

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2023

Terapiahund som tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker

Therapy Dogs for Students with Emotional and Behavioral Disorders

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave



Rebecca Nayana Meinert

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | <i>Bidrag til forskningsfeltet</i> | 2 |
| 2 | Teori | 3 |
| 2.1 | <i>Relasjonen mellom mennesker og dyr.....</i> | 3 |
| 2.1.1 | <i>Antrozoologi</i> | 3 |
| 2.2 | <i>Dyrebar Omsorg</i> | 4 |
| 2.2.1 | <i>Bakgrunn for dyreassisterte intervensjoner</i> | 5 |
| 2.2.2 | <i>Dyreassisterte intervensjoner</i> | 6 |
| 2.2.3 | <i>Terapihund, emosjonell støttehund eller servicehund?</i> | 7 |
| 2.2.4 | <i>Kriterier for å praktisere som dyreassistert terapeut med hund i Norge og USA.....</i> | 8 |
| 2.3 | <i>Sosiale og emosjonelle vansker</i> | 9 |
| 2.3.1 | <i>Forståelser av sosiale og emosjonelle vansker.....</i> | 10 |
| 2.4 | <i>Sosiale og emosjonelle ferdigheter i opplæringsplanen.....</i> | 12 |
| 2.4.1 | <i>Overordnet del av læreplanverket</i> | 12 |
| 2.4.2 | <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....</i> | 12 |
| 2.5 | <i>Sosial og emosjonell kompetanse</i> | 12 |
| 2.5.1 | <i>Sosial og emosjonell læring</i> | 13 |
| 2.5.2 | <i>Det sosiale læringstriangelet</i> | 14 |
| 3 | Metode | 16 |
| 3.1 | <i>Systematisk litteraturgjennomgang.....</i> | 16 |
| 3.2 | <i>Hva jeg ønsket å undersøke</i> | 17 |
| 3.3 | <i>Søkeprosessen</i> | 17 |
| 3.4 | <i>Utvelgelse av artikler.....</i> | 19 |
| 3.5 | <i>Datakvalitet.....</i> | 20 |
| 3.5.1 | <i>Reliabilitet.....</i> | 21 |
| 3.5.2 | <i>Validitet.....</i> | 21 |
| 3.6 | <i>Forskningsetikk.....</i> | 23 |
| 4 | Resultater | 25 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1 | <i>Artiklene til litteraturgjennomgangen i tabell.....</i> | 26 |
| 4.2 | <i>I hvilken kontekst den dyreassisterte intervensjonen ble gjort.....</i> | 30 |
| 4.2.1 | Spesialundervisning i ordinær skole..... | 30 |
| 4.2.2 | Spesialscole..... | 30 |
| 4.2.3 | Institusjoner utenfor skolen..... | 31 |
| 4.3 | <i>Formålet med intervensjonen.....</i> | 31 |
| 4.3.1 | Utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter..... | 31 |
| 4.3.2 | Øke leseengasjement og sosiale ferdigheter..... | 32 |
| 4.4 | <i>Hvordan hunden ble benyttet som et verktøy.....</i> | 33 |
| 4.4.1 | Som en lekevenn..... | 33 |
| 4.4.2 | Som en relasjonsbygger og emosjonell støtte..... | 33 |
| 4.4.3 | Som en lesevenn..... | 35 |
| 4.5 | <i>Sosiale og emosjonelle ferdigheter som ble utviklet gjennom intervensjonene.....</i> | 35 |
| 5 | Diskusjon..... | 37 |
| 5.1 | <i>Sosiale og emosjonelle ferdigheter som kan utvikles ved å bruke terapihund.....</i> | 37 |
| 5.1.1 | Empati..... | 37 |
| 5.1.2 | Respekt..... | 38 |
| 5.1.3 | Relasjoner..... | 38 |
| 5.1.4 | Motivasjon..... | 40 |
| 5.1.5 | Kommunikasjon..... | 41 |
| 5.1.6 | Konsentrasjon..... | 42 |
| 5.1.7 | Selvkontroll..... | 42 |
| 5.1.8 | Selvtillit..... | 44 |
| 5.1.9 | Ansvar..... | 44 |
| 5.2 | <i>Hvordan kan erfaringene benyttes i norske klasserom?.....</i> | 45 |
| 5.2.1 | Hvordan det er relevant i forhold til den overordnede delen av læreplanverket..... | 46 |
| 5.2.2 | Sertifiserte førere og hunder..... | 47 |
| 5.2.3 | Tips for å innføre tiltak med hund på institusjoner..... | 47 |
| 5.2.4 | Opplegg med dyreassistert pedagogikk..... | 48 |
| 5.3 | <i>Utfordringer med å bruke terapihund i skolen.....</i> | 49 |
| 5.3.1 | Aksept fra de ansatte og foresatte..... | 49 |
| 5.3.2 | Renhold..... | 49 |
| 5.3.3 | Risiko for skader..... | 49 |
| 6 | Avslutning..... | 51 |

| | | |
|----------|--------------------------------------|-----------|
| 6.1 | <i>Begrensninger i studien</i> | 52 |
| 6.2 | <i>Videre forskning</i> | 52 |
| 7 | Litteraturliste | 53 |

Forord

Da jeg skulle finne ut hva jeg ønsket å gjøre en karriere ut av, strevde jeg. Jeg har alltid hatt et ønske om å arbeide med barn, men også med dyr og da særlig hund. Gjennom store deler av livet har jeg hatt hund og andre dyr som fisk, hamster, kanin og hest. Jeg har selv opplevd å se hvilken effekt samvær med hund kan ha på mennesker. Det båndet jeg opplever å ha med min dvergpuddel Nemo, gjør at de små utfordringene i hverdagen blir lettere når jeg kommer hjem til min bestevann. Etter endt videregående tok jeg ett år på folkehøyskole, hvor jeg fikk ha med meg min egen hund og trene han og meg selv i ulike hundesporter og hverdagslydighet. Her ble jeg introdusert til dyreassisterte intervensjoner som skole- og besøkshund. Det var der drømmen om å bli spesialpedagog med terapihund kom til live, og det føles godt å sitte her i dag og skrive en master dedikert til dette. For min del har ikke denne masterprosessen kun foregått våren 2023, egentlig startet den allerede det året på folkehøyskolen. Ved studiestart på OsloMET fortalte jeg min kontaktlærer om drømmen om å bli spesialpedagog med terapihund, noe som ble møtt med stor begeistring. Dette gjorde at jeg turte å gå videre med å realisere denne drømmen. Jeg vil takke alle som har fått meg igjennom denne fem års prosessen, slik at jeg får arbeide med det jeg har aller mest lyst til, nå som jeg går ut i arbeidslivet som spesialpedagog. Jeg vil takke veilederen min, Anne-Chatrine Thurmann-Moe, for et godt faglig samarbeid med mange gode samtaler og all uformell prat om vår kjærlighet til hunder. En stor takk til mine foreldre, for at dere har stilt opp og støttet meg når jeg har møtt på utfordringer. Til slutt, men ikke minst, en stor takk til Nemo, min bestevann, som denne oppgaven i bunn og grunn er dedisert til. Et liv med ham har gjort at jeg forstår hvilken innvirkning hunder kan ha på oss mennesker.

Oslo, mai 2023

Rebecca Nayana Meinert

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det gjort en systematisk litteraturgjennomgang som undersøker problemstillingen: *Hvordan kan terapihund bli benyttet som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker?* I tillegg til dette sees det på hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som kan utvikles ved å bruke terapihund. Det har blitt mer oppmerksomhet rundt det at barn og unge har psykiske plager og lidelser. Sosiale og emosjonelle vansker er en form for psykisk plage, men ikke en diagnose i seg selv. Relasjonen vi mennesker har til hunder har gitt oss mange goder og vi bruker dem innenfor mange ulike felt. I løpet av de siste årene har terapihunder blitt mer brukt i Norge. I denne litteraturgjennomgangen er det gjennomgått totalt seks empiriske forskningsartikler fra USA og Canada. Grunnen til at det er valgt litteratur fra disse to landene, er at det er en mer etablert praksis å benytte dyreassisterte intervensjoner der enn i Norge. Studiene er ulike i utvalg og hva de har som formål å undersøke, men en fellesnevner er at de ser på hvordan sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles hos elever i samvær med terapihunder. De seks studiene ble sammenliknet ut ifra hvilken kontekst den dyreassisterte intervensjonen ble gjort, formålet med intervensjonen, hvordan hunden ble brukt som et verktøy og hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som var formålet å utvikle. Resultatene fra litteraturgjennomgangen tyder på at sosiale og emosjonelle ferdigheter som empati, respekt, relasjoner, motivasjon, kommunikasjon, konsentrasjon, selvkontroll, selvtillit og ansvar, kan påvirkes positivt hos elever ved å arbeide sammen med terapihund. Det er mange måter å benytte en terapihund på, og en av de mest vanlige er at eleven øver på triks og koser med den. utfordringer knyttet til å ta terapihunder inn i skolen kan oppstå, som for eksempel aksept fra skoleledelse, ansatte og foresatte, renhold, og risiko for skade både hos elever og hunder. Til tross for ulike utfordringer og ulemper, er det mye som tyder på at å bruke terapihunder for elever med sosiale og emosjonelle vansker kan utvikle deres sosiale og emosjonelle ferdigheter og dermed redusere vanskene.

Abstract

This master thesis is a systematic review that investigates “*How can therapy dogs be used for elementary school students with emotional and behavioral disorders*”. In Norway emotional and behavioral disorders are not a diagnosis, however it is in USA and Canada. Emotional and behavioral disorders is a broad definition. Therapy dogs is a definition of the use of a dog in animal-assisted-interventions. Animal-assisted-interventions is a common designation for three categories, animal-assisted-activity, animal-assisted-therapy and animal-assisted-pedagogic. In this thesis animal-assisted-therapy and animal-assisted-pedagogic is the focus. This review is based on American and Canadian literature, as it was assumed that there would be relevant research from these two countries. There are six empirical articles that is reviewed, these studies have been conducted in USA and Canada. The studies have a variety in their sample and purpose, however they have in common that they examine how students social and emotional skills develop in the presence of therapy dogs. The six studies were compared based on the context in which the animal-assisted intervention was conducted, the purpose of the intervention, how the dog was used, and which social and emotional skills that was aimed to develop. The literature review shows the social and emotional skills such as empathy, respect, relationships, motivation, communication, concentration, self-control, self-confidence, and responsibility were developed by the students that participated in the studies.

Since the studies differ in approach and purpose, it is not possible to say which form for animal-assisted intervention that is the most efficient. How the animal-assisted-therapy should be designed, will depend on the challenges the student has. There are challenges associated with bringing a therapy dog into schools, such as acceptance from school leadership, staff, and parents, cleanliness, and the risk of injury to both students and dogs. Despite the various challenges and disadvantages, there are arguments for using therapy dogs to develop social and emotional skills for students with emotional and behavioral disorders.

1 Innledning

I løpet av de siste årene har det blitt mer oppmerksomhet rundt unges psykiske helse. I folkehelse rapporten *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge* (2018), kommer det frem at rundt 7% av barn og unge i alderen 4-14 år, har en psykisk lidelse som gir en diagnose. Psykiske lidelser kan gi ulike diagnoser, som for eksempel angst, depresjon og ADHD. I tillegg til de barna som har en psykisk lidelse, er det barn og unge som har psykiske plager som ikke gir en diagnose (Bang et al., 2018). Betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker kan forstås som en form for psykisk plage som ikke karakteriseres som en diagnose (Bru, 2017). Det er denne formen for psykisk plage denne oppgaven legger vekt på. Det er ulike forståelser av begrepet sosiale og emosjonelle vansker. I teoridelen av oppgaven vil noen forståelser bli trukket frem. Én av forståelsene som er benyttet i denne oppgaven er at sosiale og emosjonelle vansker refererer til en “uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner” (Haugen, 2008, s. 28). I rapporten *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (2009) utarbeidet av Folkehelseinstituttet, beskriver Mathiesen emosjonelle vansker hos barn og unge som har symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mathiesen et al., 2009). Bru (2017) trekker frem at skolen er en viktig arena for barn med sosiale og emosjonelle vansker, og det er viktig å rette søkelyset på denne elevgruppen. Dette kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som er en del av den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette tverrfaglige temaet går ut på at skolen skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Skolen har et stort ansvar for å lære elevene å mestre og takle utfordringer livet byr på. For elever med sosiale og emosjonelle vansker kan disse utfordringene være enda mer krevende enn for andre (Bru, 2017). Skolen kan arbeide på ulike måter for å hjelpe disse elevene og for å øke deres sosiale og emosjonelle ferdigheter. Én metode kan være å benytte terapihund i undervisningen (VanFleet et al., 2019). I Norge i dag er det ikke veldig utbredt å benytte terapihund på institusjoner, men det har fått mer oppmerksomhet de siste årene. Som et eksempel publiserte NRK i mai 2023 en artikkel om Rikshospitalet i Oslo, som det siste året har brukt terapihunder for å spre glede hos pasientene, og da særlig hos barn og unge (Nilsson Ridola, 2023).

Det er begrenset med forskning om bruk av terapihunder på skoler i Norge, selv om det finnes enkelte nyere medieoppslag om temaet. Eksempler på dette er Ingrid Åbergsjords artikkel for

Aftenposten junior om bruk av hund for å skape ro og trivsel i skolen (2017) og Erik Rognaldsens NRK-oppslag om bruk av hunder for å redusere eksamensstress hos studenter (2022).

Terapiahunder kan brukes for mange ulike elevgrupper, men de er kanskje mest kjent for å være såkalte lesehunder, med mål om å øke leselysten hos elever. Det er ikke like utbredt å bruke terapiahunder for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Åbergsjord (2017) hevder at det er en mer etablert praksis å bruke terapiahunder på skoler i USA, enn i Norge. Siden det er fravær av norsk forskning på bruken av terapiahund i skolen, har jeg gjort en litteraturgjennomgang som omhandler studier fra USA og Canada. Jeg har i denne oppgaven valgt å undersøke hvordan terapiahunder kan benyttes for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan kan terapiahund bli benyttet som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker?

I tillegg til å undersøke hvordan terapiahunder kan bli brukt, var jeg interessert i hvordan det å bruke terapiahunder kunne være med på å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elevene, og dermed redusere vanskene. Det primære forskningsspørsmålet er:

- F1: På hvilken måte kan bruken av terapiahund øke sosial og emosjonell kompetanse hos elever?

Utover å diskutere dette forskningsspørsmålet vil jeg i drøftingsdelen av oppgaven også komme inn på hvordan erfaringene fra studiene om bruken av terapiahunder/hunder i USA og Canada kan ha relevans i norsk skole.

1.1 Bidrag til forskningsfeltet

Med denne studien håper jeg å kunne bidra til at det blir mer bruk av dyreassisterte intervensjoner i den norske skolen, og samtidig vise hvordan terapiahunder kan benyttes for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Ved å se på studier som er gjort i USA og Canada tilgjengeliggjør jeg erfaringer av bruken med terapiahunder fra andre land, og setter det inn i en norsk kontekst. Jeg synliggjør også hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som elever med sosiale og emosjonelle vansker kan utvikle i samvær med terapiahund.

2 Teori

Dette teorikapittelet er delt i to:

1. Den første delen omhandler samspillet mellom mennesker og dyr og begrepet dyreassisterte intervensjoner og underbegreper av dette, herunder dyreassistert terapi, dyreassistert pedagogikk og dyreassistert aktivitet.
2. Den andre delen omhandler begrepet sosiale og emosjonelle vansker og hvordan dette begrepet kan forstås. I tillegg trekker jeg frem teori om sosial og emosjonell kompetanse og sosial og emosjonell læring.

2.1 Relasjonen mellom mennesker og dyr

Det er rundt 15 000 år siden mennesket begynte å domestisere hunder (Berget et al., 2018). Hunder har blitt avlet frem til å leve sammen med oss mennesker og har blitt benyttet til mange ulike roller som, gjeting, vakthold, jakt og fiske, og kanskje aller mest som vår beste venn. I tillegg til disse bruksområdene er hunder benyttet som sevicehunder og har vært med på å øke livskvaliteten til mennesker med spesielle behov (Fine & Beck, 2019). Horowitz gjengitt av Fine og Beck (2019, s. 37), forklarer at hunders evne til å kommunisere med mennesker kan sees i sammenheng med evnen de har til å studere ansiktene våre for å få viktig informasjon og veiledning. Dette er egenskaper som er grunnleggende for hvordan hunder interagerer med oss mennesker.

2.1.1 Antrozoologi

Antrozoologi er et tverrvitenskapelig fagfelt der kunnskap fra fagdisipliner som etologi, medisin, psykologi, veterinærmedisin og zoologi er kombinert og der man studerer alle sider ved samspillet mellom dyr og mennesker (Berget et al., 2018, s. 15). Innen antrozoologien skilles det mellom det at dyr utløser en positiv emosjonell respons hos mennesker, det vil si at mennesker kan få en terapeutisk effekt, som for eksempel redusert stress ved å være i aktivitet med dyr, og mer planlagte terapeutiske aktiviteter der et dyr inngår som en del av et behandlingsopplegg, som dyreassistert terapi. Her kommer skillet mellom dyreassistert aktivitet og dyreassistert terapi inn. Altså: vi kan skille mellom hvordan dyrene påvirker oss bare ved å være til stede (dyreassistert aktivitet) og hvordan de kan fungere som et verktøy i terapi (dyreassistert terapi). I følge Berget og Braastad (2018) er det fem hovedområder innenfor forskningen på dyreassisterte intervensjoner som det er fokusert på til nå: 1) fysiologiske og stressdempende effekter av interaksjon med dyr, 2) interaksjon med dyr for å

fremme selvfølelse, mestring og mestringstro, 3) dyr som sosial støtte og katalysator for å fremme kommunikasjon mellom mennesker, 4) interaksjon med dyr for å redusere psykiske lidelser, og 5) interaksjon med dyr for å fremme omsorgsevne og empati (Berget & Braastad, 2018, s. 54). Det er gjort flere studier innenfor disse fem hovedområdene. Innenfor forskning om dyrs påvirkning på menneskers fysiske helse, er Erika Friedmann en av de fremste i feltet. Hennes forskning viser at sjansen for å overleve et hjerteinfarkt er klart bedre om man har en katt eller hund å kjæle med (Friedmann. et al., 1980). Saumweber referert av Berget og Braastad (2018) viste at ungdommer i alderen 10-18 år med atferdsproblemer viste empati og positive holdninger til dyr, og at det var en sammenheng mellom tilknytning til og omsorg for dyr (Berget & Braastad, 2018, s. 65).

Hormonet oksytocin er kanskje mest kjent i sammenheng med interaksjonen mellom mor og spebarn og blir populært kalt "kjærlighetshormonet". Dette hormonet kan også skilles ut hos mennesker når de er sammen med hunder (Tedeschi et al., 2019). Beetz et al. (2012) gjorde en litteraturgjennomgang av 69 studier som så på hvordan oksytocin påvirket mennesker i samvær med dyr og hvordan det hadde innvirkning på empati, aggresjon, depresjon og tillit til andre. Resultatet av litteraturgjennomgangen viste at betydelige mengder oksytocin frigjøres i samhandling mellom mennesker og dyr, og at oksytocin, reduserer stresshormonet kortisol, og derfor kan det å være sammen med dyr fungere stressreduserende for mennesker. Hvordan hvert enkelt menneske reagerer i samvær med dyr, må sees i sammenheng med hvilke holdninger individet har til dyret og hvilken grad av tilknytning en har til dyr generelt (Berget et al., 2018). Denne oppgaven omhandler bruken av hund og hvordan det å være sammen med en hund, og da særlig terapihund, kan påvirke elever med sosiale og emosjonelle vansker.

2.2 Dyrebar Omsorg

Innenfor feltet dyreassisterte intervensjoner, er det flere begreper som blir brukt.

For å definere de ulike formene for intervensjoner, har jeg brukt definisjonene til Dyrebar Omsorg (tidligere Antrozoologisenteret ved Ås), som er et av de fremste senterne i Norge når det kommer til utdanning innenfor feltet dyreassisterte intervensjoner (Dyrebaromsorg). De startet opp i 2004 og samarbeider med fagfolk innenfor feltet dyreassisterte intervensjoner. Sammen med Norges miljø- og biovitenskaplige universitet (NMBU) har de utviklet flere kurs og universitetsutdanninger innen dyreassisterte intervensjoner med hund, katt, hest og gårdsdyr, som er godkjent av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Dyrebaromsorg).

Det er ikke kun ved NMBU man kan ta utdanning innfor dyreassisterte intervensjoner, men deres program er et av de mest anerkjente innfor feltet. Dyrebar Omsorg var med på et internasjonalt forskningsprosjekt mellom Norge, Nederland, Polen og Estland som ble finansiert av Erasmus+. Prosjektet gikk ut på å øke kompetansenivået på dyreassisterte intervensjoner i samarbeidslandene og det ble laget en brosjyre, en håndbok og kurs som skal være med på å bidra til at de dyreassisterte intervensjonstilbudene i landene blir best mulig. Jeg vil bruke retningslinjer fra denne brosjyren (Human dog team, 2017) for å se på hvordan dyreassisterte intervensjoner kan bli brukt i Norge.

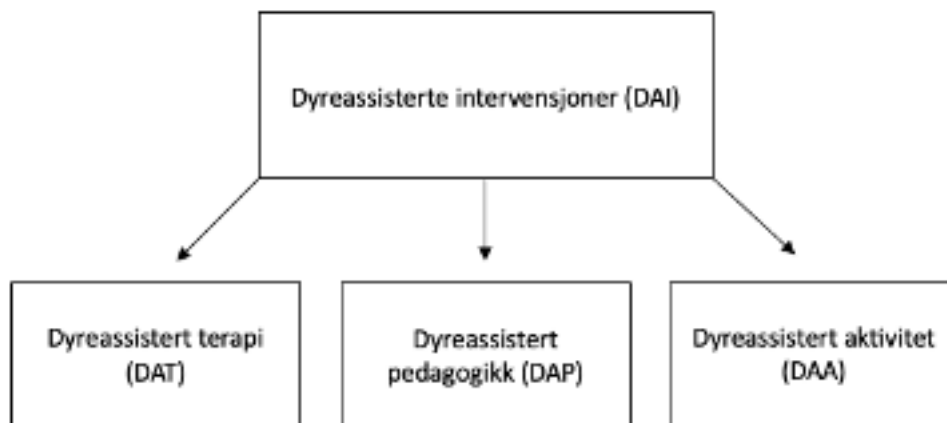
Jeg vil ta utgangspunkt i teoriene om dyreassisterte intervensjoner i Norge og USA, som er beskrevet i boken: *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner, faglig grunnlag og retningslinjer*, som er en oversettelse av boken: *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (Fine, 2019). Jeg vil definere ulike former for dyreassisterte intervensjoner og hvordan de kan sees i sammenheng med skolen. I denne oppgaven legger jeg hovedsakelig vekt på dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk.

2.2.1 Bakgrunn for dyreassisterte intervensjoner

Det å bruke dyr i terapिसammenheng er ikke et nytt fenomen. I 1792 beskrev William Tuke, referert av Fine og Beck (2019), for første gang hvordan husdyr ble brukt på et asyl for sinnslidende (Fine & Beck, 2019, s. 39). Psykologen Boris Levinson anses som en pioner innenfor dyreassisterte intervensjoner (The Canadian Institute of Animal-Assisted Interventions). Han hadde barnepsykologi som hovedfelt. Han begynte å ha med hunden sin i terapitimer og fant ut, ved en tilfeldighet, at hunden kunne fungere som et virkemiddel for interaksjoner mellom terapeut og klient. I 1962 publiserte han artikkelen "*The dog as co-therapist*" (Levinson, 1965), hvor han beskrev hvilken verdi hunden hans Jingle, hadde hatt i ulike behandlingsløp. Hunden bidro til et mer avslappende miljø som gjorde at barna var mer åpne for terapi. Levinson (1965) trakk frem hvordan barn som hadde blitt mishandlet av voksne, ikke assosierte hunden med vold, og derfor var det mange som fikk den nærkontakten de søkte fra hunden og som gjorde at de "åpnet" seg for hunden og fortalte om problemene sine. I 1944 skrev James Bossard, referert av Berget og Braastad (2018), en artikkel i *Mental hygiene*, om den viktige rollen selskapsdyr kan ha i familielivet, og da særlig i barnas liv. Han beskrev hvordan det at barna opplevde ubetinget kjærlighet fra hunden og det å kunne vise kjærlighet til den, var med på å fremme deres sosiale adferd og hvordan de kunne være en god kamerat (Berget & Braastad, 2018, s. 53).

2.2.2 Dyreassisterte intervensjoner

Dyreassisterte intervensjoner er et samlebegrep for aktive, tidsavgrensede tiltak der ulike former for samhandling med dyr brukes som supplement til ordinære tiltak (Dyrebaromsorg). Dyreassisterte intervensjoner er tiltak som er rettet mot enten enkeltindivider eller grupper av brukere. Det er typisk å benytte dyreassisterte intervensjoner som et tiltak for mennesker med psykiske problemer, deriblant ungdom med skolevansker og andre adferdsmessige problemer (Berget et al., 2018, s. 16). Fagområdet bygger på forståelsen av at båndet mellom dyr og mennesker kan fremme sosiale ferdigheter og mental helse hos mennesker (Andersen, 2018). Dyreassisterte intervensjoner deles inn i dyreassistert terapi, dyreassistert pedagogikk og dyreassistert aktivitet, se Figur 1. Som nevnt tidligere er det i denne oppgaven lagt hovedvekt på dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk. I de seks studiene som er gjennomgått er kun betegnelsen dyreassistert terapi / “animal-assisted therapy” som er benyttet, men i Norge brukes både dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk. I Norge vil det være hensiktsmessig å bruke betegnelsen dyreassistert pedagogikk når intervensjonen foregår på skolen og dyreassistert terapi når det er på andre institusjoner.



Figur 1, Modell for ulike former av dyreassisterte intervensjoner

Dyreassistert terapi innebærer systematisk og målrettet bruk av sertifiserte dyr som en integrert del av et behandlingsopplegg. Dyreassistert terapi innebærer at personell innen helsevesenet eller sosialvesenet bruker et dyr som en del av jobben sin. Prosessen blir dokumentert og evaluert (Dyrebaromsorg). Ved dyreassistert terapi med hund, er det føreren som fungerer som terapeut og hunden som et verktøy (Andersen, 2018). Hunden i seg selv

kan påvirke mennesker og gi en stressreducerende effekt, men for å gi en behandling kreves det et opplegg som er målrettet og gjennomtenkt av sertifisert fører.

Dyreassistert pedagogikk er systematisk og målrettet bruk av dyr som et pedagogisk verktøy. Dyret brukes som motivasjons- og mestringsressurs innen generelle- og spesifikke lærevansker, sosio-emosjonelle vansker og sansemotorisk trening. (Dyrebaromsorg). Det er flere spesialpedagoger i Norge i dag som arbeider med “skolehunder” som et verktøy for elever som har fått dette tilbudet som et vedtak gjennom kartlegging og sakkyndig vurdering. Én av grunnene til at elever kan få dette som et tilbud, er at de har store emosjonelle vansker grunnet traumer eller andre ulike diagnoser. Andre grunner kan være at de har behov for å arbeide med emosjoner, emosjonsregulering, selvfølelse eller ulike sosiale situasjoner. Pedersen et al. (2019, s. 28) hevder at å trene med hunder og deres nonverbale språk og tydelige kommunikasjon, kan være med på å utvikle elevenes evne til å kommunisere med andre.

Dyreassistert aktivitet går ut på at dyret bidrar som miljøskaper og kan brukes av både fagfolk og lekfolk på ulike intuisjoner, som for eksempel besøksvenn på eldreheim (Dyrebaromsorg). Ved dyreassistert aktivitet kreves det ikke at føreren har noen utdanning, og det er ingen spesifikke mål for intervensjonen. I dyreassistert aktivitet er det ingen krav til verken fører eller hund, og dette vil være lite relevant i skolesammenheng.

2.2.3 Terapihund, emosjonell støttehund eller servicehund?

Denne oppgaven har som formål å se på hvordan erfaringer fra USA og Canada kan bidra til å bruke terapihunder i Norge. I både Norge, USA og Canada er det et skille mellom terapihunder, emosjonelle støttehunder og servicehunder. Forskjellen på disse tre kategoriene kan kort oppsummeres slik: 1) Terapihunder arbeider sammen med sin fører for en bruker og terapihund og fører må være kvalifiserte til arbeidet. 2) Emosjonelle støttehunder kan være private hunder, og trenger ikke å være godkjente for å “arbeide”. De fungerer ofte som støtte for mennesker med angst, depresjon eller posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Det er ingen regulert ordning for emosjonelle støttehunder i Norge, men i USA er det mer etablert, men heller ikke der trenger hundene å være godkjente. Emosjonelle støttehunder har kun tillatt adgang slik som vanlige hunder. 3) Servicehunder er spesialtrente hunder som skal utføre oppgaver og hjelpe brukeren i hverdagen. Disse hundene jobber for føreren sin, som da også er brukeren, eksempel på dette er førerhunder. Servicehunder har adgang til steder hvor

vanlige hunder ikke har adgang, slik som i butikk fly og liknende (Firbent terapi, 2019). I denne oppgaven sees det hovedsakelig på terapihunder, siden det er disse som er mest benyttet i studiene som er tatt med i litteraturgjennomgangen, og det er terapihunder som er mest brukt i skolen. Skulle det i fremtiden bli mer vanlig med emosjonelle støttehunder i Norge, vil de også kunne være relevante med tanke på elever med sosiale og emosjonelle vansker.

2.2.4 Kriterier for å praktisere som dyreassistert terapeut med hund i Norge og USA

Oppgaven til en dyreassistert terapeut er å utvikle og vedlikeholde den enkelte brukers funksjonsevne, med tanke på å skape bedre helse og livskvalitet (AntrozologiSenteret). For å bli en godkjent dyreassistert terapeut i Norge må man ta utdanning innen feltet. Dette kan blant annet gjøres ved NMBU. Utdanningen består av to kurs. Det første kurset er et introduksjonskurs for generell dyreassistert intervensjon (fem studiepoeng). Det andre kurset er en spesialisering i enten dyreassistert terapi med hund eller med gårdsdyr (ti studiepoeng). Kurset for dyreassisterte intervensjoner med hund gir kunnskap om hvordan aktiviteter med hund kan virke helsefremmende og lærer deltakerne om utforming av slike aktiviteter i praksis. Man lærer hvordan hunder kan brukes målrettet innen terapi og pedagogikk. Ved å ha bestått både introduksjons- og spesialiseringskurs kan man praktisere som dyreassistert terapeut (Dyrebaromsorg).

I Norge kan man teste hunden sin og få den godkjent som terapihund gjennom institusjonen Dyrebar Omsorg. For å godkjenne en hund til terapihund, må hund og fører gjennomgå et startkurs, en egnethetsvurdering, praktisk prøve for besøkshund og praktisk prøve for terapihund eller skolehund. Fører kan starte med treningen fra hunden kommer i hus, og det er viktig å arbeide med hunden og legge til rette for at den blir en trygg og stabil hund. Det er ikke all adferd som kan trenes bort og dermed kan det hende at hunden ikke blir godkjent på egnethetsvurderingen. Om hunden ikke blir godkjent, kan den ikke brukes i dyreassistert terapi eller dyreassistert pedagogikk. Denne vurderingen blir ikke gjort før hunden er over to år (Dyrebaromsorg).

I motsetning til Norge er det mange organisasjoner i USA som utdanner dyreassisterte terapeuter. Der må hunden og føreren ha gjennomgått et sertifiseringsprogram og ha dokumentasjon gjennom American Kennel Club (ACK) for å praktisere med dyreassistert terapi. Man kan ta kurs online eller fysisk, det er opp til organisasjonen man registrer seg hos

hvordan kursene gjennomføres. Det er fem ulike graderinger av terapihundsertifiseringer og de ulike nivåene går ut på hvor mange besøk man har gjennomført og dermed hvor mye erfaring man har. For å få tittelen som sertifisert terapihund må både fører og hund ha gjennomført minst 50 besøk, som er nivå to. Første nivå får man etter ti besøk og det femte nivået etter fire hundre besøk. Hunden må også være registret hos American Kennel Club for å kunne være en terapihund (American Kennel Club). I denne oppgaven er formålet å se på hvordan terapihunder kan brukes som et verktøy, og det er i utgangspunktet sertifiserte hunder det er mest relevant å se på. Selv om hundene ikke er sertifiserte, vil opplegg med ikke sertifisert hund gå innunder dyreassisterte intervensjoner og dyreassisterte aktiviteter, men ikke dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk.

2.3 Sosiale og emosjonelle vansker

I Norge er ikke sosiale og emosjonelle vansker en diagnose i seg selv, men er en felles betegnelse for diagnoser innenfor psykososiale vansker (Bru, 2017). I studiene som er gjennomgått, har flere av elevene “emotional and behavioral disorders”, som er en diagnose i USA og Canada. The international classification of diseases (ICD), definerer “emotional and behavioral disorders” slik:

A group of disorders characterized by an early onset (usually in the first five years of life), lack of persistence in activities that require cognitive involvement, and a tendency to move from one activity to another without completing any one, together with disorganized, ill-regulated, and excessive activity. Several other abnormalities may be associated. Hyperkinetic children are often reckless and impulsive, prone to accidents, and find themselves in disciplinary trouble because of unthinking breaches of rules rather than deliberate defiance. Their relationships with adults are often socially disinhibited, with a lack of normal caution and reserve. They are unpopular with other children and may become isolated. Impairment of cognitive functions is common, and specific delays in motor and language development are disproportionately frequent. Secondary complications include dissocial behaviour and low self-esteem. (International Classification of Diseases (ICD-10), 2016)

Denne definisjonen av “emotional and behavioral disorders” omhandler mye av det samme som flere av de norske forståelsene av sosiale og emosjonelle vansker gjør.

2.3.1 Forståelser av sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker er en betegnelse som det er vanskelig å gi en konkret definisjon på. Grunnen til dette er ifølge Bang et al. (2018) at det omhandler mange ulike faktorer, og som regel er det ikke slik at en elev kun har én vanske, men ofte flere komplekse og sammensatte.

Ogden (2020) trekker frem hvordan begrepet sosiale og emosjonelle vansker tidligere ble brukt for å beskrive underliggende problemer som kjennetegnet elever med psykososiale vansker, men gjennom årene har begrepet blitt brukt med et bredere innhold og med uklare grenser, som gjør at det er glidende overganger til andre begreper. Sosiale og emosjonelle vansker kan i følge Sælen (2020) benyttes når man omtaler de elevene som har vansker med det sosiale og/eller følelsesmessige utviklingsområdet.

Haugen (2008, s. 28) definerer sosiale og emosjonelle vansker som “... uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer”.

Ifølge Solli (1984, s. 15-16) kan sosiale og emosjonelle vansker beskrives i forhold til sosial kontakt, konsentrasjon, konfliktsituasjoner, trivsel og skolefag. Elever med disse vanskene kan streve med å etablere nære relasjoner og være lite selektive i sin kontaktform. Med andre ord, ikke knyttet til spesielle mennesker eller signifikante andre, som de føler en nærhet overfor. Manglende konsentrasjon og motorisk ro er ofte et fellestrekk for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Konsentrasjonen vil kunne variere fra ulike situasjoner avhengig av elevens trygghet og interesse for aktiviteten som skal utføres (Solli, 1984).

I følge Bru (2017) har det i løpet av de siste årene blitt mer oppmerksomhet rundt de konsekvensene elever med emosjonelle vansker eller som er sosialt passive kan få. Det å være en sosialt passiv eller tilbakeholden elev i en interaksjon med lærere eller andre kan være en følge av emosjonelle vansker, som angst eller depresjon. Det at en elev er sosialt passiv kan

hemme eleven fra å dra nytte av sosiale læringsinteraksjoner og redusere deres evner til å synliggjøre kunnskaper og ferdigheter de har (Bru, 2017, s. 17-18).

Aasen et al. (2002, s. 33) påpeker at sosiale og emosjonelle vansker i pedagogisk sammenheng kan være to ulike kategorier: Sosiale vansker betegner utagerende adferd som kan ha mange ulike årsaker. Det kan bunne i manglende selvkontroll, orden og struktur, aggressive handlinger og liten eller ingen evne til sosial kontakt og innlevelse i andre menneskers situasjon. Emosjonelle vansker forbindes med elever som viser angst, overdreven bekymring, at de ofte er lei seg eller at de er passive (Aasen et al., 2002, s. 34). I følge Bru (2017, s. 23) kan elever med emosjonelle vansker ha lett for å komme inn i negative tankemønstre og de kan fortelle seg selv at de ikke duger eller at de ikke har det som skal til for å meste en læringsoppgave. Det kan være krevende å skille elever med sosiale og emosjonelle vansker fra de “normalt fungerende” elevene (Befring, 2018; Holmberg, 1997). Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ha vanskeligheter med å tilegne seg sosialt akseptable uttrykksmåter for emosjonelle opplevelser. Dette kan være uttrykksformer som å kunne kommunisere hvordan de opplever en situasjon eller utrykke følelser gjennom kroppsspråk. Det er essensielt å kunne være sosialt sensitiv og ha empati for å kunne vedlikeholde gode relasjoner og vennskap (Befring, 2018).

Siden det ikke finnes en entydig definisjon av sosiale og emosjonelle vansker, er det mange ulike forståelser av begrepet, slik som det er vist over. De ulike forståelsene sklir delvis over i hverandre og beskriver mye av det samme. I denne oppgaven bruker jeg en “bred” tilnærming til begrepet og fokuserer på de elevene som strever med følelsesmessig utvikling og som kan ha utfordringer med å empati, konsentrasjon, selvtillit, mestringstro og relasjoner. Disse vanskene kan fremtre på mange måter og kan både vises gjennom at elevene er passive og gjennom at elevene utagerer verbalt og fysisk. Det er alle disse elevene denne oppgaven handler om, og dem jeg har i tankene når jeg videre skal diskutere om og på hvilken måte dyreassistert pedagogikk kan brukes i skolen. Utgangspunktet er også at elevene ikke trenger å ha verken en diagnose eller en individuell opplæringsplan for at det skal være hensiktsmessig å bruke terapihund.

2.4 Sosiale og emosjonelle ferdigheter i opplæringsplanen

2.4.1 Overordnet del av læreplanverket

I den overordnede delen av læreplanverket beskrives ulike verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Ett av prinsippene er *sosial læring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette prinsippet sier at elevene skal lære å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer; grunnlaget for empati og relasjoner mellom elevene. Lærere skal fremme kommunikasjon og samarbeid og skal gi elevene trygghet for å ytre sine egne meninger og si ifra på andres vegne. Elevene skal få mulighet til å øve på å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg til dette prinsippet er det det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, som elevene skal få kompetanse innenfor. Temaet folkehelse og livsmestring går ut på at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre sitt eget liv. Elevene skal lære å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For elever med sosiale og emosjonelle vansker er dette tverrfaglige temaet meget relevant. Det at en skole arbeider mye rundt dette temaet, vil kunne gjøre at elevene utvikler sine sosiale og emosjonelle ferdigheter og dermed vil de sosiale og emosjonelle vanskene kunne reduseres.

2.4.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Opplæringslova § 1-3 sier at alle barn i norsk skole har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Om eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har eleven krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Lærere er med dette lovpålagte å etterstrebe at elevene får opplæring som er tilpasset og gir dem det læringsutbytte de har krav på. Med utgangspunkt i det som står i læreplanverket og opplæringslova, er tanken med denne oppgaven å se på hvordan terapihunder kan anvendes som et verktøy for å hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker, slik at de bedre skal mestre å møte motgang og utfordringer i livet og også få et tilfredsstillende læringsutbytte.

2.5 Sosial og emosjonell kompetanse

Ogden (2022, s. 228) hevder at “sosial og emosjonell kompetanse forutsetter at kunnskap, holdninger og ferdigheter hos barn og unge er nødvendig for at de skal kunne tenke, føle og handle kompetent”. Sosial og emosjonell kompetanse handler kort sagt om de ferdighetene

elever tar i bruk når de skal omgås andre og elevenes evne til å gjenkjenne og regulere følelser (Lindbäck & Glavin, 2015). Målsetningen for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse er å fremme elevenes psykiske helse, mestring av stress og motgang (Ogden, 2022). Det å se på sosial og emosjonell kompetanse i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker, gjør at oppmerksomheten blir flyttet fra atferdsproblemet til hvilke ferdigheter som kan utvikles for å redusere vanskene. Lindbäck og Glavin (2020) hevder at sosial og emosjonell kompetanse antakeligvis er den viktigste kompetansen mennesker kan ha for å mestre livet som barn og voksen. Det handler om å kunne knytte kontakt og skape relasjoner og kunne være i samspill med andre, samtidig som man ivaretar sine egne behov for selvstendighet og autonomi. Den sosiale og emosjonelle kompetansen til en person kan anses som beredskap for å håndtere omgivelser som ikke alltid tar hensyn til ens behov, samtidig som den gir et grunnlag for å takle utfordringer som gjør at en tvinges ut av vante tankemønstre og situasjoner man ikke har kontroll over. Sosial og emosjonell kompetanse handler ikke kun om å skape gode relasjoner og fungere i grupper, det handler også om å evne og regulere egne følelser og forebygge prestasjonsangst og stress. I noen ekstreme tilfeller kan lav sosial og emosjonell kompetanse, i følge Lindbäck og Glavin (2020, s. 16), føre til vedvarende angst, depresjon, problematferd og alvorlige psykiatriske utfordringer. For å kunne hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker, kan det være hensiktsmessig å fremme utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse. Læreren er en viktig aktør i denne læringsprosessen og det er vesentlig at læreren er oppmerksom på at hen fungerer som en rollemodell for elevene. I tillegg til å vise elevene ønsket atferd, skal læreren gi den støtten elevene trenger for at de skal kunne mestre ferdigheter innenfor sosial og emosjonell kompetanse. Dette kan knyttes til læringsteorien til Vygotskij (1978) ved at læreren hjelper elevene med å befinne seg i den proksimale utviklingssonen slik at de kan lære i samvær med andre.

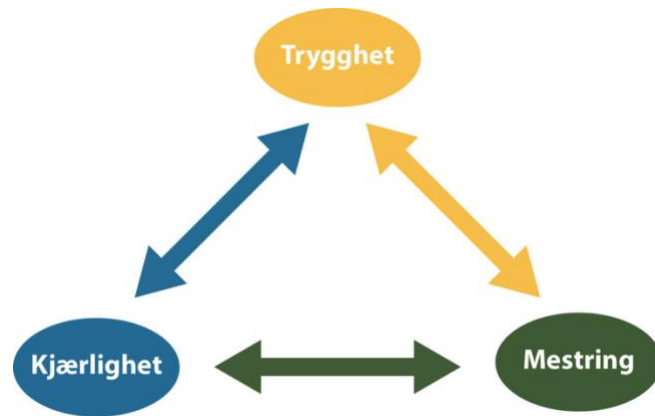
2.5.1 Sosial og emosjonell læring

For å kunne utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elever, kan det være nyttig å anvende sosial og emosjonell læring, som ofte blir omtalt som “SEL” i skolen. Sosial og emosjonell læring var opprinnelig et tiltak med læringsprogram for å forebygge psykiske helseproblemer hos barn og unge, men nå blir det mer brukt for å fremme elevers psykiske helse. Det er organisasjonen Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), som fremmer læringsprogram for sosial og emosjonell læring. Det er flere programmer innenfor sosial og emosjonell læring, men i Norge er det “Second Step” (Steg for

Steg), som er mest aktuell (Ogden, 2020, s. 123). De sosiale og emosjonelle læringsprogrammene legger vekt på fem kompetanseområder: relasjonsferdigheter, selvregulering, selvbevissthet, sosial bevissthet og ta ansvarlige beslutninger (Ogden, 2022, s. 229). Ved å ta utgangspunkt i disse fem kompetanseområdene kan læreren legge til rette for å utvikle ulike kompetanser hos eleven, som vil kunne gjøre at de sosiale og emosjonelle vanskene reduseres. Ogden (2022) beskriver de fem kompetanseområdene slik: Relasjonsferdigheter går på å kunne etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Her er det viktig at eleven kan kommunisere klart, samarbeide og be om og gi hjelp ved behov. Selvregulering er en ferdighet som går på å regulere følelser, tanker og atferd i ulike situasjoner. Det handler om stressmestring, impuls kontroll og å kunne motivere seg selv. Selvbevissthet handler om å være bevisst på egne følelser og tanker og hvordan disse påvirker atferden. Sosialbevissthet omhandler å kunne se og forstå andres perspektiv, vise medfølelse og empati ovenfor andre. Det å ta ansvarlige beslutninger går på å kunne ta ansvar for egne valg og beslutninger, tenke seg om før man handler og hvilke konsekvenser egne handlinger har for en selv og andre (Ogden, 2022, s. 229). Dette er alle ferdigheter elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ha utfordringer med i ulik grad. Ved å utvikle disse kompetansene kan elevene bli mer rustet til å takle krevende situasjoner og handle ut ifra hva normer tilsier. I denne oppgaven er tanken at om en lærer tar utgangspunkt i disse fem kompetanseområdene og legger til rette for sosial og emosjonell læring, kan de sosiale og emosjonelle vanskene hos elevene reduseres.

2.5.2 Det sosiale læringstriangelet

Lindbäck og Glavin (2020) har utviklet en modell som de mener kan benyttes som kart og kompass av lærere, når de skal hjelpe elever med å oppleve sosial og emosjonell mestring og utvikling. Grunnen til at denne modellen er tatt med, er at det er relevant å se på de tre faktorene som må ligge til grunn for å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter når man skal arbeide med elever med sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg til at læreren kan utvise disse tre faktorene, kan hunden også fungere som et verktøy innenfor denne modellen ved at elevene kan kjenne på kjærlighet fra og for hunden, trygghet i samværet med terapihunden og mestring ved å arbeide med den. Modellen består av tre faktorer som er gjensidig avhengige av hverandre. De tre faktorene kan kort beskrives slik:



Figur 2, Illustrasjon av det sosiale læringstriangelet, hentet fra artikkel av Lindbäck (2022)

Den ene faktoren er kjærlighet som går ut på at lærere skal vise ømhet ovenfor elevene. Som lærer skal man forsøke å se bak elevenes atferd, se deres gleder, sorger, bekymringer, forventninger, drømmer og engstelser. Et klasserom som er fylt av kjærlighet, vil være et klasserom der det er vekstbetingelser for læring og personlig vekst, og der sosial og emosjonell kompetanse kan næres og vokse frem (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 20-22).

Tilstanden trygghet handler om at man opplever velvære, og at man befinner seg innenfor toleransevinduet hvor man er passe aktivert. I denne tilstanden kan man lære, leke og inngå i sosiale samspill, man er ikke så redd eller usikker at man ikke har kontroll over situasjonen. Å ha tillit til andre og verden rundt seg er selve kjernen i opplevelsen av å være trygg (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 22).

Begrepet mestring er sammensatt, og det finnes mange ulike former for mestring. Mestring kan forstås som at elevene klarer å utvide sin egen kompetanse og oppleve at de kan få til mer og utføre det på en bedre måte enn tidligere. I forhold til sosiale og emosjonelle vansker, kan mestring sees som at man klarer å regulere og håndtere mellommenneskelige relasjoner og håndtere både negative og positive følelser som kan dukke opp (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 22-23).

3 Metode

Med denne oppgaven ønsket jeg å se på hvordan terapihund kan bli brukt som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker. For å undersøke dette ble det gjort en litteraturgjennomgang. Litteraturgjennomgang som metode er passende dersom man har som mål å si noe om hva man vet så langt, og om eventuelle svakheter, motsigelser eller strider som kan eksistere i feltet, og hva man kan gjøre videre (Høgheim, 2020). I en oppgave som har litteraturgjennomgang som metode er det ifølge Persson (2021, s. 21) litteraturen i seg selv som er gjenstand for analyse. Det skilles mellom to ulike metoder for litteraturgjennomgang: metaanalyse og systematisk litteraturgjennomgang (Høgheim, 2020, s. 73). Metaanalyse er statistiske beregninger av gjennomsnittet av enkeltstudier, og har som formål å si noe om sannsynligheten for at en intervensjon har en effekt (Folkehelseinstituttet, 2022a). For å gjøre en metaanalyse må studiene være like nok når det kommer til populasjon, type intervensjon eller sammenlikning, slik at man kan kategorisere og beskrive dem sammen (NTNU UB i Gjøvik, 2023). De studiene jeg har gjennomgått er ikke homogene nok til å kunne gjøre en metaanalyse. Av den grunn gjorde jeg derfor en systematisk litteraturgjennomgang. En systematisk litteraturgjennomgang har som formål å syntetisere forskning på et spesifikt område. Det at litteraturgjennomgangen er systematisk vil si at man går frem på en nøyaktig måte for å finne litteratur. Man søker utelukkende etter forskningsartikler eller annen litteratur som rapporterer forskningsfunn. Det å syntetisere betyr at målet er å bygge opp en helhetsforståelse basert på flere enkeltstudier. Man er nødt til å sammenligne, vurdere og reflektere over hver av de studiene man inkluderer, eller annen litteratur som man tar utgangspunkt i. Når man gjør litteratursøk for en systematisk litteraturgjennomgang, bør man ha noen utvalgsriterier som er forhåndsbestemte krav som settes til litteraturen som det søkes etter, altså noe som avgjør om litteraturen skal bli lest og vurdert (Høgheim, 2020).

3.1 Systematisk litteraturgjennomgang

Ved å benytte systematisk litteraturgjennomgang undersøkte jeg hvordan det er forsket på bruken av terapihund for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har deretter diskutert om det vil kunne være nyttig å ta i bruk terapihund i norsk skole. For å beskrive funnene i litteraturen jeg gjennomgikk, gjorde jeg en narrativ syntese. Narrativ syntese er en fremgangsmåte som går ut på å bruke tekst og ord for å presentere resultatene til studiene som blir undersøkt. Dette er en fremgangsmåte som passer dersom litteraturgjennomgangen ikke

har som formål å se på antall studier som viser en effekt, men heller faktorer som kan påvirke om det blir et vellykket tiltak (Ridley, 2012). Narrativ syntese har som formål å syntetisere hver studie og hente ut, sjekke og oppsummere informasjon om studienes metoder og resultater i en sammenhengende tekst. Narrativ syntese av kvalitative data er en metode som ofte blir brukt når metaanalyse ikke er gunstig. En vanlig kritikk av narrative synteser, er at det blir en subjektiv tolkning av dataen av forfatteren, og dette kan svekke troverdigheten av konklusjonene av litteraturgjennomgangen (Mhairi Campbell et al., 2018).

For å strukturere fremgangsmåten for å gjøre en systematisk litteraturgjennomgang, brukte jeg 6S-modellen som er beskrevet i boken *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang?* (2021). 6S-modellen består av delene: Spørre, Søke, Sortere, Syntetisere, Skrive og Systematisere (Persson, 2021).

3.2 Hva jeg ønsket å undersøke

Som beskrevet innledningsvis har jeg siden studiestart visst at jeg ønsket å skrive master om terapihund innenfor spesialpedagogikk. Temaet terapihund i skolen er et bredt tema som måtte snevres inn. Terapihunder er brukt innenfor ulike felt som for eksempel, leseopplæring, for elever med ADHD og for elever med autismespekterforstyrrelser. Terapihunder kan også være til hjelp for elever med sosiale og emosjonelle vansker, men dette har det ikke vært like mye fokus på i Norge. Det å bruke terapihund er ikke nytt i Norge, men det er ikke et utbredt forskningsfelt. I USA har terapihunder blitt brukt i mange år (Åbergjord, 2017) og det er gjort mange studier om dette. Siden det ikke er tilstrekkelig med norsk forskning på feltet, er denne masteroppgaven basert på engelsk litteratur, og da hovedsakelig amerikansk og kanadisk. Grunnen til at det utelukkende er sett på amerikanske og kanadiske studier, er at jeg hadde en antakelse om at dyreassisterte intervensjoner benyttes ved skoler i flere stater i USA og i Canada. Med bakgrunn i disse tankene, ble det til at jeg ønsket å undersøke amerikansk og kanadisk forskning om bruk av terapihund for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

3.3 Søkeprosessen

For å gjennomføre søkene på en systematisk måte, lagde jeg en tabell i Excel med syv kolonner (dato, database, søkeord, antall treff, kriterier, artikkel og evt. notater). Hvert søk som ble gjort, ble registeret i denne tabellen. Søkene ble gjennomført i perioden 03.01.2023-20.02.2023. For å finne nøkkelbegrepene og søkeordene tok jeg utgangspunkt i

problemstillingen “Hvordan kan terapihund benyttes som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker?”. Nøkkelbegrepene var da “terapihund”, “elever” og “sosiale og emosjonelle vansker”. Siden jeg var mest interessert i den engelske litteraturen, måtte jeg finne ut hva som var fagterminologien for disse nøkkelbegrepene på engelsk. Det ene nøkkelbegrepet er “elever”, men jeg valgte å benytte søkeordet “barneskole” / “elementary school”, slik at det ble avgrenset til elever på barneskole. Om det hadde blitt søkt på elev/ “student”, ville det kunne komme treff som omhandlet elever i alle aldre. Jeg valgte av den grunn å avgrense søket til “barneskole” / “elementary school” slik at jeg fikk opp mest mulig forskning på riktig aldersgruppe. Jeg kombinerte “barneskole” / “elementary school” med “barn”/“children”, for å få flest mulig relevante treff. Jeg valgte “elementary school” fremfor “primary school”, siden det blir mer brukt i amerikansk litteratur fremfor “primary school”, som er britisk.

Kombinasjonen “emotional and behavioral disorders”, er mye brukt i forskningsartikler og dette ble derfor benyttet som søkeord for sosiale og emosjonelle vansker. Dette har også forkortelsen “EBD”. “Emotional disorder” ble også brukt alene i søkene, siden det ofte er brukt alene uten “behavior”. For å utvide søket brukte jeg “animal-assisted therapy” (AAT) og “animal-assisted activity” (AAA) istedenfor kun “therapy dog”. Søkeordene jeg har benyttet er “therapy dog*”, “AAT AND AAA”, “animal-assisted activity OR animal-assisted therapy”, “elementary school*”, “emotional and behavioral disorder OR EBD” og “children”. Det var flere av søkene som var frasesøk, ved at en sammensetting av ord ble markert med anførselstegn. Dette gjør at man søker på hele frasen, og ikke separate ord. Jeg benyttet de boolske operatorene “AND” og “OR” for å avgrense og utvide søkene. Ved å bruke “AND” kombineres søkeordene, og man får kun treff som inneholder begge søkeordene, dette begrenser antall treff. “OR” er en annen metode å kombinere søkeordene. Da får man treff som inneholde det ene, det andre eller begge søkeordene, noe som gir flere treff. Ved å bruke trunkeringen “*” inkluderte søkene mine ulike varianter av ordstammen og ga dermed treff med ulike varianter av ordet (Søk og skriv, 2022). Dette benyttet jeg inne på Oria og EBSCO. I databasen EBSCO gjorde jeg et søk i flere databaser samtidig. Jeg søkte i databasene Academic Search Ultimate, Eric, Education Source og Theacher Reference Center. Jeg avgrenset så videre med at litteraturen skulle være på engelsk og at artiklene skulle være fagfellesvurdert.

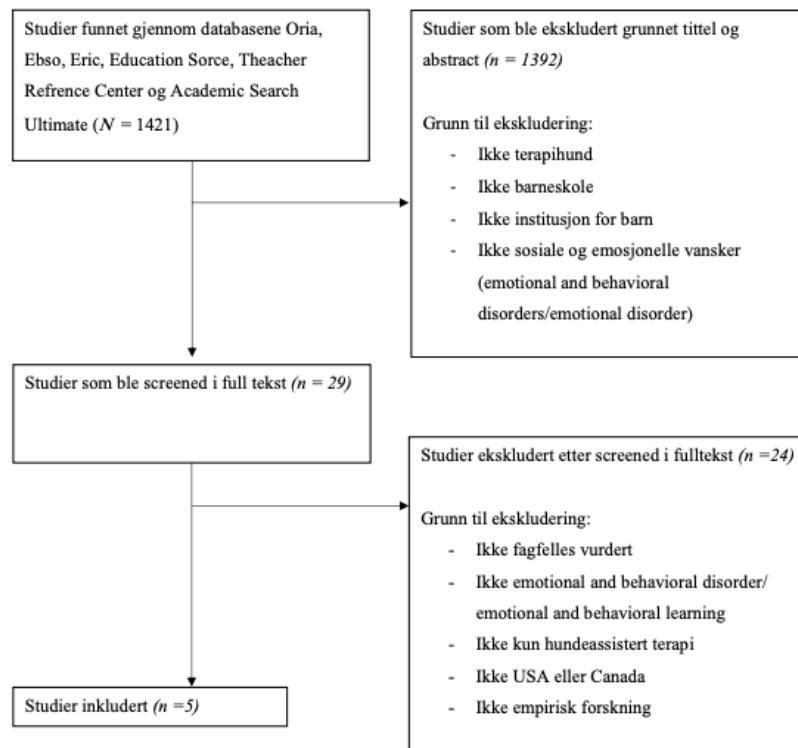
3.4 Utvalgelse av artikler

Etter å ha gjort flere ulike søk i ulike databaser var det samlet inn mange artikler av interesse. For å sortere ut hvilke jeg skulle fordype meg i, leste jeg sammendraget/abstract for å se om de var relevante i forhold til min problemstilling. Etter å ha sortert ut de som var av størst interesse, ble artiklene lest i fulltekst og dermed sortert mer ut ifra relevans. Flere av artiklene handlet om elever innenfor autismespekterforsyrrelser med sosiale og emosjonelle vansker, men siden hovedfokuset i disse artiklene var autismespekterforstyrrelsen, ble ikke disse tatt med. Grunnen til dette er at jeg ønsket at hovedformålet med studien skulle være å se på hvordan hund kunne brukes spesielt for elever med sosiale og emosjonelle vansker, og ikke i kombinasjon med andre diagnoser eller der de sosiale og emosjonelle vanskene var en følge av en spesiell diagnose.

De ulike søkene har gitt mange treff som handler om enten lesehunder eller terapihunder for elever innenfor autismespekteret. Disse artiklene ble ikke tatt med, siden de ikke handler eksplisitt om elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det ble gjort ett unntak for en artikkel (Bassette & Taber-Doughty, 2013), som handlet om terapihund som lesehund. I denne studien var det fokus på lesehund for elever med “emotional and behavioral disorders” og den ble med dette ansett som relevant. Hovedfokuset har vært på hvordan terapihunder kan brukes på skoler, men det kunne være relevant å se på studier som handlet om hvordan terapihunder ble brukt på andre institusjoner for barn med sosiale og emosjonelle vansker. Derfor ble det tatt med en artikkel om innvirkning av å ha en hund boende på internat for elever som går på spesialskolen Green Chimneys (Mallon, 1994). Jeg syntes det også kunne være relevant å se hvordan terapihunder kunne brukes for å styrke de sosiale og emosjonelle ferdighetene, derfor ble artikkelen av Harris og Binfet (2022) tatt med.

Det var flere av artiklene som var forskningsartikler og som var relevante med tanke på tema, men de var ikke selvstendig empirisk forskning. Siden jeg ønsket å se på hvordan terapihund kan bli brukt for elever med sosiale og emosjonelle vansker eller for å øke sosial og emosjonell kompetanse, tok jeg kun med artikler med empirisk forskning. Det er to av artiklene hvor det er benyttet en “vanlig hund” og ikke en sertifisert terapihund. Jeg har valgt å ta med disse artiklene til tross for dette, siden fremgangsmåten er godt beskrevet i artiklene, og det ble gjort forhåndsregler for å optimalisere bruken av hunden. Artiklene som er tatt med er empiriske studier som handler om bruken av terapihunder/ hunder for å øke den sosiale og emosjonelle kompetansen hos elever med vansker. Ved å se på disse studiene og hvordan

terapihund kan benyttes for å øke kompetansene, vil jeg diskutere hvordan dette kan videreføres som et verktøy for elever med sosiale og emosjonelle vansker.



Figur 3, Flow diagram

Det var fem artikler som oppfylte kravene for å bli tatt med i den systematiske litteraturgjennomgangen. Artikkene har ulike fokusområder og utvalget er ulikt. Det som er felles for artiklene er at de ser på hvordan terapihunder/hunder kan brukes som et verktøy for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. I tillegg til disse fem har jeg valgt å ta med én artikkel som ikke er fagfellesvurdert, og studien er gjort med en 18 år gammel gutt (Boe, 2007). Grunnen til at denne studien er med, er at den er blitt sitert i andre litteraturgjennomganger og virket å være relevant med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålet.

3.5 Datakvalitet

Datakvaliteten vurderes ut ifra vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse, logisk drøfting og om datainnsamlingen er gjennomført på en systematisk måte. Reliabilitet og validitet er overordnede kriterier for kvalitetsvurderinger, og trekker frem de viktigste

aspektene for god datakvalitet (Grønmo, 2016). Jeg vil her kommentere reliabiliteten av min studie og tre ulike aspekter av validitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til begrepet pålitelighet og handler om studienes datamateriale. Ifølge Grønmo (2016, s. 241) forutsetter høy reliabilitet at undersøkelsesopplegget er utformet så tydelig at det fungerer på en entydig måte og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført. I denne oppgaven har jeg med den tidsrammen jeg hadde gjort en systematisk litteraturstudie for å se på eksisterende forskning som kan besvare min problemstilling: *“Hvordan kan terapihund bli benyttet som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker”* og forskningsspørsmålet: *“På hvilken måte kan bruken av terapihund øke sosial og emosjonell kompetanse hos elever?”*. Ved å ha dokumentert søkeprosessen og kommentert hvilke tanker jeg gjorde meg rundt utvelgelse av artikler, kan reliabiliteten av min studie styrkes. Utgangspunktet for min studie er seks empiriske forskningsartikler. Det de har til felles er at de anvender dyreassistert terapi for å øke sosiale og emosjonelle ferdigheter. Jeg anser artiklene som er med i litteraturgjennomgangen som pålitelige ved at de er fagfellesvurdert, utenom én. Den ene som ikke er fagfellesvurdert har jeg vurdert som pålitelig ved at den er benyttet i andre studier som har samme tematisering som min studie.

3.5.2 Validitet

Høgheim (2020) definerer validitet som en vurdering av graden av sannhet i slutningene som trekkes fra forskningen som er gjort. Grønmo (2016) hevder at datamaterialets gyldighet sees i forbindelse med problemstillingen som skal belyses, og at validiteten er høy dersom datainnsamlingsprosessen resulterer i data som er relevante for å besvare forskningsspørsmålet. Med dette kan man si at validiteten avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet.

Begrepsvaliditet går ut på hvor sikker en kan være på at forskningen fanger det fenomenet man sier at man forsker på. Det er ikke mulig å forske på hele fenomenet innenfor begrepet, siden det kan komme til uttrykk i mange former; psykologiske, sosiale og kroppslige prosesser. Tidligere er det beskrevet hvilke søkeord jeg benyttet i søkene og hvorfor disse ble valgt. De valgene jeg gjorde av søkeord, påvirket hvilke resultater jeg fikk på litteratursøkene. Om jeg hadde valgt andre begreper for søkene, kunne jeg ha sittet igjen med andre artikler til

gjennomgangen. Som nevnt tidligere måtte temaet snevres inn på grunn av tidsrammene. Dette gjorde at jeg prøvde å spesifisere begrepene og søkeordene. Det var en prosess å komme frem til hvilke begreper jeg skulle bruke som søkeord, for å treffe mest mulig relevante artikler. Jeg hadde valgt at jeg skulle ha amerikansk eller kanadisk litteratur, og dermed måtte søkene mine også være på engelsk. De begrepene jeg valgte å fokusere på var “therapy dog”, “elementary school” og “emotional and behavioral disorders”. “Emotional and behavioral disorders” er en internasjonal betegnelse på en diagnose, og jeg anser det derfor rimelig å anta at dette begrepet dekket det jeg ønsket å undersøke. Hvorvidt disse begrepene er de mest relevante for å finne den forskningen jeg var ute etter, er vanskelig å si, men det kom mange relevante treff og jeg fikk et godt utvalg av forskningsartikler som var av interesse.

Indre validitet. Det at jeg velger å se på amerikansk og kanadisk forskning og diskuterer om det kan videreføres til Norge, vil påvirke den indre validiteten. Det er mange ord og begreper fra den amerikanske og kanadiske litteraturen som ikke kan oversettes med direktebetyding til norsk. Her har jeg tatt i bruk den forståelsen jeg har av begrepet i kontekst og der hvor jeg har vært usikker, har jeg benyttet ordbok. Dermed vil min tolkning farge de resultatene jeg trekker fra litteraturen. Dette er også en vanlig kritikk av litteraturgjennomganger med en narrativ syntese (Campbell et al., 2020). Da jeg leste artiklene prøvde jeg så godt som mulig å være objektiv og skrive direkte av det som stod når jeg oversatte til norsk. Selv om noen ord ikke er ordrett oversatt fra artiklene, vil innholdet være nokså likt og de resultatene jeg har trukket frem vil ha samme hovedpoeng som i den originale litteraturen. Begrepene jeg har valgt å vektlegge for å undersøke problemstillingen min, er beskrevet tidligere i metodedelen av oppgaven. De begrepene jeg valgte, gjorde en begrensning i forhold til hvilke artikler jeg fikk i treffene mine. På grunn av tidsrammene valgte jeg å holde det noe åpent, siden jeg ikke kunne bruke mange uker på å gjøre søk. Hadde jeg hatt mer tid til rådighet, ville jeg kunne ha snevret enda mer inn, for eksempel for å se eksplisitt på hvordan terapihunder kan bli brukt for elever med sosiale og emosjonelle vansker for å utvikle deres relasjoner til medelever. Ved å bruke begrepene “emotional and behavioral disorder”, “therapy dog” og “elementary school”, fikk jeg mange treff, men flere viste seg å ikke være relevante. Dette kan tyde på at det kunne vært hensiktsmessig å velge flere begreper, slik at det kunne blitt mer relevante treff.

Ytre validitet går ut på om resultatene fra en studie av begrenset omfang vil kunne generaliseres (Dahlum, 2021). Ut ifra den systematiske litteraturgjennomgangen jeg har gjort, vil jeg ikke kunne generalisere at det å bruke terapihund vil gi en positiv effekt for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Noe som begrenser muligheten til å generalisere, er at studiene som er grunnlaget for min litteraturgjennomgang er gjort i en amerikansk og kanadisk kontekst, mens jeg diskuterer hvordan erfaringen kan anvendes i norske klasserom. Det er vanskelig å skulle si at noe som fungerer i to land i Nord-Amerika, også vil fungere i Norge. De ulike studiene viser ulike resultater og det er variasjon i hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som utvikles. Det er ikke slik at alle sosiale og emosjonelle ferdigheter vil utvikles ved å benytte terapihund, med det kan tenkes at elevene vil utvikle noen av kompetanseområdene. Siden det kun er et begrenset antall studier som er gjennomgått og at studiene har ulikt utvalg og er gjort i ulike situasjoner, kan det ikke generaliseres at det å bruke terapihund vil gi en positiv effekt. Jeg har sett på likhetene av resultatene i de seks studiene og hvordan disse studiene sammen viser hvilken påvirkning terapihunder kan ha for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Hvilken betydning bruken av terapihund kan ha for en elev med sosiale og emosjonelle vansker, vil variere. Denne elevgruppen har ulike vansker i ulike grader, og det kreves at elevene føler seg komfortable rundt hundene og at intervensjonene er godt planlagt og gjennomtenkt for at de skal kunne gi en mest mulig virkning. Ut ifra de seks studiene som er gjennomgått, kan det tyde på at det å bruke terapihund til ulik grad kan utvikle sosial og emosjonell kompetanse, men det kan ikke generaliseres for alle elever innenfor den “brede” tilnærmingen jeg har av begrepet sosiale og emosjonelle vansker.

3.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk baserer seg på planleggingen, gjennomføringen og rapporteringen av en forskningsprosess (Dalland, 2012). Siden dette er en litteraturstudie, foreligger det ingen krav til etisk godkjenning for gjennomføringen. I denne studien er det artikkelforfatterne som er de berørte partene. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre artikkelforfatternes ord og skille mellom deres og mine tolkninger. Slik som det er gjort rede for tidligere, er all forskning som er grunnlaget for denne studien amerikansk og kanadisk. Her har det vært viktig for meg å ha oppmerksomhet på at studiene er gjort i en annen kontekst enn det ville ha vært i Norge, med tanke på at det er ulike skolesystem og ulik bruk av dyreassisterte intervensjoner. Jeg har

forsøkt å gjøre rede for hva som er gjort i studiene og hvordan dette kan gjøres i Norge etter de føringene som er her.

4 Resultater

Det er seks artikler som er gjennomgått for denne systematiske litteraturgjennomgangen. Fire av studiene er gjennomført på skole, enten i ordinær- eller spesialundervisning: (Anderson & Olson, 2006; Bassette & Taber-Doughty, 2013; Boe, 2007; Kogan et al., 1999). Studien av Harris og Binfet (2022) handler om et program som ble gjort på et lokalt fritidssenter, hvor elevene var etter skolen. Mallon (1994) sin studie er gjennomført på Green Chimneys, som er en spesialskole i New York for elever med psykososiale vansker.

Artiklene som er tatt med i litteraturgjennomgangen er ulike i hva de har som formål å undersøke, forskningsmetode og utvalg. Nedenfor har jeg kort presentert studiene i en tabell, for å gi en oversikt over hva artiklene handler om og hva som var deres hovedfunn. Deretter er studiene presentert ut ifra fire kategorier: 1) I hvilken kontekst den dyreassisterte intervensjonen ble gjort, 2) hva som var formålet med intervensjonen, 3) hvordan hunden ble brukt som et verktøy og 4) hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som var mål for intervensjonen. I diskusjonsdelen av oppgaven trekker jeg linjer mellom studiene. Jeg ser i tillegg på hvordan de kan sees i lys av utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, og dermed tale for hvordan man kan benytte terapihund som et verktøy for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

4.1 Artiklene til litteraturgjennomgangen i tabell

| Tittel | Forfatter(e) | Årstall | Utvalg | Forsningsmetode | Analyse | Hovedfunn | Land |
|--|--|---------|---|---|--|--|------|
| The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders | Kathrine L. Anderson og Myrna R. Olson | 2006 | Seks elever med ulike diagnoser innenfor “severe emotional disorders”. De gikk i en spesialklasse, men deltok i ordinær undervisning til tider. | Elevene ble observert i åtte uker før prosjektet startet og åtte uker gjennom prosjektet. Det ble brukt ABC-skjema og problemløsningskjemaer for å hente inn data. Elevene ble også intervjuet. | Dataen ble analysert og det ble sett etter mønstre og fellestemaer. | Det å ha hunden sammen med elevene bidro generelt til emosjonell stabilitet, virket preventivt og desskalerende for utagering, forbedret elevens holdninger til skolen og hjalp elevene med å lære om ansvar, respekt og empati. | USA |
| Effects of animal-assisted therapy on a student with an emotional/behavioral disorder | Val Rea M. Boe | 2007 | En gutt på 18 år, som gikk på en spesialscole og var diagnostisert med “emotional/behavioral disorder”. | Han var med hunden én time hver dag i fire uker. Han ble observert og det ble benyttet tre ulike skjemaer, Rosenberg Self-esteem scale, The | Dataen i de tre skjemaene ble analysert for å se på om eleven utviklet selvtillit og mestringstro. | Gutten fikk større selvtillit. Han gikk fra å ha fravær to-tre ganger i uken til å ha fullt oppmøte. Motivasjonen for å | USA |

| | | | | | | | |
|---|--|------|---|--|---|--|-----|
| | | | | Coopersmith Self-esteem inventory og Behavior tracking sheet. | | gjøre skolearbeid økte. Hans evne til å vise empati utviklet seg. | |
| The human-animal team approach for children with emotional disorders: two case studies | Lori R. Kogan, Ben P. Granger, Jennifer A. Fichett, Kimberly A. Helmer og Kaili J. Young | 1999 | To gutter som er diagnostisert med emosjonelle forstyrrelser. | Guttene deltok på ukentlige dyreassisterte økter på 45-60 minutter. Det ble gjort observasjoner og videopptak. | Dataen ble analysert for å se på progresjon i målene som hadde blitt satt før oppstart av prosjektet. Resultatene ble kodet som positiv endring, ingen endring eller negativ endring. | De utviklet ferdighetene sine som hadde med toneleie, øyekontakt, tålmodighet, hukommelse og konsentrasjon. Begge guttene utviklet en mer passende atferd og deltok i flere interaksjoner med lærere og medelever. | USA |
| Some of our best therapists are dogs | Gerald P. Mallon | 1994 | Seks senior barneveiledere, tolv barn og tre | På hvert av de seks internatene ble det satt inn en hund som barna kunne | Dataen ble kodet i to kategorier; fordeler og ulemper. | Fordelene ved å ha hundene på internatene var at de bidro til | USA |

| | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|------|---|---|---|--|--------|
| | | | barneveildere. I tillegg svarte 30 andre ansatte på en spørreundersøkelse. | være sammen med på fritiden. Det ble brukt spørreskjemaer, intervjuer og observasjoner for å få informasjon om hvordan barna og ansatte opplevde å ha hundene på internatene. | | selskap, aksept og ikke dømmende kjærlighet, hundene var trofaste og fortrolige, barna fikk terapeutiske forhold og en pleiende relasjon til hundene. Ulempene var vold mot hundene og renslighet. | |
| Exploring children's perceptions of an after-school canine-assisted social and emotional learning program: a case study | Nicole M. Harris og John-Tyler Binfet | 2022 | 22 elever som deltok på et seks ukers program på et lokalt senter som hadde aktiviteter etter skolen. | Det ble laget et program som hadde fokus på å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter, som å introdusere seg selv, selvkontroll, lederskap, se andres perspektiver og gi og få komplementer. Det ble gjort observasjoner, feltnotater og intervju. | Det ble gjort en analyse for å finne mønstre og fellestemaer for opplevelsen til elevene som deltok i programmet. | Elevenes erfaringer ble satt inn i tre kategorier; terapihundene var meningsfulle og essensielle for programmet, programmet var fint og positivt å delta på, og barna viste at de utviklet sine sosiale og | Canada |

| | | | | | | | |
|--|--|------|--|--|--|---|-----|
| | | | | | | emosjonelle ferdigheter. | |
| The effects of a dog reading visitation program on academic engagement behavior in three elementary students with emotional and behavioral disabilities: a single case design | Larua A. Bassette og Theresa Taber-Doughty | 2013 | Tre elever som var med på lesehundprogrammet. De hadde sosiale og emosjonelle vansker. | Elevene leste 30 minutter hver dag med en hund mens de ble observert, og det ble brukt frekvenstabeller. Formålet var å se på om deres “on-task behavior” ble forbedret, at de holdt konsentrasjonen når de leste og lot seg bli utfordret av nivået av boken. | Det ble brukt observasjoner og frekvenstabeller for å se på om hvor lenge intervaller elevene klarte å lese konsentrert. | Elevene fortalte at de likte å lese for hunden og at den hørte godt etter. Den hjalp dem med å holde roen når de leste, noe som gjorde at de klarte å lese mer utfordrende bøker og holde konsentrasjonen lenger. De ble også mer positive til skolearbeid. | USA |

4.2 I hvilken kontekst den dyreassisterte intervensjonen ble gjort

Det er ulikheter i hvor studiene ble gjennomført. Fire ble gjort på skole og to på andre institusjoner. Det også relevant å se på erfaringene som ble gjort på de andre institusjonene enn skole, fordi det er nyttig å se hvordan terapihunder kan brukes i ulike kontekster.

4.2.1 Spesialundervisning i ordinær skole

Tre av studiene ble gjort på ordinære skoler, men i spesialundervisning. Disse tre studiene er gjort av (Anderson & Olson, 2006; Bassette & Taber-Doughty, 2013; Kogan et al., 1999). I de tre studiene var spesialundervisningen i en egen spesialklasse, men elevene deltok også i ordinær undervisning til tider. I de tre studiene hadde alle elevene diagnosen “emotional behavioral disabilities”, “severe emotional disorders” eller “emotionally disturbed”. Spesialundervisningen foregikk i eget klasserom og tiltakene med hundene var planlagt av spesialpedagoger. I studien gjort av Kogan et al. (1999) var det to gutter på alderen 11 og 12 år som deltok. De gikk i en spesialklasse med totalt ti elever, rundt 5 av 30 timer på skolen deltok de i ordinær undervisning. De to guttene tok del i ukentlige dyreassistert undervisning som varte i 45-60 minutter i fire måneder. Undervisningen var individuell utenom de to siste øktene, hvor guttene øvde på en felles presentasjon hvor de sammen skulle presentere triksene de hadde øvd på sammen med hunden. I studien av Anderson og Olson (2006), var det seks elever i alderen 6-11 år som deltok. Elevene gikk i en selvstendig spesialklasse, siden de ikke hadde fått tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Alle elevene deltok i den ordinære undervisningen til tider, men da med følge av en assistent/barneveileder. Elevene ble observert fem dager i uken over åtte uker. Hunden var tilgjengelig på skolen 08.00-15.00 hver dag og elevene var sammen med hunden alene 30 minutter daglig. Studien av Bassette og Taber-Doughty (2013) fulgte tre elever over fire uker. Elevene var mellom 7-11 år. De var diagnostisert med “emotional and behavioral disabilities” og hadde ulike utfordringer med å lese. Elevene leste sammen med en hund i 30 minutter hver dag. De tre elevene hadde individuell opplæringsplan og deltok i ordinær undervisning.

4.2.2 Spesialskole

I studien av Boe (2007) var det en gutt på 18 år som gikk på en spesialskole og var diagnostisert med “emotional/behavioral disorder” og hadde en individuell opplæringsplan. Han hadde gått på denne spesialskolen siden han var 12 år gammel og bodde på en institusjon

sammen med andre ungdommer. Han arbeidet sammen med hunden 1 time hver dag over fire uker.

4.2.3 Institusjoner utenfor skolen

I studien av Mallon (1994) ble studien gjort på internatene til spesialskolen Green Chimneys children's service i New York. Denne studien er gjort på en spesialskole, men siden selve intervensjonen med hundene foregår på internatene utenom undervisningstiden, velger jeg å kategorisere den som utenfor skolen. Det var 12 barn som ble observert og intervjuet. Elevene bodde sammen med hundene på internatene og kunne interagere med dem når de ønsket. Denne skolen har som formål at elevene skal utvikle grunnleggende akademiske ferdigheter og lære seg å håndtere livet emosjonelt. Målet er at alle barna skal kunne gå tilbake til sine "vanlige" liv og fungere i samspill med resten av samfunnet. Studien av Harris og Binfet (2022), foregikk på et lokalt senter etter skoletid. Det var 22 elever i alderen 5-11 år som ukentlig deltok på programmet for sosial og emosjonell læring i 50 minutter over 6 uker. Elevene som deltok på dette programmet hadde ingen diagnoser, men programmet gikk ut på å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter.

4.3 Formålet med intervensjonen

De seks studiene hadde ulike formål med den dyreassisterte intervensjonen, men de hadde som et fellestrekk å undersøke hvordan en terapihund kunne påvirke sosiale og emosjonelle ferdigheter.

4.3.1 Utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter

Studien av Kogan et al. (1999) hadde som formål å se om en terapihund kunne brukes som et verktøy for å nå ulike mål for to elever med emosjonelle utfordringer. Målene til den ene deltakeren var å ha passende sosiale ferdigheter sammen med andre elever og voksne, bruke en positiv stemme og passende ord, ha øyekontakt og å bruke mindre tid til å befinne seg i en fantasiverden. Målene til den andre deltakeren var å utvikle: sosiale ferdigheter, alderspassende atferd, selvkontroll og hans egen følelse av å ha selvkontroll.

I studien av Anderson og Olson (2006) var formålet å undersøke hvordan en hunds nærvær kunne påvirke emosjonsreguleringen og læringen til en selvstendig klasse med seks elever med emosjonelle lidelser. For å undersøke dette ble elevene observert i åtte uker før prosjektet

startet for å kartlegge atferden deres. Det ble også kartlagt hvor mange “emosjonelle kriser” de hadde. Emosjonelle kriser i denne studien ble definert som: å skrike, kaste gjenstander, sparke, utagere fysisk mot andre, nekte å følge instruksjoner eller true med å skade seg selv eller andre. Under observasjonene ble det brukt et ABC-skjema for problemløsning som læreren eller assistenten fylte ut.

Boe (2007) gjorde en studie som gikk ut på å se hvordan en terapihund påvirket selvtilliten, atferden og mestringstroen til en elev med sosiale og emosjonelle vansker. For å undersøke dette brukte hun tre ulike skjemaer, Rosenberg Self-esteem scale, the Coopersmith Self-esteem inventory og Behavior tracking sheets. Studien gikk over fire uker.

Formålet med studien til Mallon (1994) var å se på hva som skjedde om man satte en hund inn på internatene til spesialskolen Green Chimneys. Elever som går på denne skolen, har utfordringer med sosiale og emosjonelle ferdigheter. Han brukte spørreskjemaer, intervjuer og observasjoner for å se hvordan det var for barna å bo sammen med en hund. Spørreskjemaene var det lærere og barneveiledere som svarte på. Av skjemaene kom det frem hvordan de opplevde at hundene påvirket barna og hvilke erfaringer de hadde med å ha hundene boende der. Han intervjuet de ansatte og barna. Han så på hvilke fordeler og ulemper som kunne knyttes til intervensjonen.

Harris og Binfet (2022) undersøkte elevenes opplevelse av å delta på et program for sosial og emosjonell læring ved å bruke terapihunder. Programmet foregikk på et frivillighetscenter etter skoletid. Programmet gikk ut på at elevene skulle utvikle ulike sosiale og emosjonelle ferdigheter: som å introdusere seg selv, selvkontroll, lederskap, se andres perspektiv, gi og få komplementer og feire læring. De intervjuet både lærerne og elevene, gjorde feltnotater og observasjoner for å se på utviklingen innenfor de ulike temaene.

4.3.2 Øke leseengasjement og sosiale ferdigheter

Formålet med studien til Bassette og Taber-Doughty (2013), var å se på hvordan et lesehundprogram påvirket elever med sosiale og emosjonelle vansker i deres “on-task-reading”. “On-task-reading” ble definert som at elevene har fullt fokus på boken, leser høyt nok, slik at de som observerer hører hva de leser, og at hvert ord, eller forsøk på å uttale et ord, kan bli hørt. De hadde en antagelse om at elever med sosiale og emosjonelle vansker strever med å holde konsentrasjonen når de leser og de gir ofte opp når de skal lese noe utfordrende,

men at det å lese for en terapihund ville gjøre en forskjell. Elevene ble observert i intervaller for å se hvor lenge de leste en bok innenfor kriteriene for “on-task-reading”.

4.4 Hvordan hunden ble benyttet som et verktøy

Det er ulikt hvordan hundene er brukt som et verktøy i de seks studiene. Hundene var av ulike raser og noen var sertifiserte og andre ikke. I alle studiene var det satt forhåndsregler for hvordan elevene skulle opptre rundt hunden, for å redusere risikoen for skade hos elever og hunden. Hundene har vært et tillegg til et opplegg hvor lærere og andre voksne har vært en faktor, som i studien av Harris og Binfet (2022), hvor hunden fungerte som et sosialt hjelpemiddel for å skape relasjoner. I denne delen av oppgaven ser jeg på hvordan hunden har blitt brukt i studiene, og vil i diskusjonen se på hvordan terapihund kan benyttes for elever med sosiale og emosjonelle vansker i norske klasserom.

4.4.1 Som en lekevenn

I studien av Kogan et al. (1999) og Boe (2007) var hunden for det meste brukt ved at elevene lekte med den og lærte og øvde på triks. De to guttene i studien av Kogan et al. (1999), hadde individuelle opplegg sammen med hunden, hvor de øvde på ulike triks som hunden allerede kunne. Her skulle guttene prøve ut flere metoder å trene hund på, hvordan de ga kommandoer slik at hunden forsto hva den skulle gjøre. Opplegget til studien gikk ut på at guttene skulle lage en presentasjon som de sammen skulle presentere til klassen. Presentasjonen gikk ut på at de skulle vise hvilke triks de hadde øvd på sammen med hunden. I likhet med denne studien skulle den 18 år gamle gutten i studien av Boe (2007) også lære hunden triks. Han hadde ansvar for å lære hunden flere triks over fire uker. Det som er felles for disse to studiene er at elevene lærer hvordan man gir en hund presise kommandoer, noe som gjør at hunden forstår hva som er ønsket atferd. Elevene i begge studiene fikk kjenne på frustrasjon når hundene ikke gjorde det de fikk beskjed om, eller rett og slett ikke forsto kommandoen.

4.4.2 Som en relasjonsbygger og emosjonell støtte

I alle de seks studiene var elevene sammen med hunden og fikk en relasjon til den, men i tre av studiene (Anderson & Olson, 2006; Harris & Binfet, 2022; Mallon, 1994) var det mer fokus på å bruke hunden for å skape en relasjon og benytte hunden slik at elevene regulerte følelsene og utviklet sine sosiale og emosjonelle ferdigheter. I studien av Anderson og Olson (2006) var hunden inne i klasserommet sammen med elevene og elevene var sammen med

hunden én-til-én i 30 minutter hver dag. Elevene hadde ingen spesifikke mål når de var sammen med hunden, de kunne leke med den, øve på triks, gå tur, lese for den og bare være med den og kose. Elevene i denne studien ble observert med det formål å se på hvordan atferden deres var når de opplevde noe som krevende. De seks elevene hadde ulike utfordringer, men å knytte sterke relasjoner var noe de alle hadde vanskeligheter med. Studien gikk over 16 uker og formålet var å observere hvor mange “emosjonelle kriser” (tilfeller hvor de sparket, skrek og utagerte fysisk og verbalt) elevene hadde i de åtte ukene før hunden ble introdusert til klassen, sammenlignet med de åtte ukene hunden var til stede i klasserommet. Før hunden ble introdusert til klassen ble det etablert regler for hvordan elevene skulle oppføre seg rundt hunden. Én av reglene var at om elevene hadde en “emosjonell krise”, ble hunden satt i et bur slik at den ikke skulle komme til skade eller kunne skade elevene om den følte seg truet eller redd. I tillegg til å redusere risiko for skade, fungerte det som et hjelpemiddel for elevene når de utagerte, siden om de ønsket å være med hunden måtte de være såpass rolige at lærerne vurderte situasjonen som trygg for at hunden kunne bli sluppet ut av buret og være med elevene. Alle seks elever knyttet et sterkt bånd med hunden. Som et eksempel beskrives det at den ene eleven, Emma, ble lei seg når hunden gnagde på sin egen labb, siden hun tenkte at den skadet seg selv. Da hunden gjorde dette, begynte hun å kose med hunden og lot den slikke henne i ansiktet. Hun knyttet ikke bare en relasjon til hunden, men også med andre elever ved at hun var flink til å dele hunden med andre. I tillegg hjalp Emma elevene med autismspekterforstyrrelser å uttale ordene “valp” og “ball”, og viste dem hvordan de kunne leke med hunden. En annen elev, Abby, følte at hun hadde så nær relasjon til hunden at hun kunne fortelle den om problemene hun hadde hjemme. Det at hun klarte å fortelle dette til hunden, gjorde at læreren også fikk høre det hun fortalte. Det var flere av elevene som syntes det var lettere å snakke til hunden enn til voksne, på denne måten fungerte hunden som et kommunikasjonsmiddel. Alle de seks elevene fortalte om hvordan de brukte hunden for å roe seg ned. Det å klappe den når de følte seg stresset eller irritert, gjorde at de klarte å holde seg rolige og regulere følelsene sine. Det var to av elevene som fortalte om hvordan det å kun tenke på hunden når de var lei seg eller sinte hjalp dem med å regulere følelsene sine.

I studien av Harris og Binfet (2022) ble hunden brukt som et hjelpemiddel for at elevene skulle utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter. Elevene samarbeidet i grupper sammen med én fører og én hund. Det var flere av elevene som i intervjuene fortalte at hundene var hovedelementet for at programmet fungerte bra, ved at de var en felles interesse for elevene.

De måtte snakke med og komme til enighet med de andre elevene når det kom til hvem som skulle leke med hunden til ulike tider, og de måtte hele tiden forholde seg til hverandre. Alle elevene følte at det hjalp å ha hunden der for å skape en relasjon til de andre elevene, at hunden fungerte som et “sosialt smøremiddel”. En av elevene fortalte om hvordan det hjalp henne å være sammen med hunden kvelden før en matteprøve, slik har hun fått ned stresset og derfor klarte å ikke tenke så mye på prøven.

I studien av Mallon (1994) bodde elevene sammen med hundene og hundene var der slik at de kunne leke, kose og snakke med dem. Det var en av elevene som fortalte at det viktigste med å ha hunden boende på internatet var å ha noen å kose med. Elevene følte at de fikk støtte fra hunden når de var lei seg. Det var flere som gikk inn på rommet sitt sammen med hunden når de begynte å kjenne på vanskelige følelser. De sa at det hjalp dem å sitte alene sammen med hunden, snakke med den og få anerkjennelse ved at den la hodet sitt på fanget deres. Flere av elevene og de ansatte sa at hundene var med på å skape en god stemning på internatene. Når hundene var inne på internatene var det for det meste rolig, barna lekte med hunden og det var få slåsskamper. Når elevene begynte å skrike eller slåss, bjeffet hunden og de tok det som at hunden ba dem om å stoppe.

4.4.3 Som en lesevenn

I studien av Bassette og Taber-Doughty (2013) ble hunden brukt for å øke lesemotivasjonen hos elevene med sosiale og emosjonelle vansker. Noen elever syntes det var krevende å lese høyt, og da særlig for lærere og andre voksne. Det å lese høyt for en hund kan virke tryggere ved at den er en ikke-dømmende aktør. Elevene i denne studien hadde ulike mål, men et fellestrekk var at de skulle utvikle konsentrasjonen sin og lese slik at det var lett å høre hva de sa og at de ikke skulle gi opp når de syntes det var krevende. De tre elevene poengterte at hunden ikke kritiserte dem når de leste, og det gjorde at de ikke syntes det var så skummelt å lese. De kjente også at stressnivået ble senket når de leste med hunden ved siden av seg. Elevene var motiverte for å lese for hunden og den siste gangen de skulle møte den, ønsket to av elevene å lese flere bøker som de hadde med hjemmefra for hunden.

4.5 Sosiale og emosjonelle ferdigheter som ble utviklet gjennom intervensjonene

De seks studiene hadde ulike resultater, men det er fellestrekk i forhold til hvordan det å bruke terapihund utvikler sosiale og emosjonelle ferdigheter. Ferdighetene som studiene viser

at kan utvikles er: empati, respekt, relasjoner, motivasjon, kommunikasjon, konsentrasjon, selvkontroll, selvtillit og ansvar. Anderson og Olson (2006) hadde som hovedfunn at de seks elevene utviklet respekt, ansvar og empati. Den 18 år gamle gutten i studien av Boe (2007) fikk økt selvtillit, mestringstro og evne til å vise empati og ta ansvar. De to guttene i studien av Kogan et al. (1999) lærte hva som krevdes for å få den responsen de ønsket fra hunden, de knyttet relasjoner til både den og andre elever, fikk økt konsentrasjon, tålmodighet, motivasjon og selvtillit. Mallon (1994) konkluderte med at å ha en hund boende på internat gjorde at elevene lærte å regulere seg (selvkontroll), vise empati og ta ansvar. Elevene som deltok på programmet for å utvikle sine sosiale og emosjonelle ferdigheter i studien av Harris og Binfet (2022) utviklet sin evne til å vise empati, selvkontroll og mestringstro. Bassette og Taber-Doughty (2013) hadde som funn at å ha en terapihund sammen med elever med sosiale og emosjonelle vansker for å øke deres leseengasjement, gjorde at elevene fikk økt selvtillit, motivasjon og konsentrasjon. Det er mange fellestrekk i studiene når det kommer til hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som har blitt utviklet hos elevene. Selv om studiene er ulike og hundene er brukt i ulike kontekster, på ulike måter og det var ulike formål med intervensjonen, vil alle erfaringene være relevante når det gjelder å se hvordan terapihund kan brukes som et verktøy for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg resultatene fra de seks studiene og ser på likheter og ulikheter for hvordan bruken av dyreassistert terapi med terapihund har fungert som et verktøy for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Jeg skal også diskutere hvordan terapihund kan brukes i norske klasserom og hvilke utfordringer dette kan by på.

5.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter som kan utvikles ved å bruke terapihund

Studiene viste forskjellige resultater for de elevene som gikk igjennom ulike program sammen med terapihunder eller ikke sertifiserte hunder. Samlet sett viste studiene at det å bruke hundeassistert terapi gjorde en endring når det kom til elevenes kompetanse innenfor empati, respekt, relasjoner, motivasjon, kommunikasjon, konsentrasjon, selvkontroll, selvtillit og ansvar. Flere av de nevnte ferdighetene kan knyttes til de fem kompetanseområdene innenfor sosial og emosjonell læring og de kan utvikles gjennom det sosiale og emosjonelle læringstriangelet til Lindbäck og Glavin (2020), dette er ferdigheter elever med sosiale og emosjonelle vansker kan streve med.

5.1.1 Empati

Ferdigheten å vise empati kan knyttes til kompetanseområdet “sosial bevissthet” innenfor sosial og emosjonell læring som omhandler å kunne se og forstå andres perspektiver (Ogden, 2022). Elever som har sosiale og emosjonelle vansker kan ha manglende evne til å sette seg inn i andres situasjon og se deres perspektiv (Aasen et al., 2002, s. 34). I alle studiene var ett av resultatene at elevene utviklet empati gjennom å være sammen med en hund. Flere av elevene hadde utfordringer med å se andres perspektiv og innrette seg etter andres følelser. Elever som strever med å vise empati kan ha utfordringer med å knytte gode relasjoner til andre barn og voksne. Det var flere av elevene som beskrev at de utviklet empati ved at de fikk en nær relasjon til hunden og begynte å ha omtanke for den. I studien av Anderson og Olson (2006) blir det beskrevet hvordan flere av elevene får medfølelse for hunden når den blir “lei seg” da eieren forlater rommet. Dette kan beskrives som empati. Elevene i denne studien utviklet empati for hunden, som de videreførte til sitt eget følelsesliv. De lærte å kjenne igjen følelser hos hunden og brukte dette for å kunne gjenkjenne følelser hos andre mennesker. I studien av Boe (2007) viste gutten empatiske følelser allerede etter to uker sammen med hunden. Til sammenlikning hadde Boe tidligere forsøkt å hjelpe gutten med å

utvikle empati gjennom undervisning i sosial og emosjonell kompetanse, uten å lykkes. På internatene på Green Chimneys i studien til Mallon (1994) hvor hundene bodde sammen med elevene, var det mye mindre aksept blant elevene å skade hundene enn hverandre. Det var flere av elevene som sa at grunnen til dette var at hunden var forsvarsløs og ikke hadde gjort dem noen skade, derfor var det ikke rett å skade hunden på noen som helst måte. En grunn til at elevene utviklet sin evne til å utvise empati gjennom å være sammen med en hund, kan være fordi hunder viser tydelig med kroppen hvordan de har det. Det kan være lett å få medfølelse for en hund som ynker seg, ser på deg med bedende øyne og har halen mellom beina. Mange av elevene følte at hunden gjorde det den kunne for å muntre dem opp. Når da hunden virket ulykkelig, kan det være at elevene kjente på at de ønsket å stille opp for hunden, slik den hadde for dem. Det at elevene viste empati ovenfor hunden, kan knyttes til relasjonen de hadde med den. Elevenes relasjon til hunden kan sees i sammenheng med elevenes behov for å kjenne på kjærlighet, som er én av faktorene i det sosiale læringstriangelet til Lindbäck og Glavin (2020). Det var flere av elevene som følte at hunden var der for dem og fungerte som en omsorgsgiver. Når elever opplever kjærlighet fra hunden, kan dette gjøre at de føler seg trygge og ivaretatt, og blir mottakelige for å utvikle medfølelse for andre. Om elever begynner å utøve empati ovenfor en hund, kan dette videreføres slik at de viser empati også til mennesker.

5.1.2 Respekt

Det var flere av elevene i studiene som lærte seg å respektere hunden, føreren, lærerne og medelever. Flere av elevene i studien av Harris og Binfet (2022), hadde hatt utfordringer med å respektere medelever og lærere før de tok del i programmet med terapihunder. Ved å arbeide med hundene lærte de at hvis man ikke respekterer hunden, vil den mest sannsynlig ikke ha noe med deg å gjøre, og den ville gå sin vei. For å vise en hund respekt må man vise det gjennom stemmebruk, ordvalg og kroppsspråk. I studien av Anderson og Olson (2006) lærte elevene seg å respektere hundens behov. Noen ganger trengte hundene å trekke seg tilbake, og dette respekterte elevene. Flere av elevene i de ulike programmene delte en hund med andre elever, og de respekterte når de andre var sammen med hunden.

5.1.3 Relasjoner

For elever med sosiale og emosjonelle vansker kan det å skape gode relasjoner være krevende (Bru, 2017, s. 30). Dette kan være fordi de har vansker med å sette seg inn i andres

perspektiver og er usikre på hvordan de skal reagere i ulike situasjoner. Innenfor sosial og emosjonell læring, er “relasjonsferdigheter” én av de fem kompetanseområdene. Dette går på at elevene skal ha kunnskap og ferdigheter som gjør at de klarer å ivareta positive relasjoner (Ogden, 2022). Et fellestrekk i de seks studiene var at mange av elevene følte at de kunne ha en god og trygg relasjon med en hund, fordi den var ikke-dømmende og ga ubetinget kjærlighet. Det er mange innenfor elevgruppen sosiale og emosjonelle vansker som ikke har en spesiell person å henvende seg til og anse som sin omsorgsperson (Aasen et al., 2002). Særlig flere av elevene som bodde på internatene på Green Chimneys, i studien til Mallon (1994), følte på dette. Når disse elevene ble spurt om hva som var det beste med å ha hunden boende hos dem, var det at de hadde noen å kose med og som ga dem oppmerksomhet. De knyttet alle en nær relasjon til hunden som bodde på internatet og benyttet hunden som en form for omsorgsgiver. Det var spesielt én av elevene på et av internatene som anså hunden som sin omsorgsgiver. Når de andre elevene dro hjem på helgebekesøk ble han igjen alene på internatet, siden han ikke hadde noe trygt hjem å dra til. Disse helgene var han sammen med hunden og følte at hunden kun var der for ham. For mange av elevene på disse internatene ble relasjonen med hunden terapeutisk, ved at de følte at de hadde en de kunne gå til i gode og vonde tider, og som hjalp dem med å kontrollere følelsene sine.

Gjennom de ulike prosjektene var det mange av elevene som delte hunden med andre elever. Dette gjorde at de måtte interagere med andre barn og komme til enighet om hvordan samarbeidet skulle foregå. I studien av Kogan et al. (1999), skulle de to guttene på slutten av prosjektperioden ha en felles presentasjon, hvor de viste hvilke triks de hadde øvd på sammen med hunden. Som en del av resultatene av prosjektet sa begge guttene at de hadde fått bedre relasjon til medelevene sine, og da særlig til hverandre. Hunden hadde fungert som et godt mellomledd for interaksjonene og det var fint å kunne ha et felles fokus på hunden. Elevene som var med i programmet for sosial og emosjonell læring i studien til Harris og Binfet (2022), kommenterte at noe av det de likte best med programmet var at de fikk møte nye mennesker og skape en relasjon med dem.

Det å knytte relasjoner kan være krevende for alle, særlig de som har sosiale og emosjonelle vansker. For dem kan det være vanskelig å vite hvem de kan stole på at kommer til å være der for dem. Det er ikke slik at alle elever med sosiale og emosjonelle vansker har hatt utfordringer med oppveksten, men det er tilfellet for noen (Bru, 2017). Dette kan gjøre at de har vanskeligheter med å bli trygge med voksne. Det å kjenne på trygghet er en av faktorene

for å kunne utvikle sin sosiale kompetanse, ifølge det sosiale læringstriangellet til Lindbäck og Glavin (2020). Om elevene kjenner på en trygghet til hunden og ser hvordan hunden viser hengivenhet til læreren eller andre voksne, kan dette gjøre at elevene blir påvirket og anser de voksne som trygge og noen de kan knytte en relasjon til. Ved at elevene kjenner seg trygge sammen med hunden og læreren, og eventuelt til andre elever, kan gjøre at de kjenner på en tilhørighet som positivt kan påvirke læringen.

5.1.4 Motivasjon

Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ifølge Aasen et al. (2002) streve med lav motivasjon. I studiene kommer det frem at det var mange av elevene som syntes det å arbeide med en hund var givende og motiverende. I studien til Boe (2007) hadde gutten tidligere vært krevende å motivere og få satt i gang med arbeid i timene. Med hunden og opplegget rundt, var han ivrig med å komme i gang med både å trene hunden, skrive om det for hånd og så til slutt på pc. Bassette og Taber-Doughty (2013) så at det å lese for en hund motiverte elevene til å lese. Elevene som var med i programmet hadde hatt lav leselyst før oppstart, men i siste time med hunden, var det to av elevene som ønsket å lese en ekstra bok for hunden. Et av målene med programmet var at elevene skulle lese høyt og tydelig, noe de lærte å gjøre fort, fordi de ønsket at hunden skulle høre hvert ord de leste. De tre elevene som var med ble også motivert ved at de kun fikk anerkjennelse av hunden, aldri kritikk. I alle studiene ble elevene mer motivert til å komme til skolen og gjøre skolearbeid når hunden var til stede. Det var mange av elevene som hadde hatt en dårlig holdning til skole, og foreldrene hadde strevd med å få dem til å gå på skolen. Det var særlig en av guttene, Jake, som var med i prosjektet til Anderson og Olson (2006), som viste større interesse for skole gjennom å være med på prosjektet. Stemoren hans merket endring allerede etter første uken. Han snakket om arbeidet med hunden hjemme, han hadde aldri fortalt om skolen hjemme tidligere. Det er mye som tyder på at dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk kan øke motivasjonen hos en elevgruppe som til vanlig kan streve med motivasjon når det kommer til skole. Det kan være mange ulike faktorer for hvorfor det å arbeide med en hund er motiverende, én av dem kan være at elevene anså hunden som en slags venn som de ønsket å møte og være med. De visste at om de skulle få være med hunden, måtte de gjøre det som de fikk beskjed om. Hunden kan ha fungert som en ytre motivasjon og en form for positiv forsterkning. Det var mange av elevene som kjente på mestring da de arbeidet med hunden, og dette kan knyttes til det sosiale læringstriangellet til Lindbäck og Glavin (2020). Mestring er én av tre faktorene som Lindbäck og Glavin (2020) hevder må ligge til grunn for å kunne utvikle sosial og emosjonell

kompetanse hos elever. Det kan tenkes at om elever kjenner på mestring kan dette gjøre at de blir motiverte til å arbeide videre og kjenner på mestring innfor andre kompetanseområder.

5.1.5 Kommunikasjon

I kompetanseområdet “relasjonsferdigheter” skriver Ogden (2022) at det å kunne kommunisere er viktig for å kunne ha gode relasjoner. Ved å ha en klar kommunikasjon kan man etablere kontakt, samarbeide og forhandle konstruktivt i konflikter og be om og gi hjelp etter behov (Ogden, 2022, s. 229). Det var flere av elevene som lærte å kommunisere tydeligere ved å samarbeide med en hund. Hunder kommuniserer ved å benytte kroppsspråk med ører, hale og holdning, og kjenner man hunden godt kan man etter hvert gjette seg frem til hva den ønsker å formidle gjennom kroppsspråket. De kan også kommunisere med lyd, som bjeffing og piping. Flynn et al. (2020, s. 638) hevder at det å interagere med dyr øker verbal og nonverbal kommunikasjon hos elever. For å kommunisere med en hund, kreves det at man er tydelig og konsekvent. Om man skal få en hund til å sitte, må man bruke samme kommando og gjerne et tegn med kroppen, siden hunden vil lese begge deler. I studien til Kogan et al. (1999) hadde begge guttene som mål og få tydeligere språk. Siden de skulle øve på triks med hunden og til slutt vise disse frem i en presentasjon, var det viktig at de klarte å kommunisere med hunden. Begge opplevde å få en tydeligere stemme som utstrålte selvsikkerhet. Dette opplevde også elevene i studien av Harris og Binfet (2022) og Bassette og Taber-Doughty (2013). Det at man kan benytte både verbal og nonverbal kommunikasjon med hunder, kan være med på å skape mestring for de elevene som strever med å uttrykke seg verbalt. Om de uttaler en kommando noe utydelig, kan de forsterke det med håndbevegelser. Om dette skal benyttes som et hjelpemiddel, bør hunden være godt opplært med både verbal- og nonverbalkommando, slik at hunden ikke er avhengig av at begge er like tydelige, men at om én av uttrykksformene er til stede, forstår hunden hva som er ønsket adferd. Om hunden er usikker og ikke forstår, kan det tenkes at dette kan føre til at eleven ikke kjenner på mestring, og det kan føre til at eleven mister motivasjon. Derfor er det viktig å tenke godt igjennom hvilke opplegg man skal gjøre sammen med eleven og se det i forhold til hvilke ferdigheter teraphunden har.

Det var flere av elevene i studiene som under intervju fortalte at de syntes det var lett å snakke med hundene, siden de var så gode lyttere. Teraphunder kan trenes til å respondere med kroppsspråk avhengig av situasjonen. De kan for eksempel legge hodet i fanget, slik som hundene i studien av Mallon (1994) og Anderson og Olson (2006) gjorde. Elevene kunne

snakke fritt med hundene uten at de trengte å være redde for at hunden ville “sladre” eller kritisere dem, fordi de opplevde hundene som fortrolige. Det at flere av elevene opplevde at de klarte å kommunisere med hunden, gjorde at de følte på mestring og trygghet. Å kjenne på mestring og trygghet er to av faktorene som må være til stede for at eleven skal kunne utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse, ifølge det sosiale læringstrianglet til Lindbäck og Glavin (2020). Hva elevene opplever som mestring er individuelt og det er viktig at læreren tar høyde for hva eleven anser som mestring. Det å starte med små delmål, som å få eleven til å be hunden om å sitte, kan være en start for å få eleven til å kjenne på mestring før man eventuelt går over til mer krevende kommandoer.

5.1.6 Konsentrasjon

Det var flere av elevene som forbedret konsentrasjonen sin ved å arbeide med en hund. Et fellestrekk for elever med sosiale og emosjonelle vansker er manglende konsentrasjon (Aasen et al., 2002, s. 35). Den ene eleven i prosjektet til Kogan et al. (1999) hadde som mål å øke konsentrasjonen sin, noe han gjorde. Han var motivert til å trene hunden og øve på ulike triks, på denne måten ble han mer konsentrert og han klarte å arbeide over lengre tid. Elevene som var med på leseprogrammet til Bassette og Taber-Doughty (2013) hadde et felles mål om å forbedre sin “on-task” ferdighet når de leste, dette gikk mye på konsentrasjon. Da de leste skulle de ha fullt fokus på boken og ikke stoppe opp for å snakke om noe annet med andre. Alle tre elevene forbedret sin konsentrasjon etter og ha lest for hundene. En grunn til at elevene klarte å konsentrere seg bedre i samarbeid med en hund, kan være at de ikke tenkte på arbeidet med hunden som en læringssituasjon, men som noe gøy.

5.1.7 Selvkontroll

Det å kontrollere følelsene sine og vite hvordan man skal reagere i ulike situasjoner kan være krevende for elever med sosiale og emosjonelle vansker (Aasen et al., 2002). Når de opplever noe som krevende, kan dette føre til at de utagerer både fysisk og verbalt. Det å kunne regulere følelser, tanker og atferd går innunder “selvregulering”, som er ett av kompetanseområdene innenfor sosial og emosjonell læring (Ogden, 2022). Dette går på at elever skal kunne utøve stressmestring, impuls kontroll og kunne motivere seg selv og arbeide mot personlige og skolefaglige mål (Ogden, 2022, s. 229). Det var flere av elevene som lærte å regulere seg og si ifra når de trengte å trekke seg unna. I studien til Anderson og Olson (2006) var det flere som valgte å forlate hunden og gå inn på et stillerom når de var i

situasjoner som de syntes var krevende og de begynte å utagere, slik at de ikke ville skremme hunden. På internatene på Green Chimneys, i studien av Mallon (1994), var det flere av elevene som valgte å gå inn på rommet sitt sammen med hunden og snakke med den, frem til de følte seg klare til å snakke med en av de voksne om hvordan de hadde opplevd situasjonen. Et fellestrekk for hvorfor elevene utviklet selvkontroll i samvær med hundene, var at hundene var gode lyttere og holdt seg rolige og ikke “kjeftet” på elevene. Det var flere av elevene som opplevde at om de begynte å skrike og utagere fysisk i hundens nærvær, begynte den enten å bjeffe eller trekke seg unna. Bjeffingen kan ha fungert som en form for “kjeft”, men det kom ikke frem i noen av studiene at elevene opplevde bjeffingen som negativt. I prosjektet til Anderson og Olson (2006) var det klare regler for elevene når det kom til hvordan de skulle være rundt hunden. Om de begynte å utagere måtte de på stillerom, og hunden ble satt i et bur i et annet rom, slik at det skulle minske risikoen for skader, både for hunden og eleven. Da de så at hunden ble tatt bort og satt i bur, roet elevene seg som oftest ned, slik at hunden kunne komme tilbake og de fikk klappe den. For flere av elevene hjalp det å kun ha hunden i nærheten for at de skulle klare å roe seg ned. Flere av dem sa at grunnen til dette var at når de så den glade hunden som logret og ønsket oppmerksomhet fra elevene, ble de glade og roligere selv. At elevene klarte å kontrollere seg rundt hundene kan også knyttes til kompetanseområdet “å ta ansvarlige beslutninger”, innenfor sosial og emosjonell læring. Denne kompetansen går ut på at elevene klarer å vurdere hva som er etisk forsvarlig og trygt og hvilke konsekvenser handlingene deres har for dem selv og andre (Ogden, 2022). I slike situasjoner kan det være at hormonet oksytocin spiller inn, og som gjør at elevene roer seg ned i samvær med hundene. Når dette hormonet skilles ut, senkes stressnivået som kan gjøre at elevene klarer å slappe mer av og kjenner på en god følelse av å være sammen med hundene, og dermed gjør at elevene klarer å utøve selvkontroll. Det var flere av elevene som fortalte i intervju at de kun trengte å tenke på hunden for å roe seg ned. Dette gjorde at elevene klarte å bruke hunden som et verktøy for å regulere seg selv, selv når de ikke var sammen med hunden. Dette var også et resultat av et prosjekt gjort av Flynn et al. (2020), som så på bruken av dyr i terapeutisk sammensetning. Det at elevene klarte å regulere følelsene sine kun ved å tenke på hunden, kan tale for at dyreassistert terapi / dyreassistert pedagogikk kan gi virkning på langsikt, og ikke krever at elevene er sammen med hunden til enhver tid for at de skal klare å regulere seg. Harris og Binfet (2022), så at ett av resultatene av programmet for sosial og emosjonell læring, var at elevene fikk økt selvkontroll. Elevene ble flinkere til å rekke opp hånden og vente på tur, hørte stille etter når lærerne snakket og gikk isteden for å løpe rundt. Flere av barneveilederne som hadde elevene parallelt i ordinær

undervisning, la merke til at elevene kontrollerte seg mer rundt hundene enn når de hadde undervisning uten.

5.1.8 Selvtillit

I flere av studiene var ett av resultatene at elevene utviklet større selvtillit. Det å ha selvtillit står i nær relasjon til kompetanseområdet "selvbevissthet" innenfor sosial og emosjonell læring. Selvbevissthet omhandler at elevene har en velbegrunnet og realistisk følelse av selvtillit og optimisme (Ogden, 2022). Elever med sosiale og emosjonelle vansker kan streve med selvtillit i både sosiale og faglige kontekster, derfor er det viktig å hjelpe dem med å se hva de mestrer, slik at de ikke kun fokuserer på det som er utfordrende for dem. Den 18 år gamle gutten i studien til Boe (2007) ble observert som mye mer selvsikker i løpet av den første uken av prosjektets totalt fire uker. Denne studien hadde som formål å se om dyreassistert terapi ville gi en effekt for guttens selvtillit. Det at han alene skulle trene hunden og lære den triks, noe han fikk til, gjorde at han fikk større selvtillit og mestringstro. Det kom frem gjennom intervjuer at han syntes det var krevende til tider da hunden ikke hørte på ham, men han klarte å holde roen og prøve igjen, og når han da fikk det til fikk han stor mestringfølelse. Bassette og Taber-Doughty (2013) så også at ett av resultatene av leseprogrammet var at elevene fikk økt selvtillit. Elevene leste med mer selvtillit i stemmen og leste mer krevende bøker enn de hadde gjort tidligere. I studien av Kogan et al. (1999), hadde den ene gutten presentert seg selv som hjelpeløs og udyktig til læren på starten av prosjektperioden. Ved slutten av prosjektet sto han frem som mye mer selvsikker, og han anerkjente det at han fikk til å gjøre triks med hunden. Dette gjorde at han klarte å ha en realistisk følelse av mestring.

5.1.9 Ansvar

Det å lære å ta ansvarlige beslutninger og ta ansvar, er en av kompetanseområdene innenfor sosial og emosjonell læring (Ogden, 2022). Blant elevene som deltok på de ulike programmene var det flere som lærte å ikke bare ta ansvar for seg selv, men også for hundens velvære. Hunder har flere behov som, å ha tilgang på mat og vann, lufteturer og lek og kos. Mange av elevene anerkjente disse behovene hos hundene, og anså det som deres ansvar å passe på at hunden hadde det som trengtes. Den 18 år gamle gutten som var med i studien til Boe (2007), følte på det som en motivasjon å ha ansvar for å lære hunden ulike triks. Det at han hadde ansvar for denne hundens opplæring over fire uker, gjorde at han møtte opp hver

dag uten å ha noe som helst fravær, som han hadde hatt ukentlig før prosjektet startet. Elevene på internatene på Green Chimneys hadde hunden boende hos seg, noe som gjorde at mange følte ansvar for hunden (Mallon, 1994). I studien av Anderson og Olson (2006) var det flere av elevene som tok ansvar for å passe på at hunden fikk turer og hadde tilgang på mat og vann. Det var også noen av elevene som anså det som deres ansvar å trøste hunden når den ble “lei seg”, som for eksempel når eieren forlot rommet.

De ulike ferdighetene som er nevnt over, er ferdigheter elever med sosiale og emosjonelle vansker kan streve med å utvikle på egenhånd. Gjennom de seks studiene er det mye som taler for at det å bruke terapihund i skolesammenheng, har en effekt for denne elevgruppen. Bru (2017) hevder at elever med emosjonelle vansker kan ha lett for å komme inn i negative tankemønstre som for eksempel at de ikke duger og ikke får til ting. De gangene de får til noe, gir de æren til ytre faktorer eller flaks, men når de ikke får til noe, tenker de at det er på grunn av manglende evne. At elever med et slikt tankesett får være sammen med en hund og kjenne på mestring ved å gi den kommandoer eller bare at den ønsker oppmerksomheten deres, kan gjøre at de kommer ut av dette tankemønsteret. Det er ikke opp til tilfeldighetene om en hund gjør det den får beskjed om eller ikke. Hunder må trenes opp, og når de får riktig kommando, enten verbalt eller nonverbalt, vil den utføre det den har fått beskjed om.

Det er mange ulike kompetanser elever skal utvikle gjennom skolegangen. Sosial og emosjonell kompetanse er to av dem. Disse to kompetansene er ikke noe elevene kan utvikle gjennom å kun lese og høre om dem, de må lære det gjennom egen erfaring. For noen elever er dette krevende. Det er ikke alle elever som knytter en sterk relasjon til voksne, og da heller ikke lærere. Det å ta inn en tredje aktør, en terapihund, kan gjøre at elevene ser situasjonene annerledes enn om det kun er eleven og læreren. For at hormonet oksytocin skal skilles ut hos elevene, må elevene kjenne på en nærhet til hunden. En elev som misliker eller er redd for hunder vil ikke få det samme utbyttet som elever som er positive til hunder.

5.2 Hvordan kan erfaringene benyttes i norske klasserom?

Det blir brukt terapihunder og andre dyr for dyreassistert terapi og dyreassistert pedagogikk i Norge i dag, men det er ikke veldig utbredt. Ut ifra erfaringene fra de seks studiene det er redegjort for i denne oppgaven, er det mye som tyder på at det har en effekt å bruke hundeassistert terapi for elever med sosiale og emosjonelle vansker. For å kunne gjennomføre

ulike program som beskrevet i de seks ulike artiklene, bør opplegget rundt være nøye planlagt, og man bør ta alle forhåndsregler og en form for risikovurdering. Å bruke terapihund som et tiltak kan være relevant i både ordinær undervisning og i spesialundervisning. Det å integrere terapihund i skolen kan by på utfordringer og ulike dilemmaer. Skolens ledelse må stille seg positive til interaksjonen og det er viktig å bli enige om hvor og hvordan hunden skal benyttes. Det å ta en hund inn på en institusjon gir for eksempel økt risiko for allergiutslag. Skade på mennesker og dyr er en annen risikofaktor. Derfor er det viktig at det er godt gjennomtenkt og planlagt før en terapihund blir tatt inn i skolen.

Det å ha med en terapihund inn i klasserommet er ikke like vanlig i Norge som det er i USA og Canada. De erfaringene jeg har, er at terapihunder i Norge for det meste er brukt på spesialskoler eller som en del av spesialundervisning. Som vist tidligere, er de seks studiene gjennomført i ulike kontekster og på forskjellige institusjoner. Denne oppgaven har som formål å se på hvordan terapihunder kan tas inn i norske klasserom og bli mer tilgjengelige for elever som strever med sosiale og emosjonelle vansker. Det er ikke slik at man bare kan kopiere det som er gjort i andre land og gjøre det samme i norske klasserom. Hele intervensjonen må trekkes inn i norsk kontekst og det må tas høyde for norske lover og regler og skolens egne retningslinjer. Det kan tenkes at flere skoler i Norge ikke har etablerte retningslinjer for dyrehold, men AntrozologiSenteret (i dag Dyrebar Omsorg) har utviklet en brosjyre som kan brukes som en veiledning for retningslinjer.

5.2.1 Hvordan det er relevant i forhold til den overordnede delen av læreplanverket

I den overordnede delen av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er *sosial læring og utvikling* ett av prinsippene for læring, utvikling og danning. I tillegg til dette er *folkehelse og livsmestring* et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Disse to delene sier at elever skal lære hvordan de kan håndtere vanskelige situasjoner og følelser i hverdagen og hvordan de kan hjelpe andre som strever. Slik som de seks studiene viser, vil det å bruke terapihund i skolen kunne hjelpe elever med sosiale og emosjonelle vansker ved at de utvikler sine sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det er ikke tenkt at det kun er ved å bruke terapihund at elevene vil kunne utvikle sine sosiale og emosjonelle ferdigheter, men at terapihundene skal fungere som supplement til læringen.

5.2.2 Sertifiserte førere og hunder

Det er ikke et krav at hund og fører skal være sertifisert for å arbeide med dyreassisterte intervensjoner eller dyreassisterte aktiviteter, men det er anbefalt at rektor setter dette som et krav (Dyrebaromsorg). Av de seks studiene som er gjennomgått, er det benyttet sertifisert terapihund i fire av dem. For å kunne oppnå best mulig resultater bør det ikke bli satt inn en vilkårlig fører og hund i et klasserom, men de bør begge være sertifiserte for å arbeide med dyreassistert terapi og/eller dyreassistert pedagogikk. For å kunne si at en dyreassistert intervensjon er dyreassistert terapi, kreves det at både hund og fører har en spesiell terapeutisk kompetanse (Andersen, 2018, s. 255). Som tidligere nevnt i teoridelen, er dette en etterutdanning man kan ta ved for eksempel Dyrebar Omsorg i Ås. Det er ikke slik at det kun er sertifiserte førere og hunder som vil kunne gjøre en innvirkning, men i denne oppgaven er fokuset på hvordan terapihunder kan brukes i sammenheng med dyreassistert terapi eller dyreassistert pedagogikk. Innenfor disse to intervensjonene er det terapeuten/føreren som står som hovedaktør for opplegget, mens hunden kun er et verktøy. I og med at det er terapeuten/føreren som er hovedaktør er det en fordel at hen har tilstrekkelig kompetanse om elevenes utfordring og kan tilpasse gode individuelle opplegg.

5.2.3 Tips for å innføre tiltak med hund på institusjoner

Da Dyrebar Omsorg fremdeles het Antrozoologisenteret, lagde de på oppdrag fra Helsedirektoratet en brosjyre med anbefalte retningslinjer til bruk i dyreassisterte intervensjoner på ulike institusjoner (AntrozoologiSenteret). Ett av tipsene beskrevet i brosjyren er at man bør avklare hvem som skal ha ansvaret for hunden og intervensjonen før tiltaket settes i gang. Det bør avklares på forhånd hvilke områder og rom hunden kan ha adgang til og hvem som har ansvaret for vask av hund og renhold av lokaler. Det er viktig å informere alle parter som skal være en del av intervensjonen; elever, foresatte og ansatte om hva intervensjonen skal gå ut på. Når det kommer til rutiner og kartlegging av mulige utfordringer, er det nyttig at dette gjøres i fellesskap.

5.2.3.1 Dyreassistert pedagogikk og -terapi – på eller utenfor skolen?

Dyreassistert pedagogikk og dyreassistert terapi kan benyttes både på skolen eller utenfor. Det er fordeler og ulemper ved begge arenaene. Når den dyreassisterte pedagogikken eller -terapien foregår utenfor skolen, gir dette mulighet for at eleven kan få en pause fra skolehverdagen og få øvelse i å interagere med andre i en annen kontekst. En ulempe ved å ha

intervensjonene et annet sted enn på skolen, kan være tidkrevende transport. En fordel ved å ha intervensjonen på skolen, er at det er lett tilgjengelig for eleven og at det kan skje mer spontant når en ikke trenger å tenke på transport. Som nevnt tidligere er allergiutslag en risiko når man har hund på skolen. Noen skoler har løst dette ved å ha et eget lite bygg hvor hundefører og hund holder til. På skoler hvor dette ikke vil være mulig, vil et dedikert hundeterapirom i hvert fall minske risikoen for allergiutslag (Pedersen et al., 2019).

5.2.4 Opplegg med dyreassistert pedagogikk

Det er ikke alltid slik at elever med sosiale og emosjonelle vansker har en individuell opplæringsplan. Dette gjør at de ikke har egne mål og strukturert plan for hvordan det skal arbeides for å redusere vanskene deres. Ved dyreassistert pedagogikk derimot, bør det lages individuelle planer hvor det settes mål og beskrives hvordan intervensjonen skal foregå og hvordan terapihunden skal fungere som et verktøy. Den dyreassisterte pedagogikken kan utføres i gruppe eller individuelt, den skal være tidsbegrenset og skal dokumenteres og evalueres. Om føreren av terapihunden har kompetansen kan hen selv utarbeide planene for intervensjonene, eller samarbeide med en pedagog eller spesialpedagog.

Hva oppleggene vil gå ut på, vil være avhengig av hvilke ferdigheter eleven skal utvikle. I de seks studiene er dyreassistert terapi brukt på ulike måter, men en fellesnevner er at elevene trener på å gi hundene kommandoer for å utføre ulike triks. Ved å gjøre dette får de øvd på mange ulike ferdigheter, som kommunikasjon, respekt, mestringstro, konsentrasjon og relasjon. Om den dyreassisterte pedagogikken foregår i grupper, vil elevene lære å dele hunden og interagere med hverandre. Ved å ha det individuelt, vil eleven kunne ha fullt fokus på hunden. En kombinasjon av disse to kan være gunstig. Hvilke områder hunden kan være i på skolen vil også påvirke hvordan terapihunden kan benyttes. Om terapihunden kan være med inn i klasserommet hvor den ordinære undervisningen foregår, vil hunden kunne fungere som emosjonell støtte for elevene i ordinær undervisning og ikke bare i spesialundervisning utenfor klasserommet. På denne måten vil tiltaket med terapihund kunne være mer inkluderende for eleven fordi hen kan være i samvær med andre elever samtidig som hen er sammen med terapihunden.

5.3 Utfordringer med å bruke terapihund i skolen

Slik som Mallon (1994) tar opp i sin artikkel, er det ikke kun fordeler ved å bruke terapihunder, men det kan også være ulemper og utfordringer, som for eksempel problematikk rundt aksept, renhold og risiko for skade.

5.3.1 Aksept fra de ansatte og foresatte

Det er ikke slik at en lærer bare kan bestemme seg for at hen vil arbeide med dyreassisterte intervensjoner på en skole. Dette må være godkjent av ledelsen og de andre ansatte på skolen som skal ta del i intervensjonene. Det er viktig at det er en god dialog med de foresatte om å bruke hund på skolen, og at de er innforstått med hva det vil gå ut på. Det kan være mange elever som er redde for hunder. Det vil derfor ikke være gunstig for disse elevene å delta på dyreassisterte intervensjoner. Det vil også kunne være elever som av religiøse eller kulturelle grunner ikke ønsker å delta på intervensjoner med hund, og dette skal det tas hensyn til. Av de seks studiene som er gjennomgått, var det kun studien av Mallon (1994) som tok for seg de ansattes holdninger til den dyreassisterte intervensjonen. Det var stort sett enighet blant de ansatte om at det var et positivt tiltak å sette hundene inn på internatene, men det var noen som var skeptiske og én som skulle ønske at det ikke var en hund på internatet.

5.3.2 Renhold

Det å ta en hund inn på en skole, vil kreve mer av renholdsarbeid. Hunder drar med seg mye støv og skitt utenfra og noen hunderaser røyter mye. På grunn av dette er det viktig at det er avklart hvem som har ansvar for renhold av både hund og lokaler. Hvor godt renholdet er, vil ha innvirkning på hvor allergivennlig det er å ha hund på skolen. Om man velger en allergivennlig rase, som for eksempel puddel, og denne vaskes jevnlig, vil det kunne være allergivennlig for mange, men ikke alle. Å ha en hund inne på en skole vil kreve at det tørkes støv, støvsuges og vaskes oftere.

5.3.3 Risiko for skader

Det å sette en hund i samhandling med barn vil alltid utgjøre en risiko når det kommer til skader, både for hund og barn. Ulykker kan skje, og derfor bør alle som omgås ofte med dyr ha stivkrampevaksine. Folkehelseinstituttet anbefaler alle voksne å ta påfyll av vaksinen hvert tiende år (Folkehelseinstituttet, 2022b). For å redusere risikoen for skader, kan det være lurt å sette regler for hvordan elevene skal opptre rundt hunden. Anderson og Olson (2006) brukte

en hund som ikke var sertifisert, men de satte mange grunnregler for hvordan elevene skulle være rundt hunden. Noen av reglene var at hunden skulle ha et bur tilgjengelig, slik at den kunne trekke seg tilbake, eller bli satt inn i buret om elevene begynte å utagere, slik at elevene ikke kunne skade hunden eller motsatt. Elevene kunne ikke gå til hunden når den sov, spiste eller drakk. Disse reglene kan være nyttige selv om hunden er sertifisert.

Det er viktig at man ikke kun tar høyde for skade hos elevene, men også for hundene.

Terapidyr som utsettes for lange arbeidsdager, fysisk anstrengende aktiviteter eller blir skremt, vil kunne få atferds- og fysiologiske stressreaksjoner (Thodberg & Lidfors, 2018, s. 46). For at oppleggene skal være mest mulig gunstige, er det viktig at hundens behov blir tatt med i betraktning. Hundene har lite innvirkning på hvordan oppleggene blir lagt opp og derfor er det vesentlig at føreren er oppmerksom på hundens behov og ser an dagsformen til hunden. Hunder blir slitne på samme måte som oss mennesker, av både kognitiv og fysisk aktivitet, og de trenger på samme linje pauser som oss, hvor de kan koble av.

Dyrevelferdsloven sier at dyr skal beskyttes mot fare for unødige påkjenninger og belastninger (Dyrevelferdsloven, 2009, § 3). Dette vil si at det er viktig å ta hensyn til hunden og dens behov, slik at det å være en del av den dyreassisterte intervensjonen ikke blir en påkjenning eller belastning for hunden.

6 Avslutning

Med denne systematiske litteraturgjennomgangen har jeg undersøkt hvordan terapihunder kan brukes som et verktøy i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker, og hvilke sosiale og emosjonelle ferdigheter som kan utvikles. I tillegg til dette har jeg diskutert hvordan erfaringene fra studiene kan benyttes i norske klasserom. Resultatene fra litteraturgjennomgangen tyder på at å benytte terapihund som et verktøy, kan føre til positiv endring av sosiale og emosjonelle kompetanse hos elever med sosiale og emosjonelle vansker. De kan utvikle sin evne til å vise empati, respekt, skape relasjoner, motivasjon, kommunisere, konsentrasjon, utøve selvkontroll, selvtillit og ta ansvar. Dette er ferdigheter elever med sosiale og emosjonelle vansker kan streve med (Aasen et al., 2002). Disse ferdighetene kan utvikles ved å fokusere på de fem kompetanseområdene innenfor sosial og emosjonell læring, som beskrevet av Ogden (2022). Ved å benytte terapihund som et verktøy, kan læreren sammen med hunden legge til rette for tre de faktorene, trygghet, kjærlighet og mestring, som utgjør det sosiale læringstriangelet til Lindbäck og Glavin (2020). Hundene er benyttet ulikt med ulike formål i de seks studiene som er gjennomgått, men alle resulterer i at det å bruke terapihunder gir en positiv effekt for elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Det å skulle benytte terapihund i norsk skole som et tiltak for elever med sosiale og emosjonelle vansker, krever at intervensjonen er nøye gjennomtenkt og planlagt. Det bør benyttes sertifiserte førere og hunder, slik at elevene får mest mulig læringsutbytte av tiltaket. Slik som det er vist gjennom de seks studiene, er det mange ulike metoder å benytte terapihunder på, men en av de mest vanlige er at elevene øver på triks og koser med hunden. For hver elev som skal ta del i opplegg med terapihund, bør det lages individuelle mål og planer for å bruke terapihunden og tiden mest hensiktsmessig. Mitt utgangspunkt for diskusjonen i denne oppgaven har vært at elevene som skal kunne få terapihund som et tiltak verken trenger å ha en diagnose eller individuell opplæringsplan, men gå innenfor en bred definisjon av sosiale og emosjonelle vansker. Det er opplæringslova som vil definere om eleven skal ha tiltaket i sammenheng med ordinær- eller spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Alle elever skal til tross for utgangspunkt, få opplæring innfor sosial og emosjonell kompetanse. Dette kan sees i lys av prinsippet om *sosial læring og utvikling* og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). Det kan være utfordringer med å ta en terapihund inn i skolen, som aksept fra skoleledelse,

ansatte og foresatte. Utfordringer med renhold kan forekomme og det kan også være risiko for skade hos både mennesker og terapihund. For å minske disse utfordringene, bør intervensjonen planlegges godt, og det bør legges grunnregler for hvordan den dyreassisterte intervensjonen skal gjennomføres på skolen. Til tross for ulemper og utfordringer vil det kunne være hensiktsmessig å bruke terapihunder mer hyppig i norske klasserom, og da særlig for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

6.1 Begrensninger i studien

Med den tiden som var til rådighet, hadde jeg ikke mulighet til å gjennomføre en fullverdig systematisk litteraturgjennomgang. Gjennom søket var det mange artikler som virket interessante og spennende, men jeg kunne ikke fordype meg i alle. For å øke validiteten av denne studien, kunne jeg ha gjennomgått flere artikler og spesifisert søkene enda mer. Dette kan knyttes til begrepsvaliditeten, hvorvidt de begrepene jeg har lagt vekt på, dekker det feltet jeg ønsket å undersøke.

6.2 Videre forskning

Ved å ha gjort en litteraturgjennomgang har jeg fått innblikk i hva som eksisterer av forskningsartikler om bruken av terapihunder for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg fant lite norsk forskning på dette området og om bruk av terapihund i norsk skole generelt. Det finnes imidlertid mye forskning på dyr i samspill med mennesker i andre kontekster. Det hadde vært interessant om det hadde vært mer forskning på feltet. Jeg fant flere artikler og reportasjer i norsk media om dyreassisterte intervensjoner, noe jeg håper tyder på at dette er et felt som vil få mer oppmerksomhet i Norge de kommende årene.

7 Litteraturliste

- American Kennel Club. *AKC Therapy dog* <https://www.akc.org/sports/title-recognition-program/therapy-dog-program/#getting-started>
- Andersen, T. (2018). Dyreassistert terapi med hund i poliklinikk *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-3), 254-259. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-17>
- Anderson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös*, 19(1), 35-49. <https://doi.org/10.2752/089279306785593919>
- AntrozoologiSenteret. *Tiltak med hund på institusjon* [Brosjyre]. D. Omsorg. https://www.dyrebaromsorg.no/files/ugd/df2869_147449c90f61469787a17b1ad5136321.pdf
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge* [Rapport]. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#ulike-psykiske-lidelser-hos-barn-og-unge>
- Bassette, L. A. & Taber-Doughty, T. (2013). The Effects of a Dog Reading Visitation Program on Academic Engagement Behavior in Three Elementary Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A Single Case Design. *Child & youth care forum*, 42(3), 239-256. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9197-y>
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., Kotrschal, K. & (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin *frontiers in psychology*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00234/full>
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene : løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforl.
- Berget, B. & Braastad, B. O. (2018). Teoretisk grunnlag for dyreassisterte intervensjoner IE. K. Bente Berget, Anne Brita Thorød (Red.), *Antrozoologi samspill mellom dyr og menneske* (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (2018). Innledning IE. K. Bente Berget, Anne Brita Thorød (Red.), *Antrozoologi*. Universitetsforlaget.
- Boe, V. R. M. (2007). *Effects of animal-assisted therapy on a student with an emotional/behavioral disorder* [ProQuest Dissertations Publishing].

- Bru, E. (2017). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. B. Unni Vere Midthassel, Sigrun K. Ertesvåg, Erling Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (Bd. 3, s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Campbell, M., McKenzie JE, Sowden A, Katikireddi SV, Brennan SE, Ellis S, Hartmann-Boyce J, Ryan R, Shepperd S, Thomas J, Welch V & H, T. (2020). *Synthesis without meta-analysis (SWiM) in systematic reviews: reporting guideline* [Retningslinjer]. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.l6890>
- Dahlum, S. (2021). *Validitet* Store norske leksikon <https://snl.no/validitet#:~:text=Ytre%20validitet%20betegner%20det%20at,data%20enn%20det%20studien%20unders%C3%B8kte>.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dyrebaromsorg. *Hva er dyreassisterte intervensjoner?* . <https://www.dyrebaromsorg.no/dai>
- Dyrevelferdsloven. (2009). *Lov om dyrevelferd* (LOV-2009-06-19-97). L.-o. matdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-97>
- Eirik Rognaldsen. (2022). *Hunden Lizzie hjelper stressende studenter før eksamen* NRK <https://www.nrk.no/sorlandet/hunden-lizzie-hjelper-stressede-studenter-for-eksamen-1.15974788>
- Fine, A. H. (Red.). (2019). *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner Faglig grunnlag og retningslinjer* (I. C. Goveia, Overs.; Bd. 4). Fagbokforlaget
- Fine, A. H. & Beck, A. M. (2019). Forståelsen av forholdet mellom dyr og mennesker: En innføring i dyr-mennekse-relasjon (I. C. Goveia, Overs.). I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner Faglig grunnlag og retningslinjer* (Bd. 4, s. 37-51). Fagbokforlaget.
- Firbent terapi. (2019). Personlig terapihund for psykiske lidelser? <https://www.firbenttrening.no/2019/09/15/personlig-terapihund-for-psykiske-lidelser/>
- Flynn, E., Gandenberger, J., Mueller, M. K. & Morris, K. N. (2020). Animal-Assisted Interventions as an Adjunct to Therapy for Youth: Clinician Perspectives. *Child & adolescent social work journal*, 37(6), 631-642. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00695-z>
- Folkehelseinstituttet. (2022a). *Hente ut data, sammenfatte og gradere*. <https://www.fhi.no/nettpub/metodeboka/framgangsmate/hente-ut-data-sammenfatte-og-gradere/>

- Folkehelseinstituttet. (2022b). *Oppfriskningsvaksine for voksne*. Helse Norge.
<https://www.helsenorge.no/vaksinasjon/oppfriskningsvaksine/#:~:text=Gjennom%20barnevaksinasjonsprogrammet%20for%20barn%20tilbud,vaksinen%20omtrent%20hvert%20tiende%20%C3%A5r>.
- Friedmann, E., Aaron Honori. Katcher, Lynch. James J. & Sue Ann. Thomas. (1980). Animal Companions and One-Year Survival of Patients after Discharge from a Coronary Care Unit. *Public Health Rep*, 95(4), 307-312.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Harris, N. M. & Binfet, J.-T. (2022). Exploring Children's Perceptions of an After-School Canine-Assisted Social and Emotional Learning Program: A Case Study. *Journal of research in childhood education*, 36(1), 78-95.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1846643>
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? . I R. Haugen (Red.), *Barn og ungen læringsmiljø 3* (s. 15-42). høyskoleforlaget.
- Holmberg, J. B. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Gyldendal
- Human dog team. (2017). *Menneske- hund team i dyreassistert pedagogikk og dyreassistert terapi* [Brosjyre]. Erasmus +. <https://no.humandogteam.eu/static-article1-brochure.html>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bokforlaget.
- International Classification of Diseases (ICD-10). (2016). *Behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence (F90-F98)*. International Classification of Diseases
<https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F90-F98>
- Kogan, L. R., Granger, B. P., Fitchett, J. A., Helmer, K. A. & Young, K. J. (1999). The human-animal team approach for children with emotional disorders: Two case studies. *Child & youth care forum*, 28(2), 105-121. <https://doi.org/10.1023/A:1021941205934>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling Prinsipper for læring, utvikling og danning* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – Tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Levinson, B. M. (1965). Pet Psychotherapy: Use of Household Pets in the Treatment of Behavior Disorder in Childhood. *Psychol Rep*, 17(3), 695-698.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1965.17.3.695>
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole/>
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Mallon, G. P. (1994). Some of our best therapists are dogs. *Child & youth care forum*, 23(2), 89-101. <https://doi.org/10.1007/BF02209256>
- Mathiesen, K. S., Mykletun, A. & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>
- Mhairi Campbell, Srinivasa Vittal Katkireddi, Amanda Sowden, Joanne E. MvKenzie & Thomson, H. (2018). Improving conduct and reporting of narrative synthesis of quantitative data (ICONS-quant): protocol for a mixed methods study to develop a reporting guideline *BMJ Open*
<https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/8/2/e020064.full.pdf>
- Nilsson Ridola, H. (2023). *Medisin på fire labber NRK*
<https://www.nrk.no/norge/sykehushundene--1.16388434>
- NTNU UB i Gjøvik. (2023). *Metaanalyser og metasynteser*
 WordPress. <https://systemlit.wordpress.com/meta-analyser/>
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, I., Oslen, C., Ellingsen-Dalskau, L. H. & Sandstedt, L. (2019). Innledning til den norske utgaven IA. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreeaisterte interaksjoner Faglig grunnlag og retningslinjer* (Bd. 4). Fagbokforlaget
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.

- Ridley, D. (2012). *The literature review : a step-by-step guide for students* (2nd ed. utg.). Sage.
- Solli, K.-A. (1984). *Elever i konflikt : samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforl.
- Sælen, N. (2020). *Psykososiale vansker i barnehagen*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/psykososiale-vansker-i-barnehagen/227322#:~:text=Atferdsvansker%20beskrives%20som%20sosiale%20og,som%20spytting%2C%20protester%20og%20trenering>.
- Søk og skriv. (2022). *Søketeknikker*.
<https://www.sokogskriv.no/soking/soketeknikker.html#fritekst%C3%B8k>
- Tedeschi, P., Sisa, M. L., Olmert, M. D., Parish-PLass, N. & Yount, R. (2019). Traumebehandling med bruk av dyr: Traumeinformerte inervensjoner ved barnemishandling og posttraumatisk stress hos voksne IA. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner* (s. 323-338). Fagbokforlaget
- The Canadian Institute of Animal-Assisted Interventions. *What Are the Animal-Assisted Interventions?* <https://www.ciaai.net/definiton-of-aai>
- Thodberg, K. & Lidfors, L. (2018). Dyreatferd og dyrevelferd, terapidyr IE. K. Bente Berget, Anne Brita Thorød (Red.), *Antrozoologi, samspill mellom dyr og menneske*. Universitetsforlaget
- VanFleet, R., Fine, A. H., O'Callaghan, D., Mackintosh, T. & Gimeno, J. (2019). Profosjonell bruk av dyreassisterte intervensjoner: En oversikt over alternativer. I A. H. Fine (Red.), *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner Faglig grunnlag og retningslinjer* (s. 189-207). Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.). Harvard University Press.
- Åbergsjord, I. (2017). På denne skolen har de hunder i klassen *Aftenposten*
<https://www.aftenposten.no/norge/i/dWXEO/paa-denne-skolen-har-de-hunder-i-klassen>
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. k. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. utg.). Cappelen akademisk forl.