020, s. 176) peker på viktigheten av å gjøre seg kjent med eleven for å kunne forstå hva

eleven bærer med seg av blant annet stressfaktorer, styrker, interesser eller relasjoner. Informantene beskriver hvordan de benytter informasjonen om eleven som utgangspunkt for å planlegge undervisningen. Slik tar de hensyn til det eleven har av behov, vansker og interesser.

At informantene gjør seg kjent med elevene sine bidrar til en rekke grunnleggende forutsetninger for god utvikling. For det første kan dette føre til at eleven opplever relasjonen til skolehundføreren som god (Wilberg et al., 2020, s. 178). Å møte elevenes behov med respekt og forståelse blir i teorien knyttet opp mot anerkjennelse. Uthus (2017d, s. 288) understreker hvordan opplevelsen av å få behovene sine anerkjent er med på å styrke motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene.

Om skolehundførerne gjør seg kjent med elevens forutsetning og interesser er det enklere å tilpasse undervisningen. Læringsaktiviteter som er tilpasset etter elevens potensiale kan, ifølge Wilberg et al. (2020, s. 176-177), både føre til at undervisningen oppleves mer kjent og trygg, og at det er større sjanse for mestring. God oversikt over elevenes styrker og vansker gjør det enklere å møte elevene med forventninger og krav som er tilpasset deres ulike nivå. Festøy og Haug (2017, s. 397) viser hvordan det å møte elever med realistiske krav og forventninger blant annet bidrar til lærelyst, mer motivasjon og selvhverdelse (Festøy & Haug, 2017, s. 397).

Behovet for struktur og forutsigbarhet

Elever med ADHD kan ha utfordringer med å skape struktur i hverdagen sin, og Engh (2014, s. 72) understreker den forebyggende effekten av å sørge for at undervisningen har en god struktur med faste rutiner og forutsigbarhet. God struktur og forutsigbarhet regnes som grunnleggende for at elevene skal trives, utvikle seg faglig, og oppleve selvstendighet og deltakelse i fellesskapet (Wilberg et al., 2020, s. 179).

Det kommer tydelig frem i intervjuene at HAP er et tiltak som både kan struktureres og gjøres forutsigbart. Turid legger opp til at undervisningsøktene hennes skal ha faste rutiner, da spesielt i oppstarten med nye elever. Hun begrunner dette med elevenes behov for forutsigbarhet. For elever med ADHD og vansker med å innhente informasjon, er det ekstra viktig å sørge for at undervisningen er strukturert og forutsigbar (Wilberg et al. (2020, s. 179). Turid trekker linjer mellom forutsigbarhet og følelsen av trygghet. Dette støttes av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 228), som viser til sammenheng mellom en strukturert og forutsigbar skolehverdag for å gi eleven større trygghet.

I likhet med Turid forsøker Ingeborg også å opprettholde rutiner, ved å for eksempel

lage faste arbeidsrammer og sørge for at eleven får tydelig informasjon om hva som skal skje. For å sørge for tydelighet benytter Ingeborg seg av visuelle dagsplaner, slik at elevene med særlige utfordringer kan få nødvendig støtte. Det er viktig for henne å sørge for at undervisningen oppleves forutsigbar for elevene, og viser til dagsplanene som et direkte tiltak for dette. Mange av informantene løfter frem hvordan de sørger for at den informasjonen de gir til elevene er tydelig. I likhet med det Ingeborg forteller viser også Wilberg et al. (2020, s. 178) at det er god støtte i å benytte seg av visuelle samtaleverktøy i kommunikasjon med elever som har særlige utfordringer med informasjonsbehandling.

Informantene beskriver en undervisningssetting med fast og forutsigbar struktur, og begrunner det med at eleven skal oppleve undervisningen som kjent og trygg, og er dermed et godt utgangspunkt for læring.

Behovet for pauser

Informantene viser bevissthet for elevenes ulike oppmerksomhetsspenn. De er oppmerksomme på at enkelte elever med ADHD bruker mye energi på å holde fokus og konsentrere seg. Det legges i utgangspunktet opp til korte økter, og om informantene registrerer at elevene har ekstra behov for pauser, foretar de nødvendig regulering. Rønhovde (2018, s. 175) understreker viktigheten av faste pauser, og at dette er særlig viktig for de elevene med ADHD som har vansker med å sitte stille og fokusere over lenger tid.

Informantene viser forståelse for at det er flere måter å skape nødvendige pauser på. Maja mener at variasjon i seg selv kan bidra til nødvendige pauser, og understreker at læring også kan oppstå samtidig som eleven opplever pause. Elever med vansker relatert til hyperaktivitet, impulsivitet eller uoppmerksomhet har også behov for at aktivitetsnivået varieres (Rønhovde, 2018, s. 175). Informantene er bevisst på elevenes ulike aktivitetsbehov, og beskriver hvordan de ofte kan gjøre skolearbeidet mer aktivt, slik at eleven får pause fra å sitte stille. Informantene forteller at det er mulig å legge til rette for både lek og læring utendørs, blant annet gjennom leseløyper.

Tilstedeværelse

Gjennom intervjuene blir det tydelig hvor viktig det er at skolehundføreren er tilstede og observant. Dette er sentralt for å kunne oppfatte skiftende behov hos eleven og gjøre eventuelle endringer til riktig tid. Videre er tilstedeværelse også viktig for å kunne observere skolehundens behov, som i likhet med elevens behov også kan endre seg. Læring, mestring, trygghet, velferd og trivsel avhenger av dette. Den samme tilstedeværelsen muliggjør også

relasjonsbygging mellom skolehundfører og elev. En observant og tilstedeværende skolehundfører kan lære seg eleven bedre å kjenne via blant annet behov, interesser, utfordringer, styrker. Maja trekker linjer mellom viktigheten av å være tilstedeværende for å kunne sørge for mestring. Å sørge for at eleven opplever mestring avhenger av at skolehundfører er påskrudd og oppmerksom nok til å kunne foreta nødvendige justeringer. Dette kan blant annet være å justere vanskelighetsgrad i arbeidsoppgavene, gjøre opplegget mer aktivt, og hele tiden vurdere om både hund og elev har det bra i samspillet.

5.1.2 Skolehundens effekt

«[...] alt blir lettere med hund ... Du kommer inn på dem på en helt annen måte.»

Slik forsøker Ingeborg å forklare hvorfor HAP har hatt så god virkning på elevene hennes. Det er ingen tvil om at skolehunden spiller en sentral og unik rolle i HAP. Hunder er vennlige og imøtekommende (Jensen & Østby, 2018, s. 157), og har en unik evne til å skape glede og motivasjon for elever i skolearbeid (Gee et al., 2019, s. 228).

Forskning viser til resultater som kan tyde på at HAP kan være et effektivt tiltak for å styrke utvikling hos elever med ADHD, uten at medisiner er nødvendig (Schuck et al. 2018a, s. 75-76). De foreløpige studiene som er gjort på HAP for elever med ADHD viser flere ulike effekter, som informantene i dette prosjektet forteller om i intervjuene.

Informantene har observert hvordan disse elevene blir mer oppmerksomme, fokuserte og konsentrerte i skolearbeidet sammen med skolehunden. Dette er virkninger som trekkes frem av Schuck et al. (2013, s. 13) og Schuck et al. (2018a, s. 64). Informantene forteller om større motivasjon og arbeidslyst hos elevene med ADHD, noe som også støttes av forskning (Schuck et al., 2018a, s. 75; Juríčková et al., 2020, s. 682).

Flere fordelaktige virkninger for god utvikling er hundens evne til å berolige eleven (Alenbrand & Bruselius, 2021, s. 47), skape og opprettholde engasjement (Schuck et al., 2013, s. 13), øke selvtillit (Schuck et al., 2018b, s. 7), senke angst og gi mot til å tørre å presentere for klassen (Juríčková et al., 2020, s. 682). Disse virkningene nevnes mye gjennom alle intervjuene.

Informantene har selv erfaringer med hvordan skolehunden gir ro og mer selvtillit til eleven, og hvordan hundene gjør dem tryggere og mer engasjert. Informantene trekker linjer til hvordan disse effektene er gunstige i elevenes utvikling. Schuck et al. (2013, s. 13) viser også til hvordan elevens læringsutbytte øker takket være måten HAP appellerer til elevene på.

Et interessant aspekt forskning ikke sier noe særlig om er det Turid nevner om en

spesiell kobling hun har lagt merke til at kan oppstå mellom skolehunden og elever med ADHD. Hunder responderer gjerne best på tydelige og klare beskjeder. Elevene med ADHD kan også ha særlige behov for tydelige beskjeder. De blir gjort ekstra bevisst på korte setninger og tydelighet, fordi de selv har behov for dette. Turid har observert hvordan hundene ser ut til å respondere på den type elever. Dette er svært interessant, og kan være en mulig tilleggsforklaring på hvorfor HAP kan være et tiltak som appellerer til elever med ADHD.

Annen forskning med mulig overføringsverdi

Forskning gjort på HAP for elever med ADHD så langt er begrenset. Empirien forteller om gunstige effekter og opplevelser med hvordan disse effektene videre gir positive utslag for faglig og sosial utvikling hos denne elevgruppen. Å skulle hevde at HAP er et godt spesialpedagogisk tiltak for elever med ADHD krever antakelig et mer solid teoretisk grunnlag og støtte fra evidensbasert forskning i større skala.

På den andre siden er det relevant å se mot forskning gjort med HAP for andre elevgrupper. Det virker nærliggende å tro at disse forskningsresultatene også potensielt kan overføres til elever med ADHD. Elever med ADHD har gjerne utfordringer med eksekutive funksjoner (Wilberg et al., 2020, s. 176). Slike funksjoner er aktive i flere overordnede og kontrollerende prosesser, som å planlegge, ta valg, gjøre vurderinger og tenke målrettet. Dermed kan eksekutiv dysfunksjon gjøre det vanskelig å organisere livet sitt og orientere seg i egen hverdag (Rønhovde, 2018, s. 121). Studier viser at spesialtrente hunder kan ha positiv innvirkning på flere slike eksekutive funksjoner hos elever (Schuck et al., 2019, s. 309; Tepper et al., 2021, s. 407).

Informantene har flere lignende erfaringer rundt hvordan skolehunden kan være et virkemiddel for å styrke konsentrasjon, utholdenhet og fokus i arbeidet. Maja kommer med et eksempel på hvordan en av hennes elever får nødvendig fokus ved å ha hunden tilgjengelig underveis i skolearbeidet, og legger til at hun har observert hvordan elevene hennes generelt viser større utholdenhet når de får jobbe med en hund i nærheten. Informantenes erfaringer rundt skolehundens virkning på konsentrasjon og fokus støttes blant annet av Hediger og Turner (2014, s. 36) og Schuck et al. (2013, s. 13). HAP har videre vist å virke inn på elevers oppmerksomhet (Schuck et al., 2013, s. 13; Hediger & Turner, 2014, s. 36; Gee et al., 2017, s. 2; Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 94).

Dersom hunder har vist å kunne virke inn på oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus

for elever generelt, kan det være at de samme effektene også gjelder hos elever med ADHD (Busch et al., 2016, s. 317).

Motivasjon

Skolehunders evne til å motivere nevnes både av informantene og i tidligere forskning. HAP gir elevene mer lyst til å gå på skolen (Nawarecka & Sandstedt, 2019, s. 32), og mer motivasjon for å gjøre skolearbeid (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 99). I intervjuet blir motivasjon løftet frem av blant annet Rakel som en av de mest sentrale bitene i effekten av HAP. Mange av de elevene med ADHD som informanter forteller om, kom til dem med lav motivasjon og utfordringer med å holde den oppe. Flere har observert en ny driv i elevene bare ved at hunden er tilstede i samme rom. Denne motiverende effekten er noe informantene er klar over og benytter bevisst for å oppmuntre elevene til å arbeide.

Hunder har vist evne til å gi beroligende og motiverende effekter hos elever, og det er grunn til å tro at dette også kan oppstå hos elever med ADHD (Busch et al., 2016, s. 309). Elever med ADHD kan som kjent ha liten motivasjon til skolearbeid, og videre liten grad av gjennomføringsevne (Engh, 2014, s. 20). Disse elevene har behov for at det blir gjort tilpasninger, slik at de får tilført den motivasjonen som skal til for godt læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Motivasjon er sentralt for å holde ut i skolearbeidet for å kunne oppnå læring (Skogan & Urnes, 2018, s. 323). Basert på dette er det grunn til å anta at skolehunder kan være en motiverende gnist i skolehverdagen til elever med ADHD og motivasjonsutfordringer.

Stressdempende og beroligende

En årsak til denne motiverende effekten antas å være hundens evne til å skape et trygt og beroligende læringsmiljø (Fung, 2017, s. 444). Forskning viser at elever blir roligere om de får ha en hund inntil seg (Hediger & Turner, 2014, s. 36; Jensen & Østby, 2018, s. 151; Pedersen et al., 2019, s. 25). Gee et al. (2019, s. 230) hevder at denne beroligende effekten skyldes hundens innvirkning på elevens stressrespons. Å klappe dyr har vist å kunne utløse oksytocin og samtidig senke blodtrykk og produksjonen av kortisol hos mennesker (Brelsford et al., 2017, s. 1). Hos barn i nærkontakt med hunder er det også vist samme effekter av reduksjon i kortisol- og stressnivåer (Beetz et al., 2012, s. 6; Kertes et al., 2017, s. 393).

HAP kan slik redusere stress og angst hos elever (Brelsford et al., 2017, s. 1), og dette beroligende aspektet gjør tiltaket aktuelt også for elevene med ADHD. Flere i denne elevgruppen har utfordringer med å lære grunnet stress forårsaket av ulike utfordringer og

vansker i skolehverdagen (Engh, 2014, s. 90).

Informantene snakker mye om skolehundene evne til å gi elevene en helt egen ro. Det kan tenkes at mye av roen også skyldes at eleven får en pause fra et distraherende klasserom, og at det er flere elementer som påvirker roen. Likevel forteller informantene at de stadig får høre av elevenes lærere at de tar med seg roen de har fått med skolehunden gjennom hele resten av dagen.

Fysisk kontakt og trygghet

HAP er først og fremst et spesialpedagogisk tiltak for å arbeide mot pedagogiske mål, men kos og nærhet med hunden er likevel en viktig del av opplegget. Informantene er godt kjent med hvilken avslappende effekt den fysiske kontakten med hunden kan ha. De viser tydelig bevissthet rundt elevens behov for ro, og sørger dermed for at det settes av litt tid til kos og nærhet med skolehunden i løpet av undervisningen. Flere benytter dette som en fast rutine i starten av HAP-økten. Ingeborg er en av informantene som praktiserer dette, og begrunner det med at eleven da får mulighet til å lande litt hos hunden og er dermed mer klar for å ta fatt på læringen. Dette er dermed en rutine som har dobbelt betryggende virkning, både i form av hundens fysiologiske effekt på eleven, og at rutinen er kjent og forutsigbar.

Både Rakel og Turid forteller at de har elever som kan stikke innom dem utenfor fastsatt spesialundervisning. Ved behov, om det for eksempel har skjært seg litt i klasserommet, eller om det har vært en konflikt, kan eleven om ønskelig søke tilflukt hos skolehundekvipasjen. Dette er et støttende bevis på at skolehunden faktisk har beroligende effekt på elevene. Informantene forteller om stor kontrast på eleven. De kan ha laget ordentlig leven i klasserommet for noen få minutter siden, men inn gjennom døren til skolehundekvipasjen forsvinner alt av uro og sinne. Igjen er det bare en elev som jobber i stillhet med hunden ved sin side.

I tillegg til å fungere stress- og angstdempende, har informantene også erfaring med hvordan skolehunden evner å regulere aktivitetsnivået hos de elevene med mye uro og motorisk aktivitet. Elever med ADHD er som kjent en gruppe der flere kan ha utfordringer med å sitte i ro grunnet hyperaktivitet i form av overdreven motorisk aktivitet (WHO, 2018a). Flere av elevene som informantene forteller om blir etter hvert også gode på å lese hundene, og tilpasse seg og sitt eget aktivitetsnivå etter hundens behov.

En egnet skolehund

Det kan se ut til at det ikke er helt vilkårlig hvilke hunder som evner å dempe stress. Jalango et al. (2004, s. 9) hevder at en oppmerksom hund, som selv er rolig, vil være mer egnet for å kunne senke stress hos barn. Evnen til å være oppmerksom og rolig er ifølge informantene svært viktige egenskaper en hund bør ha for å jobbe som skolehund. Dette sikres gjennom egnethetstester og godkjenning. Likevel kommer skolehunder med ulike personligheter, og noen vil naturlig nok være mer rolige enn andre. Selv om det er et krav at hundene består egnethetstesten, blir det også fremmet som noe positivt at hundene er ulike. Elever kommer også i svært ulike versjoner, med ulikt aktivitetsnivå og ulike behov. Dermed er det positivt at også skolehundene kommer i ulike typer slik at det er mulig å finne en god match.

Forskning viser også til at eleven kan oppleve hunden som mer beroligende jo bedre relasjon eleven har til hunden (Kertes et al., 2017, s. 382; Berget & Braastad, 2018, s. 56). Denne tilknytningen til hunden muliggjøres i HAP. Informantene har stort sett elevene over lenger tid, og flere forteller at elevene dermed raskt får et godt forhold til skolehunden.

Dømmer ikke

I tillegg til å ha fysiologisk påvirkning hos elever, har skolehundene også en annen evne til å gi elever ro og trygghet. Informantenes beskrivelse av skolehundens rolle i HAP er med på si noe om *hvorfor* HAP kan oppleves så positivt for noen elever. Skolehunden ser eleven, og eleven kan være helt sikker på at det blikket ikke vurderer eller dømmer. Hunden ønsker å være med eleven uavhengig av elevens prestasjoner.

«[...] der kommer de inn og det er en firbent venn, som ikke dømmer, som ikke tenker på hva du har sagt eller gjort tidligere over hodet.» (Intervju med «Rakel»).

I HAP er skolehunden en deltaker som ikke har behov for å dømme elevens prestasjoner (Friesen, 2010, s. 265). Skolehunden er tilstede og tar del i undervisningen, men har ikke som intensjon å dømme eller sette uoppnåelige krav (Fine & Beck, 2019, s. 41). Å måtte være redd for kritikk kan være en stressfaktor, men om eleven slipper å måtte være redd for at dette kommer fra hunden er det dermed en sjanse for at stresset senkes (Gee et al., 2007, s. 382). Skolehunden dømmer ikke og kan tilføre ro og trygghet til eleven. Med dette kan hunden virke positivt inn på atmosfæren, og skape et gunstig og komfortabelt læringsmiljø (Fung, 2017, s. 444).

En elevs oppfatning av seg selv påvirkes av hvilken oppfatning eleven har av seg selv i relasjon til andre (Skogan & Urnes, 2018, s. 323). Om skolehunden møter eleven på en slik

positiv måte, og eleven opplever seg selv som ønsket og viktig for hunden, kan det være grunn til å tro at eleven kan utvikle en mer positiv selvoppfatning. HAP ser ut til å kunne være et trygt fristed der eleven får pause fra dømmende blikk, utfordringer og uoppnåelige krav. Dette kan, ifølge Larsen (2014, s. 60), ha nødvendige beroligende effekter på eleven, som igjen kan føre til lystbetonte assosiasjoner til læringssituasjonen.

Det samme nevnes i intervjuet med blant annet Maja, som selv reflekterer rundt hvordan denne roen og vissheten om at hunden ikke dømmer kan legge et viktig grunnlag for elevens faglige utbytte og videre læring. Også Turid har gode erfaringer med at skolehundens beroligende virkning fører til at det er mer gunstig å lære for eleven. Hun beskriver hvordan hundens beroligende effekt gir et mye tydeligere bilde av eleven bak diagnosen og utfordringene.

Mestring

En klar fordel ved HAP, som belyses av informantene, er hvordan skolehunden kan være en rask kilde til mestringsopplevelser. Bare det å håndtere en hund kan i seg gi følelser av mestring hos eleven. Informantene gir derfor elevene mulighet til å lære seg å samhandle med hunden og lære den triks. Det er gjort noe forskning på HAP der elevene blant annet har fått i oppgave å lære triks til hundene, der det ble vist at dette kan bidra positivt inn på elevens ADHD-symptomer (Schuck et al., 2013, s. 13; Schuck et al., 2018a, s. 67).

Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 55) hevder at det å få mestringserfaringer har positiv effekt på elevens motivasjon. Å oppleve mestring gjør eleven tryggere og mer interessert i å jobbe med skolearbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 46).

Å sørge for at elever kjenner på mestring er grunnleggende. Grunnet vansker og utfordringer kan noen elever med ADHD føle på lite mestring (Statped, 2020). Dette er tilfelle for flere av elevene som informantene underviser for. Å skape mestringsopplevelser hos disse elevene er derfor ekstra viktig. Informantene benytter skolehundene bevisst som mestringsressurser slik at de videre kan styrke selvtiliten og elevens egne forventninger om å mestre. Det kan oppleves som noe spesielt fint å mestre noe ikke alle kan.

Mestring kan utløse læringsglede, som videre gir motivasjon og energi nok til videre læring, og dermed også mer mestring (Befring, 2020, s. 60). Å føle at man mestrer å være sammen med hunden kan minimere prestasjonsangst hos eleven og tilfører motivasjon (Rønhovde, 2018, s. 180).

5.2 Å inkludere elever med ADHD

Et område det er gjort spesielt lite forskning rundt er hvordan HAP kan bidra inkluderende for elever i skolen. For flere elever med ADHD kan ekskludering være en stor utfordring i skolehverdagen (Ørstavik et al., 2016, s. 14; Statped, 2020; Mezzanotte, 2020, s. 61). I dette delkapitlet vil det bli gått nærmere inn på det inkluderende perspektivet ved HAP for elever med ADHD.

5.2.1 Forståelse av inkludering i skolen

HAP foregår gjerne utenfor klassefellesskapet, og dette kan forhindre elevens deltakelse i det sosiale klassefellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17; Arnesen, 2020, s. 95). Blant informantene er det noe uenighet rundt hvor inkluderende HAP egentlig er. De fleste av dem hevder at HAP kan bidra med støtte på ulike områder, som videre kan sørge for inkludering.

Turid deler sin bekymring rundt hvorvidt undervisningen hennes er «inkluderende nok». Hun er usikker på hvor inkluderende det er for eleven å bli tatt ut av klassen. Turids forståelse av inkludering retter seg først og fremst mot elevens tilstedeværelse, og samstemmer med det teorien omtaler som en endimensjonal og smal begrepsforståelse (Olsen, 2020, s. 15). Ut ifra denne forståelsen er HAP å regnes som ekskluderende.

Alle informantene er enige i at det mest optimale for elevene er å få være tilstede i klasserommet hele tiden. Dette nevnes også som et av de store målene ved praksisen. Informantene ønsker å gi elevene gode nok forutsetninger til å kunne delta som normalt i ordinær undervisning sammen med de andre. Likevel kan praksisen også betraktes i et annet perspektiv.

Teorien viser at inkludering er sammensatt, og det er dermed nødvendig å vurdere det med mer sammensatte måleinstrumenter. Å få ta del i fellesskapet er utvilsomt en viktig forutsetning for inkludering (Nordahl et al., 2014, s. 28). Deltakelse i skolens sosiale og faglige fellesskap stiller krav til noen sentrale ferdigheter. En elev vil kanskje se inkludert ut plassert sammen med resten av klassen, men uten forutsetningene for å kunne delta faglig eller sosialt kan eleven risikere å bli ekskludert (Arnesen, 2020, s. 93). Dersom dette er tilfelle, er det dermed ikke dekkende nok å forstå inkludering som tilstedeværelse alene (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 23).

Elevers beste

Elever har behov for at deres erfaringer og opplevelser blir tatt på alvor. Dette forutsetter et realistisk blikk på elevens opplærings situasjon. Det må vurderes hvilke muligheter og begrensninger det faktisk vil ha for enkelteleven å få opplæring utelukkende i ordinær fellesundervisning (Uthus, 2017b, s. 149). Det holder ikke å kun fokusere på hva som er optimalt og hva som *ser* best ut. Realiteten for flere elever er at de sitter i et klasserom uten forutsetninger for å kunne ta aktivt del i verken det faglige eller det sosiale fellesskapet.

Ingeborg er en av informantene som stiller seg kritisk til at inkludering kun skal vurderes etter fysisk oppmøte. Hun har erfaringer rundt hva det kan gjøre med elever om de skal være tilstede i undervisning uten å ha de nødvendige forutsetningene for å henge med faglig eller sosialt. En slik vurdering av muligheter og begrensninger ved deltakelse i ordinær undervisning nevnes av Uthus (2017b, s. 149) som helt nødvendig for å sørge for inkludering. I en optimal verden får alle elever det de har behov for gjennom ordinær undervisning, men i realiteten er det behov for andre løsninger. Ingeborg stiller spørsmål ved om ordinær fellesundervisning egentlig kan kalles inkluderende om eleven henger etter, og har vansker med å følge med i skolehverdagen.

Spesialpedagogisk undervisning utenfor fellesskapet kan for noen elever være det som må til for å oppnå deltakelse i dette fellesskapet (Solli, 2010, s. 40), og for å få den læringen og utviklingen de har krav på (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Å sørge for inkludering forutsetter mer enn å samle alle på samme sted. Eventuelle begrensninger og muligheter bør vurderes før det kan tas en avgjørelse som faktisk er til det beste for eleven.

5.2.2 Forutsetninger for inkludering

Flere av informantenes uttalelser kan knyttes opp mot en inkluderende praksis. I intervjuene fremmes det meninger om inkludering som elevers rett til å «få være en del av fellesskapet», være «likeverdige» og bli behandlet som «respekterte individer» uavhengig av hvem de er og hva de mestrer. Informantene har tydelig forståelse for at elever har *ulike* behov, men at de alle har *likt behov* for et likeverdig opplæringstilbud.

HAP er ikke nødvendigvis et inkluderende tiltak selv om fem skolehundførere formulerer fine og positive definisjoner av inkludering. Det er derimot mulig å vurdere inkluderingspotensialet gjennom deres beskrivelser av praksisen. Det mest interessante er ikke egentlig hvilke ord informantene benytter for å definere begrepet, men mer hvilke inkluderende prosesser som implisitt kommer frem i deres beskrivelser av planlegging og gjennomføring av HAP.

Det fremstår i datamaterialet at informantene er tydelig positivt innstilt til å inkludere elever, også de med ADHD og særskilte behov. Det fremstår som at elevenes behov tas på alvor både i forkant av og underveis i HAP-øktene. Dalen (2013, s. 94) hevder at det er en viktig kobling mellom å se og akseptere elevers ulike behov, og det å kunne skape et inkluderende opplæringstilbud.

Informantene viser like holdninger til elevers forskjellighet og særskilte behov. De snakker mye om hvordan de også underveis i gjennomføringen gjør tilpasninger fortløpende etter elevens behov, selv om dette ikke var planlagt på forhånd. Informantene er oppmerksomme, og ser etter tegn hos eleven om at det er nødvendig med en pause, en endring i aktivitet eller at hunden blir for mye for dem. De gjør nødvendige endringer deretter, og det er derfor ingen tvil om hvem informantene mener at har ansvaret for å tilpasse seg. Av hensyn til skolehundens sikkerhet og velferd er det et kriterium at eleven må kunne tilpasse seg hundens behov i form av å ikke slå eller skrike høyt. Ellers er det skolehundfører som tilpasser undervisningen etter elevens behov. Informantene tar ansvar for elevenes vansker og utfordringer, og viser dermed toleranse og forståelse i møte med eleven. Denne toleransen og forståelsen er med på å dyrke inkludering (Bekkely, 2020, s. 143).

Disse holdningene kommer tydelig frem i intervjuene. Elevenes utfordringer blir omtalt og tatt på alvor, men de blir ikke vurdert som problematiske barrierer. Informantene viser genuin interesse for å lete frem eleven bak ADHD-diagnosen og vanskene. Lave prestasjoner forklares som et resultat av undervisning- eller kartleggingsmetoder som ikke er godt nok tilpasset eleven. Gjennom positiv holdning til å tilpasse og omstille, signaliserer informantene at de har sterk tro på elevens mulighet for mestring.

Betingelsesløs anerkjennelse

Å møte elever med holdningene om at utfordringer skyldes forutsetninger og systemet, slik informantene viser her, er å møte elevene som individer *i* vansker (Uthus, 2020, s. 19). Nordahl et al. (2018, s. 218) viser til behovet for å benytte begge perspektiv, og at et individorientert perspektiv er viktig for å kunne skape individuelt tilpassede tiltak. Det oppleves ikke som at informantene tolker elevenes utfordringer utelukkende som resultat av eleven selv. Informantene tilrettelegger for at elevene skal bli møtt av en undervisning og et miljø som er tilrettelagt etter deres forutsetninger, og viser her et systemperspektiv (Nordahl et al. 2018, s. 219).

Likevel er informantenes perspektiv samtidig også orientert noe etter individet, i den grad at de tilpasser undervisningen etter individets behov og forutsetninger. Informantene

viser god kunnskap om elever med disse type vanskene og hvordan de bør forme tiltaket for å skape individuell tilpasning, men elevene blir likevel ikke gitt ansvaret alene for utfordringene. Informantenes hovedperspektiv retter seg tydelig mot systemet og dets ansvar for å møte elevers ulike forutsetninger. Elevene betraktes først og fremst som «individer i vansker» (Uthus, 2020, s. 19). Informantenes optimistiske holdninger til elevenes forskjellighet og særskilte behov skaper inkludering (Reindal, 2016, s. 145).

Informantene anerkjenner elevens følelser og behov, og behandler dem som individer i vansker. Dette handler ifølge Bekkely (2020, s. 145) om subjektivering. Mjøs (2016, s. 95) fremmer viktigheten av subjektivering for å skape inkludering i skolen. Informantene viser tydelige tegn til subjektivering gjennom å tilrettelegge for at elevene skal få utvikle seg uavhengig hvem de er (Mjøs, 2016, s. 95). Å sørge for inkludering fordrer at eleven blir gitt anerkjennelse uavhengig av hvem eleven er og hva eleven har gjort, eller hva eleven mestrer og ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 85; Arnesen, 2020, s. 16). En egnet skolehund evner å praktisere akkurat dette. Nettopp fordi hunden ikke bryr seg om elevens prestasjoner, handlinger eller utfordringer, så vil eleven kunne oppleve å bli anerkjent i møtet med hunden. Skolehundens ikke-dømmende fremtoning ser ut til å spille en viktig rolle i effekten av HAP.

Det oppleves som viktig for informantene å møte elevene på samme positive og anerkjennende måte som hundene. Til forskjell fra hundene har de informasjon om ting eleven har gjort og elevens faglige og sosiale nivå. Turid bemerker at det ikke går an å late som i møtet med en elev, fordi elevene kan plukke opp slike ting og legge merke til om anerkjennelsen er genuin. Turid ytrer et tydelig ønske om å møte eleven med blanke ark hver time, men innrømmer at det kan være vanskelig.

Det kan diskuteres om det i praksis vil være mulig å legge all negativ informasjon bak seg i møte med eleven. Det er en mulighet for at eleven plukker det opp om skolehundfører later som. Dette vil gjøre anerkjennelsen mindre troverdig. Samtidig er det viktig å gjøre et forsøk, både ved å overbevise eleven, men også ved å ha et faktisk ønske om å finne eleven bak handlingene og prestasjonene. Å møte eleven med blanke ark handler også å signalisere at man er verdt anerkjennelse uavhengig av sine prestasjoner eller handlinger. Slik anerkjennelse kan tilføre trygghet og opplevelse av å være verdifull, og ikke minst å oppmuntre elever til å anerkjenne seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). Betingelsesløs anerkjennelse avler inkludering (Arnesen, 2020, s. 16).

Mestring

Å sørge for mestring hos eleven er en viktig faktor for å styrke inkludering, fordi det gir eleven mulighet til å kunne delta i både faglige og sosiale fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 93). Faglig og sosial deltakelse er videre en forutsetning for at eleven skal oppleve seg inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 86; Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16; Nilsen, 2017, s. 27).

Samtidig er det også nødvendig å tilrettelegge for inkludering for at eleven skal kjenne på mestring. Tilhørighet og mestring er avhengige av hverandre, og elever bør dermed får oppleve inkludering og mestring samtidig (Uthus, 2017c, s. 163).

Å gi elevene mestring fremstår som svært viktig for alle informantene, og det blir omtalt som et sentralt mål ved HAP-øktene. Det er ikke nødvendigvis så viktig *hva* mestringsfølelsen har kommet av. Eleven er ikke nødt til å løse et vanskelig regnestykke eller lese en hel bok for å oppnå mestring. Informantene forteller at mestring kan oppstå om eleven tør å gi hunden en godbit eller om hunden gjør trikset eleven har bedt om. I løpet av øktene kan informantene tilpasse nivået og gjøre nødvendige justeringer slik at eleven skal oppnå mestring.

Videre er de også opptatt av å oppmuntre eleven til å øve gjennom å la eleven selv få oppleve at øvingen faktisk fører til mestring. Det er ikke bare mestringsopplevelsen i seg selv som er viktig, men også oppdagelsen av at innsats leder til mestring. Informantene forteller hvordan mestringsfølelsene i møte med hunden benyttes som et viktig grunnlag for videre faglig og sosial læring.

5.3 HAP som inkluderingsressurs

Dette underkapittelet vil ta for seg koblingen mellom mestring og inkludering, og hvordan disse faktorene kan tegne et tydeligere bilde av HAP som mulig inkluderingsressurs. Å gi et fullstendig bilde av praksisens inkluderingsgrad er utfordrende på grunn av begrepets kompleksitet. Likevel kan en operasjonalisering av begrepet, som blant annet tabellen til Nordahl og Overland (2015, s. 19), gi en god indikasjon på hvor inkludert en elev er.

For å kunne gi en så detaljert vurdering av HAP som mulig inkluderende bidrag vil det bli tatt utgangspunkt i tabellen over ulike inkluderingsperspektiver, basert på Nordahl og Overland (2015, s. 19). HAP vil derfor bli drøftet opp mot grad av faglig, sosial og opplevd inkludering i skolens faglige og sosiale fellesskap.

5.3.1 Faglig inkludering

For at elev skal kunne regnes som faglig inkludert i skolens ulike fellesskap, er det nødvendig å sørge for at eleven oppnår faglig læringsutbytte, og bli gitt mulighet til å medvirke egen læring og lære sammen med andre elever (Nordahl & Overland, 2015, s. 17). Elever med ADHD kan som kjent ha vansker som gjør læring ekstra utfordrende. Læring stiller visse krav til eksekutiv funksjon.

Svikt i disse kan resultere i vansker med å planlegge, konsentrere seg, organisere og orientere seg i skolehverdagen (Rønhovde, 2018, s. 120).

	Faglig inkludering
Faglig fellesskap	Faglig læringsutbytte
Fellesskap mellom lærer og elev	Mulighet til å medvirke egen læring
Fellesskap mellom elever	Mulighet til å lære sammen med medelever

Tabell 2: Faglig inkludering i ulike fellesskap, basert på Nordahl og Overland (2015, s. 19).

Faglig læringsutbytte

Uten forutsetningene for å kunne oppnå et faglig læringsutbytte blir det også vanskelig å delta i det faglige fellesskapet. Forskning viser til HAP som en unik læringsressurs i skolen (Jalongo et al., 2004, s. 10). Læring krever blant annet trygghet, fokus, konsentrasjon og motivasjon. Som nevnt tidligere vider teori til flere fordelaktige effekter hunden kan ha på områder som er sentrale for læring (Schuck et al., 2013, s. 13; Hediger & Turner, 2014, s. 36; Gee et al., 2017, s. 2; Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 94; Schuck et al., 2018a, s. 75; Juríčková et al., 2020, s. 682; Alenbrand & Bruselius, 2021, s. 47; Tepper et al., 2021, s. 407).

Forskningens resultater er også å finne i informantenes observasjoner. De forteller at de har sett samme effekter, som ro og trygghet, konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon og engasjement hos elevene de har med ADHD. Disse virkningene benytter informantene bevisst slik at videre arbeid med faglige ferdigheter kan skje med en stabil læringsgrunnmur.

Flere informanter viser til faglig utvikling hos elevene de underviser for. Ingeborg anser HAP som et bidrag til inkludering og begrunner det med hvordan elevene blir gitt mulighet til å komme «faglig ovenpå» og dermed i større grad kan delta i det faglige fellesskapet. Det er grunn til å tro at HAP appellerer til eleven på en måte som kan øke læringsutbytte (Schuck et al., 2013, s. 13).

Gode leseferdigheter er en viktig forutsetning for å tilegne seg kunnskap. Jo mer lesetrening elever får, jo bedre blir deres leseforståelse. Dette har igjen følger for innlæring av begreper, som er sentralt for utvikling i flere fag (Rønhovde, 2018, s. 184). Lesetrening er en av hovedaktivitetene ved HAP, og studier viser til økt leseforståelse hos elever som får lese

for skolehunder (Hall et al., 2016, s. 17; Pedersen et al., 2019, s. 29; Gee et al., 2019, s. 232; Jurícková et al., 2020, s. 682). Lesesituasjonen kan oppleves utfordrende og ubehagelig for noen elever med ADHD (Engh, 2014, s. 90), men skolehundens evne til å senke stress og tilføre ro kan gjøre det mye mer komfortabelt å skulle lese høyt. Olsen (2015, s. 94) viser til hvordan en trygg atmosfære ufarliggjør lesingen for eleven.

En sentral forskjell på HAP og ordinær klasseromundervisning er at fokuset flyttes fra at eleven skal lese for å bli vurdert, og mot at eleven skal lese for hunden. Det vil ikke si at det ikke foregår vurdering. Å vurdere elevens prestasjoner er sentralt for å nå faglige mål. Forskjellen er at leseforståelse og andre ferdigheter blir vurdert på en mer diskré måte (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 96).

De faglige læringsaktivitetene i HAP lar seg tilpasses og tilrettelegges for at eleven skal få trening i flere ulike fag og ferdigheter. Skolehundførerne forteller at de legger opp læringsaktivitetene etter behov og faglig nivå hos eleven. Det blir også noe helt nytt for eleven å lære sammen med hunden i ulike aktiviteter. Informantene skildrer læringsaktiviteter som kan oppleves som en mye mer engasjerende læringsform. Aktivitet og lek blir en stor del av læringen, og informantene har eksempler på at elevene ikke legger merke til at de faktisk trener på faglige ferdigheter. Særlig i aktiviteter der hunden har en mer aktiv rolle kommer det frem hvordan fokuset rettes mer mot hvor flink hunden er til å gjøre triks eller hente oppgaver til eleven. Dette fører til at det blir mindre fokus på elevens prestasjoner. Lese- eller regneoppgaver blir noe helt annet når det er hunden som henter dem og gir dem til eleven, særlig om det er eleven selv som har bedt hunden om å hente.

Å arbeide med skolearbeid kan oppleves mer meningsfullt for eleven om skolehunden involveres. Elevene får gjerne en god relasjon til hunden, og det kan oppleves mer meningsfullt for dem at de kan forklare eller gjenfortelle tekst direkte til hunden (Fung, 2017, s. 444). Slik blir de oppmuntret til å reflektere rundt teksten og øve på leseforståelse uten å måtte «prestere» for læreren.

Det kan se ut som om elevene får betydelig støtte til faglig utvikling gjennom HAP. Det er usikkert hvor mye eleven må være sammen med skolehunden for å oppleve nok økning til å ta del i det faglige fellesskapet. Videre hadde det vært interessant å se hvor lenge de faglige effektene av skolehunden er tilstede hos eleven. Her er det nødvendig med mer forskning. Likevel kan informantene fortelle at de ser faktisk faglig utvikling i kartleggingsprøver og at de i tillegg får tilbakemeldinger fra elevens lærer.

Mulighet til medvirkning

En annen viktig del av å kunne være faglig inkludert handler om å få mulighet til å medvirke egen læring og å få lære sammen med andre. Alle informantene snakker om hvordan de sørger for at elevenes ønsker blir lyttet til. Selv om mange av valgene må tas av informantene selv slik at de sikrer at det jobbes mot de nødvendige målene, så får elevene mulighet til å komme med sin mening om hva de liker og ikke liker. Selv om målet bestemmes av skolehundfører, kan elevene få bestemme hvilke aktiviteter de ønsker å gjøre for å trene mot dette målet.

Å la eleven få bidra i planlegging av egen undervisning gjør det enklere å skape et bedre tilrettelagt opplæringstilbud for eleven (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Videre hevder Heide og Sylthe (2020, s. 88) at å få medvirke valg av læringsform bidrar til å sikre at eleven kan få vist sitt fulle potensiale. Elevens opplevelser av undervisningen fremstår som viktig for informantene å lytte til. Ifølge Nordahl et al. (2018, s. 237) bidrar dette til å signalisere til å styrke elevenes selvstendighet som individer. Dette er videre sentralt for at elevene skal få kunne oppleve at deres meninger og oppfatninger betyr noe. At informantene gir elevene muligheten til medvirkning er nok et eksempel på at de ønsker å se og forstå elevene sine. Å føle seg sett og forstått har betryggende effekter på eleven, og kan bidra til mer motivasjon for læring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13).

Lære sammen med andre

Elevenes mulighet til å medvirke viser seg også på andre områder, blant annet når det kommer til å kunne lære sammen med andre. HAP trenger ikke nødvendigvis å være læring utenfor det sosiale fellesskapet. Informantene forteller hvordan de forsøker å legge opp undervisningen slik at elevene skal få kunne lære sammen med andre elever. Noen av informantene forteller at de kan gi elevene mulighet til å medvirke hvem fra klassen de vil ha med seg til HAP-økten. Slik sørges det både for faglig inkludering både i fellesskapet til spesialpedagogen, og faglig inkludering i fellesskapet med andre medelever.

Turid er spesielt opptatt av at elevene skal få kunne ha spesialundervisningen sammen med andre elever, og bruker mye tid på å sette sammen grupper av elever som går godt overens. Det kan blant annet være elever med de samme vanskene, slik som Maja nevner. Det kan også være at eleven med vedtaket får ta med seg elever fra klassen som ikke selv har vedtak, slik som Ingeborg forteller om. Det å la eleven få jobbe sammen med andre elever legger til rette for faglig inkludering i det sosiale fellesskapet med andre elever, men det sørger også for sosial inkludering.

5.3.2 Sosial inkludering

Å være sosialt inkludert i skolens faglige og sosiale fellesskap forutsetter at eleven får delta i klassefellesskapet. Eleven må bli sett og hørt av lærere og kunne få delta i felles sosiale aktiviteter sammen med andre elever (Nordahl & Overland, 2015, s. 17). Dette sørger for sosial inkludering i de sosiale fellesskapene.

Å delta sosialt fordrer at eleven har de sosiale ferdighetene som kreves. Flere elever med ADHD kan ha utfordringer med å regulere følelser og atferd grunnet svikt i de eksekutive funksjonene (Urnes, 2018, s. 92). Lave sosiale ferdigheter kan virke negativt inn på sosiale relasjoner, både til lærere og andre elever, og videre føre til sosial ekskludering. Wilberg et al. (2020, s. 178) understreker derfor viktigheten av å sørge for relasjoner og sosiale ferdigheter for å skape inkludering.

Å bli sett og hørt av lærere er viktig for å kunne regnes som sosialt inkludert i fellesskapet til læreren sin. Det er tidligere nevnt flere eksempler på hvordan informantene tydelig ser og lytter til elevene sine. Mulighet til medvirkning, som nevnt tidligere, er et klart eksempel der informantene lytter til elevens meninger om opplæringstilbudet. Videre gjør informantene seg kjent med elevene i forkant og underveis, de observerer elevene gjennomgående og er observante for elevenes behov. Elevene kan også selv få oppleve at de faktisk blir sett ved at informantene justerer og tilpasser undervisningen etter behovene.

Sosiale ferdigheter

Informantene benytter hundene mye i sosialt arbeid for denne elevgruppen. Blant annet forteller de om effekter på sosiale ferdigheter, kommunikasjon og samspill. Dette samstemmer med forskning gjort på samme områder (Schuck et al., 2018a, s. 64; Jurícková et al., 2020, s. 682; Alenbrand & Bruselius, 2021, s. 47). Forskning viser at skolehunder kan bidra til å styrke sosiale ferdigheter (Pedersen et al., 2019, s. 29). Blant annet kan HAP gi støtte til gode samspillsopplevelser (Wilberg, 2020, s. 87; Alenbrand & Bruselius, 2021, s. 47), og styrke relasjoner mellom elever (Friesen, 2010, s. 265; Thorød, 2018, s. 78). HAP kan også bidra til bedre impuls kontroll (Schuck et al., 2013, s. 13) og mindre negativ atferd (Schuck et al., 2018a, s. 75; Schuck et al., 2018b, s. 7; Jurícková et al., 2020, s. 681).

Informantene viser forståelse for koblingen mellom inkludering og deltakelse i et

	Sosial inkludering
Faglig fellesskap	Deltakelse i klassefellesskapet
Fellesskap mellom lærer og elev	Bli sett og hørt av lærere
Fellesskap mellom elever	Deltakelse i felles sosiale aktiviteter

Tabell 3: «Sosial inkludering i ulike fellesskap», basert på Nordahl og Overland (2015, s. 19).

sosialt fellesskap, og benytter skolehunden aktivt som en sosial ressurs. De samme effektene av HAP på elevens eksekutive funksjoner, konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon, mestring, ro og trygghet antas også å spille en sentral rolle i sosial utvikling. Skolehunden kan blant annet ha atferdsmessig innvirkning på elevene. Informantene fremmer elevenes store interesse for å være med hunden og hvordan dette gjerne øker deres motivasjon for å vise positiv atferd.

En egnet skolehund er oppmerksom på eleven og reagerer på elevens atferd. Elevers har vist å bedre kunne kontrollere egen atferd om det er en hund i nærheten. Blant annet senkes aggressiv atferd samtidig som tålmodigheten øker (Rodrigo-Claverol et al., 2018, s. 95).

Flere av informantene forteller om deres opplevelse med at eleven regulerer seg og justerer atferden sin bedre sammen med hunden. Elevene utvikler gjerne et spesielt forhold til hunden, og informantene forteller at elevene derfor gjerne er svært interessert i å få være sammen med den. Mari antar at denne interessen gjør elevene mer motivert for å justere atferden sin slik at de kan imøtekomme skolehundens behov, og dermed forhindre at hunden trekker seg unna.

Hundenes øyeblikkelige reaksjon på elevens atferd gir et svært tydelig signal til eleven. God og virkningsfull atferdskorrigerer forutsetter at elevens atferd får øyeblikkelig reaksjon slik at eleven ikke skal være i tvil om hva som er ønsket og uønsket atferd (Rønhovde, 2018, s. 229). En skolehund vil gi positiv forsterkning til elevens ønskede atferd i form av nærvær. Motsatt vil hunden kunne reagere på uønsket atferd ved å trekke seg unna eleven. Dette er gjerne mer virkningsfullt enn atferdskorrigerer i muntlig form fra skolehundfører nettopp på grunn av elevens klare ønske om å få være sammen med hunden. Om elevene viser uønsket atferd i form av for eksempel verbal eller fysisk utagering, vil det gjerne oppleves ubehagelig for hundene, og de kan reagere på det ved å trekke seg unna. En viktig del av denne atferdskorrigeringen er at eleven får øyeblikkelig positiv respons av hunden om eleven viser ønsket atferd ved at hunden kommer tilbake igjen. Slik er det ikke noen tvil om hvilken atferd som får hvilke reaksjon.

Skolehunden blir videre et utgangspunkt for å lære elevene om hvordan andre ønsker å bli behandlet. Informantene har observert hvordan hunden kan medføre større grad av omsorg og empati for andre. Flere av informantene benytter skolehunden som en samtalestarter for å kunne snakke med eleven om atferd. Ved å ta utgangspunkt i hva hunden ikke trives med, forteller informantene at det gjerne er enklere å gå over til å snakke om hva andre mennesker ikke trives med. Denne fremgangsmåten kan være gunstig for å bevisstgjøre elever på egen

atferd, fordi den tar utgangspunkt i noe annet enn eleven og dermed oppleves mindre truende (Thorød, 2018, s. 74; Jensen & Østby, 2018, s. 151).

Deltakelse i felles sosiale aktiviteter

Med støtte i skolehunden kan elevene få hjelp til å utvikle sine sosiale ferdigheter slik at de kan delta i felles sosiale aktiviteter med andre elever. HAP kan ha en relasjonsstyrkende effekt (Evensen, 2018, s. 39). Først og fremst viser forskning at skolehunden kan virke styrkende på relasjonen mellom eleven og skolehundføreren eller andre lærere (Fung, 2017, s. 442). Informantene forteller at flere av elevene de har hatt med ADHD blant annet kan være motvillige til å engasjere seg sosialt, eller av andre grunner trekke seg unna. Friesen (2010, s. 265) viser til skolehundens evne til å oppmuntre elevene til å oppsøke sosiale situasjoner med andre. Dette bekreftes av informantene, som nevner flere eksempler på hvordan elevene

Informantene benytter også skolehundene som en samtaleressurs for elever som kan slite litt med sosial samhandling. Forskning viser til hundens samtalestartende funksjon, som kan bli noe mennesker kan skape samtaler rundt (Berget & Braastad, 2018, s. 67). Samtaler som tar utgangspunkt i noe annet enn eleven selv kan som nevnt virke mindre skummelt (Thorød, 2018, s. 74).

HAP kan som nevnt sørge for at eleven får mulighet til å lære sammen med andre selv om undervisningen foregår utenfor klasserommet. For eksempel kan Rakel jobbe med ulike skolefag for grupper på fire-fem elever om gangen. Hun sørger for at de elevene som trenger ekstra trening i sosiale ferdigheter får arbeide sammen med elever fra samme klasse, slik at de får sosial øvelse med dem de omgås ellers i klasseromsundervisningen. Gjennom ulike aktiviteter med hunden, som spill, aktivitetsløyper og læringsoppgaver, kan eleven få bygge relasjoner og trene på samspill med andre elever.

Å få være med skolehunden kan også bidra til at eleven får hevet sin sosiale status. Dette er spesielt aktuelt for elevene som opplever mye negativ oppmerksomhet. Å få vist seg fra sin beste side og kjenne på positiv oppmerksomhet fra medelever er helt grunnleggende for elevens selvfølelse. Særlig fint er det at eleven kan få oppleve at det er mulig å oppnå oppmerksomhet på andre måter enn å vise uønsket atferd. En elev som får anledning til å vise seg fra sin beste side oppnår at andre vil assosiere eleven med noe positivt.

5.3.3 Opplevd inkludering

Å vurdere hvor inkludert en elev er vil også kreve at man ser på elevens egen opplevelse av å være inkludert (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16; Uthus, 2017b, s. 150; Befring, 2020, s. 46). En elevs opplevelse av å være inkludert vil påvirkes av hvor mye tilhørighet og mestring eleven føler på i læringsfellesskapet (Uthus, 2017c, s. 158).

Om en elev skal kunne oppleve inkludering i det faglige og de sosiale fellesskapene er det nødvendig at eleven selv opplever faglig mestring, positiv relasjon til lærere og trivsel og vennskap med andre elever (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

Det kan derimot være utfordrende å måle hvor inkludert eleven selv opplever seg i skolen. I dette prosjektet er det kun hentet inn data fra skolehundførere. De observerer elevene mye og hadde alle tanker rundt hvor disse elevens opplevelse av å være inkludert. Til syvende og sist er det kun elevene selv som kan si noe om hvor inkludert de føler seg. Basert på tabellen til Nordahl og Overland (2015, s. 19) er det likevel mulig å kunne vurdere denne opplevde inkluderingen i en viss grad.

Å sørge for faglig mestring er en stor del av HAP. Dette er allerede nevnt flere ganger tidligere. Elevenes mestring er uten tvil et viktig mål for informantene. De gjør seg kjent med elevene, tilrettelegger undervisningen og gjør nødvendige justeringer underveis – alt for å sørge for mestring.

Tilrettelegge for opplevd inkludering

Informantene fremstår bevisste på viktigheten av at eleven skal få oppleve inkludering. Både Mari og Rakel nevner denne opplevelsen ganske eksplisitt i sine intervju. Det blir beskrevet som retten «til å oppleve at man hører til» og «elevene skal oppleve at de er en del av et fellesskap». De viser samtidig at de forstår hva en slik opplevelse forutsetter ved å knytte disse uttalelsene opp mot hvordan de bør planlegge HAP-undervisningene sine og ta hensyn til elevens ulike behov og evner.

Å måle en elevs egen opplevelse av å være inkludert kan være utfordrende. Informantene forsøker likevel å måle dette så godt det lar seg gjøre. Observasjon er et verktøy som benyttes mye her. Ingeborg legger til hun særlig ser etter om elevene har noen å være sammen med, om de får delta i aktiviteter, lek og klassesamtaler, og hvordan eleven ser ut til

	Opplevd inkludering
Faglig fellesskap	Opplevelse av faglig mestring
Fellesskap mellom lærer og elev	Opplevelse av positiv relasjon til lærer
Fellesskap mellom elever	Opplevelse av trivsel og vennskap med andre elever

Tabell 4: «Opplevd inkludering i ulike fellesskap», basert på Nordahl og Overland (2015, s. 19).

å ha det generelt.

Informantene forteller også at de benytter seg av kartleggingssamtaler. Det kan være samtaler med eleven alene eller samtaler der også foreldrene og andre lærere er med. Trivsel, vennskap, relasjoner og faglig mestring er blant temaene som kan tas opp. Likevel er det ikke en garanti for at dette gir en fullstendig oversikt av elevens inkluderingsopplevelse. Samtidig er det viktig å ikke undervurdere barns evne til å sette ord på egne følelser og opplevelser. Rakel understreker dette, og legger til at det er viktig at de lytter til elevene og stille dem oppfølgingsspørsmål.

Det er kanskje vanskelig å kunne stadfeste nøyaktig hvor inkludert en elev selv opplever å være. Inkludering er i seg selv et sammensatt begrep, som ikke lar seg måles med tall og konkret statistikk. Samtidig er poengterer Nordahl og Overland (2021, s. 93) at faglig, sosial og opplevd inkludering påvirker hverandre. Å sikre opplevd inkludering kan dermed også gjøres ved å sørge for å gi elevene faglig og sosial støtte, som videre gir dem tilgang til det faglige og sosiale fellesskapet.

6.0 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil avhandlingen rundes av i noen oppsummerende refleksjoner. Prosjektets forskningsspørsmål vil bli besvart. Videre vil prosjektets begrensninger belyses, og det vil bli presentert perspektiver og forslag til videre forskning.

6.1 Konklusjon

Formålet med dette forskningsprosjektet var å belyse HAP som spesialpedagogisk tiltak, og hvordan dette kan benyttes som læringsressurs for elever med ADHD og særskilte behov. I tillegg var det også et ønske å se praksisen i lys av inkludering. Tidligere forskning og informantenes uttalelser fikk hver for seg en ny mening i møte med hverandre. Sammen tegner teori og empiri et klarere bilde av HAP, og hva slags spesialpedagogisk ressurs dette kan være for elever med ADHD og særskilte behov.

Prosjektets forskningsspørsmål var: *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?*

Forskningsspørsmålet ble underbygget av følgende underspørsmål:

- *Hvilke erfaringer finnes med hundeassistert pedagogikk i praksis?*
- *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk påvirke faglig inkludering?*
- *Hvordan kan hundeassistert pedagogikk påvirke sosial inkludering?*

Basert på det teoretiske grunnlaget og funn fra datainnsamling var det mulig å få klarhet i de tre underspørsmålene. Dette ble grunnlaget for å kunne besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

6.1.1 Svar på forskningsspørsmålet

HAP er mye mer enn å ta med en snill hund til skolen. Det er en seriøs praksis der en spesialtrent og sertifisert skolehundekvipasje jobber mot pedagogiske mål. Målene kan variere alt etter hva eleven har behov for å få støtte til, og mulighetene er mange. Både skolehund og skolehundfører utgjør hver for seg en viktig rolle i tiltaket, og suksessfaktoren oppstår i det gode samarbeidet mellom dem.

En egnet skolehund har vist å kunne være en god ressurs i undervisningssammenheng. Hundens nærhet kan skape en unik atmosfære av ro, trygghet, motivasjon og glede. Videre er hunden en deltaker uten intensjoner om å vurdere eller latterliggjøre eleven. Det kan oppleves mye mindre farlig å lære sammen med noen som eleven kan være helt trygg på at ikke vil dømme. En egnet skolehund vil også vise tydelig interesse for å møte og ville være sammen med eleven, noe som gir en helt egen opplevelse av å være ønsket. Et slikt trygt og positivt læringsmiljø skaper et solid grunnlag som legger til rette for videre læring og utvikling.

Skolehundfører evne til å lede HAP er helt sentralt for at elever skal få støtte gjennom dette tiltaket. Med solid kompetanse om hund og elev, evne til å tenke kreativt og vilje til å se eleven som et individ *i vansker*, kan skolehundfører planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg som møter elevenes behov og forutsetninger. Helt sentralt er en tydelig tilstedeværelse og et oppmerksomt blikk for behov og muligheter. Det er nødvendig å kjenne både skolehunden og eleven godt for å kunne skape et trygt og ufarlig samspill mellom dem som gir læring og utvikling. Videre er det en klar fordel for elevens mestring og inkludering at skolehundfører gir eleven betingelsesløs anerkjennelse. Gjennom å stille høye og realistiske krav til eleven, kan eleven selv få styrket sin egen selvtillit og sin egen forventning om å mestre. Basert på dette er det enkelt å forstå hvordan noen elever kan få et helt endret perspektiv på skolen og på seg selv.

HAP for elever med ADHD

Elever med ADHD kan ha varierende behov, og mye av tiltakets effekt skyldes skolehundførerens evne til å lytte til eleven og tilpasse undervisningen slik at den møter elevens behov og forutsetninger. Det er viktig å stadfeste at ikke alle elever med ADHD vil trives med et slikt tiltak. Videre er det også noen utfordringer ved praksisen som bør tas på alvor. Samtidig viser teori og empiri tegn til at det kan være et gunstig tiltak for mange elever med ADHD, og at utfordringene ikke nødvendigvis behøver å være stoppende barrierer.

Motsatt ser det også ut at *skolehunden* kan trives i selskap med disse elevene. Turid har erfaring med at hundene gjerne kan respondere ekstra godt på elever med ADHD. Hun trekker en svært interessant kobling mellom hund og elev, og at disse gjerne deler det samme behovet for klar og tydelig kommunikasjon.

Det er foreløpig gjort lite forskning spesifikt rettet mot HAP for elever med ADHD. Samtidig er det grunn til å anta at HAP kan være et aktuelt tiltak for denne elevgruppen. HAP har vist å ha effekt på eksekutive funksjoner, struktur, konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon, mestring, atferd, motorisk uro, selvtillit, sosiale og faglige ferdigheter. Dette er

områder som elever med ADHD kan ha særlige utfordringer med, og det styrker derfor troen på at HAP også kan bidra på de samme områdene for denne elevgruppen.

Disse antakelsene støttes videre av informantene, som har førstehåndserfaring med å benytte dette tiltaket for elever med ADHD. Skolehundførerne har erfart hvordan dette tiltaket blir et avgjørende lyspunkt i noen elevers skolehverdag – noe de gleder seg til. De forteller om elever som har blomstret faglig og sosialt i takt med antall HAP-økter. Elevene de arbeider med har gjerne kjent på ekskludering fra faglige og sosiale fellesskap. HAP blir en trygg og forutsigbar læringsarena der eleven får trene på faglige og sosiale ferdigheter sammen med en positiv og imøtekommende hund, som aldri vil dømme eller ekskludere.

I en optimal skolehverdag får alle elever lære og utvikle seg i klassen sammen med de andre. I realiteten kommer elever med stor variasjon i behov og forutsetninger. Skal man oppnå virkelig inkludering som varer, er det nødvendig å vurdere mulighetene og begrensningene opplæringsformen medfører.

Faglig, sosial og opplevd inkludering

Inkludering er sammensatt og lar seg vanskelig måle. Det er derfor usikkert om det her kan bli gitt et klart svar på om HAP er inkluderende. Samtidig er inkludering en dynamisk og evig pågående prosess (Dalen, 2013, s. 86; Uthus, 2020, s. 17). Det har derfor vært mer aktuelt å se hvordan HAP kan *bidra* til større grad av inkludering.

For å vurdere inkluderingspotensialet til HAP er det tatt utgangspunkt i Nordahl og Overland (2015, s. 19) og deres operasjonalisering av begrepet. I diskusjonen ble teori om inkludering, ADHD og HAP sett opp mot de fem skolehundførernes erfaringer fra sin egen praksis, og fokuset rettet seg særlig mot faglig, sosial og opplevd inkludering i skolens faglige og sosiale fellesskap.

HAP er et tiltak som kan tilpasses og justeres slik at undervisningen kan møte de mange behovene en elev med ADHD kan ha. Skolehundfører sørger for å gjøre seg kjent med eleven slik at det kan gjøres nødvendige tilpasninger. Undervisningen er strukturert og forutsigbar, har flere aktivitetsmuligheter og er fleksibel slik at nødvendige endringer kan gjøres underveis. Et undervisningsopplegg som møter elevens behov og forutsetninger legger godt til rette for mestring, trygghet og trivsel.

Kombinasjonen av dette legger til sammen et solid grunnlag for læring. Gjennom ulike og engasjerende aktiviteter sammen med skolehundekvipasjen arbeider elevene mot faglige mål. Eleven får blant annet lesetrening, økt lese- og begrepsforståelse, og videre støtte i andre fag. Gode faglige ferdigheter og mestring er avgjørende for å kunne delta i det faglige

fellesskapet. HAP viser dermed å kunne gjøre elever mer faglig inkludert.

Læringsmiljøet HAP skaper er også gunstig for å arbeide mot sosiale mål. Med skolehunden som ressurs får elevene mulighet til å bli bevisst på egen atferd og kan utvikle sosiale ferdigheter i trygge og ufarlige omgivelser. Skolehunden kan også være et virkningsfullt bindeledd i relasjoner mellom elever. Gode sosiale ferdigheter er avgjørende for å kunne delta i skolens sosiale fellesskap, og HAP kan slik bli en ressurs for sosial inkludering.

Det er mer utfordrende å fastslå hvordan HAP virker på elevens egen opplevelse av å være inkludert. Høy grad av opplevd inkludering baserer seg på om eleven opplever å bli sett og hørt av lærere, og i tillegg føler på faktisk deltakelse i det faglige klassefellesskapet og i felles sosiale aktiviteter med andre elever. En elevs egen opplevelse av dette er det naturlig nok kun eleven selv som kan avgjøre. Likevel er det mulig å legge til rette for denne opplevelsen. Tilhørighet og mestring i læringsfellesskapet er sentrale faktorer for å kunne føle seg inkludert (Uthus, 2017c, s. 163). Den opplevde inkluderingen kan altså styrkes ved å sikre mestring, noe både teori og empiri viser at HAP kan bidra til. HAP legger til rette for flere grunnleggende læringsfaktorer, som videre kan skape både tilhørighet og mestring i læringsfellesskapet.

Sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter og deltakelse har betydelig innvirkning på hverandre. For å sørge for inkludering av elever er det dermed sentralt å legge til rette for at elevene skal få utvikle gode sosiale og faglige ferdigheter, og videre få oppleve mestring (Nordahl & Overland, 2021, s. 93). Basert på dette er det grunn til å tro at HAP kan bidra til å gjøre elever med ADHD mer inkludert i skolen.

Inkludering er sammensatt og bør derfor behandles deretter. Det er viktig å legge til at det å ta en elev ut fra klassen ikke er en inkluderende handling alene. Det er *hvordan* HAP gjennomføres, som kan bidra til deltakelse i skolens fellesskap i form av faglig, sosial og opplevd inkludering.

6.1.2 Begrensninger og videre forskning

Avslutningsvis vil oppgaven ta for seg noen av forskningsprosjektets mulige begrensninger, og anbefalinger til videre forskning.

Utvalg

En klar begrensning ved dette prosjektet handler først og fremst om at utvalget kun består av skolehundførere. Valget har bidratt til en dypere forståelse rundt HAP fra perspektivet til menneskene som utfører dette tiltaket. Samtidig kan det å utelate andre aktuelle informanter også potensielt ha utelatt sentral informasjon. Det kan være at resultatet av studien ville fått et annet utfall om flere utvalg hadde blitt inkludert. Prosjektets resultat kunne bli styrket ved å blant annet inkludert tanker og erfaringer om HAP fra et annet perspektiv. I videre forskning kan det være aktuelt å utforske HAP fra perspektivene til mennesker som er kontaktlærere for elever som får HAP i skolehverdagen. Kanskje mer interessant vil det være å intervju elevene og utforske deres egen opplevelse av å få opplæring gjennom et slikt tilbud. For å kunne si noe om HAP og effekten på mindre målbare områder, som mestring, motivasjon eller inkludering, er det en klar fordel å henvende seg til elevene selv og deres opplevelse av praksisen.

Datainnsamlingsmetode

En annen begrensning ved dette prosjektet handler om valg av datainnsamlingsmetode. Først og fremst ble intervjuene gjennomført via en digital samtaleplattform, noe som kan ha innvirket på forskningsresultatet. Det er grunn til å tro at et intervju utført ansikt til ansikt kan gi et fyldigere datamateriale, da det er en mer gunstig måte å kommunisere på.

Videre er det klart at datamaterialet fra intervjuene kunne fått en ny mening om det hadde blitt kombinert med observasjon. Det er viktig å presisere at mye av effekten og atmosfæren i HAP er vanskelig å formidle i tekst, og da særlig om man ikke har observert det selv. I fremtidig forskning oppfordres det til å benytte observasjon som innsamlingsmetode, Gjerne også observasjon over tid, for å kunne få et mer helhetlig bilde av endringer og effekter hos eleven. I tillegg kan det se ut til at det er et særlig behov for mer forskning på hvilke effekter HAP egentlig kan ha på elevens utvikling, både hos elever med ADHD, men også hos andre elevgrupper.

Behovet for informasjon

Flere resultater som viser til faktisk utvikling hos elevene vil kunne skape et mer solid evidensgrunnlag. Jo flere som kan gå gode for å anerkjenne HAP som et verdifullt tiltak, jo flere ressurser kan tildeles, og sjansen blir større for at flere elever kan få nødvendig utvikling ved et slikt tiltak. Videre gir dette mulighet til å forbedre praksisfeltet ytterligere og sørge for at god informasjon blir spredt slik at flere kan forstå tiltakets potensiale.

HAP er en opplæringsform som forutsetter god utdanning og egnede skolehundekvipasjer for at tiltaket skal ha suksess. Dette krever at det bevilges nok ressurser. Det er forståelig at det er skepsis mot å prioritere ressurser til et relativt ukjent tiltak der det foreløpig eksisterer lite evidensbasert forskning. Samtidig er det flere elever ved norske skoler som oppnår mer mestring og økt deltakelse i fellesskapet takket være HAP.

Dette er effekter som vil kunne ha betydelig innvirkning på elevens mulighet til å senere kunne ta del i samfunnet. HAP bør derfor i langt mindre grad være et spørsmål om man har råd, og heller et spørsmål om man egentlig har råd til å la være.

7.0 Litteraturliste

- Alenbrand, M. & Bruselius, C. (2021). *Hundassisterad pedagogik som resurs för elever i behov av särskilt stöd* [Masteroppgave, Örebro Universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1579544/FULLTEXT01.pdf>
- Anderson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös*, 19(1), 35-49. DOI: [10.2752/089279306785593919](https://doi.org/10.2752/089279306785593919)
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beez, A., Julius, H., Turner, D., & Kotrschal, K. (2012). Effects of social support by a dog on stress modulation in male children with insecure attachment. *Frontiers in psychology*, (3), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00352>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bekkely, K. (2020). Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 142-150). Statped.
- Berget, B. & Braastad, B. O. (2018). Teoretisk grunnlag for dyreassisterte intervensjoner. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 52-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (2018). Innledning. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 15-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braastad, B. O. (2018). Forord. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske*. (s. 9-11). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brelsford, V., Meints, K., Gee, N. & Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 669. DOI: [10.3390/ijerph14070669](https://doi.org/10.3390/ijerph14070669)
- Buli-Holmberg, J. (2015a). Lærerens rolle i spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 83-105). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015b). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Busch, C., Tucha, L., Talarovičová, A., Fuermaier, A., Lewis-Evans, B. & Tucha, O. (2016). Animal-assisted interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Reports*, 118(1), 292-331. DOI: [10.1177/0033294115626633](https://doi.org/10.1177/0033294115626633)
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, LA: Sage.

- Coren, S. (2019). Forord av Stanley Coren. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 15-17). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- De Boer, A., Pijl, S. K. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: [10.1080/13603110903030089](https://doi.org/10.1080/13603110903030089)
- Endenburg, N. & van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 208-214. DOI: [10.1016/j.tvjl.2010.11.020](https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2010.11.020)
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Esteves, S. W. & Stokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoös*, 21(1), 15-5. DOI: [10.2752/089279308X274029](https://doi.org/10.2752/089279308X274029)
- Evensen, S. M. (2018). *Dyrebar relasjon: Hvordan kan dyreassistert pedagogikk forbedre relasjoner i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/13659>
- Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-83). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Fine, A. H. (2020). The psycho-social impact of human-animal interactions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3964. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113964>
- Fine, A. H. & Beck, A. M. (2019). Forståelsen av forholdet mellom dyr og mennesker: En innføring i dyr-menneske-relasjonen. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 37-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fine, A. H., Tedeschi, P. & Elvove, E. (2019). Tanker for fremtiden: Dyr-menneske-interaksjoner – et fagfelt i utvikling. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 55-68). Bergen: Fagbokforlaget.
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Educational Journal*, 37, 261-267. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5>
- Fung, S.-C. (2017). Canine-assisted reading programs for children with special educational needs: Rationale and recommendations for the use of dogs in assisting learning. *Educational Review*, 69(4), 435-450. DOI: [10.1080/00131911.2016.1228611](https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228611)
- Gee, N. R., Fine, A. H. & Schuck, S. E. B. (2019). Dyr og undervisning: Forskning og praksis. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 227-242). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gee, N. R., Griffin, J. A. & McCardle, P. (2017). Human-animal interaction research in school settings: Current knowledge and future directions. *American Educational Research Association Open*, 3(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2332858417724346>

- Gee, N. R., Harris, S. L. & Johnson, K. L. (2007). The role of therapy dogs in speed and accuracy to complete motor skills task for preschool children. *Anthrozoös*, 20(4), 375-386. <https://doi.org/10.2752/089279307X245509>
- Hall, S. S., Gee, N. R. & Mills, D. S. (2016). Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PLoS ONE*, 11(2), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Hediger, K. & Turner, D. C. (2014). Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomised controlled trial. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2(2), 21-39.
- Heide, B. & Sylthe, M. (2020). Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 80-90). Statped.
- Holmen, N. (2018). *Læreres vurdering av faglige og sosiale ferdigheter hos elever med ADHD-diagnose* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2578799>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- IAHAIO. (2018). IAHAIOs definisjoner for dyreassisterte intervensjoner og retningslinjer for å ivareta dyrenes velferd. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 385-390). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs in young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Educational Journal*, 32(1), 9-16. DOI: [10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f](https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f)
- Jensen, A. R. & Østby, C. M. (2018). Dyreassistert pedagogikk i barns leseopplæring. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 143-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jurícková, V., Bozděchová, A., Machová, K. & Vadroňová, M. (2020). Effect of animal assisted education with a dog within children with ADHD in the classroom: A case study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 677-684. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00716-x>
- Kertes, D. A., Liu, J., Hall, N. J., Hadad, N. A., Wynne, C. D. L. & Bhatt, S. S. (2017). Effect of pet dogs on children's perceived stress and cortisol stress response. *Social Development*, 26(2), 382-401. <https://doi.org/10.1111/sode.12203>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, M. B. (2014). *Firbent pedagog: Bruk av lesehund i arbeid med elever med lesevansker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40533>
- Le Roux, M. C., Swartz, L. & Swart, E. (2014). The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: A randomized control study. *Child Youth Care Forum*, 43(6), 655-673. DOI: [10.1007/s10566-014-9262-1](https://doi.org/10.1007/s10566-014-9262-1)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Locke, J. (1699). *Some thoughts concerning education* (revidert utgave med forord av Garforth, F. W., 1964). London: Heinemann.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-98). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Narvekar, H. & Narvekar, H. (2022). Canine-assisted therapy in neurodevelopmental disorders: A scoping review. *European Journal of Integrative Medicine*, 50(30), 1-61. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2022.102112>
- Nawarecka, M. & Sandstedt, L. (2019). Hunder i dyreassisterte intervensjoner. I M. Nawarecka-Piątek, A. Smorzewska-Kiljan, C. Olsen, L. Sandstedt, M.-J. Enders & T. de Winkel (Red.), *Hunder i dyreassistert terapi og -pedagogikk* (s. 20-35). Warszawa: Stowarzyszenie Zwierzęta Ludziom.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nightingale, F. (1859). *Notes on nursing: What it is and what it is not*. London: Harrison & Sons.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S. & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Drugli, M. B. & Flygare, E. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>

- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M. & Slaughter, V. (2013). Social behaviours increase in children with autism in the presence of animal compared to toys. *PLoS ONE*, 8(2), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057010>
- O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., McCune, S. & Slaughter, V. (2014). Effects of classroom animal-assisted activities on social functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of alternative and complementary medicine*, 20(3), 162–168. <https://doi.org/10.1089/acm.2013.0165>
- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I S. Germeten, (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 39-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, C. F. (2015). «En liten oase hvor verden stopper opp»: En kvalitativ studie av erfaringer og muligheter ved bruk av lesehund i skolen [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Aura. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/299878>
- Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 12-23). Statped.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Pedersen, I., Olsen, C., Ellingsen-Dalskau, L. H. & Sandstedt, L. (2019). Innledning til den norske utgaven. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner: Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud* (s. 5-16). Aalborg: UCN.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 138-154). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rodrigo-Claverol, M., Malla-Clua, B., Rodrigo-Claverol, E., Jové-Naval, J., Bergadà-Belllloc, J. & Marsal-Mora, J.R. (2018). Animal-assisted therapy for the emotional well-being of children with intellectual disabilities and behavioral disorders. *Sociology and anthropology*, 6(1), 94-106. DOI: [10.13189/sa.2018.060109](https://doi.org/10.13189/sa.2018.060109)

- Rønhovde, L. G. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, 29(1), 1-63. <https://doi.org/10.1017/S0047404500001019>
- Schuck, S. E. B., Emmerson, N. A., Abdullah, M. M., Fine, A. H., Stehli, A. & Lakes, K. D. (2018a). A randomized controlled trial of traditional psychosocial and canine-assisted interventions for children with ADHD. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 6(1), 64-80.
- Schuck, S. E. B., Emmerson, N. A., Fine, A. H. & Lakes, K. D. (2013). Canine-assisted therapy for children with ADHD: Preliminary findings from the positive assertive cooperative kids study. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 1-25. DOI: [10.1177/1087054713502080](https://doi.org/10.1177/1087054713502080)
- Schuck, S. E. B., Fine, A., Abdullah, M. & Lakes, K. (2019). AAI for children with disorders of executive function: The influence of humane education and character development on the P.A.C.K. model. I A. H. Fine (Red.), *Handbook on animal assisted therapy* (s. 299-312). Elsevier/Academic Press: San Diego, CA, USA.
- Schuck, S. E. B., Johnson, H. L., Abdullah, M. M., Stehli, A., Fine, A. H. & Lakes, K. D. (2018b). The role of animal assisted intervention on improving self-esteem in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 6(300), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fped.2018.00300>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd: Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Oslo: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogan, A. H. & Urnes, A.-G. (2018). ADHD i barne- og ungdomsalder. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge* (s. 321-334). Oslo: Gyldendal.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*, 4(1), 27–34.
- Statped. (2020, 9. desember). *ADHD og inkludering*. <https://www.statped.no/adhd/adhd-og-inkludering/>
- Tepper, D. L., Connell, C. G., Landry, O. & Bennett, P. C. (2021). Dogs in schools: Can spending time with dogs improve executive functioning in a naturalistic sample of young children? *Anthrozoös*, 34(3), 407-421. <https://doi.org/10.1080/08927936.2021.1898214>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Theie, T. & Stannesfet, A. T. (2020). Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 52-64). Statped.
- Thodberg, K. & Lidfors, L. (2018). Dyreatferd og dyrevelferd, terapidyr. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 29-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorød, A. B. (2018). Dyr, mennesker og sosial kapital. I B. Berget, E. Krøger & A. B. Thorød (Red.), *Antrozoologi: Samspill mellom dyr og menneske* (s. 69-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Urnes, A.-G. (2018). Eksekutive funksjoner. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge* (s. 91-102). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2017b). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2017c). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2017d). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 286-299). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogene i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal.
- Uttley, C. M. (2013). Animal attraction: Including animals in early childhood classrooms. *Young Children*, 68(4), 16-21.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering: Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-126). Oslo: Gyldendal.
- Wilberg, L. H. (2020). «Jeg blir så glad når du ser meg.»: En kvalitativ studie av hvilken påvirkning dyreassisterte intervensjoner kan ha for ungdom [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2679054>
- Wilberg, E. L., Nordby, M.-J. & Tjäder, H. G. (2020). Inkluderende læringsaktiviteter. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 176-186). Statped.
- World Health Organization. (2018a). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11. utg.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>

- World Health Organization. (2018b). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11. utg.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f1516623224>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport* (Rapport 2016:4). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hund i pedagogisk praksis for elever med ADHD»?

En kvalitativ studie om hvordan hunder kan forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD.

Mitt navn er Lena Elisabeth Laurhammer. Jeg er student ved NLA Høgskolen i Bergen, og tar en mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Formålet med denne masteravhandlingen er å løfte frem hvordan hunder kan brukes i pedagogisk praksis for elever med ADHD. I den forbindelse søker jeg deltakere til et intervju. Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjektet. I dette skrevet vil du bli gitt informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Å bruke hunder i pedagogisk praksis er et tiltak som i økende grad blir benyttet både internasjonalt og nasjonalt. Praksisen ser ut til å ha positiv innvirkning på elevers forutsetninger for å lære. Prosjektets formål er å belyse bruk av hund i pedagogisk praksis for elever med særskilte behov. Prosjektets forskningsspørsmål er: *Hvordan kan bruk av hund forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?*

Jeg ønsker å utforske erfaringer fra praksis, hvilke fordeler og utfordringer denne praksisen kan ha, hvilken innvirkning dette kan ha på inkludering og hva som eventuelt kan endres for å gjøre praksisen bedre og mer tilgjengelig. Jeg er spesielt interessert i å se hvordan dette kan forstås opp mot inkludering av elever med ADHD i barneskolen.

Forskningsprosjektet er en masteravhandling gjennomført ved NLA Høgskolen i Bergen, og avsluttes sommeren 2021. NLA Høgskolen står som ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Valget av informanter baserer seg på mitt ønske om å samle inn opplevelser, erfaringer og meninger rundt dette med å bruke hund i pedagogisk praksis. Dermed er jeg interessert i å snakke med både utøvere som har drevet og/eller driver med skolehund i pedagogisk arbeid for elever i barneskolen, og lærere for elever som får et slikt skolehund-tilbud. Mine kriterier for valg av informanter til 1. utvalg er at de har jobbet og/eller jobber med skolehund for elever i barneskolealder, og i tillegg har erfaring med å gjøre dette for flere elever diagnostisert med ADHD. Kriterier for valg av informanter til 2. utvalg er at de har jobbet som lærere for elever som har fått/får tilbud om skolehund.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et individuelt intervju med varighet på ca. 60 minutter. Der vil bli gjort lydopptak av intervjuet for å bevare samtalen i sin helhet og best mulig kunne gjengis i en senere analyse. Dette lydopptaket slettes ved prosjektets slutt. Det er ønskelig at intervjuet gjennomføres ansikt til ansikt. Om den gjeldende smittesituasjonen (Covid-19) gjør et slikt møte lite forsvarlig, kan intervjuet utføres over Teams eller Zoom. NLA Høgskolen har en databehandleravtale med disse digitale plattformene. Spørsmålene som stilles vil i hovedsak omhandle bruk av hund i skolen. En intervjuguide vil bli sendt ut noen dager før selve intervjuet slik at du har mulighet til å stille forberedt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg skal kun brukes til formålene det fortelles om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personvern tas på alvor gjennom hele prosjektet og personene som deltar i intervjuet vil anonymiseres. Alle personopplysninger kodes og behandles konfidensielt. Du som informant og din arbeidsplass vil anonymiseres i masteroppgaven. Alt av opplysninger og informasjon vil bli lagret og oppbevart i passordbelagte dokumenter adskilt fra øvrige data. Det vil kun være studenten bak prosjektet som har tilgang til dette.

Det vil som nevnt bli gjort lydopptak av intervjuet. Opptaket lagres adskilt og utilgjengelig for andre enn studenten bak prosjektet. Lydopptaket vil senere transkriberes til tekst, og det er studenten selv som gjør dette. Transkribert tekst oppbevares trygt kryptert med passord.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes sommeren 2021. Alt av personopplysninger, lydopptak og transkribert tekst vil slettes umiddelbart i det avhandlingen godkjennes og prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Dette betyr at du kan få tilsendt lydopptak med tilhørende transkribert tekst fra eget intervju om dette er ønskelig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NLA Høgskolen, Bergen ved:

- student Lena Elisabeth Laurhammer på e-post: [lena.laurhammer@gmail.com](mailto:lana.laurhammer@gmail.com), eller telefon: 975 86 977
- veileder Cheng-Yu Peter Pan på e-post: cheng-yu.pan@nla.no, eller telefon: 482 69 485

Du kan også kontakte vårt personvernombud: Monica Skagen (NLAs Personvernsombud) på telefon 555 40 700 eller på e-post: monica.skagen@nla.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 555 82 117

Med vennlig hilsen

Lena Elisabeth Laurhammer

Cheng-Yu Peter Pan
(Veileder)

Lena Elisabeth Laurhammer
(Masterstudent i spesialpedagogikk)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hund i pedagogisk praksis for elever med ADHD», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju (eventuelt over Teams/Zoom om smittesituasjonen krever dette)
- at det vil bli gjort lydopptak av hele intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2021

(Navn med blokkbokstaver)

(E-post og telefonnummer)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Kort presentasjon av forskningsprosjektet

- **Prosjektets forskningsspørsmål:** *Hvordan kan bruk av hund forstås i et inkluderingsperspektiv for elever med ADHD?*
- **Prosjektets underspørsmål**

Informasjon om intervjuet

- **Varighet:** ca. 60 minutter
- **Intervjuets hovedtemaer:**
 - o Erfaringer rundt dyreassistert pedagogikk med hund
 - o Muligheter for inkludering
- **Semistrukturert intervju:**
 - o Noen hovedspørsmål
 - o Eventuelle oppfølgingsspørsmål

Innledende spørsmål

- Hvilken utdanning har du?
- Hvorfor begynte du å jobbe med hund i pedagogisk praksis, og hvor lenge har du jobbet med dette?

Hovedspørsmål

Erfaringer:

- Hvordan vil du definere din praksis?
- Hvilken fremgangsmåte benyttes av skolen/kunden for å sette i gang et slikt tiltak?
- Hvordan er samarbeidet mellom læreren og deg som skolehundutøver?
- Er det noen spesielle faktorer som innvirker positivt eller negativt på arbeidet med skolehund?
- Hvilke erfaringer har du med å gjennomføre skolehund-opplegg for elever med ADHD?

Muligheter for inkludering:

- Hvordan forstår du inkludering?
- Har du noen eksempler på hvordan du, gjennom arbeid med skolehund, kan påvirke faglig utbytte hos elever med ADHD?
- Har du noen eksempler på hvordan du, gjennom arbeid med skolehund, kan bidra til trening i sosiale ferdigheter for elever med ADHD?
- Hvordan måles resultatene fra et slikt arbeid?

Forslag til videre arbeid med praksisen:

- Er det noen deler ved dette fagfeltet du mener at har behov for mer forskning?
- Hvilke endringer må til for at flere elever skal få tilrettelagt opplæring med skolehund?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer du ønsker å legge til, utdype eller presisere? Er det eventuelt noe jeg ikke har spurt om, som du ønsker å snakke om?

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



Vurdering

Referansenummer

560733

Prosjekttittel

Hund i pedagogisk praksis for elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cheng-Yu Peter Pan, cheng-yu.pan@nla.no, tlf: 48269485

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Elisabeth Laurhammer , lena.laurhammer@gmail.com, tlf: 97586977

Prosjektperiode

20.02.2021 - 10.05.2022

Vurdering (5)

14.02.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 14.02.2022.

Vi har registrert 10.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

15.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.11.2021.

Vi har registrert 10.02.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

13.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.09.2021.

Utvalg 2 er ikke lenger aktuelt for studien.

Vi har også registrert 10.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

13.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.04.2021.

Vi har nå registrert 10.09.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere

hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

22.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må vedkommende inviteres på nytt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om

og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom og Microsoft (Teams) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)