

The therapeutic power of horses

*En kvalitativ undersøkelse om hesten som
spesialpedagogisk tiltak*

Cathrine Victoria Holtlien



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015



The therapeutic power of horses

En kvalitativ undersøkelse om hesten som spesialpedagogisk tiltak

Cathrine Victoria Holtlien



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

Copyright Cathrine Victoria Holtlien

2015

The therapeutic power of horses. En kvalitativ undersøkelse om hesten som spesialpedagogisk tiltak.

Cathrine Victoria Holtlien

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat

VI

Sammendrag

For noen elever vil tilpasningen en finner mulig innen den ordinære opplæringen verken være tilstrekkelig eller hensiktsmessig. I slike tilfeller er det nødvendig med en særskilt tilrettelegging og eleven gis rett til spesialundervisning. Da en ser gode muligheter for et økt læringsutbytte ved å anvende en mer praktisk rettet undervisning, har jeg i lys av dette og på bakgrunn av min egen erfaring og interesse for feltet, undret meg over hvilke kvaliteter hest kan tilføre elever som mottar spesialundervisning.

Formålet med denne studien har vært å forsøke å føre en sannsynlighet for at hesteassistert terapi og læring kan være et bidrag, og en alternativ tilnærming for å hjelpe barn og unge med ulike utfordringer i skolen. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Kan hesten som spesialpedagogisk tiltak øke læringsutbyttet for barn og unge med rett til spesialundervisning?

Det teoretiske referansegrunnlaget til oppgaven er bygd opp omkring de ulike sider av tilknytnings- og objektrelasjonsteori hesteassistert terapi og læring baseres på.

For å svare på problemstillingen min har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. Utvalget i studien består av tre informanter med ulik bakgrunn og erfaring innen bruk av hest som terapi. Med utgangspunkt i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv har jeg forsøkt å kategorisere og klarlegge informantenes erfaringsaspekt i samvær med hest.

Til intervjuene har jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide og forsøkt å anvende en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, til en slags tilnærmet abduktiv funksjon for analysen.

I drøftingsdelen har jeg prøvd å forankre innholdet til Kunnskapsløftet. Jeg har også forsøkt å lage en matrise som kan systematisere informantenes utsagn og på den måten gi et bilde av forskningsarbeidet for studien. Matrisen resulterte i tre hovedkategorier: Identitetsfaktorer, Læringsfaktorer og Kroppslige opplevelser. Disse er i kombinasjon med informantenes

utsagn, også brukt som utgangspunkt for presentasjon av resultatene.

I klargjøringen av funnene i studien, har jeg forsøkt å påvise betydningen interaksjon med hest kan ha for barn med rett til spesialundervisning. Resultatene viser at hesten som spesialpedagogisk tiltak kan synes å være en hensiktsmessig tilnærming for barn og unge med rett til spesialundervisning. Matrisen med påfølgende kategorier: Identitetsfaktorer, Læringsfaktorer og Kroppslige opplevelser, viser også en stor relevans for disse elevenes læringsutbytte i skolen. Det fremkommer at tilknytningen som oppstår i interaksjonen er med på å gi elevene en følelse av trivsel, mestring og motivasjon. Samspillet mellom hest og elev viser dessuten klare tendenser til økt lærelyst og kan derav betraktes som læringsfremmende for elever med ulike utfordringer i skolen.

Jeg mener også gjennom mitt arbeid å ha kunnet synliggjøre betydningen hesteassistert terapi og læring har som et mulig spesialpedagogisk virkemiddel for en del barn med særskilte behov. Så langt har jeg funnet relativt lite dokumentert empiri om bruk av hest i terapi og læring. Jeg mener det vil være aktuelt med ytterligere forskning innen dette feltet – både til ytterligere verifisering av nytten av denne arbeidsformen som spesialpedagogisk tiltak, og også videreutvikle kompetanse til bruk av samspillet med barn – hest som læringsarena.

Forord

Kjære Daniel, denne er for deg.

Da var dagen omsider kommet, for å sette punktum etter en epoke som til tider har virket som umulig og helt uoverkommelig å gjennomføre. Å jobbe med denne studien har vært utrolig spennende og lærerikt, jeg ville likevel aldri klart det uten motivasjonen min så høyt elskede sønn, Daniel, har gitt meg.

Det er mange ting i livet vi må igjennom, og det er disse opplevelsene, disse erfaringene som former oss og gjør oss til en sterkere og vakrere versjon av oss selv. Jeg tror mye i livet handler om hvordan man syr det hele sammen og tar lærdom av utfordringene en møter. Det er gjennom følelsen av utilstrekkelighet en gis mulighet til fremgang, gjennom mangel på viten en gis lærdom, og gjennom vanskelige tider en vil vokse. Et rikt liv kommer til den som er takknemlig for sine tilbakeslag. Så finn en måte å sette pris på prøvelsene du står ovenfor, og du skal se de blir din velsignelse og styrke isteden.

Vi lever livene våre i faser. Når en fase er slutt, er det begynnelsen på en annen. Det føles godt, rart og vemodig på en og samme gang å skulle legge dette kapittelet bak seg. Det er likevel mange som har bidratt og fortjener en stor takk i denne prosessen. Kjære, flotte bestemor, uten deg ville livet følt umulig å leve. Mamma, tusen takk for dine positive bidrag og at du hele tiden har hatt tro på meg. Tante Irene og Onkel Ole, tusen takk for gode innspill, og for alt dere har stått på og oppmuntret meg når livet har gitt meg motbakker og ting har følt meningsløst. Min veileder Kolbjørn Varmann, tusen takk for uvurderlig støtte, motivasjon og faglige impulser. Og på samme måte som jeg har forsøkt å beskrive i min oppgave, er jeg takknemlig for de opplevelsene hestene har gitt meg. Jeg setter uendelig pris på dere alle sammen.

Og helt til slutt, tusen takk Daniel. Tusen takk for at du valgte meg. Du har nok forandret livet til mammaen din mer enn du noen gang vil komme til å forstå.

Oslo, november 2015

Cathrine Victoria Holtlien

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og formål	1
1.1	Problemstilling	3
2	Teori	4
2.1	Hesteassistert terapi og læring	4
2.2	Hvorfor hest?	6
3	Tilknytnings- og objektrelasjonsteori	8
3.1	Trygg base.....	8
3.2	Indre arbeidsmodeller	9
3.3	Tilføring av tilknytningsteori i hesteassistert terapi.....	10
3.3.1	Hesten som overgangsobjekt.....	12
3.3.2	Hesteassisterte intervensjoner.....	12
3.4	EAGALA	13
3.4.1	Kognitiv effekt av terapeutisk ridning	15
3.4.2	Intervensjon med hest for skoleelever.....	17
4	Forskningsmetode	19
4.1	Kvalitativ forskning.....	19
4.2	Fenomenologi og hermeneutikk.....	21
4.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	22
4.4	Delvis strukturert intervju.....	23
4.5	Intervjuprosessen	24
4.5.1	Utvalg og utvalgskriterier	24
4.5.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	25
4.6	Formelle godkjenninger og etiske hensyn	26
4.7	Gjennomføring av intervju	27
4.8	Analyse og tolkning / Kvalitativ analyse	29
4.8.1	Transkribering og koding.....	29
4.9	Validitet og reliabilitet	33
4.9.1	Deskriptiv validitet	33
4.9.2	Tolkningsvaliditet.....	34
4.9.3	Teoretisk validitet	34
4.9.4	Generaliserbarhet.....	34
4.9.5	Evalueringsvaliditet.....	35
4.10	Reliabilitet.....	35
5	Presentasjon av drøfting og funn.....	37
5.1	Informantene.....	38
5.2	Hesteassisterte intervensjoner med hest for barn og unge med rett til spesialundervisning.....	38
5.3	Identitetsfaktorer	43
5.4	Læringsfaktorer.....	47
5.5	Læringsopplevelser	50
5.6	Kroppslige opplevelser	52
5.6.1	Grensesetting.....	52
5.6.2	Motorikk og sansestimuli.....	53
6	Utfordringer.....	57

7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	59
Litteraturliste.....	61
Vedlegg / Appendiks.....	73

1 Bakgrunn og formål

Skolen er en arena der utvikling og læring står sentralt. Ett av skolens grunnleggende plikter er å gi alle elever like muligheter til å utvikle seg som individ. Skolen skal fremme tilpasset opplæring og legge til rette for tidlig innsats og varierte arbeidsmåter. Som et overordnet prinsipp betyr dette at skolen skal gi et likeverdig opplæringstilbud til alle. I følge Utdanningsdirektoratet (2006) anses et opplæringstilbud som likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov har tilsynelatende de samme mulighetene til å nå de målene som er realistisk å sette for vedkommende, som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Hver enkelt elev må dermed forstås og møtes ut fra sin bakgrunn, sine forutsetninger, sitt behov og sine interesser, der skolen skal virke som et inkluderende fellesskap preget av deltakelse, medvirkning, samhandling, mestring og læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å kunne gi et likeverdig tilbud, må skolen gi rom for tilpasning og en variert opplæring med hensyn til at alle elever er ulike. Det er likevel slik at for noen elever er tilpasningen som man finner mulig innenfor rammen av den ordinære opplæringen, verken tilstrekkelig eller hensiktsmessig Tangen (2012). I slike tilfeller er det nødvendig med en særskilt tilrettelegging utover det som følger av tilpasset opplæring, og opplæringsloven (1998) § 5-1, gir elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen rett til spesialundervisning.

Nærmere 8 prosent av elevene i grunnskolen mottar denne formen for opplæring. Majoriteten av disse har spesialundervisning utenfor klassen, enten i mindre grupper eller alene med lærer eller assistent (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det sies ikke noe om innholdet i opplæringen eller hva slags rammeverk spesialundervisningen skal ha, men loven angir generelle vilkår og det forutsettes at den i større grad er tilpasset elevens spesielle forutsetninger og behov (Tangen, 2012). Organisering av skolehverdagen viser likevel at det er mangel på praktisk tilrettelegging knyttet opp mot fagområdene, og St.meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring, anmoder skolen til å aktivt bruke natur og nærmiljø for å bidra til at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2014), opplyser

videre om at i overkant av 1500 elever får spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena en eller flere dager i uken. Dette opplæringstilbudet kjennetegnes ved at eleven(e) mottar opplæringen på et annet sted enn skolens område og kan eksempelvis finne sted på en leirskole, bedrift eller en gård (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ved å gjøre opplæringen praktisk ser man gode muligheter for økt tilpasning, og bidrar til en mer variert opplæring for hver enkelt elev. I følge Utdanningsdirektoratet (2014), vil dette også fremme balansen mellom mestring og utfordringer, noe som har betydning for reduksjon av atferdsproblemer.

Stortinget har som målsetning å innføre en mer praktisk rettet undervisning i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et større handlingsrom der en øker tilpasningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov vil skape økt læringsutbytte og bedre sammenheng i opplæringen. I lys av dette har jeg på bakgrunn av min egen og andres erfaring med hest, undret meg over hvilke kvaliteter samvær med hest kan tilføre elever som mottar spesialundervisning. Utviklingsforstyrrelser, behovet for spesialundervisning og et tilrettelagt tilbud, påvirker flere aspekter i et barns liv. Like fullt som det faglige må psykiske og sosiale utfordringer som eleven møter ivaretas. Forskning viser at nærkontakt med dyr har en helsemessig positiv effekt på mennesker (NODAT, 2015). Arbeid med hest og barn rommer dessuten mange muligheter for pedagogisk tenkning, og jeg har selv, først og fremst som rytter og siden som mor til et barn med Down syndrom, erfart verdien hesten kan ha for spesialpedagogisk arbeid. Med en skolehverdag der stadig fler faller ut av systemets gitte rammer, finner jeg det derfor interessant å undersøke om hest og stalliv kan nyttes som en alternativ arena for et målrettet læringsutbytte. Kontakt med dyr gir stor helsegevinst, og hestens direkte kroppsspråk og atferdsmønster fungerer som en katalysator i relasjonen mellom hest og menneske (Hauge, 2011). I tillegg til at stallen er en god arena for utvikling av sosial kompetanse, ser man også store muligheter for opplevelse av mestring og bedring av livskvalitet (Mellem, 2004). De forskjellige arbeidsoppgavene i en stall er dessuten overførbare til skolens læringsaktiviteter, og levede læring settes i fokus. Erfaringer viser likeledes at stall/skolesamarbeid som en integrert del av undervisningen bidrar til bedre læringsmiljø og mindre mobbing. Det er også en effektiv måte å integrere elever med særskilte behov i skolen på (Regjeringen, 2007).

Min antakelse i denne studien er derfor at et slikt tilbud vil være et verdifullt supplement til elever som opplever at de ikke får tilfredsstillende læringsutbytte i det ordinære opplæringstilbudet. Som følge av disse betraktninger er formålet med studien å belyse bruken av hest som mulig spesialpedagogisk tiltak med stallen som læringsarena. Å studere interaksjonen i tilknytningen som antas å oppstå mellom disse to faktorene, kan gi

holdepunkter for å dokumentere hestens effekt på elevenes utvikling helsemessig, faglig og sosialt.

1.1 Problemstilling

Som utgangspunkt for oppgaven lyder problemstillingen som følger;

”Kan hesten som spesialpedagogisk tiltak øke læringsutbyttet for barn og unge med rett til spesialundervisning?”

Da det finnes relativt lite dokumentert forskning på feltet, er mitt ønske med denne studien å bidra til å klarlegge hvordan bruk av hest og stall kan være et gunstig supplement for elever med rett til spesialundervisning. For å kunne drøfte dette nærmere ønsker jeg å se på ulike sider ved tilknytnings- og objektrelasjonsteori som hesteassistert læring og terapi bygger på.

2 Teori

For å konkretisere hestens betydning for det spesialpedagogiske arbeidet, vil jeg gi en nærmere beskrivelse av dens psykiske og fysiske virkning, som en innledning til det påfølgende kapittelet om menneskets tilknytning til hesten.

2.1 Hesteassistert terapi og læring

Hesteassistert terapi (HAT) er en voksende komplementær intervensjon som brukes som et ledd i behandling av fysisk og psykisk helse inkludert aktiviteter med spesialpedagogiske målsetninger (Godal, 2015 og Hest og helse, 2013). Ridning for funksjonshemmede der det jobbes med hestens fysiske helseeffekt, er kanskje den mest anerkjente behandlingsformen. Mensendieck-fysioterapeut Elsebet S. Bødtker, innførte i 1953 som den første i verden terapiridning, og grunnla rideformen som behandling for funksjonshemmede (Falch, 2008). Terapiridning defineres av den internasjonale organisasjonen PATH (The Professional Association of Therapeutic Horsemanship International), som ”En fysisk behandlingsform der bruk av hestens bevegelser i samarbeid med fysioterapeuter, ergoterapeuter og logopeder brukes for å løse svekkelser, funksjonelle begrensninger og funksjonshemninger hos pasienter med nevromotorisk og sensorisk dysfunksjon.” (PATH, 2014). Termen har i den senere tid blitt et etablert begrep (Hauge, 2011), og i dag kan leger rekvirere terapiridning på lik linje med annen fysioterapi.

Hesteassistert terapi kan forstås som en terapeutisk intervensjon hvor hesten er aktivt involvert i den terapeutiske prosessen med klienten (Hammer, 2013). Fokuset er i utgangspunktet flyttet bort fra ridningen som er sentral for fysioterapeutene, og over på kontakt og interaksjon med hesten i naturlige omgivelser på bakken (Thelle et al., 2014). Til tross for det økende antall fagfolk og organisasjoner som tilbyr denne innovative terapiformen, er det mangel på solid teoretisk og forskningsbasert kunnskap på feltet (Bachi, 2013). Å være terapeut i en hesterelatert behandling krever grundig kunnskap og forståelse om hver enkelt pasients bakgrunn og utfordringer, samt gode kvalifikasjoner om

hest (Thelle et al., 2014). Fordi hesteassistert terapi er et profesjonelt tiltak, plikter den hestekyndige ikke bare i å sikre det fysiske rundt hesten, men også å være tydelig bevisst på klientens tilstand (Mandrell, 2006). Hester er sosiale dyr med en personlighet som rommer et stort følelsesregister (Sørensen, 1999). Uforutsette situasjoner kan oppstå. Hvis klienten utagerer med ukontrollerte bevegelser og forstyrrende stemmebruk, er riktig håndtering av hest og klient avgjørende (Falch, 2008). For å skape en trygg og god behandlingsform, er det derfor helt essensielt for terapeuten å forstå hesten og signalene den gir til enhver tid (Thelle et al., 2014). I følge Akrow (2004) har tilnærminger som tar utgangspunkt i arbeid med og utvikling av relasjoner til dyr, ved flere anledninger vist seg å kunne bidra til å styrke evnen til å mestre og håndtere psykiske eller sosiale utfordringer. Noen av de sentrale funksjonene i hesteassistert terapi tilsvarer dessuten flere av primærbegrepene som gjelder i tilknytningsteori (Bachi, 2013).

I tråd med samfunnets fokus på bedring av livskvalitet og behov for alternative behandlingsmetoder, ser målgruppen ved bruk av hesten som terapeut en stadig utvikling. Hestens sosiale interaksjon gjør den godt egnet til å videreføre sosiale og relasjonelle ferdigheter (Fine, 2000). Barn og voksne med utviklingsforstyrrelser og andre sammenfallende utfordringer og psykiske vansker, har vist seg aktuelle som brukere av et tilbud hvor hesten nyttes med et sosial- og spesialpedagogisk formål (Hest og helse, 2013). Her kan det dreie seg om aktiviteter med, på og ved siden av hesten. Førskolebarn og elever med behov for et tilrettelagt tilbud kan på denne måten ivareta utvikling og læring ved hjelp av samvær med hest på ulike måter. Dette kan være alt fra praktisk hestestell og arbeid i stallen, øvelser med hest fra bakken til hesterelaterte oppgaver hvor fokus legges på språk, begrepstrening, matematisk forståelse etc. (Hest og helse, 2013). PATH (2014), beskriver denne typen hestebasert læring som en fremgangsmåte hvor deltakerne samhandler med omgivelsene, med hverandre, sine instruktører og med dyrene. Målet for interaksjonen kan eksempelvis være økt kunnskap om et bredt spekter av emner, og/eller selvoppdagelse. I denne tilnæringsmåten kommer deltakerne til undervisningen uten ”etiketter”. Fokuset legges ikke på en bestemt psykologisk eller medisinsk diagnose. I stedet møter deltakerne et bestemt læringsmål. Målet kan omfatte personlig vekst gjennom refleksjon, sosioemosjonell fremdrift, faglige utfordringer, forbedring i hestehåndtering og rideferdigheter, samt kunnskap om hester eller andre temaer.

2.2 Hvorfor hest?

For å bedre forstå relasjonen som dannes mellom hesten og mennesket (i terapissammenheng) vil jeg drøfte dette i lys av aktuelle teorier om tilknytning mellom mennesker og dyr. Videre vil jeg se nærmere hvordan aspektene ved tilknytningsteori kan berike teori og praksis rundt hesteassistert terapi.

Fra å være et lite skogsdyr til å ha utviklet seg til hesten slik vi kjenner den i dag, har evolusjonen sørget for at hesten har blitt blant de mest sosiale flokkdyrene i verden (Secord et.al., 2012, ref. i Rønning, 2012, og Vogel. W. P., 2001). Å leve i flokk krever god kommunikasjon, struktur og nære relasjoner (Thelle, Klouman & Myrås, 2014). Som byttedyr ute på steppene var det nødvendig å tilpasse seg hverandre i hierarkiet for å overleve, en beskyttende struktur var helt essensielt da skader på enkeltindivid ville gjøre hele flokken sårbar for rovdyr (Thelle et al., 2014). Hester liker og søker gjerne berøring, gjennom flokken danner de ofte vennskap som varer livet ut og godtar villig også andre enn sin egen art som en del av flokken (Thelle et al., 2014 & Vogel. W. P., 2001). Dette har mennesket lært å dra nytte av, og så tidlig som år 400 f.Kr anerkjente Hippokrates, legekunstens far, bruk av hest som behandlingsform. Den greske legen beskrev ridning som medisin for kropp og sjel og anbefalte behandlingen videre til sine pasienter (Falch, 2008).

Det er gjort flere studier som viser til hestens positive effekt på mennesker med ulike fysiske og psykiske utfordringer. Vi kjenner til hesterelatert psykoterapi som et svært effektivt redskap i terapeutisk arbeid. Dette er en tilnærming til hest som har vist seg å være nyttig i tilbudet for klientgrupper med traumerelaterte plager, behandling av psykiske lidelser og atferdsproblemer. Som et resultat av den fysiske kontakten som er involvert i stell og ridning av hest, utvikles en kroppslig kommunikasjon som etablerer en dyp forbindelse, intimitet og gjensidig forståelse mellom hest og pasient (Edgette, 1996 ref. i Yorke, 2008) PATH (2014), definerer hesteassistert psykoterapi som en form for eksperimentell psykoterapi som inkluderer hest. Det kan omfatte, men er ikke begrenset til, en rekke gjensidig fordelaktige aktiviteter med hest som håndtering, stell, longering, ridning, kjøring og voltige. Denne typen behandlingstilnærming gir pasienten mulighet til

å styrke selvbevissthet og endre mistilpasset atferd, følelser og holdninger. Dette krever at terapeuten må ha en profesjonell helsefaglig bakgrunn med tilleggsutdanning innen hesteassistert psykoterapi (EAP). Hesteassistert psykoterapi egner seg for mennesker med psykososiale problemer og psykiske utfordringer og behov som fører til en noe betydelig variasjon i kognisjon, humør, dømmekraft, innsikt, angstnivå, persepsjon, sosiale ferdigheter, kommunikasjon, atferd eller læring. Eksempler inkluderer, blant annet: Angstlidelser, psykotiske lidelser, atferdsvansker, andre psykiske lidelser som schizofreni, ADHD, autisme, personlighetsforstyrrelser, depressivitet, post traumatisk-stressyndrom eller store forandringer i livet som for eksempel miljøbaserte traumer, skilsmisse, sorg og tap etc.

Helbredelse fra traumer og andre sosioemosjonelle vansker, krever et forhold som er omsorgsbetinget, tillitsfullt, forutsigbart og trygt (Thelle et al., 2014). Hester er anerkjent som tillitsvekkende, ”ærlige” og mottakelige for mennesker, dette er med på å skape en trygg terapeutisk arena hvor pasientens opplevelser og reaksjoner kommer i sentrum. (Thelle et al., 2014) Fokuset i den psykoedukative behandlingen ligger i kontakten og samhandlingen med hesten, som videre blir et utgangspunkt for eksterialisering av triggende og konfronterende materiale som pasientene står ovenfor (Thelle et al., 2014). For pasienter som har opplevd relasjonelle traumer, psykiske lidelser eller har atferdsproblemer, kan dette bli en utfordring og anerkjennelsen det å åpne opp for kontakt og nærhet gir, oppleves som enorm (Thelle et al., 2014).

3 Tilknytnings- og objektrelasjonsteori

Det er en åpenbar overlappning mellom de ulike tilnærmingstypene som er beskrevet ovenfor, da særlig mellom den læringsbaserte og psykologiske tilnærmingen. Hver av de forskjellige terapeutiske metodene har i varierende grad aspekter av fysisk, utviklingsmessig og psykisk tilnærming. Da det er en sannsynlighet for at alle de aktuelle terapiformene vil være involvert i aktiviteter der hesten nyttes som et spesialpedagogisk tiltak, anser jeg som hensiktsmessig at de gjennomgås for å gi en bedre forståelse av terminologien i oppgaven. I forlengelsen av dette ser jeg det som aktuelt å drøfte ulike sider ved tilknytnings- og objektrelasjonsteorier som kan være en del av et forskningsgrunnlag for studien.

3.1 Trygg base

John Bowlby's evolusjonære teori om tilknytning dreier seg om hvordan man tidlig i utviklingen danner relasjoner og knytter psykologiske bånd, først til den primære omsorgspersonen og senere til omverdenen (Wallin, 2007 og Smith, 2014). Det biologisk medfødte utgangspunktet til mennesket gjør at vi har en naturlig forutsetning for emosjonell tilknytning hos andre individer fra fødselen av (Hart & Schwartz 2009). En slik relasjon etableres umiddelbart etter at spedbarnet er født, og utvikler seg deretter i ett med det sosiale samspillet mellom foreldre og barn (Regjeringen, 2002). Målet er å føle sikkerhet, trygghet og beskyttelse. Denne evnen til å ivareta og se barnets behov, er fundamentet for det Bowlby kaller en trygg base og Winnicott et "holdende miljø" og er selve grunnlaget for opplevelsen av trygghet, selvfølelse, kompetanse og god utvikling. (Schofield & Beek, 2014 og Abrahamsen & Mørkeseth, 2001). Når barn utvikler tillit til at en slik relasjon er konstant, oppleves verden som forutsigbar og de trygge rammene gir barnet anledning til å utforske og utvikle tiltro til seg selv (Schofield & Beek, 2014). Selv om Bowlbys studier hovedsakelig knyttes til barn, er tilknytningsbegrepet noe som vil være sentralt hele livet (Hart og Schwartz, 2009). Det er forsket mye på kontinuiteten i tilknytning gjennom barndommen, og på hvilken betydning tilknytningskvaliteten har

senere i livet i forhold til for eksempel kognitive evner, sosial kompetanse og psykopatologi (Fonagy, 2001). Mens tilknytningsbåndet er en indre egenskap, vil tilknytningskvaliteten variere i samsvar med barnets relasjon til omsorgspersonen. Det blir også presisert av Riley og Mastern (2005), hvor avgjørende en trygg base er i intervensjonen med barn som kan være utsatt for forskjellige typer utfordringer. Å ha en trygg base og således føle seg trygg på at man hele tiden har noen en kan gi sin lit til og støtte seg på, er det fremste kriteriet en kan ha for å benytte seg av sine evner, uansett alder og funksjonsnivå (Hart & Schwartz, 2009 og Maier, 1997). Empiri tyder dessuten på at barn med trygg tilknytning ofte tilegner seg et mer selvsikkert og positivt selvbilde, og dermed danner et stabilt grunnlag for videre utvikling når de blir eldre (Smith, 2009, Colman & Thompson, 2002, Sroufe, 2005 og Ellingsen 2011).

3.2 Indre arbeidsmodeller

For å skjønne sammenhengen mellom det barn tilegner seg i tidlige relasjoner og hvordan det kan få innvirkning på tilknytninger senere i livet, fremstilte Bowlby en forståelse av ”indre arbeidsmodeller av seg selv og andre” (Schofield & Beek, 2014). Grunntanken var at barn utvikler en indre oppfatning og forventning av seg selv og tilknytningspersonene rundt. Disse indre modellene gjør barnet i stand til å skape egne antagelser, forutsi hendelser og planlegge egen atferd (Hart & Schwartz, 2009). Da modellene bygges opp på bakgrunn av barnets konkrete opplevelser, kan man formode at barnets forutsetninger og forutsigelser om verden blir formet utfra disse. Samspillet mellom barnet og omsorgspersonen er derfor essensielt da fornemmelsen barnet har om seg selv, både faglig og sosialt, oppstår i denne epoken (Bowlby, 1997 og Pianta, 1999). Denne utviklingen som vil tilpasse seg barnet ifra fødselen av blir mindre allsidig ettersom barnet vokser til (Schofield & Beek, 2014). Forskning viser imidlertid at mistilpasninger hos barnet gradvis kan modifiseres ved senere tilknytningsarbeid, men jo større alvorlighetsgrad av tilknytningsforstyrrelse barnet har, jo mer utfordrende vil prosessen være. (Schofield & Beek, 2014 og Petteresen, 2013).

3.3 Tilføring av tilknytningsteori i hesteassistert terapi

Gjennom før- og grunnskolealder er barna i en utviklingsfase hvor de lærer å hente frem trygge relasjoner for å håndtere adskillelse fra omsorgspersonen. Barna blir mer reflekterte, tenkningen mer kompleks og læringskurven vil stige i takt med at de tør å differensiere seg fra den sin opprinnelige base (Schofield & Beek, 2014). Studier viser at mange oppfatter forhold til dyr som mindre truende enn menneskelig kontakt, og undersøkelser viser at barn som eier kjæledyr ofte foretrekker følelsesmessig støtte hos dyr i krevende livssituasjoner (Dvergstad, 2011). Denne evnen til å knytte seg så sterkt til dyr er selve forutsetningen for hesteassistert terapi og læring, og tilknytningsteori anfører betingelsene for hvordan utformingen av disse relasjonene mellom menneske og dyr dannes (Parish-Plass, 2013).

Når jeg søkte i referansegrunnlaget for å finne forskning til denne studien, viste det seg å finnes lite arbeid på feltet. Jeg har likevel funnet frem til et doktorgradsarbeid ved Keren Bachi, som har gjennomført sin doktorgrad i sosialt arbeid ved Hunter College i New York. Fokus på studien er lagt på hesteassistert psykoterapi, og er etter min vurdering er denne arbeid tjenlig som teoretisk grunnlag for drøftingen jeg har tenkt å føre senere i studien.

Det er et spekter av muligheter for å skape tilknytningsprosesser innen hesteassistert terapi (Bachi 2011). Hestens rygg fremstår som en mobil terapeutisk plattform som er i stand til å holde eleven både fysisk og psykisk (Bachi, 2011). De unike naturlige omgivelsene der behandlingen skjer kan fremme elementer som elevene vil kunne relatere til en trygg base basert på gjensidig tillit. I tillegg vil aksepten samt den ”ikke-dømmende” væremåten til hesten kunne bidra til at eleven føler seg trygg (Bachi, 2011). Teori og forskning viser at ved å tilføre tilknytningsteori til hesteassistert terapi gunstiggjør man utviklingen av selvet (Bachi, 2011). I tilfeller hvor elever har problemer med å stole på andre eller har gjennomgått traumatiske opplevelser tidlig i livet, kan terapi tilrettelagt med hest være en effektiv måte å bryte de psykologiske barrierene i dannelsen mot en trygg tilknytning på (Zilcha-Mano, Mikulincier & Shaver, 2011 og Bachi, 2011).

Hester regnes som gode ”med-terapeuter” da de fra naturen av ”ikke kommuniserer

dobbelte eller opptrer som dømmende på grunnlag av personlige meninger eller standarder” (Bachi, 2011). I tillegg kan hesten muliggjøre nonverbale interaksjoner som ofte er mer naturlig for elever med verbale utfordringer, som for eksempel hos mennesker med utviklingsforstyrrelser eller følelsesmessige hinder (Bachi, 2011). Nonverbal kommunikasjon er fundamentalt innen det tilknytningsorienterte rammeverket, og ved å trekke paralleller mellom uttrykk av følelser og kroppsspråk, fremmer en i følge Bachi (2011), den interaktive reguleringen av følelser som gjør det mulig for eleven å oppleve hesten som en tilknytningsfigur og trygg base.

Hesten har en iboende evne til å stadig oppfatte, reagere og svare på emosjonelle uttrykk for dyr eller mennesker, også kjent som speiling (Bachi, 2011). Enkeltpersoners fysiske utseende eller tidligere feil oppleves som uvesentlig fra en hest ståsted. Derimot vil en hest alltid reagere på atferd og følelser, positive som negative (Thelle, Klouman & Myrås, 2014 og Bachi, 2011). Denne karakteristikken av hester egner seg derfor godt i terapeutiske prosesser ettersom man oppnår en trygg base og kan konnotere aksept, varme og kjærligheten til omsorgspersonene (Bachi, 2011). Kruger og Serpell (2006) opplever samme tendens, og understreker tanken om at mennesket kan etablere tilknytning til dyr og anvende dem som sin trygge base. Siden hestens emosjonelle tilpassing og dens evne til å gi tilbakemeldinger er instinktive og en del av hestens overlevelsesmekanisme, vil hestens respons til eleven ofte oppfattes som mer konstant og tydelig (Bachi, 2011). På denne måten kan man bruke hesten til å utforske verden og etablere en følelse av egenverdi, selvtillit og mestring. Videre hevder Bachi (2011), at hestens evne til å fysisk kunne holde oppe en elev kan oppleves som symbolsk og mentalt lettende. På grunn av hestens evne til å kommunisere kongruent, vil den symbolske interaksjonen som oppstår kunne brukes til å gjenopprette opplevelser av tidligere tilknytningssvikt (Thelle, Klouman & Myrås, 2011). Denne funksjonen er unik for hesteassistert terapi og kan ikke oppnås ved konvensjonelle former for psykoterapi eller dyreassistert terapi (Thelle, Klouman & Myrås, 2014 og Bachi, 2011). Når eleven opplever at hesten opptrer som kongruent, vil dette gi en følelse av eksistens. Denne opplevelsen gjør eleven i stand

til å se seg selv og utforske verden rundt seg, og er nettopp den delen av den hesteassisterte terapien som gjør en potensiell trygg base, trygg (Bachi, 2011).

3.3.1 Hesten som overgangsobjekt

Studier viser at dyr har en tiltrekkende og lystbetont effekt, som ved ulike forhold syns å vekke motivasjon og underliggende psykologiske faktorer i mennesket. Denne virkningen har vist seg å være særlig stor i forhold til barn, og det fremkommer at relasjonen en kan ha for kjæledyr, er gjennomgående sammenlignbart med tilknytningen som oppstår mellom mor og barn. (Arkow, 2004, Kruger & Serpell, 2006, Melson & Fine, 2006 og Mender, 2010). Hest i terapeutiske interaksjoner kan derfor betraktes som et tilknytningsobjekt (Bowlby, 1973). Imidlertid kan «overgangsobjekt» være et mer hensiktsmessig begrep for å beskrive hestens rolle som terapeut i interaksjonen (Træen, Moan & Rosenvinge, 2012 og Kruger & Serpell, 2006). Begrepet som ble tatt i bruk av psykoanalytikerens Donald Winnicot, defineres som et objekt barnet har en følelsesmessig tilknytning til, og som kan virke beroligende for barnet i overgangsprosesser (Winnicot, 1971). Clark (2003), understreker verdien et slikt overgangsobjekt kan ha for barn med særskilte utfordringer. Og Winnicot (1981), påpeker videre hvordan utviklingen av et selv er viktig for å kunne balansere forholdet mellom barnets indre og ytre virkelighet. Han mener barnet trenger et tredje rom, et overgangsmotiv, for å best mulig kunne beherske overgangen mellom de to virkelighetene. Gjennom et slik potensielt rom tas fokuset bort fra den indre og den ytre virkeligheten, og over på det mellomliggende området som eksisterer mellom barnet og tilknytningspersonen. På denne måten danner man et stillas barnet kan bruke til å bevege seg fra avhengighet til selvstendighet på (Hartz & Schwartz, 2009).

3.3.2 Hesteassisterte intervensjoner

Terapeutens mål er å gjøre det mulig for eleven å revaluere og rekonstruere arbeidsmodellene av seg selv og/eller sine tilknytningspersoner i lys av den nye forståelsen han utvikler, og de erfaringer han tilegner i den terapeutiske relasjonen. Denne prosessen kan i følge Bachi (2011), bidra til å redusere innflytelsen av tidligere relasjonelle mangler og gjør det mulig å bedre gjenkjenne nåværende relasjoner for hva de er. Da oppgaven søker å gi innblikk i hvordan en kan nytte hesteassistert terapi som spesialpedagogisk tiltak ønsker jeg å presentere ulike hesteassisterte intervensjoner som mulig verktøy og eksempler i arbeidet med dette.

3.4 EAGALA

Det er gjort flere studier på hestens evne til å supplere behandlinger i terapisammenheng. EAGALA (Equine Assisted Growth and Learning Association) er en terapeutisk organisasjon som driver opplæring, forskning og utviklingsarbeid innen hesteassistert terapi (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). Målet er å sette eleven i en situasjon hvor en erfarer og arbeider konkret med problemområder (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). I følge EAGALA, imøtekommer deres tilnæringsmodell en spesiell standard og struktur for å kunne utføre hesteassistert psykoterapi eller læring (EAGALA, 2015). Med over 600 forskjellige EAGALA program hvor en jobber med hesten på bakkenivå, gir EAGALA modellen et rammeverk av praksis med flere muligheter av terapeutiske tilnæringer for elever med særskilte utfordringer (Boyd, 2013 og EAGALA, 2015). EAGALA modellen krever at både en lisensiert terapeut samt en hestekyndig er tilstede under interaksjonen. Begge disse fagpersonene må ha en pedagogisk bakgrunn på høyskolenivå og være sertifisert av EAGALA (Gresham, 2014). Behandlingstilbudet som nyttes går under navnet EAP (Equine Assisted Horse Psychotherapy), formålet er å jobbe med atferdsmessig helseterapi og personlig utvikling (Eagala, 2015). Her befinner eleven seg i følge Skårset, Michalopoulos & Nivison (2011), sammen med hesten i et intersubjektivt rom hvor gjensidig kommunikasjon er nødvendig for å oppnå kontakt. I motsetning til tradisjonell terapi og læring hvor eleven sitter i et rom og implementerer individuelle angitte utfordringer av forskjellig art, vil eleven måtte være aktiv og handlende rundt hesten og på den måten tilegne seg erfaringer som kan overføres ellers i livet (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). Eksempel på verktøyene som brukes i tilnæringsmetoden er non-verbal kommunikasjon, ledelse, samarbeid, problemløsning, relasjoner, tillit og holdninger (Eagala, 2015). Handling og bevegelse i kombinasjon med samtale og utforskning av egen atferd, følelser og motiver utgjør et grunnelement i terapimodellen (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011).

Forskning som finnes på feltet viser funn på at bruk av hest i terapeutisk behandling kan gi positive resultater og tilby elevene en mer effektiv og styrket klinisk erfaring (Boyd, 2013). Eksempelvis ble en familie med samspillsproblemer i følge Skårset, Michalopoulos & Nivison (2011), henvist og tilbudt hesteassistert terapi. Det identifiserte problemet var et

av barnas utfordrende atferd. Hun skulket skolen, søkte seg til eldre miljøer og hadde ved flere anledninger misbrukt alkohol og narkotika. Familien ble i første behandlingstime møtt av to terapeuter og tre løse hester i en ridehall. De fikk i oppgave å velge ut en hest, ta på den grime og leietau for å så leie den til et angitt sted i ridehallen. Familien åpnet så for en høylytt diskusjon om hvilken hest de skulle velge. Hestene viste tegn på uro og begynte å bevege seg rundt. En av hestene reagerte med å jage en annen hest rundt i hallen. Terapeutene gjorde familien oppmerksom på hestens endrede atferd og stilte spørsmål rundt dette. Barnet med utfordrende atferd bemerket hestens atferd med "Det er akkurat slik Svein (stefaren) holder på med meg". Dette ble føringen for en bevisstgjøring om at barnet følte den yngre søsteren ble favorisert mens hun selv ble utestengt (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011).

Som i eksempelet ovenfor fremkommer det at elever/klienter speiler seg eller blir utfordret i hestens atferd, og dermed opplever kommunikasjon med hesten (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). EAP kan på denne måten være nyttig for barn med ulike atferdsproblemer og psykiske problemer (Schultz, Remick-Barlow & Robbins, 2007). Et barn med Asperger syndrom kan for eksempel gis konkret veiledning i egen kommunikasjon med hest, og ved hjelp av terapeuter trekke paralleller til kommunikasjon med andre barn (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). En lignende studie der det ble estimert hvorvidt terapeutisk ridning hadde innvirkning på sosiale funksjoner hos barn med autisme, viser tilsvarende resultater (Hauge, 2011 og Bass, Duchowny & Llabre, 2009). Dette underbygges også av et doktorgradsstudium der det vises til at hesteassistert terapi øker sosiale ferdigheter hos barn med autisme. Det fremkommer dessuten av studien at den hestebaserte intervensjonen har effektiv innvirkning på stereotyp atferd (Azemode, 2015). Bakgrunnen for dette er at terapiformen innebærer sanseopplevelser i alle modaliteter i tillegg til refleksjon og mer konkrete presisjoner av kommunikasjon og kognitiv tilnærming (Skårset, Michalopoulos & Nivison, 2011). Hauge (2011), påpeker videre betydningen av hestens direkte kroppsspråk og atferdsmønster i arbeid med ungdom. I en studie av 164 elever identifisert med høy risiko for akademiske eller sosiale utfordringer, viste behandlingsresultatene statistisk signifikant forbedring i 17 atferdsområder hos gruppen som benyttet hesteassistert terapi, kontra statistisk signifikant forbedring i kun 5 områder hos gruppen som benyttet seg av klasseroms basert rådgiving (Hauge 2011 og Trotter, 2008). I studiet som har valgt å benytte seg av EAGALA modellen og

Psychosocial session form (PSF), en metode som består av direkte observasjoner av hver deltakers sosiale atferd, har elevene selv valgt om de vil benytte seg av standardisert klasseroms basert rådgiving eller hesteassistert rådgiving (Hauge, 2011 og Trotter, 2008). Resultatene viser hesteassistert rådgiving som svært effektiv i arbeid med å forbedre adaptive ferdigheter som for eksempel ledelse, omstillingsevne og sosiale ferdigheter hos barn og ungdom. Da adaptive ferdigheter på mange måter er motsetninger av problematferd, og mangel på adaptive ferdigheter ofte går uoppdaget og ubehandlet, understreker studiet effekten hesteassistert rådgivning kan ha for å fange opp dette (Hauge, 2011 og Trotter, 2008).

3.4.1 Kognitiv effekt av terapeutisk ridning

Som tidligere vist til i oppgaven regnes terapeutisk ridning som en fysikalsk behandlingsform. Ny forskning tyder imidlertid på at termen som er mest brukt av fysioterapeuter, viser seg å være svært funksjonell også for kognitive behandlingsområder.

Ved en kvantitativ studie fra 2015 der det ekspressive språket hos små barn ble karakterisert som forsinket, har forskeren registrert en betydelig språklig fremgang som resultat av ridning til hest. Studien viser svært tilfredsstillende resultater ved motivasjon og evne til å imitere enkle lyder og ord. Den terapeutiske interaksjonen viser dessuten paralleller til musikkterapeutiske resultater, deriblant et mer uttrykksfullt språk og ordforråd (Mourey, 2015). Det ble også rapportert om at foreldrene opplever at barna ytrer mindre frustrasjon ved språklige barrierer etter de begynte med terapeutisk ridning. Studien tyder dessuten på at andre områder innen tale og språk kan ha den samme nytten av terapeutisk ridning (Mourey, 2015). Som rytter blir du utfordret til å kommunisere enten verbalt eller nonverbalt med instruktør, hest eller andre frivillige. Man vil i følge studien lære effekten av kommunikasjon, og i følge forskeren kan det forventes at effekten vil gå over i andre aspekter av livet og dermed resultere i en generell språklig økning (Mourey, 2015).

I et annet studium, der en doktoravhandling undersøkte utfallet av terapeutisk ridning for barn i alderen 9 til 12 år diagnostisert med ADHD, viste resultatene at barna utviklet en positiv endring av atferd, og av måten de oppfattet seg selv på. Studien viste også at barnas

sosiale og akademiske prestasjoner økte i takt med den terapeutiske ridningen. Ett av studiens mål var å bygge en terapeutisk bro som ville lette overføringen av læringsutbyttet barna oppnådde gjennom ridningen, inn til klasserommet, i hjemmet og i stallen. Målet oppnås i følge (Kreindler, 2014) ved å lære barna å reflektere over nylig ervervede ferdigheter i stallen, for å deretter oppdage relevansen det har for barnets opplevelser hjemme og på skolen. Resultater av studien rapporterer om betraktelig forbedring av livskvalitet både hos familien samlet og for barna individuelt. Studien opplyser om fremskritt som å skape nye vennskapelige relasjoner og være i stand til å holde på dem, reduksjon av sinneutbrudd, opplevelse av å være roligere og mer i fokus, økt tålmodighet, større uavhengighet, ansvar for egne handlinger, samt større evne til å lytte (Kreindler, 2014)

Et annet studie gjort av den koreanske legene Song, Jang & Kim (2015), viser lignende resultater. Forskningen benyttet seg av en åpen randomisert kontrollert studie (RCT) der data ble samlet fra en gruppe barn mellom 6 og 12 år. De kliniske effektene av rideterapien viste at bruk av ridning til hest i behandlingen, kan være en effektiv behandlingsstrategi for barn med ADHD. Også et tredje studium av en gruppe barn mellom 6 og 15 år med primærdiagnosen dyspraksi, er med på å underbygge disse funnene. Formålet med studien var å evaluere effekten av hestens fysiske bevegelse kombinert med den audiovisuelle oppfatningen av dens bevegelse på en gruppe barn med dyspraksi i form av kognisjon, aktivering av humør og variasjon i ganglag (Hession, 2013). Ravens test ble nyttet for å måle aspekter av generell intelligens, og Childhood Depression Inventory (CDI) skjema ble brukt for å vurdere kognitive, affektive og atferdsmessige tegn på depresjon. Måleinstrumentet GAITRite ble brukt for å analysere fotens funksjon og variabler i gangart. Resultatene viste tydelig forbedring både på Ravens og CDI. Som et resultat av hestens naturlige rytmer kombinert med audiovisuell stimulering, viser studien signifikant reduksjon i behov av støtte ved gange. Forbedringer var også synlig i forhold til verdier i forbindelse med inntåing/uttåing, tidsbruk i syklusene og tråkkfrekvens (Hession, 2013). Funnene støtter dermed teorien om at terapeutisk ridning stimulerer kognisjon, humør samt ganglagets parametere. Studien bemerker seg dessuten dataene den potensielle verdien av audiovisuell tilnærming under terapi med hest peker på (Hession, 2013).

3.4.2 Intervensjon med hest for skoleelever

Manglende eller dårlig engasjement i terapeutiske programmer kan føre til at elevene ikke deltar, lærer eller drar nytte av gitt behandling selv om de er fysisk tilstede. Barn og ungdom som faller utenfor i skolen, ofte med problematiske relasjoner til autoriteter, viser dessuten en tendens til tilbakeholdenhet og lavere sannsynlighet for utvikling av tillitsfulle relasjoner (Waite & Bourke, 2013 og Baer, Peterson & Wells, 2004). I en australsk studie rettet mot unge mennesker med utfordringer i skolen, bekymringsfull atferd og behov for utvikling av sosiale- og kommunikasjonsferdigheter, ble det nytt et behandlingstilbud med hest i det terapeutiske arbeidet. Hensikten med terapiprogrammet var i følge Waite & Bourke (2013), å hjelpe deltakerne til å utvikle sosiale ferdigheter og mestringsstrategier ved å danne et anerkjennende forhold til hesten. Sammen med en hest utvalgt på forhånd, ble elevene bedt om å gå inn i en seks meter bred inngjerding sammen med terapeuten. Mens de fleste elevene omtrentlig brukte 15 minutter på å alliere seg med hesten, var det variasjoner i forekomsten av tilnærming til hesten. Ved hjelp av kroppsspråk ble hesten oppfordret av terapeuten til å sakte redusere avstanden til eleven, og på denne måten satt til å vise tillit og tilknytning. Under prosessen instruerte terapeuten eleven med å foreslå at han/hun kunne prøve å regulere følelsene sine ved å være rolig og selvsikker, og med det gå inn i en lederposisjon ovenfor hesten. Ved å tilnærme seg hesten på denne måten, og etter hvert også med forskjellige hester, ble elevene oppfordret til å bygge sosiale ferdigheter i ukjente og skremmende situasjoner (Waite & Bourke, 2013).

Studiet indentifiserte non-verbale relasjoner, hestens makt og ”ikke-fordømmende” relasjoner som sentrale temaer hvor hesten viste seg som effektiv i prosessen for å engasjere elevene videre. Alle elevene beskrev i følge Waite & Bourke (2013), sin erfaring med hesten som følelsesmessig positive, og angivelig 35% brukte begrepet ”tillit”, enten i form av å kunne stole på hesten eller omvendt (Waite & Bourke, 2013). Tilknytningen som oppstod med hesten var også assosiert med trygghet, aksept og troverdighet. Det stadige presset på å få ungdommer til å snakke, verbalisere følelsene sine og føle seg upersonlig tilknyttet en terapeut, viste klare overskridende tendenser i møte med hesten. Ved å oppleve et åpent, ærlig og ikke-dømmende forhold i et miljø fullstendig adskilt fra tidligere opplevelser i livet, utviklet elevene et trygt bånd til hesten. At det ikke var noe krav eller press om å snakke, reflektere eller analysere seg selv, i tillegg til tilknytning

basert på kongruens av elevenes følelser og atferd, syntes også å være en motivasjonsfaktor for elevene (Waite & Bourke, 2013).

I en annen studie hvor sinne, angst, engasjement og atferd ble målt på 17 barn i risikozonen og 14 barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, viste resultatene i for- og etterkant av et åtte ukers langt opplegg med hest, betydelig nedgang av sinne (Kaiser, 2006). Framstillingen viser å gjelde særlig for gutter med lærevansker. Det ble også rapportert om bedring av atferd etter endt intervensjonsprogram (Hauge, 2011 & Kaiser, 2006). En norsk studie der effekten av opplæring på alternative arenaer for grunnskoletrinnet ble evaluert, fremgår det at elevene tilegnet seg positive læringsutbytter av intervensjonen (Hauge, 2011 og Andreassen & Grimsæth, 2007). Utfallet underbygger resultatene i studien til Kaiser, og viser at elevene som slet med lærevansker, atferdsproblemer eller var skoletrøtte, opparbeidet seg mestringsfølelse gjennom opplegget. Dette kan også indikere gode resultater i forhold til sosiale ferdigheter og karakterer på skolen. Studien viser likeledes til forbyggende ringvirkninger mot rus (Hauge, 2011 og Andreassen & Grimsæth, 2007).

Med de foregående eksemplene søker jeg å gi det teoretiske grunnlaget for oppgaven en bredere og dypere forankring. Enkelte av eksemplene er fra noen år tilbake, kombinert med nyere forskning mener jeg likevel det gir et bilde av hestens evne til å skape en trygg og balansert tilknytning til mennesket. Jeg mener eksemplene viser evidente belegg for at utformelsen av deltakerenes indre arbeidsmodeller kan modifiseres ved ulike typer tilknytningsarbeid med hest. Tilføringen av hesteassistert terapi til denne gruppen oppleves som svært gunstig, og jeg mener eksemplene støtter en ytterligere aktualisering av lignende spesialpedagogiske tilbud i skolen.

4 Forskningsmetode

I denne studien har jeg valgt å bruke intervju som tilnæringsmåte for å besvare den aktuelle problemstillingen. Empirisk forskning er en vitenskapelig handling som nyttes for å fremstille, kartlegge, analysere og dokumentere data (Befring, 2002 og Kvernbekk, 2002).

Utgangspunktet for denne studien er å kartlegge og dokumentere hvordan hest og stall kan være et gunstig supplement for elever med rett til spesialundervisning. Begrunnelsen for at man i vitenskapen skal benytte seg av en forskningsmetode er å sikre holdbarheten av de påstander en kommer med. For å kunne fremskaffe beskrivende informasjon søker jeg derfor å gå i dybden av fenomenet og basere forskningen på empiri fra aktuelle informanter (Dalen, 2011 og Thagaard, 2013). Kvalitativ metode er spesielt godt egnet for å få innsikt i denne typen informasjon da den er basert på en forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet Dalen (2011).

Jeg vil i følgende kapittel redegjøre for studiens metodiske tilnærming, kvalitativt forskningsintervju. Tilnærmingen er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapstradisjon. Fenomenologi som har sitt utspring fra hermeneutikken, tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Den hermeneutiske tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2009).

4.1 Kvalitativ forskning

I følge Denzin & Lincoln (2013), innebærer kvalitativ forskning å studere sosiale prosesser i dets naturlige omgivelser og sette ord på fenomener slik de oppleves av mennesket. Da hensikten med studien er å bidra til å dokumentere og kartlegge effekten av hest og stall i terapeutisk sammenheng, ble en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Forskningsmetoden prioriterer nærhet til deltakerne, og har en fleksibel datainnsamlings situasjon (Kleven,

2011). I følge Dalen (2011) og Befring (2010), er kvalitative intervju spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker, intensjoner og holdninger, noe som er av betydning for meg da informantenes beskrivelse er en viktig del av føringen for studiet.

Dalen (2011), og Kvale & Brinkmann (2010), poengterer hvordan en kvalitativ tilnærming søker å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til aktørens perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Dalen, 2011 og Kvale & Brinkmann 2010). I hovedsak jobber en med ord og frie uttrykk, heller enn tallmateriale (Befring, 2010). Kvalitative data gir meg dermed en språklig framstilling av informantenes erfaringer og sammensatte mangfold. En slik tilnærming gir rom for improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger, og er derfor svært anvendelige i undersøkelser der jeg ønsker å fange opp særpreg og uventede situasjoner (Befring, 2010).

Som en forlengelse av dette ønsker jeg å jeg utdype forskningsprosessen i min oppgave. Ethiske refleksjoner og kvalitetsvurderinger knyttet til prosjektet vil drøftes avslutningsvis.

4.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Denne oppgaven har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Hensikten med en tilnærming som er forankret i fenomenologien er å forstå hvordan ulike mennesker opplever sin livsverden (Gall, Gall & Borg, 2007). Da jeg ønsker å finne ut hva som umiddelbart oppleves og erfares gjennom vårt daglige liv, og begrepet kan sees på som en bakgrunn for alt vi foretar oss, har jeg valgt denne tilnærmingen (Greve, 2007).

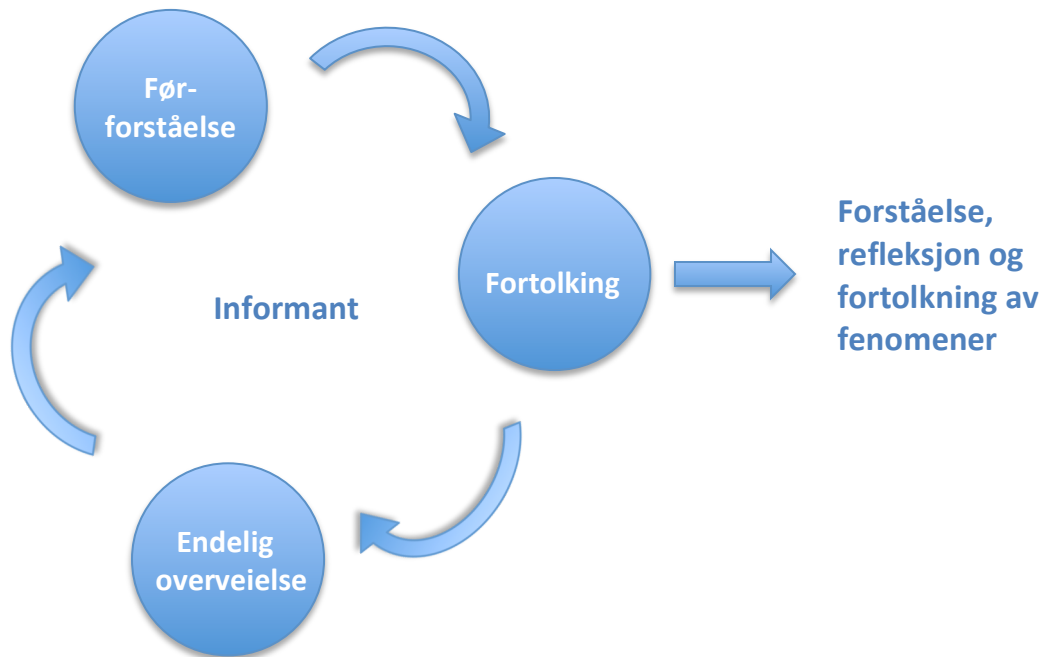
Et fenomenologisk grunnsyn innebærer i følge Befring (2007), å legge vekt på et aktørperspektiv. Det vil si at kjernen i analysen er å forstå menneskelige handlinger og erfaringer ut fra aktørens synsvinkel, noe som krever at forskeren setter seg godt inn i fenomenet en ønsker å studere (Dalen, 2011 og Thornquist, 2003). Fenomenologisk tankegang legger vekt på hver enkelt informants perspektiver og beskrivelser av den (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er deres subjektive syn på, eller opplevelse av, fenomenet som er interessant (Granun, 2012). Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er altså å bruke informantenes beskrivelser, og forsøke å finne en dypere mening med det de har fortalt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Forståelse er et sentralt begrep i hermeneutikken (Thornquist, 2003). All forståelse er følger av en førforståelse som omfatter meninger og oppfatninger en på forhånd har til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Disse kan være bevisste eller ubevisste, og Dalen (2011,) viser til at det fundamentale er å trekke sin førforståelse inn på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens perspektiv. Studiens hermeneutiske perspektiv setter fokus på meningsinnhold og ligger dypere enn det forskeren umiddelbart oppfatter (Dalen, 2011). I fortolkningen av en enhet vil en alltid ha en forståelseshorisont, eller en førforståelse, som omfatter våre samlede oppfatninger (Thornquist, 2003).

Budskapet som oppfattes må dermed sees i lys av en sammenheng eller helhet, like fullt må helheten tilpasses budskapet.

Denne vekselvirkningen mellom det objektive og det subjektive beskrives i følge (Dalen, 2011), som den hermeneutiske sirkel.

For å enklere illustrere denne vekselvirkningen, har jeg tillatt meg å lage en egen modell av den hermeneutiske sirkelen nedenfor.



Ved at jeg bruker den hermeneutiske sirkel forsøker jeg å bevisstgjøre mine egne og informantens perspektiv. Med et gjensidig utvekslingsforhold mellom forskerens og informantens oppfatning, utvides forståelsen av det subjektive og det objektive gjennom tolkningsprosessen (Befring, 2011). På denne måten kan man danne seg en refleksjon og formening om fenomenet, noe jeg mener er spesielt aktuelt for meg i min forskningsoppgave.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Da jeg søker å fokusere på opplevelsesdimensjonen hos informantene, er det nærliggende for meg å benytte forskningsintervju som metode. Formålet med et intervju er i følge Dalen (2011), å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon. Ved å velge kvalitativt intervju som tilnærming åpner jeg for en innsikt i informantenes egne refleksjoner og

erfaringer, som vil være viktig for å kunne besvare problemstillingen i mitt forskningsarbeid.

Vitenskapelige intervju fremstår i henhold til Kvale & Brinkmann (2009), som en dialog mellom to mennesker der den som intervjuer besitter en spørrende og lyttende rolle. Jeg søker gjennom et kvalitativt intervju å tilnærme meg informantens livsverden samt deres opplevelse rundt fenomenet de har en relasjon til, dette fremstår som en interaksjon der jeg veksler synspunkt med informantene for å tilegne meg ny kunnskap om det aktuelle tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Delvis strukturert intervju

For å best mulig kunne besvare mine forskningsspørsmål har jeg valgt å anvende et delvis strukturert intervju. Intervjurammen kjennetegnes ved at man har utarbeidet en intervjuguide som mal for samtalen, men har rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis (Dalen, 2011 og Johnsen, 2006). Med det ønsker jeg å oppnå en struktur over valgte tema samtidig som jeg skaper en balansert kontroll over bildets helhet. Dette studiet søker å kartlegge fagpersoners erfaringer og refleksjoner. For å sikre en nyansert gjengivelse av aktørens perspektiv, er det viktig for studien at informantene får mulighet til å reflektere og uttale seg fritt. Et delvis strukturert intervju, eller et semistrukturert intervju, søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og især fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009). Et delvis strukturert intervju vil for meg derfor være en hensiktsmessig tilnæringsform, ettersom man får mulighet til å forstå fenomener ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.5 Intervjuprosessen

Å fremstille et vitenskapelig studie krever planlegging og forberedelser. Kvalitativ forskning benytter seg av ulike tilnæringer i analysen av det empiriske materialet (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i min problemstilling vil jeg vil nå redegjøre for min forskningsprosess og dens forløp.

Utarbeiding av prosjektplan og formulering av forskningsspørsmål er fundamentalt for studiens videre føringer. Med problemstillingen ønsker jeg å løfte frem hvilken effekt pedagoger og terapeuter erfarer i sitt arbeid med hest og stall for elever med rett til spesialundervisning. For å kunne opparbeide meg et solid utgangspunkt for mitt vitenskapelige arbeid, forsøkte jeg å utforme en klargjøring av studiens formål. Temaet som skal undersøkes måtte deretter gis en teoretisk avklaring før paralleller til aktuelle spørsmål i intervjuguiden kunne formuleres. Innhenting av relevant forkunnskap om emnet ble deretter nødvendig for studiets ytterligere progresjon. Det at jeg innehar både det Dalen (2011), omtaler som en følelsesmessig nærhet til informantene og egen involvering i prosjektet, oppleves som fordelaktig i henhold til studiets utforming. Da jeg selv har tilhørighet i begge grupper, har dette gitt meg adgangsmuligheter på ellers prekært tilgjengelige data.

4.5.1 Utvalg og utvalgsriterier

Å finne egnede informanter for forskningsprosjektet har vært vesentlig for oppgavens validitet (Dalen, 2011). I kvalitativ forskning er det viktig å finne et utvalg av enheter som kan belyse studiens problemstilling med de individuelle variasjoner og perspektiver man er ute etter (Dalen, 2011). Det avgjørende for vurderingen av prosjektet blir ikke nødvendigvis utvalgets størrelse, men om jeg som forsker evner å legge en godt begrunnet utvalgsstrategi til grunn for studien (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). Til tross for at hensikten med kvalitative studier sjelden er generaliserbare funn, er intensjonen likevel å kunne bidra til økt kunnskap som kan nyttes av andre, og således ha en overføringsverdi (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010).

Jeg var derfor avhengig av å finne en informantgruppe der relevante sosiale roller og perspektiver for mitt studie dekkes, ønskelig for forskningsprosjektet.

For at jeg skal finne informanter som er i posisjon til å gi meg svar på opplevelsene rundt fenomenet, ble det lagt vekt på å intervju et strategisk utvalg av fagfolk som jobber oppimot valgt problemstilling.

Den utvalgte gruppen av fagfolk representerer hestekyndige pedagoger og terapeuter som jobber med hest og stall i terapeutiske og spesialpedagogiske intervensjoner for barn og ungdom. Da studien er erfaringsbasert, var kriteriet for deltakelse at informantene hadde jobbet med hesteassistert terapi og/eller læring i minst tre år. Dette for å kunne sikre kvaliteten av videre tolkning og analyse for studien.

Da jeg selv er aktiv i ryttermiljøet og av den grunn har kjennskap og tilgang til oversikt over aktuelle informanter for mitt studie, tok jeg muntlig kontakt med ønsket utvalg for forespørsel om intervju. Jeg hadde i forkant av studiet forespeilet mellom tre og fem informanter. Av tidsmessige rammer kombinert på tilgang av informanter som oppfylte satte kriterier for studien, falt det endelige valget på tre informanter.

4.5.2 Utarbeiding av intervjuguide

Forut for mine intervju, utarbeidet jeg en intervjuguide med formål å dekke sentrale tema og spørsmål studien skal belyse. Alle tema og spørsmål må ha relevans til forskningsspørsmålet for studien, og må utformes slik at informasjonens som gis sikrer maksimal validitet og reliabilitet (Dalen, 2011 og Befring, 2010).

I utarbeidelsen av intervjuguiden, benyttet jeg ”traktprinsippet” utgangspunkt. Denne fremgangsmåten ga meg anledning til å introdusere intervjuet med åpne og innledende spørsmål (Dalen, 2011). Etterhvert ville spørsmålene fokuseres mer mot de mest sentrale temaene for oppgaven. Mot slutten av intervjuet vil jeg rette spørsmål mot mer generelle forhold, slik at ”trakten” åpnes igjen. På denne måten søker jeg å lage en trygg og avslappet intervjusituasjon for informanten. Generelt styrkes validiteten i intervjuet ved å tilrettelegge og gi informanten mulighet til å reflektere over egne tanker. Dette innebærer i følge Befring (2010), at informanten gis anledning til å uttrykke seg på

en mest mulig fri og naturlig måte. En bør likevel ta forhåndsregler og strukturere spørsmål og svar opp mot aktuell problemstilling for å styrke reliabiliteten for det vitenskapelige studiet (Befring, 2010).

Som tidligere opplyst ønsket jeg å hente frem informantenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt bruk av hest og stall som supplement for elever med rett til spesialundervisning. Som forsker med egen tilknytning til prosjektet var det viktig at jeg var bevisst mine egne erfaringer og teoretiske forståelsesrammer, uten å legge føringer og påvirke informantene. Ved at jeg allerede besitter en egen innenforståelse for de fenomenene som skulle forskes på, var det også av betydning at jeg klarte å forene mine to utgangsposisjoner ved å være både inne i og utenfor rollen på en og samme tid. Også referert til som "Picassofenomenet" i Dalen, (2011).

4.6 Formelle godkjenninger og etiske hensyn

Forskningsetiske normer viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). Disse forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere med å danne et felles moral og sikre redelige forskningsetiske grunnholdninger, og fremstår som en basal etisk norm som skal etterleves av hver enkelt forsker (Befring, 2010). Da valgene jeg tar som forsker kan få konsekvenser for deltakerne i forskningsprosjektet mitt, måtte jeg ta flere etiske hensyn (Thagaard, 2013). Som hovedregel orienterte jeg informantene om alt som angikk hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Det ble også gitt fritt samtykke, noe som indikerer at samtykket ble avlagt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet (Dalen, 2009). Videre forsøkte jeg vurdere om studien kunne få potensielle utilsiktede virkninger for eventuelle belastede tredjeparter, og veide eventuelle påkjenninger opp mot hensynet til forskningens kritiske funksjon og sannhetssøken (Datatilsynet, 2004). Det var også viktig for meg å være bevisst at informantene til enhver tid innehadde muligheten til å avbryte sin deltakelse, uten at dette ville få negative konsekvenser for dem (NESH, 2006).

Som gjenstand for forskning, skal en i følge Dalen (2009), få all informasjon som er

sentral for å kunne danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, følgende av å delta i forskningsprosjektet og hensikten med forskningen. For å ivareta de etiske hensynene knyttet til forskningsprosjektet mitt, var det derfor betydningsfullt for meg å skrive et tydelig og enkelt informasjonsskriv slik at informantene var innforstått med målsetningene for prosjektet. Hvilke metoder som skulle anvendes og hvordan resultatene skulle presenteres og formidles, ble også fremlagt her (Dalen, 2009). Alle informantene fikk som følge av dette et eget infoskriv om forskningsprosjektet i forkant av intervjuene. Da det er strenge krav om dette, ble også all informasjon om personlige forhold behandlet konfidensielt (Dalen, 2009). Forskningsmaterialet ble anonymisert og betingelsene om oppbevaring og tilintetgjøring av opplysninger om informantene ble fulgt (Dalen, 2009).

Da all vitenskapelig forskning skal styres i henhold til overordnede normer og verdier (Dalen, 2011), kontaktet jeg i forkant av intervjuene Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) for godkjenning av forskningsprosjektet. Etter å ha opplyst om prosjektets formål og tilnærming, ga NSD muntlig tilsagn per telefon om at prosjektet ikke var meldepliktig, som følge av verken direkte eller indirekte personopplysninger skulle registreres i prosjektet.

4.7 Gjennomføring av intervju

Som forberedelse til selve intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en rytterkollega med interesse for feltet jeg søker å undersøke. Dette ble gjort for å kontrollere at intervjuet var gjennomførbart og at spørsmålene kunne gi meg informasjon om det jeg etterspurte. Prøveintervjuet ga meg mulighet til å reflektere over mine egne formuleringer og aktuelle oppfølgingsspørsmål, det opplevdes derfor som vellykket.

Intervjuene med informantene ble avholdt per telefon og på deres respektive kontorer i tilhørighet med stallen. Så langt det lot seg gjøre fikk informantene selv velge hvor intervjuene skulle forløpe. Grunnet stor avstand var det mest hensiktsmessig å intervju enkelte av kandidatene per telefon, alle intervjuene ble derfor gjennomført uten lydopptak. Å kun ha løpende notater og støtte seg på krevde full konsentrasjon av meg som forsker, på tross av potensielle utfordringer ved dette verktøyet, opplevde jeg likevel intervjuene forløp som ønsket.

Alle informantene fikk tilbud om å lese igjennom intervjuguiden på forhånd. Dette for å gi dem tid til å reflektere over egen erfaring, og på denne måten hente ut tanker og opplevelser de selv ønsket å belyse. Selv om intervjuguiden stort sett ble fulgt, fungerte den mer som en veiviser og støtte enn en mal. Dette opplevde jeg som en fordelaktig effekt av at informantene fikk lese intervjuguiden i forkant. I og med informantene besitter ulik erfaring på feltet tror jeg det også for dem opplevdes som positivt å kunne danne et bilde av samtalen før selve intervjuet. Oppfølgingsspørsmål ble likevel benyttet der jeg så det som hensiktsmessig for å hente ut mer og utfyllende informasjon. Ved å gi dem mulighet til å utdype eller korrigere svarene sine kunne jeg også forsikre meg om at jeg hadde oppfattet informantenes meddelelser korrekt. Egne tanker og refleksjoner knyttet til intervjuene ble notert fortløpende.

Alle informantene virket interesserte og imøtekommende i henhold til forskningsprosjektet. Jeg fikk dessuten tilbakemelding på viktigheten av, og hvor betydningsfullt utførelser av denne typen prosjekter var for fagfeltet.

4.8 Analyse og tolkning / Kvalitativ analyse

Den videre analysen av datamaterialet bestod av å bearbeide og organisere mengden data. Her forsøkte jeg å legge vekt på et hermeneutisk og fenomenologisk fundament for den vitenskapsteoretiske delen av oppgaven. Ved å tilnærme meg resonneringen i prosjektet vekselvis mellom induktiv og deduktiv måte, kunne jeg også ta utgangspunkt i generelle slutninger på bakgrunn av enkelttilfeller, samtidig som konklusjoner fra eksisterende teori lå til grunn (Befring, 2010 og Kvernbekk, 2002).

4.8.1 Transkribering og koding

Å transkribere er en fremgangsmåte der en samtale blir gjengitt fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Som opplyst valgte jeg å benytte meg av løpende notater under mine intervju, hvilket også ble utgangspunktet for min analyse. Ved å anvende denne metoden forenklet transkriberingsprosessen min seg, da mine data ble skrevet ned fortløpende under selve intervjuet. Jeg valgte likevel å renskrive svarene i etterkant for å skape en form for struktur, og lettere huske viktige detaljer eller uklårheter fra intervjusituasjonen. Her ble også kroppsspråk og toneleie jeg merket meg under intervjuene forsøkt gjengitt. Opphold eller pauser hadde tidsmessige variasjoner, men ble alle markert med følgende symbol (...). Andre relevante faktorer for intervjusamtalen ble notert i parentes. Enkelte av informantene i studien hadde dialekt, for å effektivisere transkriberingen og forsøke å i varetta personidentifiserende opplysninger samt anonymisere informantene, valgte jeg å transkribere alle intervjuene på bokmål.

I følge Kvale & Brinkmann (2009), kan det i transkripsjonsprosessen være nyttig og systematisere slik at en hele tiden vurderer om det som hentes ut er relevant for analysen. Da jeg opplevde at talespråket i noen tilfeller kunne fornemmes som ustrukturert i oversettelsen fra muntlig til skriftlig form, forsøkte jeg å gjøre teksten mer anvendelig, ved å tilpasse den det videre analysearbeidet. For meg var informantenes erfaringer det viktige, i transkriberingsprosessen vurderte jeg derfor om setningene hadde betydning for videre mening og innhold. På denne måten forsøkte jeg å belyse fenomenene heller enn å transkribere ordrett fra hver enkelt samtale (Kvale & Brinkmann, 2009).

For lesbarhets skyld valgte jeg å gruppere noen av svarene med forbindelse til hverandre sammen. Jeg søkte med dette å samle trådene sammen for å enklere oppfatte budskapets totale innhold. Teknikken ga meg dessuten en nærere kjennskap til innholdet i min egen tekst, og jeg ble oppmerksom på momenter som ble viktig for den senere analysen av mine data.

Det finnes flere måter å fortolke et intervju på, i transkriberingsprosessen ble derfor formålet med den senere analysen særlig viktig for måten jeg valgte og tilnærme meg stoffet på (Kvale & Brinkmann, 2009). Da analysen av mitt datamateriale ble gjort ut i fra et fenomenologisk perspektiv, var det hele tiden essensielt at jeg hadde en reflekterende betraktningmåte der jeg stolte på min egen umiddelbare fornemmelse av fenomenet som ble belyst (Gall, Gall & Borg, 2007). Med hensikt om å hente frem en dypere forståelse av informantenes opplevelser og kunnskap, forsøkte jeg å gå nærmere inn på meningsinnholdet ved å kategorisere datamaterialet i egnede meningsenheter (Dalen, 2011). Målet med denne kodingsprosessen var å organisere datamaterialet slik at jeg kunne tilegne meg en forståelse for innholdet på et mer teoretisk nivå. Dette ble gjort ved at hvert enkelt intervju ble gjennomgått med undrende spørsmål der fokus lå på det underliggende i informantenes svar. Dette av typen: ”Hva er det egentlig som anføres her?” og ”Hva er bakgrunnen for dette?”. Gjennom denne kodingsprosessen ble mengden data redusert til mer abstrakte nøkkelkategorier, som jeg forsøkte å vurdere om kunne generaliseres opp mot fenomenene og de teoretiske perspektivene i studien (Dalen, 2011). I følge Johannesen et.al. (2010), innebærer en analyse å ta kodete opplysninger ut av helheten de inngår i, for å deretter bygge opp en ny og forskerkonstruert helhet om et fenomen. I dette stadiet av prosessen hadde jeg enda ikke fortolket dataene, men forsøkte å bryte ned begreper i hendelser som jeg kategoriserte gruppevis.

For å videre kunne tilegne meg en helhetlig forståelse av informantenes meddelelser, forsøkte jeg å gi representative beskrivelser av både det typiske og særegne i mine funn (Befring, 2010). Metoden gjorde det enklere å tilnærme seg dataenes konkrete beskrivelser og underliggende aspekt, og synspunkt jeg trodde kunne ha operasjonell effekt ble belyst.

Gjennom denne prosessen kategoriserte jeg fenomener der jeg så et gjentakende mønster, eksempelvis ordene ”mestring” og ”selvfølelse” som jeg samlet i kategorien ”identitetsfaktorer”. Etter å ha funnet tre sentrale kategorier og fortolket forståelse av de ulike hendelsene, tillot jeg meg å lage en matrise der jeg forsøkte å finne et teoretisk rammeverk å knytte tolkningen av materialet opp mot.

Fremstilling av tabell: Kategorier og fenomen

Kategorier	Fenomen
Identitetsfaktorer	Selvfølelse Mestring Atferd Sosialt samspill Relasjon Tilknytning Kommunikasjon Omsorg Respekt
Læringsfaktorer	Konkretisering Tydelighet Begrepsforståelse Språkutvikling Learning by doing Her og nå Utfordres/ stilles krav til

Kroppslige opplevelser	Sansestimulerende Grensesetting Sirkulasjon Konsentrasjon Avspenning Balanse Muskelaktiverende
-------------------------------	--

Fortsettelse tabell.

De sentrale kategoriene ble merket som: Identitetsfaktorer, Læringsfaktorer og Kroppslige opplevelser. Hver enkelt kategori fikk underkategorier hvor de ulike fenomenene fra datamaterialet ble presentert med enkle benevnelser knyttet opp mot relevant teori. Da enkelte av begrepene kunne søke å representere flere kategorier, krevde dette særlig oppmerksomhet i måten å forstå materialet på. Flere av fenomenene kunne nok vært plassert innen flere kategorier, og prosessen med å kategorisere dem var tidvis utfordrende. Mitt ønske var å fremheve faktorenes underliggende mening, jeg forsøkte derfor å plassere hvert enkelt fenomen der overgangsverdien syntes å fremtre som sterkest i forhold til målsetningen med studien. Selv om noen av begrepene kan belyses på flere måter, føler jeg likevel jeg har klart å kategorisere fenomenene slik at det representerer informantenes budskap og erfaringer på en representativ måte.

4.9 Validitet og reliabilitet

Validitet handler i videste forstand om hvorvidt undersøkelsen faktisk belyser det det spørres etter i problemstillingen. Dette gjennom å gi en riktig fremstilling av informantenes opplevde livsverden og fenomener, altså i hvor stor grad undersøkelsen faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Neuman, 2014 og Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil derfor i det følgende, drøfte grad av validitet og også utfordringer ved reliabilitet i min besvarelse.

Maxwells validitetssystem inndelt i fem følgende kategorier vil nyttes for å belyse forskningen i redegjørelsen av dette:

- Deskriptiv validitet
- Tolkingsvaliditet
- Teoretisk validitet
- Generaliseringsvaliditet
- Evalueringsvaliditet

4.9.1 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet referer til hvor presist og eksakt informantenes opplysninger blir gjenfortalt (Maxwell, 1992). Grunnet avstand ble det vanskelig å utføre alle intervjuene i studien sammen med hver enkelt informant, og fortløpende notater ble derfor valgt som metodeverktøy ved utførelsen av intervjuene. Når en kun har notater å støtte seg på kan det påvirke dataenes pålitelighet ved at en ikke får mulighet til å lytte og analysere informantenes utsagn gjentatte ganger. Det var derfor viktig for meg å være bevisst dette og prøve fange opp informantenes besvarelser så tydelig som mulig, slik at de samsvarte med informantenes faktiske utsagn.

Etter intervjuene transkriberte jeg informantenes uttalelser, dette ble gjort fortløpende for å prøve å bevare fremstillingene så oppimot korrekt som mulig. Egne refleksjoner jeg hadde

notert meg fra intervjuet ble også tatt med her.

4.9.2 Tolkingsvaliditet

Å forstå betydningen av informantenes utsagn, var vel så viktig for undersøkelsen som det var å fremlegge nøyaktige gjengivelser fra de respektive intervjuene (Maxwell, 1992). For å kunne finne en dypere sammenheng i datamaterialet prøvde jeg derfor å tolke besvarelsene (Dalen, 2011). I denne prosessen var det viktig at jeg som forsker evnet å hente ut fylldige beskrivelser, slik at jeg kunne vurdere om det informanten fortalte var oppfattet i den grad presist som rimelig å formode. På denne måten sikret jeg meg at videre tolkning ble fremlagt på bakgrunn av aktuelt materiale slik det faktisk fremstod. Som forsøk på å styrke validiteten stilte jeg oppfølgende spørsmål hvis informantens utsagn ble oppfattet som utydelige (Dalen, 2011). I tolkningsprosessen la jeg også til grunn mine egne forkunnskaper, og har derfor prøvd å styrke validiteten ved å tolke utsagn utfra informantenes perspektiv, og ikke mitt eget.

4.9.3 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet omhandler i hvilken grad det teoretiske grunnlaget forskeren har benyttet seg av er med på å sammenfatte og gi en forståelse av fenomenene studien søker å undersøke (Dalen, 2011). Fremgangsmåten søker så å finne en sammenheng mellom teori og datamaterialet i det vitenskapelige prosjektet (Dalen, 2011). I et forsøk på å gjennomføre dette har jeg fremlagt eksisterende teori om tilknytning og objektreasjoner og brakt inn i tolkningen av fenomenet jeg undersøker (Maxwell, 1992). Selv om det foreligger relativt lite dokumentert forskning på det aktuelle feltet, mener jeg å finne relevant dagsaktuell litteratur for studien.

4.9.4 Generaliserbarhet

Generalisering dreier seg om hvorvidt resultatene er overførbare fra et forskningsprosjekt til et annet (Maxwell, 1992). Da denne studien hadde et begrenset utvalg var det å kunne generalisere prosjektet en utfordring (Dalen, 2011). Det var viktig å ta høyde for at de barn

og unge som informantene har tatt utgangspunkt i, kunne ha ulik interesse for hest og stall. Med utgangspunkt i at hver enkelt terapeut også kunne ha varierende tilnæringsmåter i sine terapeutiske opplegg, var det realistisk å tro at også dette kunne påvirke hver enkelt opplevelse av de ulike tilbudene. Å etterprøve intervensjonen med nøyaktighet kan derfor sees på som vanskelig. Hvis en likevel skulle vurdere resultatene som gyldige kan det tenkes at en ser en overføringsverdi for studier og situasjoner av lignende karakter.

4.9.5 Evalueringsvaliditet

Formålet med denne typen validitet, er å evaluere graden av gyldighet de slutninger og tolkninger en som forsker har gjort seg (Maxwell, 1992). Jeg har prøvd å belyse studiens kvalitet ved å tydeliggjøre informantenes besvarelser og fremheve bakgrunnen for min egen tolkning i prosjektet. Der jeg har sett det som hensiktsmessig har informantene blitt sitert direkte. I lys av aktuell teori håper jeg å kunne styrke studiens validitet i klargjøringen av hva som er min tolkning og hva som er informantens syn på fenomenet.

4.10 Reliabilitet

Reliabilitet reiser spørsmål om hvorvidt resultatene er fri for målefeil, altså i hvor stor grad studiens data er pålitelige og presise (Befring, 2010). Graden av reliabilitet nyttes ofte for å vurdere hvorvidt dataens analyse og resultat kan anvendes av andre forskere, og omtales gjerne som indre reliabilitet. I hvilken grad mine resultater vil opptre i tilsvarende prosjekt kalles ytre reliabilitet (Dalen, 2011). Ved å utføre flere undersøkelser med samme måleinstrument, og på denne måten oppnå samme resultat hver gang, kan man si en har høy grad av reliabilitet (Neuman, 2014). Et av bidragene for å øke prosjektets reliabilitet har vært å utføre prøveintervju. På denne måten har jeg kunnet vurdere om jeg mestret å hente frem de svar jeg søkte for prosjektet gjennom spørsmålene jeg hadde satt. I lys av dette var det også viktig å konstatere at jeg hadde oppfattet informantene korrekt. Ved at jeg brukte delvis strukturerte intervju, sikret jeg meg at utgangspunktet for dataene var basert på det samme grunnlaget, noe som var viktig for resultatenes troverdighet. Siden jeg valgte å ikke bruke lydopptaker utgjorde dette en svakhet i forhold til reliabiliteten i

studien ved at det oppstod en risiko for at det informanten meddelte ikke ble oppfattet så eksakt som en i utgangspunktet ønsket.

Gjennom så nøyaktig konkretisering av hvert enkelt ledd i studiens prosess som mulig, ser jeg ut fra de betingelser overnevnte forfattere har lagt til grunn for sine vurderinger, likevel på reliabiliteten for denne vitenskapelige studien som transparent nok til at andre kan ”etterprøve” gyldigheten av min undersøkelse.

5 Presentasjon av drøfting og funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra studien. Resultatene vil fremlegges tematisk basert på intervjuguiden og kategoriene fra kodingsarbeidet (Tabell s.31 og 32). Fremstillingene vil deretter drøftes opp mot problemstillingen og ses i lys av forskerens tolkninger og refleksjoner, forent med relevant teori.

Med bakgrunn i det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet for oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer, og med det forsøkt å anvende kombinasjonen av induktiv og deduktiv tilnærming til en slags tilnærmet abduktiv funksjon for analysen. På denne måten har jeg kunnet nytte empiri som forutsetning for studien, samtidig som aktuelle fenomen i analysearbeidet har blitt belyst.

Ønsket med denne forskningsrapporten var å klarlegge hvordan hest og stall kan være et gunstig supplement for elever med rett til spesialundervisning. Kodingsdelen i oppgaven viser tre sentrale kategorier jeg vil søke å fremstille i det følgende. Formålet med denne kategoriseringen er å tydeliggjøre aspektene som fremkommer i samvær med hest, og forsøke å gi en mer helhetlig framstilling av de enkelte fenomenene.

Forskerens kunnskap om og kjennskap til det aktuelle fenomenet kan innebære at resultatene vil inneha et visst preg av forskerens perspektiv til studien, men forsøkes kompletteres med en dypere teoretisk forankring.

5.1 Informantene

Informantene i studien var alle fagfolk med ulik bakgrunn og erfaring innen bruk av hest som terapi. De hadde både norske og internasjonale utdanninger, forholdsvis innen pedagogikk, psykiatri og fysioterapi med aktuelle tilleggsutdannelser. Felles for dem alle var at de hadde søkt seg til hester fra tidlige barneår og opprettholdt interessen inn i voksen alder. Som hesteassisterte terapeuter hadde de et erfaringspekter på omlag 20 – 40 år og jobbet per dags dato i egne bedrifter og innen BUP/skoleverket med hesten som medterapeut/assistent. Samtlige av informantene hadde egen stall inklusive hester/ponnier tilrettelagt for hesteassisterte intervensjoner for alle denne studiens målgrupper. For å bevare anonymitet vil jeg derfor omtale alle terapeutene som ”informanten”.

Jeg er bevisst at en ikke skal ha så lange sitater av informantenes utsagn. For deler av framstillingen velger jeg likevel å nytte lengre sitater da det bidrar til å gi et riktigere bilde av informantenes egne opplevelse omkring tema. Jeg mener også det vil kunne gi en bedre helhetlig forståelse av informantenes tilnærming til feltet.

5.2 Hesteassisterte intervensjoner med hest for barn og unge med rett til spesialundervisning

Det overordnede inntrykket av informantenes opplevelse av bruk av hest i terapeutisk sammenheng var positivt. Det er likevel flere aspekter som er viktig å belyse for at rammene rundt et slik tilbud kan kvalitetssikres opp mot læringsutbyttet i det ordinære opplæringstilbudet til skolen. Innledningsvis ble informantene bedt om å dele sine tanker om bruk av hesten som spesialpedagogisk tiltak og kvaliteten rundt dette. Den ene informanten forklarer det slik:

Man må ha en rød tråd i forhold til skolens opplegg. (...) Man må integrere kunnskapsløftet for å få effekt i skolen. Derfor er det også så viktig med kompetanse. Det kan ikke og skal ikke være planløst. En må alltid ha et ordentlig

individuell planlagt opplegg.

Tilpasning av opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger og behov, er av stor betydning i et spesialpedagogisk tilbud med hest. Likevel skal en merke seg at for at tilbudet skal være tilstrekkelig, er det nødvendig å koordinere interaksjonen slik at den står i samsvar med skolens kompetansemål og undervisningsopplegg. Som informanten påpeker må tilbudet kunne i en solid og hensiktsmessig plan for eleven. Dette setter krav om handlingskompetanse til både terapeut og i skolen. Målene for det spesialpedagogiske arbeidet må presiseres, og de individuelle opplæringsplanene må utarbeides med funksjonelle og hensiktsmessige målformuleringer i henhold til det spesialpedagogiske tiltaket som skal føres.

Informanten var veldig bevisst kvaliteten på samarbeidet med skolen for at et tiltak med hest og stall skal ha best mulig effekt på flest mulige arenaer. Viktigheten av en kontinuerlig dialog mellom de ulike instansene ble tydeliggjort. Det er også et poeng å dreie ressursbruken fra fellesskap til enkeltindivid. Ved å inneha relevant kompetanse gis en mulighet til dypere innsikt i elevenes læringsmål og hvorvidt de er realistiske og fordelaktige å sette. Forståelse for elevenes utfordringer gir dessuten en mer legitim forklaring på utilstrekkelig læringsutbytte (Kommunens sentralforbund, 2015).

For at målformuleringene skal virke som en funksjonelt verktøy i tilnærmingen, må målene kunne fremme både endringen skole og terapeut ønsker å se, samt hvordan dette skal komme til uttrykk. Samarbeidet mellom skole og terapeut er derfor å anse som tungtveiende for at elevenes siktemål skal kunne evalueres og ikke ende opp med å stå utelukkende som intensjoner for arbeidet som gjøres.

Det er også viktig å merke seg hvor presise formuleringer en ønsker for det spesialpedagogiske arbeidet. Klare målsetninger med lukkede formuleringer vil gjerne fremtre som styrende for den spesialpedagogiske tilnærmingen som skal føres, retningsgivende mål vil på sin side legge til rette for et større spekter av læringsmuligheter, men da må en i større grad kunne bevisstgjøre seg på hvordan det skal komme til uttrykk.

I en forlengelse forteller informanten om hvorfor hun opplever hest og stall som gunstig for denne elevgruppen:

(...) Det er en forutsetning at det blir lystbetont for å få drivkraft og motivasjon. Da blir det enklere å lære for de som sliter og har utfordringer. Det blir ofte for abstrakt i skolen. (...) Man kan selvfølgelig lære på skolen óg, men det er mer lystbetont i en stall der du blir akseptert og ikke kritisert. (...) Man kan liksom ikke bli fornærmet på en hest. Det er lettere å bli fornærmet på et menneske.

Kunnskap, arbeidsglede og mestring henger sammen. Å skape lærings situasjoner som preges av trivsel, nysgjerrighet og vitebegjær er alfa omega for elvenes tilnærming til det som skal læres. For elever med rett til spesialundervisning kan en opplæring som sentreres rundt abstrakt undervisning og lærebøker, være utfordrende å mestre. Et pedagogisk innhold med den organisatoriske tilretteleggingen som finner sted i en stall og i samspill med hest, kan som informanten meddelte, således synes å ha en lystbetont effekt for disse barna.

Elever har forskjellige måter å lære på, og kan ha ulike innganger til kunnskap. Ved å legge opp til en mer praktisk og variert undervisning i samspill med hest, kan en ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, der eleven gis et mer konkret handlingsrom til å innhente, bearbeide og organisere emnene på. Det er også avgjørende for læringsgleden at eleven blir møtt med anerkjennelse og respekt, og i følge Nordahl (2010), kan terapeutens relasjonelle kompetanse og evne til å møte elevene, gi økt motivasjon og utbytte av læringen.

Med en forutsetning i at læringsmiljøet i stallen er preget av en høy grad av forutsigbarhet, generelle prinsipper for god opplæring er tilstede, og at terapeuten fører en grunnleggende rettesnor i samsvar med opplæringsloven, kan en tenkes å betrakte stallen som en hensiktsmessig, trivsels- og læringsfremmende arena.

Informantene deler et syn om at erfaringene de gjør, fremtrer i en så stor grad at de ikke lenger kan omtales som tilfeldigheter. I de to følgende utsagnene vil informantene beskrive enkelte av opplevelsene og tankene som ligger til grunn for denne antakelsen:

De som følger de handicappede kommer ofte med uttalelser som "Hun kan ikke/klarer ikke det". Jeg svarer dem at "Jeg tror på dette her klarer hun. Dette får vi til. Vi må bare prøve og gi stimuli. Masse stimuli.". Og så får de det til.

Jeg opplever at på terapiridningen blir de stilt krav de ellers ikke får i livet. Her blir de behandlet og stilt krav til på lik linje med alle andre. Det kreves noe av dem, (...) de skal ikke dilles med. Jeg utfordrer dem. Men som terapeut er det selvfølgelig viktig at jeg føler på grensene. (...) Det er veldig deilig for både de foresatte og elevene selv. Det skaper selvtillit.

Selve kjernen i det jeg ser på som viktig i prinsippet om spesialundervisning, er at opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte elev og tilrettelegges på en slik måte at eleven får et faglig, kulturelt og sosialt læringsutbytte, som imøtekommer elevens forutsetninger. Innledningsvis i studien vises det til at det inngår om lag 1500 elever i skoleeksterne tiltak en eller flere dager i uken. Dette er en heterogen gruppe der mange har atferdsvansker og reduserte evner til tilknytning og danning av relasjoner.

Stortingsmelding 30 (2003-2004), legger til grunn at tilbudet om en likeverdig og inkluderende opplæring skal være et overordnet prinsipp i skolen, men viser på tross av lover og retningslinjer til at det likevel er bekymringsfullt store forskjeller i elevenes læringsutbytte. Som informantene beskriver kan skolen oppleves som for abstrakt for enkelte elever. Videre understrekes utfordringene med å se hver enkelt elev og dens individuelle behov. Med bakgrunn i følgende kan man derfor undre seg hvilke undervisningsopplegg som best i varetar elevenes rettigheter.

Stortingsmelding 30 (2003-2004), påpeker at dagens spesialundervisning virker ekskluderende. Segregerte undervisningsopplegg som gis utenfor ordinære

opplæringsgrupper er likevel vanlig praksis i dagens spesialundervisning. I lys av dette mener jeg en kan diskutere hvorvidt dette samsvarer med Stortingsmelding 30 (2003-2004), sitt krav om at elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap, og hvorvidt dette imøtekommer elever med tilknytningsvansker. Med bruk av hest og stall som virkemiddel for læring, kan en sikre variasjon i både arbeidsoppgaver, intensitet og samspill med andre. Ved å følge offentlige retningslinjer og ha en gjennomtenkt, reflektert og begrunnet pedagogisk praksis, styrkes dessuten kvaliteten på intervensjonen (Stortingsmelding 30, 2003-2004). Men også her møter man utfordringen om inkluderende spesialundervisning. Skal tilbudet kun gjelde elever med rett til spesialundervisning eller skal elevene i det ordinære opplæringstilbudet også integreres? Studier viser at skoler med fleksible organiseringsformer der spesialundervisningen er en naturlig del av opplæringstilbudet forebygger stigmatisering (Markussen, Brandt & Hatlevik, 2003). Ved å balansere integrasjonsforholdet i spesialundervisningen med å kombinere ordinær klasseromsundervisning med alternativ undervisning i stall og med hest, er en med på å bidra til generell integrering i undervisningsopplegget. En av mine informanter ytret følgende om temaet:

Det er viktig å holde kontakt med de andre barna. Det er viktig at andre barn i klassen er med for å berike samspillet.

Informantens beskrivelse viser til en forståelse for elevenes utbytte av inkludering i både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen i skolen. Selv om ulike spesialpedagogiske tilnærminger sjelden vil ha samme effekt for alle elevgrupper, er det likevel et poeng å se på koordinering og samarbeid med skolen for å øke kvaliteten på tilbudet. Hvis en har integrerte undervisningsopplegg ivaretar en samspillet mellom eleven og til skolen, og relasjonen mellom elevene styrkes. En slik integrering underbygges dessuten av Vygotskys fremstilling om at sosialt samspill fungerer som et utgangspunkt for læring og kognitiv utvikling (Vygotsky, 1962). Et annet viktig moment er at atferdsproblematiske elever ser ut til å oppnå en lavere tilfredsstillende utvikling både faglig og sosialt om de mottar spesialundervisning utenfor klassen (Udir, 2015). I tillegg dokumenterer utdanningsforskningen at prestasjonssterke elever tjener på samspill med elever med behov for spesialundervisning (Grøgaard, 2002). En oppnår på denne måten

økt læringsutbytte for både elever med og uten spesialundervisning, i tillegg til at trivsel og motivasjon blant elevene heves. Ser man derimot på det segregerte undervisningsopplegget, vil hver enkelt elev få tilrettelagt oppfølging ut fra sitt individuelle behov. Søkelyset rettes fra en felles elevsammensetning til en spesialpedagogisk praksis som innholdsmessig tilrettelegges ut fra et individperspektiv. I en hesteassistert intervensjon vil eleven ut fra en slik segregering kunne tildeles eneundervisning med terapeut. En slik individorientert tilnærming vil bidra til å trekke fokus mot en opplæring i samsvar med elevenes forutsetninger og evner, noe som kan være gunstig for hver enkeltes individuelle kompetanseoppnåelse. En såpass tett oppfølging av elevene vil også kunne være sentral for å fremme læringsutbytte og faglige prestasjoner. Likeledes viser forskning at særlig barn med læringsutfordringer kan tjene på en slik type undervisning da effekten holder seg over tid, og resultatene av den individorienterte tilnærmingen i kombinasjon med økt lærertetthet er varige.

Et sentralt spørsmål bør likevel være om slike relativt lite heterogene elevsammensetninger vil være et svar på skolens differensieringsutfordringer mer enn et tilskudd for å fremme skolen som en likeverdig arena for alle.

5.3 Identitetsfaktorer

Identitet fremkommer som et viktig aspekt av menneskets selvoppfatning. Det handler om selvbilde, og kan forklares som summen av hvordan vi opplever oss selv kombinert med de unike personlige egenskapene som er gjeldende for hver enkelt person. I sammenheng med psykologisk trivsel kan dette påvirkes og utvikles gjennom følelsen av mestring, og i relasjon med andre (Skaalvik og Skaalvik, 1993 og Paradise & Kernis, 2002). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv betraktes identitet og læring som to forhandlende prosesser integrert i hverandre, der de kognitive forholdene har stor betydning for elevenes motivasjon i tilegnelsen av kunnskap. Dette er i tråd med den tilnærmingen til læring hesteassistert terapi fører, og kan sees på som en effekt av tilknytningen som oppstår i denne interaksjonen.

Tilknytningen mellom menneske og hest skaper ulike identitetsaksept som vektlegger

premisser for læring, trivsel og atferd. I dagsaktuelle teorier ser man at identitet stadig evalueres som en helhetlig virkning av en større læringsprosess. Jeg vil i det følgende forsøke å se om en annen prosess vil kunne være aktuell, hvordan tilknytningen og identiteten som oppstår mellom menneske og hest synes å være et viktig utgangspunkt for utvikling av læring. Jeg vil med det søke å belyse hvordan informantene i studien har erfart virkningen mellom identitet og læring i interaksjon med hest hos sine elever.

Sitatene og eksemplene under viser tanker og erfaringer informantene har gjort seg om hvordan tilknytning til hest kan prege elevenes læringsprosess, med utgangspunkt i identitetsfaktorene i tabellen på side 29 og 30.

(...) Det er en meget god måte å bygge opp kommunikasjon, relasjoner og sosialt samspill på. Og ikke minst det å oppleve mestring og få økt selvtillit.

(...) Det har en overføringsverdi. Barna tar med mestringsfølelsen de opplever i tilknytningen med hesten ut i andre arenaer. På denne måten får man øvelse i å takle utfordringer i hverdagen.

Ved å prøve å få en hest til å gå etter deg har jeg erfart at flere av mine elever har opplevd en voldsom mestringsfølelse. Gjennom kommunikasjonen med hesten får de en pekepinn på om de er tydelige. Hesten er så "konkret" at hvis de er utydelige vil ikke hesten følge etter dem. Og det kan si noe om deg som person. Det er overførbart til kommunikasjonen en har med mennesker. (...) Dette skjer fordi hesten naturlig søker en tydelig leder i flokken. De vil ikke ha en utydelig leder. Det har de ikke bruk for.

Som det fremgår av informantene, er elevens selvbilde gjennom bekreftelser og mestringserfaringer med hesten, gjengående faktorer i beskrivelsene. Denne opplevelsen av mestrings- og selvfølelse, er essensielt for den helhetlige prosessen i tilegnelsen av

kunnskap. Da elever i skolesammenheng vurderes etter faglige prestasjoner er dette fundamentale aspekt for motivasjon. For at elevene skal få et effektivt læringsutbytte er det grunnleggende for tilnærmingen at elevene har tro på seg selv. Ved hjelp av en kausal tilnærming kan en søke å forstå det som at gode elevprestasjoner resulterer i en positiv selvoppfatning, som videre fremmer en ytterligere prestasjonsøkning. Denne visualiseringen mellom årsak og virkning kan være nyttig for å se sammenhengen mellom identitetsfaktorene som fremkommer av datamaterialet i studien, og for å bedre skjønne hvordan de kan være en forutsetning for læring.

Som eksemplene viser, kan det tale for at relasjonen til hesten er med på å skape en bedre bevissthet over hvordan barnas egen atferd påvirker det rundt dem. Denne selvvurderingen som oppstår i interaksjonen med hesten, kan være med å bygge opp under elevenes selvoppfatning og motivasjon for og i henhold til ytelsen av egne prestasjoner. For å forklare dette ytterlige må man se på sammenhengen mellom faktorene som bygger på teorier om kognitive forhold. Maslow beskriver med utgangspunkt i basale til mer sammensatte behov, hvordan menneskets opplevelsesaspekter har betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan belyses med utgangspunkt i når elevene er i stallen og/eller i interaksjonen med hest. Her er det ikke viten om at de lærer som er motiverende for barna. Derimot er opplevelsen, det å kjenne at det oppstår en tilknytning til hesten, underliggende for videre interesse og drivkraft i det elevene gjør. Ved å vise omsorg og ta ansvar for hesten, kan barna oppnå en anerkjennende og positiv opplevelse av at de mestrer. Spesielt for barn med atferdsforstyrrelser og tilknytningsproblematikk, kan samhandlingen og opplevelsen det å ha en "venn" i hesten gir, være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Med utgangspunkt i en kognitiv dimensjon kan dette være med å påvirke elevenes evne til å oppfatte og løse problem, sette seg mål og tilegne seg kunnskap (Ogden, 2012). Dette henger sammen med barnas selvfølelse og har en overføringsverdi ved at det også kan være med på å styrke selvoppfatning og generell kvalitet på relasjoner ellers i livet. Som et resultat av dette, opplever barna at for å kunne lykkes og nå sine mål, avhenger deres komplementære rolle til hesten av gjensidig respekt og anerkjennelse. Denne selvrealiseringen hvor de ser nytten av sine evner er således med på å skape ytterlige motivasjon, og er forutsettende for elevenes videre vekst, utvikling og læring.

I intervjuet med en av mine representanter, forteller informanten om hvordan

opplevelsesverden i samspill med hesten kan kjennes. Essensen i det som beskrives går på elevens behov for å føle trygghet.

Du kan være deg selv sammen med hesten. Du kan slippe masken og knytte bånd med den uten å være redd for hvordan du presterer på skolen, eller for hva andre sier og mener om deg.

Informanten forklarer hvordan eleven i samspill med hesten entrer en sfære som kan oppleves som grunnleggende for en trygg læresituasjon. I samband med fysiologiske behov, er fenomenet som oppstår av de som av Maslow vektlegger som primære steg når en søker å fremme læring (Imsen, 2005). Ved at eleven føler seg trygg tilrettelegges betingelsene for ytterligere lyst og motivasjon i interaksjonen, og følelsen av mestring oppleves som sentral (Imsen, 2005).

I neste informants utsagn ser vi igjen hvordan tilknytningen og relasjonen til hesten er med på å gi trygghet, her velger informanten imidlertid også å trekke fram hvordan elevens identitet kan formes som følge av dette.

Du får så stor læringseffekt ut av mestrings- og selvfølelsen i samspillet med hesten. Jeg har ved flere anledninger opplevd å jobbe med barn som har tilknytningsproblematikk. Ved å gi dem ansvar for hest og stallarbeid, har det vært med på å styrke vekstutviklingen og troen de har på seg selv.

Selv om en kunne søke å betrakte dette som en av de mer basale forutsetningene for læring, fremgår det av behovene som blir tilfredsstilt at de både bygger på og inngår i hverandre. Dette betyr at når barna som beskrives i eksempelet får dekket sine grunnleggende behov for tilknytning og trygghet i samspill med hesten, vil de som følge av dette kunne gis en bedre forutsetning for trivsel, utvikling og motivasjon for å lære. Hvis en går litt dypere i fenomenet, fremtrer forutsigbarhet i undervisningen som av stor betydning, særlig for elever med tilknytningsproblematikk. Ved at en tilrettelegger et særskilt undervisningsopplegg med hensikt om å styrke barnets evner og ferdigheter i

samspill med hesten, er man med på å fremme en trygg tilknytning. På denne måten kan en forsøke å endre elevens indre arbeidsmodeller, som igjen har en direkte virkning på barnets identitet. En skal imidlertid merke seg at tillit til fagpersonen fremtrer som en selvsagt nøkkel i en slik interaksjon.

For mange kan et individuelt målrettet undervisningsopplegg med den terapeutiske omsorgen hesten fører, gradvis oppleves som så basalt trygt at barnets utrygge tilknytningsmønster kan brytes. Stallen og samspillet med hesten er med på å utfylle barnets behov, og etter hvert som det trygge tilknytningsmønsteret føres, vil barnets tilknytning endres og behovet for selvrealisering kunne utfylles. Ved å hele tiden være tilstede og finne en balansert tilrettelegging for nye erfaringer gjennom hestens nærhet, kan en dermed kunne anta at eleven vil imøtekommes av de rammene som best fordrer læring.

5.4 Læringsfaktorer

Med utgangspunkt i læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv, vil læringsfaktorene som forsøkes fremstilles i det følgende, vektlegges med utgangspunkt i forståelsen interaksjon, deltakelse og samhandling har for kunnskapsoverføringen i skolen.

Flere av informantene i studien peker på hvordan læring fremkommer som en effekt av en aktiv og bevisst deltakelse i samspill med hesten. Eksempelet som trekkes frem under, viser noen refleksjoner om hvordan hesten som overgangsobjekt kan hjelpe barna med å utvikle selvinnsikt og komme i bedre posisjon til å lære.

Det følgende utsagnet er litt langt. Da det gir en god illustrasjon av hvor nødvendig det er med gjensidighet i samspillet, velger jeg likevel å bruke det.

(...) Jeg opplevde at en gutt med mye sinne og frustrasjon gjennom arbeid på og ved siden av hesteryggen klarte å bremse sin utagerende atferd og slutte å gå løs på andre. Dette skjedde ved at hesten ga tydelige tegn på at ting måtte endres for at de skulle klare å kommunisere og samarbeide. Hesten speilet gutten og ble urolig og vanskelig å ri. Ved at gutten prøvde andre løsninger, og som en effekt

av det, opplevde endringer hos hesten, oppnådde han en bedre innsikt i hvordan egen atferd kan påvirke andre. For gutten ble dette så tydelig og konkret at vi kunne starte prosessen med å snakke om hvordan han skulle håndtere dette neste gang sinnet og frustrasjonen kom opp, og dermed overføre det til situasjoner ellers i livet.

Her forklarer informanten hvordan eleven opplevde at hesten gjennom samhandling, der han bevisst tok styring over og kontrollerte egen atferd, etterkom hans instruksjoner. En slik sosial interaksjon forutsetter en viss grad av gjensidighet. Ved at gutten tilnærmer seg hesten med uro i kroppen, signaliserer han en tydelig disharmoni som hesten følgelig speiler og oppfatter som truende. Hestens behov for tydelig og direkte kommunikasjon bevisstgjør elevens utydelige kroppsspråk, og visualiserer konsekvensene det har for egne intensjoner. Det å ha innsikt i seg selv og reflektere over ens egen påvirkningskraft, er grunnleggende i et samspill. Da kravene til deltakende tilstedeværelse og kontinuerlig refleksjon over handlinger som utføres er avgjørende for utviklingsgangen i en interaksjon, vil dette særlig kunne fremkomme i en interaksjon med hest. På denne måten blir de praktiske konsekvensene i samhandlingen fremtredende som en såpass sentral funksjon i læringsprosessen, at barnet erfarer hvordan trygghet og struktur kan spille en rolle også i andre hverdagslige gjøremål.

Fenomenet kan også synes å underbygges av Deweys (1897/2000), tanke om at læring må betraktes som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring. Tendensen en ser fremkommer, viser seg likeledes i utsagnene fra informantene under.

(...) Hesten agerer på en slik måte at du er nødt til å gi respons. Det foregår heletiden kommunikasjon. Særlig for barn med atferds- eller kommunikasjonsvansker er dette en god arena for læring. Hesten krever at du gjør noe med det som skjer. Du må være tilstede, her og nå. Først på den måten kan man samarbeide og sette i gang en prosess.

I forhold til barn med språkvansker kan en bidra til en mer bevisst språkutvikling fordi hesten krever gjensidighet og tydelighet. De lærer at effekt krever handling. De må kommunisere for at hesten skal gi respons.

Rideterapien stimulerer språket. Jeg merker det godt på de av elevene mine som er autister. (...) Jeg ser de begynner å se på og snakke mye mer enn før.

Kontinuiteten av følgene som kan oppstå i samhandling med hest kan sees på som et direkte forhold der du får en personlig erkjennelse av det du erfarer. På denne måten kan eleven oppnå en vital og verifiserbar betydning, der hesten vil ha en assisterende rolle som overgangsobjekt mot en trygg relasjon (Dewey, 1916). For elever med utviklingshemming, autisme og/eller andre sammensatte vansker kan forståelse og språkutvikling fremgå som utfordrende. Elevens evner til å formidle og fortolke budskap vil i større eller mindre grad kunne påvirke dette erfaringsgrunnlaget, og vil gjennom den direkte samhandlingen med hesten derfor kunne være med å styrke utviklingen av barnets kommunikasjonsevne til andre mennesker.

Ved at språk fremstår som et redskap for tanker eller nyttes til kommunikasjon, vil språkvansker kunne få kognitive eller kommunikative konsekvenser for barnet (Kjølaas, 2001). Et sentralt spørsmål for elevenes læresituasjon vil derfor være om barnet forstår og om det blir forstått. Likevel er det ikke slik at all kunnskap kan lærers ved å oversette teori til praksis, og en helhetlig tilnærming med utgangspunkt i eleven som aktør blir viktig for kvaliteten av opplæringen. Dette kan reise didaktiske spørsmål vedrørende valg av metoder og tilnærminger i skolen, og kan være med på å argumentere for at hesten som overgangsobjekt kan være et gunstig utgangspunkt i arbeidet med språk- og kommunikasjonsproblematikk.

5.5 Læringsopplevelser

Arbeidsoppgavene i en stall er preget av mangfold og struktur. Hesten er avhengig av mennesket for å få mat og stell, like fullt trenger stallen og annet praktisk materiell kontinuerlig vedlikehold. De to neste uttalelsene belyser hvordan en kan fremme elevenes lærelyst og læreutvikling gjennom meningsfulle og vesentlige tilnærminger i samhandling med hest og i stall.

Da helheten for eksemplene er representative for det som ønskes belyses, har jeg også her valgt å benytte dem selv om de er lange.

Jeg erfarer at de barna som kommer til meg med utfordringer i skolen ofte lærer bedre gjennom praktiske oppgaver de gis i stallen. Det kan være alt fra å lesing, skrivning til naturfag. Det blir så lystbetont at de glemmer fokuset på læring. Det kommer naturlig og av seg selv gjennom det vi gjør. (...) Når de leser informasjonen på stalltavlen glemmer de at de får lesetrening samtidig. Når de noterer hva som har blitt gjort i stallboken lærer de å sette ord på ting og bli bevisste på det de har gjort. (...) Og alt de lærer om hestene og stell og omsorgen rundt. Det er så utrolig mye læring å hente.

Og også denne:

Hvis en for eksempel har utfordringer når det gjelder matematikk eller begrep, har jeg gode erfaringer med å bruke stallen som tilrettelegging for læring. (...) Du har den runde bøtten med fôr, den trekantede saltsteinen, den firkantede boksen til hesten (...) Du har så mange konkreter. Dessuten kan du måle og veie høy og fôr. Du kan dele opp i porsjoner (...).

Med utgangspunkt i stallens ressurser forteller informantene om hvordan elevene gjennom praktiske oppgaver oppnår effektive lærings- og mestringsopplevelser. Det fremgår av

Gjøsund & Huseby (2010), at barn lærer best gjennom konkrete opplevelser der tilnærmingen ikke blir for abstrakt. Erfaring med virkelige gjenstander der en kan knytte læringsverktøy i stallen opp mot kompetansemålene i skolen, kan dermed synes å ha en positiv påvirkningskraft og fremme læringsprosessen for elevene. Slik kan terapeuten være med å legge til rette for en naturlig språklæring der barna får mulighet til å assosiere konkrete med ord, for å deretter kunne lære å se forbindelsen som skapes. På denne måten vil elevene etter hvert kunne etablere en bedre språklig bevisstgjøring og muntlig uttrykksform, samtidig som terapeuten er med på å fremme en allsidig utvikling der elevenes kunnskaper får en overføringsverdi til andre delområder i skolen.

Å være med å øke og utvikle barnas engasjement for lesing og skriving er en viktig del av kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Udir, 2015a). Gjennom ulike oppgaver i stallen kan terapeuten legge til rette for en meningsskapende opplæring der hverdagslige lese- og skrivesituasjoner innarbeides og integreres i arbeidsoppgavene (Udir, 2015b). Ved å vektlegge lese- og skrivestimulering gjennom aspekter eleven møter i stallen, kan dette være en inngang til at barna enklere lærer å hente, gi, tolke og forstå informasjon som er nødvendig for stalldriften. Ved å oppmuntre barna til å bruke disse ferdighetene gjennom omsorg for hesten, erfarer de å planlegge, gjennomføre og reflektere over oppgavene de utfører. Denne opplevelsen av å være til nytte, kan være med på å stimulere lysten for videre læring, og kan med fordel overføres til dagligdagse aktiviteter og gjøremål barna møter ellers i livet.

Informanten belyste gjennom sine eksempler hvordan det ved bruk av konkrete koblet opp mot hest og stall, også kan tilrettelegges for barnets matematiske utvikling. Gjennom praktiske oppgaver i stallen knyttet til teoretiske målsetninger i læreplanen, kan en enkelt illustrere hvordan ulike tilnæringsmåter kan nyttes for å løse hverdagslige oppgaver. Dette kan oppmuntre elevene til samarbeid og lærer dem å bedre kjenne igjen og forstå nytten av matematikk i ulike kontekster. Eksempelvis vil konkretiseringen det gir å måle opp og veie mengden fôr hesten skal ha før det kan gis, være en brobygger og skape en logisk sammenheng mellom teori og praksis.

Læringsverktøy basert på grunnleggende begrepsforståelse og konkretisering i stallen, kan med henhold til dette synes å introdusere og lede elevene som nevnt til en bedre språklig

bevisstgjøring, og forståelse for problemløsninger de kan komme til å stå ovenfor. Dette er i tråd med intensjonen i Kunnskapsløftet, og elevenes opplevelse av mestring gjennom ulike aktiviteter og oppgaver, kan sees som et uttrykk for at kvaliteten på opplæringen som gis gjennom interaksjon med hest og i stall, er tilfredsstillende.

5.6 Kroppslige opplevelser

Med kroppslige opplevelser menes den kroppslige erfaringen i relasjon til kontekst og medmennesker vi som subjekter føler (Nortvedt, 2008). Denne kroppsfenomenologien handler om menneskets bevissthet og meningsdimensjon over kroppen, og grensesetting er en betydelig problematikk inn under denne forbindelsen, samt en stor del av den røde tråden gjennom hesteassistert terapi (Nortvedt, 2008).

5.6.1 Grensesetting

Barn og unge generelt, men med særskilte behov spesielt, kan noen ganger oppleve å ha en så defensiv atferd at de kan utsette seg selv for ubehag. Felles for denne gruppen er at de kan være ukritiske til andre mennesker eller at de opplever at det er vanskelig å sette egne grenser. For disse barna er det ekstra viktig å lære å finne og sette sin egen personlige begrensning, slik at de kan ivare ta seg selv og sine egne behov. I det følgende vil jeg dele et eksempel fra en av mine informanter, som jeg opplever gir en god beskrivelse på hvordan interaksjon med hest kan forsøke å veilede og fremme nettopp en slik grensesetting.

Informanten forteller at hun jobbet med et barn som lenge følte seg mobbet av en medelev. Jenta som beskrev hvordan medeleven satt og dunket i stolen hennes gjennom skoletimene, opplevde det som vanskelig å protestere og sette egne grenser.

(...) Jeg ba henne om å lage sin egen personlige grense i form av en sirkel i grusen rundt seg selv. Jentas oppgave var å stå inne i sirkelen imens jeg

slapp inn en, og etterhvert to hester. Jentas oppgave var å ikke la hestene tråkke over grensen hun hadde laget. Vi jobbet med grensesettingen over 6 runder før hun en dag kom tilbake og fortalte meg at hun hadde satt frem hånden og sagt stopp til vedkommende som mobbet henne.

Hva som definerer ens personlige grense er individuelt og kan ofte relateres til den enkeltes personlige opplevelser, selvtillit og sosiale roller (Halck, 1999). Iblant kan man konfronteres med forhold en ikke er komfortabel med, og for mange oppleves det som utfordrende å sette grenser i henhold til dette. Derfor er også deler av grensesetting knyttet opp mot identitet. Da hesten er et flokkdyr vil den fra naturens side være avhengig av en tydelig leder for å overleve (Roberts, 2005). Samspillet i en slik tilnærming med hest som informanten viser til, vil derfor kunne være vesentlig i prosessen om grensene jenta søker å regulere. Da hesten på utkikk etter en leder kan la seg dominere, vil den instinktivt respondere og stanse opp hvis en opptrer som klar og tydelig på hvor ens personlige grense går. Ved mangel på tillit og respekt, vil hesten derimot umiddelbart kunne overskride ens egne grenser.

Grensesetting handler i stor grad om respekt og bevisstgjøring, hva som i ulike situasjoner kjennes/ ikke kjennes greit og er akseptabelt. Det ”terapeutiske rommet” som oppstår mellom hesten og jenta kan i den forbindelse betraktes som et hjelpemiddel til å korrigere og styrke ens egen selvoppfatning. I tilnærming til hesten lærer eleven å sette grenser for seg selv, og være tydelig i sine budskap. Informanten forteller at jenta etter gjentatte øvelser overførte det hun hadde lært i interaksjon med hesten(e) til skolesituasjonen, og på den måten mestret å ta kontroll over situasjonen ved å tydeliggjøre sine egne grenser. Dette kan tyde på at en gjennom en strukturert tilnærming til hest bedre kan lære barna å kjenne på egne behov og grenser, og gjennom disse opplevelsene kunne være med å fremme mulige effektive tilnæringsmetoder for grensesetting i livet ellers.

5.6.2 Motorikk og sansestimuli

Et annet aspekt ved barns tilknytning er betydningen av motorisk kompetanse, både når det gjelder selvbilde, mestring og for utførelsen av praktiske oppgaver i hverdagen

(Sigmundsson & Haga, 2000). Det ligger også en viss forventning til hva elevene skal kunne utføre, som for eksempel det å kunne lese, skrive, klippe og delta i lek. For barn med motoriske utfordringer og funksjonsnedsettelse kan slike dagligdagse aktiviteter og skoleprestasjoner oppleves som utfordrende å mestre. Jeg vil gjennom utsagnet til informantene under forsøke å belyse hvordan hest og rideterapi kan være en fordel denne gruppen.

Rideterapien aktiviserer alle muskelgruppene i kroppen. Sansene våre blir stimulert og skjerpet. (...) De må det, for du skal følge et levende vesen i gangarter og forskjellige oppgaver.

Som informanten påpeker aktiviseres alle muskelgruppene i kroppen når man rir på en hest, bevegelsene kommer automatisk og hele kroppen gis sirkulasjon. Ridning kan gi mennesker med funksjonsnedsettelse en treningsform tilsvarende det funksjonsfriske får i spenstig gange, samtidig som det krever konsentrasjon og skjerping av alle sanser (Falch, 2008). Å ri en hest i bevegelse er avspennende og gir dessuten gode forutsetninger for trening av balanse, som er viktig for barnets fysiske evner, men også for å kunne orientere seg og oppfatte avstand og størrelser. Eksempelvis er lavere muskeltonus og stor leddbevegelse ofte er en del av diagnosen til mennesker med Down syndrom. Svikt i motorisk funksjon kan medføre utfordringer i skolen og i hverdagen der det blir satt krav til barnas motoriske presisjon. Grovmotoriske ferdigheter er en forutsetning for å kunne stå, gå og sitte, mens finmotoriske ferdigheter stiller krav til blant annet øye, hånd og fingerkoordinasjon. Munnen og tungen er også deler av finmotorikken, og det å kunne beherske bevegelsene av disse kan derfor bli en viktig forutsetning for utvikling av språk, tale og kommunikasjon, samt lesing og skriving. Som tidligere nevnt krever hesten at du er tydelig i ditt kroppsspråk, for elever med dårlig motorikk kan dette være ekstra utfordrende. Trening med hest der alle muskelgruppene blir aktivisert, kan derfor sees på som veldig effektivt for disse elevene. Det er også gunstig å merke seg at varmen som frigjøres i kontakt med hesten kan være med på å løse opp muskulatur og leddbånd, og dermed øke elevenes bevegelse og løse opp eventuelle spasmer (Falch, 2008).

Sanseintegrasjon handler om menneskets evne til å kunne ta inn og sortere informasjon som hjernen mottar gjennom blant annet den taktile, visuelle, auditive og kinestetiske sansen (Statped, 2015). Da sansene omfatter vår evne til å forstå omgivelsene kan de være hensiktsmessige i forbindelse med elevenes læring. I eksempelet under kan informanten fortelle om ulike strategier for læring i interaksjon med hest, aktivt knyttet til sansestimulerende aktiviteter.

Man kan snakke om at dyr må ha stell, men det er noe helt annet å kjenne at du står der med børsten i hånden og kjenner varmen av hesten når du stryker over den. (...) Også er det jo morsommere. Du ser reaksjonen til hesten og får bekreftelse på det du gjør. Det gir deg en erfaring du ikke får i et ordinært klasserom.

Mange barn kan ha utfordringer med å tilegne seg informasjon, og for noen kan mottakelsen og bearbeidelsen de opplever ved å sitte i et klasserom være så energi- og konsentrasjonskrevende at flere av sansekanalene kan "stenges" av (Statped, 2015). Barn med utfordringer av denne typen vil kunne få problemer både i psykologiske, sosiale og læremessige aspekt. Som informanten viser til trenger hesten stell og omsorg. Ved at hester i tillegg er så sensitive på omgivelsene rundt dem, kan god tilrettelegging i samspill med hest være med å lette hverdagen til disse elevene. Her møter eleven en "likesinnet" der terapeuten kan være med å begrense elevens inntrykk og på den måten styrke barnets kapasitet for læring. Det rolige og balanserte miljøet i en stall vil kunne føre til at elevene slapper bedre av, og er med på å fremme konsentrasjon. Informanten belyser dessuten hestens respons på elevenes tilnærming. For barn med denne typen sensitive utfordringer kan negative beskjeder oppleves som mye sterke enn for andre barn. Gjennom kontrollerte oppgaver i tilnærming til en hest vil de kunne få en bekreftelse på det de gjør, dette kan være med på å gi en ekstra stor glede over egen mestring og har en positiv påvirkning for barnas emosjonelle opplevelse.

Bruk av stall og hest som alternativ pedagogisk arena, med dens muligheter for sansestimuli under kontrollerte forhold, synes derfor å kunne være fremmende for en slik pedagogikk.

6 utfordringer

Avslutningsvis ønsker jeg å se på enkelte forhold ved hesteassistert terapi og læring som kan virke utfordrende i utførelsen av en denne typen alternative tilnæringsform. Jeg vil ta utgangspunkt i utsagnene til mine informanter.

Som informantene påpekte, er erfaring og kunnskap i henhold til spesialpedagogisk intervensjoner med hest, grunnleggende for utførelsen av hesteassistert terapi/læring og rideterapi.

Kompetanse innen pedagogikk og med hest, er helt essensielt for kvalitetssikringen av læringsaspektet i et slik opplegg. Da det finnes generelt lite evidensbasert forskning på området, jobbes det hardt for å øke kompetanse og bevissthet på feltet. Jeg har selv erfart hvor utfordrende det kan være å skulle se og veilede elever i større og mindre grupper, med ulike individuell utfordringer. Dette krever at du innehar relevant kompetanse og utdanning på feltet. I tillegg er det en forutsetning at en innehar grunnleggende og gode kvalifikasjoner om hest. For å kunne gi en tett oppfølging til elevene er det således viktig at en er bevisst både hestens funksjon og det didaktiske opplegget som føres. Selve settingen må dessuten være preget av ro og harmoni, uten forstyrrelser.

Jeg ser det i den forbindelse som nevneverdig at Norge er det eneste landet som har krav om utdanning i rideterapi. Termen ble godkjent av Rikstrygdeverket i 1973 og elevene fikk innvilget 60 timer med rekvirert rideterapi i året. Timeantallet per i dag er nede på 30 timer per år. Med hensyn til hvor mye effekt interaksjon med hest gir på kort tid, innen et så bredt spekter av læringsbaserte utfordringer, vil man med stor sannsynlighet kunne anta at det kan være en fordel for samfunnet å gå tilbake på den opprinnelige innvilgelsen av 60 timer per år, eller mer.

En skal også merke seg at det finnes forskrifter og krav til hestehold som blant annet går på hestens velferd. Som sosiale flokkdyr er det viktig å ta hensyn til at hester trives best i selskap med andre hester. Skal hesten være en god terapeut må den selv ha et godt liv. Rase og utseende spiller ingen rolle hvis hesten ikke er egnet til terapi og læring. Hester

som ikke følges godt nok opp og gis den naturlige omsorgen de trenger, kan bli utbrente og vil dermed slutte å speile. På den måten vil ikke terapien lenger ha effekt .

Da mye av det som skjer i interaksjon med hest er erfaringsbasert og relativt nytt som spesialpedagogisk tiltak i Norge, ser informantene det også på som utfordrende å nå ut til ulike instanser. Verdien aktuell forskning på feltet har for anbefalingen av intervensjonen og utfordringen med å få det refusjonsbetinget, kan derfor sees på som stor.

7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Jeg har gjennom denne studien forsøkt å føre en sannsynlighet for at hesteassistert terapi kan være et bidrag, og en alternativ tilnærming for å hjelpe barn med ulike utfordringer i skolen. Nær tilknytning til skolens målsetning har vært et utgangspunkt for oppgavens føring, der hest og stall er kontinuerlig benyttet som verktøy og alternativ arena for læring.

Oppgaven er ment som et bidrag til de faglige arbeid og litterære verk som beskriver hestens funksjonelle evner i samspill med barn. Det har vært svært utfordrende å finne solid underbygget alternativ litteratur for studien, jeg ønsker derfor gjennom dette forskningsprosjektet å forsøke å være med på å bidra til mer oppmerksomhet og kunnskap på feltet.

Mye av litteraturen jeg har funnet frem til har hatt en indirekte tilknytning til problemstillingen. Jeg har av den grunn måttet søke bredt, og dra inn elementer fra flere ulike forfattere for å kunne knytte det sammen til en helhet som tilsvarer det jeg ønsker å formidle, hvilket omfanget av litteraturlisten kan tilsa.

Resultatene fra studien viser gjennom tre ulike kategorier med påfølgende fenomen, som betraktes å kunne være et utgangspunkt for læring, at hesten som spesialpedagogisk tiltak kan synes å være en hensiktsmessig tilnærming for barn og unge med rett til spesialundervisning. Kategoriene som tar for seg identitesfaktorer, læringsfaktorer og kroppslige opplevelser synes å vise en stor relevans for disse elevenes læringsutbytte i skolen.

Det fremkommer av studien at tilknytningen og relasjonen som oppstår i interaksjonen med hesten, er med på å gi elevene en følelse av trivsel, mestring og motivasjon. Dette samspillet som oppstår mellom hest og elev, viser dessuten klare tendenser til økt lærelyst og kan derav betraktes som læringsfremmende for elever med et bredt spekter av utfordringer i skolen.

Da det synes å finnes relativt lite litteratur og forskning på hesten som ”spesialpedagogisk tiltak”, ser jeg et behov for et enda bredere forskningsforankret arbeid til problemstillingen.

Forslagsvis kunne det være interessant å benytte seg av en kvantitativ tilnærming for fenomenet, der kombinasjonen mellom elevenes, de foresattes og terapeutenes opplevelser ble nyttet for å avdekke en eventuell korrelasjon mellom variablene. Dette fordi jeg kunne ønske å se om resultatene for studien også samsvarer med elevenes og foreldrenes opplevelse av tilnærmingen. Det hadde også vært interessant å se om resultatene ville beregnes som statistisk signifikant i en større sammensetning enn den som føres for denne studien.

Intervensjoner med hest ikke vil være gjeldene for alle elever med rett til spesialundervisning, men for noen har det vist seg å være en nyttig inngang til utvikling og læring. Ytterligere vitenskapelige prosjekt vil likevel kunne være med på å synliggjøre effekten, samt belyse muligheten en slik alternativ tilnæringsform kan gi elever med rett til spesialundervisning.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (2001). Samspill og læring i familiebarnehagen: barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv. Bergen: Fagbokforlaget
- Andreassen, I.H. & Grimseth, G. (2007). Inn På Tunet. Opplæring på gård
Evalueringsrapport. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Alhaug, T. (2014). Equilife. Derfor elsker vi hester. Hentet 13.juni 2015, fra <http://www.equilife.no/livsstil-hesteport-trender-mote/136-elsker-hester>
- Arkow, P. (2004). Animal Assisted Therapy and Activities. A study guide and bibliography for the use of companion animals in selected therapies. Stratford, NJ.
- Azemode, M. (2015) Effectiveness of Equine-assisted therapy (EAT) on Symptoms of children with Autism Spectrum Disorders. PhD. Iran: Department of Psychology. Islamic Azad University Central Tehran Branch
- Bachi, K. (2013). Application of Attachment Theory to Equine-Facilitated Psychotherapy. Hentet 13.september 2015, fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10879-013-9232-1#/page-1>
- Baer.J.S, Peterson, P.L. & Wells, E.A. (2004). Rationale and design of a brief substance use intervention for homeless adolescents. *Addiction Research & Theory*. Hentet 14.juli 2015, fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1606635042000236475#.ViacPevcC4Q>
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., and Llabre, M. M. (2009). *Journal of autism and developmental disorders*. The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. Springer, New York

- Bboyd, K.J. (2013) The Language of Equus: Exploring Equine-Assisted Psychoterapy (EAP) Using the Equine Assisted Growth and Learning Association (EAGALA) Model. Master's Thesis. Smith College School for Social Work; Northampton, MA.
- Befring, E. (2002). Forskningsmetode med etikk og statistikk. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Tangen R. (red.) (2012), Spesialpedagogikk, Latvia: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: ROUTLEDGE.
- Bowlby, J. (1997). Attachment and loss. London: Pimlico.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P R.(2007). Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga reaktioner. Falköping: Natur och Kultur.
- Broberg, G. A. (2005). Anknytning, redsla och omsorgssvikt. I A. L. v. d. Lippe og S. R. Wilkinson (Red.), Risikoutvikling: tilknytning, omsorgssvikt og forebygging : et jubileumsskrift til Kari Killén. (7/2005), s.15-33. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Clark, C. D. (2003). In sickness and in play: Children coping with cronic illness. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2010). Veiledning for forskningsetikk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet, 20.oktober 2015, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Landscape of Qualitative Research* (4. utg.) (s. 1-41). USA: Sage Publications, Inc.

De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.

Dewey, J (1897/2000). Mitt pedagogiske credo. I: Vaage, S (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag. s. 55-66.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Renewed by John Dewey (1944). United States of America: The free press.

Dvergsdal, M (2011). *Relasjonell læring med hest. Utvikling av en miljøterapeutisk metode for barn som bor på barnevernsinstitusjon*. Masteroppgave. Ås: Universitet for miljø og biovitenskap.

Eagala (2010) What is EAP and EAL? Hentet 30.april.2015, fra http://www.eagala.org/Information/What_Is_EAP_EAL

Ellingsen, C. (2011). *Familiegrupper i barnehagen – beskrivelser og erfaringer*. Masteroppgave. Stavanger: Universitetet i Stavanger

Fine, A. H. (2010). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. London: Academic Press.

Gall, M.D, Gall, J.P & Borg, W.R (2007). Educational research : an introduction. Boston: Allyn & Bacon.

Gjørund, P. & Huseby R. (2010). Psykologi 1. Mennesket i utvikling. Oslo: Cappelen Damm

Granum, A. (2012) Hvilke muligheter har de yngste barna til å tre frem som subjekter i møte med utøvende musiker i barnehagen? En studie med et fenomenologisk blikk og med teorier om relasjoner og estetiske uttrykksformer, på gyldne musikk møter i barnehagen. Master i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Gresham, H. (2014). Practice Patterns Of Equine Assisted Psychotherapists. Master's Thesis. University of Kentucky. Lexington, Kentucky.

Grøgaard, Jens B. (2002). Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring : hvilke gir best resultater. ISSN: 1502-7759. Tidsskrift for ungdomsforskning.

Halck, P.K. (1999). Grensesetting: Krevende, men nødvendig. Ask media. Hentet fra, <http://ledernet.no/Nyheter/Siste-nytt/Arkiv/Importerte-nyheter/Grensesetting-Krevende-men-noedvendig>

Hammer, C. (2013). Effekten av hesteassistert terapi på sympomer på angst og depresjon hos unge med rusmiddelavhengighet. En longitunell studie. Hovedoppgave ved psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo, Oslo.

Hart, S. & Schwartz, R. (2009). Fra Interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicot, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Hauge, H. (2011). Hestens påvirkning på menneskers psykiske helse og utvikling. Litteraturred rapport for Hest og Helse 2010 – 2011. – en samling utvalgt for forskningslitteratur. Hentet 10.februar 2015, fra www.hestoghelse.no/images/stories/hestoghelse/pdf_filer/litteraturoppdrag_hest_og_helse_2010-2011hildehaug1%202.pdf

Hession, C. (2013). Therapeutic Horse Riding Improves Cognition, Mood Arousal, and Ambulation in Children with Dyspraxia. Ireland: Limerick School of Art and Design. Hentet 20.oktober 2015, fra https://www.researchgate.net/publication/257309011_Therapeutic_Horse_Riding_Improves_Cognition_Mood_Arousal_and_Ambulation_in_Children_with_Dyspraxia/full-text

Imsen, Gunn 2005: Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget, Oslo

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt.

Johnsen, Gisle. (2006). Intervjuet: en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. Oslo: Cappelen akademisk, cop. 2006.

Kaiser, L. (2006). Journal of the American Veterinary Medical Association, Vol. 228, No. 1. Effects of a therapeutic riding program on at-risk and special education children. AVMA: Illinois

Killén, K., 2008. Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar. Oslo: Kommuneforlaget.

Kommunens sentralforbund, FoU: Spesialundervisning – drivere og dilemma. Hentet 20.oktober 2015 fra, <http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/fou-spesialundervisning---drivere-og-dilemma/>

- Kjølaas, H.J. (2001). Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet. Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.
- Kreindler, D. (2014). Learning and Growth Process Facilitated in 9 to 12 Year Olds Challenged with ADHD Enrolled on a Therapeutic Horseback Riding Programme. Doctor of Education. University of Derby
- Kruger, K. A. og Serpell, J. A. (2006): Animal assisted interventions in mental health: Defenitions and theoretical foundations. I A. H. Fine (red.), Animal assisted therapy, theoretical foundations an guidelines for practice. (2. Utgave. ss. 21-38). California: Academic press
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapeteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), Innføring i forskningsmetodologi (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Maier, H. W. (1997). Barn og unge utenfor familien: utviklingsmuligheter. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mandrell, P.J. (2006). Introduction to Equine-Assisted Psychotherapy. Texas: Eget forlag.
- Mellem, E. M. G. Hesten. (2004). Et hensiktsmessig spesialpedagogisk tiltak for barn og unge med AD/HD? Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- Melsom, G. F. og A. H. Fine (2006): Animals in the lives of children. I A. H. Fine (red.), Animal assisted therapy, theoretical foundations an guidelines for practice. (2. Utgave. ss. 207-226). California: Academic press
- Mender, R. (2010): Hestene gir barna sterke kort. Ridehesten, 12/2010, ss. 22-27.
- Mourey, A. (2015). The Benefits of Therapeutic Horseback Riding on the Expressive Language of Toddlers who Present with Delays. Master of Science in Speech Language Pathology. California State University San Marcos, California.

- Nortvedt, F. (2008). Kroppsfenomenologisk forskning: i grenselandet mellom empiri og filosofi. *Vård i Norden*; 28 (3), 53-55. Hentet 20.november 2015, fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/477/2/415696.pdf>
- Norsk organisasjon for dyreassistert terapi (2015). En terapitime? Hentet 19.juni 2015, fra http://www.nodat.no/wp/NODAT_brosjyre-lowres.pdf
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 21.oktober 2015, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Hentet 18.oktober 2015, fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Parish-Plass, N. (2013) *Animal-assisted psychotherapy: theory, issues and practice*. Purdue University, USA.
- Pettersen, I.N. (2013). Ny tilknytning – ny start. Fagartikkel. Hentet 1.oktober 2015, fra http://fontene.no/mapper/Ny_tilknytning-ny_start.pdf
- Pianta, R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Regjeringen. (2002, 6.desember). Adoptivbarnets start i livet. Hentet 27.mars 2015, fra https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/bld/veiledninger_brosjyrer/2002/adoptionsfamilien/3/id275298/
- Regjeringen. (2007, 28.februar). Næringsutvikling: Levende Læring. Hentet 1.august 2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/naringsutvikling-levende-laring/id455894/>

- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in Context. In R. D. Peters, B. J. R. Leadbeater & R. J. McMahon (Eds.), Resilience in children, families, and communities: linking context to practice and policy (pp. 13-25). New York: Kluwer Academic.
- Roberts, M. (2005). Fra mine hender til dine. Landbruksforlaget: Tun Forlag
- Rye, H. (2008). Tidlig hjelp til bedre samspill. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rønning, A. (2012). Knøttehest ble klimatilpasset. De eldste kjente hestene i Nord-Amerika veide ikke mer enn drøye fem kilo. Så begynte de å krympe. Hentet, 3.mars 2015, fra <http://forskning.no/klima-dyreverden-fossiler-zoologi/2012/02/knottehest-ble-klimatilpasset>
- Schofield, G. & Beek, M. (2014). Trygg base modellen. Å fremme tilknytning og resiliens hos fosterbarn. Uni Research Helse: Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Vest.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Secord, R., Bloch, J.I., Chester, S.G.B., Boyer, D.M., Wood. A.R., Wing, S.L., Kraus M.J., McInerney, F.A. og Krigbaum, J. (2012). Evolution of the Earliest Horses Driven by Climate Change in the Paleocene-Eocene Thermal Maximum. University of Nebraska – Lincoln. Hentet 3.mars 2015, fra <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1314&context=geosciencefacpub>
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2000) Tidsskrift for den norske legeforening. Barn og motorisk kompetanse. Nr. 25. Hentet 4.november 2015, fra <http://tidsskriftet.no/article/197914/>

- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1993). Barns selvoppfatning – skolens ansvar. 2. opplag. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). Skolen som læringsarena: Selvoppfatning. Motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smith, L. (2014). Tilknytning og barns utvikling. Høyskoleforlaget, Kristiansund
- Song, J., Jang, B., & Kim, J. (2015). The Effect of Hippotherapy and Medication on Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Pilot Study. Department of Psychiatry. Sungkyunkwan: University School of Medicine
- Statped. (2015). Sanseintegrasjon. Hentet 19.oktober 2015, fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-kombinerte-sansetap/deltakelse/medfodt/bruk-av-sansene/sanseintegrasjon/>
- Sørensen, L.E. (1999). Hesten som pædagogisk redskab. Faaborg: Zosma.
- Skårset, S., Michalopoulos, I. & Nivison, M. (2011) Bruk av hest i psykoterapi. Implementering av EAP (Ewuine Assisted Psychotherapy) ved Nordlandssykehuset. Lofoten. Mellanrummet. Tidsskrift om barn- og ungdomspsykoterapi. Hentet 15.august 2015, fra <http://www.mellanrummet.net/nr24-2011/artikkel-Skarset.pdf>
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thelle, M. I., Klourman, M. E., Myrås, T. (2014) Behandlingsmanual for Hestesentrert Psykoterapi (HSP) på Modum Bad. Vikersund: Modum Bad.
- Thornquist, E. (2003). Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag. Bergen: Fagbokforlaget.

Træen, B., Moan, K.A, & Rosenvinge J.H. (2012). Terapeuters opplevelse av hestebasert behandling for pasienter med spiseforstyrrelser. Hentet 5.september 2015, fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=218686&a=3

Trotter, K. S. et. al. (2008), 'A Comparative Study of the Efficacy of Group Equine Assisted Counseling With At-Risk Children and Adolescents', Journal of Creativity in Mental Health, 3 (3), 254-84.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 29.mai.2015, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Utdanningsdirektoratet. (2004). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Hentet 17.oktober 2015 fra, <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006c). Læreplan for kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæringa. Hentet 5.juni.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.

Utdanningsdirektoratet. (2010). Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen UDIR-3-2010. Hentet 5.juni.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Praktisk og variert undervisning Hentet 17.juli.2015, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Filmer/Brosjyre-om-praktisk-og-variert-undervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen? Hentet 5.juni.2015, fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknnotater/Statistikknnotat_13_3.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2014). GSI-tall 2014/2015. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hentet fra, <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hentet fra, <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Verdens Helseorganisasjon (2000). ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Oslo: Gyldendal Akademisk.

von Tetzchner, S. (2005). Utviklingspsykologi, barne- og ungdomsalderen. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Vygotskij, L. S. (1962). Thought and language. New York: Wiley.

Waite, C. & Bourke, L. , (2013). It's different with a horse: Horses as a tool for engagement in a horse therapy program for marginalised young people. Youth Studies Australia. Hentet 3.juni 2015, fra <http://journals.sfu.ca/ysa/index.php/YSA/article/view/27>

Wallin, D. J. (2007). *Attachment in Psychotherapy*. New York: The Guilford Press

Winnicott, D. W. (1981). *Lek och verklighet*. (I. Løfgren, Overs.). Stockholm: Natur och Kultur.

Yorke, J., Adams, C., Coady N. (2008), Therapeutic Value of equine-Human Bonding in Recovery from Trauma , *Anthrozoös*, 21 (1), 17-30.

Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., Shaver. P.R. (2011). Pet in the therapy room: An attachment perspective on Animal-Assisted Therapy. *Attachment & Human Development*. Hentet 3.oktober 2015, fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2011.608987>

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1:

Intervjuguide til masteroppgaven

Kan hesten som spesialpedagogisk tiltak øke læringsutbyttet for barn og unge med rett til spesialundervisning?

Introduksjon:

- Informere om studien og hensikten med prosjektet.
- Minne om at alt anonymiseres og informere om at de kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn.

Spørsmål:

- Fortell litt om deg selv, din bakgrunn og eventuell utdanning?
 - Kan du beskrive din erfaring med hest? Hvor lenge?
 - Hva er dine tanker om bruk av hest som spesialpedagogisk tiltak?
 - Hvis du skulle beskrive hvilke kvaliteter/muligheter samvær med hest gir barn med rett til spesialundervisning, hva ville du si da?
 - Hva tenker du om læringsutbyttet ved et slik tilbud?
 - Hva tenker du om utfordringene ved et slik tilbud?
 - Hvilke erfaringer opplever du at barn og unge får som er viktig for læringsutbyttet

i skolen?

- Hva tenker du er den største forskjellen mellom å følge vanlig klasseromsundervisning og å få opplæring i en stall/sammen med hest?
- Hva er dine erfaringer med barn/unges opplevelse av tilbudet?
- Er det enkelte tilbud/undervisning du opplever barn/unge lærer bedre av enn andre?
- Er det enkelte tilbud/undervisning du opplever barn/unge lærer mindre av enn andre?
- Har du eksempler på hvordan barn/unge har gjort positive erfaringer med tilbudet?
- Har du eksempler på hvordan barn/unge har gjort negative erfaringer med tilbudet?
- Har du merket noen forandring på barn/unge faglig eller sosialt etter at han/hun/de begynte med hesteassistert terapi/læring/rideterapi?
- Har du merket noen forandring i forhold til selvtillit/identitetsutvikling og opplevelse av mestring? Har du eksempel?
- Med bakgrunn i dine erfaringer, opplever du at hesten kan være en psykisk helsegevinst for barn og unge? Har du eksempler på dette?
- Ser du forandringer i forhold til hvordan barn/unge opplever utfordring og motgang? Hva slags?
- Hvordan erfarer du at barn og unge med atferdsvansker opplever tilbudet?
- Har du opplevd noe forandring i forhold til utagerende atferd?
- Hvordan opplever du elvenes relasjon til medelever/lærer?
- Hva slag muligheter tenker du hesteassistert terapi/læring har i Norge?
- Hva slag utfordringer tenker du hesteassistert terapi/læring har i Norge?

Avslutning:

- Noe mer du ønsker å tilføye som du mener er viktig å belyse?

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt

Mitt navn er Cathrine Victoria Holtlien, og jeg er mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. I forbindelse med ferdigstillingen av min masteroppgave, trenger jeg informanter til å belyse forskerspørsmålet i prosjektet. Hensikten med den vitenskapelige studien er å bidra til å skaffe kunnskap og innsikt i hvordan bruk av hest og stall kan være et gunstig alternativ for elever med rett til spesialundervisning, og problemstillingen lyder som følger:

Kan hesten som spesialpedagogisk tiltak øke læringsutbyttet for barn og unge med rett til spesialundervisning?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju. Intervjuet vil vare omlag en time. Som informant blir du bedt om å svare på spørsmål som omhandler din egen erfaring med hest i terapeutisk sammenheng. Intervjuet vil bli brukt som datamateriale i studiet.

Alle opplysninger som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg slettes.

Dersom du har andre spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på tlf: 99225505 eller sende en e-post til cathholt@student.uv.uio.no.

Med vennlig hilsen,

Cathrine Victoria Holtlien
Mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Mobiltelefon: 99225505

E-post: cathholt@student.uv.uio.no