

Mastergradsoppg. 2011

RELASJONELL LÆRING MED HEST

Utvikling av en miljøterapeutisk metode for barn som bor på barnevernsinstitusjon

RELATIONAL LEARNING WITH HORSES: GENERATING A TREATMENT METHOD FOR CHILDREN IN A CHILD WELFARE INSTITUTION

MARIA DVERGSDAL



UNIVERSITETET FOR MILJØ- OG BIOVITENSKAP
INSTITUTT FOR MATEMATISKE REALFAG OG TEKNOLOGI
MASTEROPPGAVE 30 STP. 2011



Relasjonell læring med hest

Utvikling av en miljøterapeutisk metode for barn som bor på
barnevernsinstitusjon



Maria Dvergsdal

Forord

Hvorfor en mastergradsoppgave om hest i miljøterapi? Personlige og jobbrelevante erfaringer, genuin interesse, og ikke minst tanken på å tilføre kunnskap i et voksende fagfelt er drivkraften bak denne studien. Bruk av hest som terapeutisk og pedagogisk metode har lenge vært et felt jeg har ønsket å utvikle meg innen, og et felt jeg har ønsket å bidra til fremme med å tilføre positive utviklingsbidrag.

Forskningsmiljøet på Ås har vist seg å være svært inspirerende underveis. Jeg vil rette en særlig takk til min engasjerte og svært oppmuntrende veileder Erling Krogh på seksjon for læring og utdanning. Institutt for matematiske realfag og teknologi ved Universitetet på Ås. Dernest min biveileder Marc Esser-Noethlichs, LUI ved Høyskolen i Oslo, for metodeveiledning og gode utførelsestips.

Den aller største takken skal nok rettes mot de fire herlige barna på Lilletun gård som har vist deltagelse av ypperste klasse. Uten dere hadde denne studien forblitt en prosjektbeskrivelse av en studie jeg en gang ønsket å gjennomføre. ”Janne”, uten ditt engasjement hadde dette heller ikke blitt prosjektet som det ble, takk for din støtte og deltagelse!

Pappa skal selvfølgelig også ha takk for tålmodige timer med språkveiledning og diskusjon av dilemmaer og frustrasjoner underveis. Takker også mamma og lillesøster for støtte og oppmuntring. Også til slutt, gode venner for støtte og tålmodighet når jeg har hatt litt lite tid.

Sammendrag

I denne studien har jeg utviklet en miljøterapeutisk metode for barn som bor på barnevernsinstitusjon - relasjonell læring med hest. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan stell og bruk av hest utvikles og systematiseres som miljøterapeutisk metode for å styrke barnas lærings- og utviklingsmuligheter.* For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført et fire ukers prosjekt med hestedager hver tirsdag og torsdag for fire barn som bor på en barnevernsinstitusjon. Datainnsamlingen ble gjort gjennom deltagende observasjon i feltet, og gjennom samtaler med barna hvor vi skrev på ”Mestringskort” som jeg hadde laget på forhånd.

Studiens teoretiske grunnlag hviler på relasjons- og tilknytningsteori og relasjonell og erfaringsbasert læringsteori. Tilknytningsteorien synes nyttig som bakteppe for forståelsen av utfordringene barna kommer inn i institusjonsmiljøet med. I miljøterapi vil det imidlertid være viktig å være åpen for at barn kan vokse og forandre seg. Tidligere erfaringer og opplevelser setter ingen absolutte grenser for barns fremtidsmuligheter. Relasjonell læringsteori tar nettopp utgangspunkt i en tro på menneskets endringspotensial. Én grunntanke i denne tradisjonen er at mennesket er lærende og at det stadig kan utvikle seg.

Empirien består av sitater og beskrivelser av hendelser fra feltarbeidet. Gjennom drøfting i forhold til relasjonell læringsteori belyses eksempler på bruk av hest i miljøterapi, sosiale ferdigheter som barna har fått trene på under prosjektperioden, hvordan barna har fått oppleve mestringsglede gjennom én av aktivitetene vi har utført – voltige, og til slutt hvordan barna har opplevd denne bruken av hest. Skildringen av barnas opplevelser av hesteaktivitetene er hovedsakelig tuftet på samtalene med barna og hva de skrev på mestringskortene. Barna fikk sette kortene i hver sin perm slik at de kunne samle på mestringsopplevelsene sine og hente dem fram igjen.

Bruk av hest i miljøterapi synes å fungere godt for disse barna. I samværet med hesten kunne spente relasjoner nedtones og barna kunne få tillit til og trening på å etablere relasjoner, få trene på sin mestringssevne og derigjennom få styrket tro på seg selv som ”en som kan”.

Abstract

In this study, I have developed a therapeutic method for children living in a child welfare institution – relational learning with horses. The following approach was used: How can caring for and working with horses be elaborated and systematized to become a therapeutic method helping children to strengthen their capacity for learning and developing? In practice, I carried out a project comprising four weeks of "horse days" every Tuesday and Thursday for four children living in a child welfare centre. Data was collected through participant observation in the field, and through talks with the children. In these talks, notes were made on the "mastery cards" I had created.

Theoretically, the study rests on relational and attachment theory, and on relational and experience based learning theory. Attachment theory serves as a useful way of comprehending the challenges carried by the children as they enter the child welfare centre. In therapy, it is, however, important to realise that children can grow and change. Early experiences set no absolute limits for children's possibilities in the future. Relational learning theory is based on the very fact that people can change.

Empirical data consist of citations and descriptions relating to events during the fieldwork period. In the discussion, reference is made to relational learning theory – with examples of various ways of working therapeutically with the horses, of relevant social skills for training during the project period, of how the kids experienced the joy of coping in one of the activities – voltage, and finally, how the children experienced working with the horses. The description of how the children experienced working with horses is mainly based on conversations with them. During these conversations, notes were made in the "mastery cards" I had created. The children were encouraged to put the cards in a folder. Thus, they could make a collection of coping experiences, and later on, they could open the folders again and confirm what they had experienced.

Relating to horses the way we did in this project seemed to be quite helpful for these children. While being with the horses, relational tension was reduced, and the children got more confident about relations and about establishing relations. Their coping capacity grew stronger, and, through this, they elaborated a more positive view of themselves as coping individuals.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	9
1.1 Hva står på dagsorden i samfunnet - Studiet i et folkehelseperspektiv	9
1.2 Mine erfaringer + lite forskning på området	10
1.3 Barn tiltrekkes av dyr.....	12
2. Tema og problemstillinger	14
2.1 Definisjon av sentrale begrep – miljøterapi, sosial kompetanse og utvikling.....	15
2.2 Gangen i oppgaven.....	17
3. Teoretisk bakgrunn	19
3.1 Tilknytningens betydning kan gi økt forståelse for relasjonsproblematikk.....	19
3.1.1 Betydning av relasjonsbrudd.....	20
3.1.2 Konsekvenser for barna	23
3.2 Relasjonell læring	27
3.3 Samarbeidslæring og den nærmeste utviklingszone – mestring i relasjon med andre.....	30
3.3.1 Tilrettelegge oppgaver og samtaler for barn med relasjonsvansker	32
3.4. Kan dyr kan skape trygge og påvirkelige miljø?.....	33
3.5 "Learning to care through kindness to animals"	36
3.6 Hvorfor en studie med bruk av hest og ikke fugler?	37
4. Metode	41
4.1 Design og fremgangsmåte	41
4.1.1 Innhenting av data gjennom deltagende observasjon og samlinger med barna.....	43
4.1.2 Forskerrollen – balanse mellom nærhet og distanse	45
4.1.3 Samlingsstund og kveldsmat – samtaler med barna som supplement til den deltagende observasjonen.....	47
4.1.4 Slik ble prosjektet gjennomført i praksis.....	48
4.2 Utvalget – beskrivelser av barna.....	49
4.3 Analysemetode - transkribering, tolkning og presentasjon.....	53
4.4 Oppgaven i lys av etiske krav	54
5. Relasjonell læring med hest – en ny miljøterapeutisk metode	56
5.1 Innledning, leserveiledning og disponering av kapittel fem.....	56
5.2 Hvordan kan bruk av hest fungere som (tilnærings) metode i miljøterapi?	57
5.2.1 Relasjonell læring med hest som innføringsprogram.....	57
5.2.2 Foreldrene kommer på besøk i stallen	64

5.2.3 Barn med innagerende atferd – en problematikk det kan være vanskelig å forholde seg til, og lett å overse.	66
5.2.4 En oppsummering av kapittelet.....	69
Kapittel 5.3. Hvilke (sosiale) ferdigheter har barna fått styrket i løpet av prosjektperioden?.....	69
5.3.1 "Hesten gav den stille jenta en stemme"	70
- Styrket selvrepresentasjon: Fra "noen legger det i fanget mitt" til "jeg kan gjøre noe med det selv"	70
5.3.2 Jentene utvider sine sosiale arenaer.....	74
5.3.3 Legger vekk skittkasting og stygt språk – viser empati og medfølelse.....	76
5.3.4 Samarbeid og gruppefelleskap.....	79
5.3.5 Barna lære allmenn kunnskap gjennom ansvaret for, og i aktivitet med hesten - En oppsummering av kapittelet.	82
5.4 Hvordan har hesteaktivitetene gitt barna mestringsglede?.....	83
5.4.1 Voltige - en analytisk og trinnvis oppdelingen av aktiviteten	84
5.4.2 Voltige med Dennis.....	88
5.4.3 Voltige med to på hesten – vi utvider samhandlingssituasjonen!.....	92
5.4.4 En oppsummering av kapittelet.....	97
5.5 Hvordan har barna opplevd denne bruken av hest.....	97
5.5.1 "Jeg har mestra mye da"	99
5.5.2 Barna så sin egen og hverandres utvikling – både under og etter utførelse av aktiviteten.....	101
5.5.3 Mestringskortene og hesten ble viktige indikatorer på de innagerende jentenes opplevelse av dagen	103
5.5.4 Oppsummering av kapittelet – mestringskortene ble et redskap for bevisstgjøring.	106
5.6 Oppsummering - En rød tråd gjennom kapittel 5?	107
6. Avslutning	109
6.1 Styrker og svakheter ved studien (implikasjoner og begrensninger)	109
6.2 Relasjonell læring med hest – en pedagogisk opplæringsmetode i skolen?.....	110
6.3 Konklusjon: Relasjonell læring med hest i miljøterapi.....	111
7. Litteraturliste	113
8.0 Vedlegg	122

1. Innledning

Tilnærminger som er tuftet på arbeid med og utvikling av relasjoner til dyr har i mange tilfeller vist seg å kunne bidra til at mennesker som strir med sosiale eller psykiske utfordringer får økt sin kapasitet til å håndtere og mestre disse utfordringene (Antonovsky, 2006. Arkow, 2004). Tema og problemstillinger i gradsoppgaven har vokst fram på bakgrunn av egne erfaringer med bruk av dyr, i særlig grad hest, som tilnæringsmetode i møte med barn i vanskelige livssituasjoner. I særlig grad har bruk av hest i miljøterapi farget min motivasjon etter å søke mer kunnskap om det særskilte i relasjonen mellom dyr og mennesker. Innledningen belyser først studien i et samfunns- og folkehelseperspektiv. Deretter gir jeg et kort innblikk i egne erfaringer som er viktig motivasjon og drivkraft gjennom arbeidet med oppgaven. Til slutt i innledningen følger et avsnitt om at mange barn tiltrekkes av dyr eller aktiviteter som involverer dyr.

1.1 Hva står på dagsorden i samfunnet - Studiet i et folkehelseperspektiv

I 2009 tok 46 500 barn imot tiltak fra barnevernet. Dette er en økning på 5,3 prosent fra året før og en økning på 46 prosent fra år 2000. Tall fra utgangen av 2008 viser at over 1500 av de barna som mottok tiltak fra barnevernet, var innskrevet på institusjon. Undersøkelser som er gjort, og økningen av antallet barn som behandles i barnevernet, viser at dette er en trend som kan forventes å fortsette (Statistisk sentralbyrå, 2010a). Da vil det være av stor betydning at barnevernsinstitusjoner kan gi barna både den omsorgen de trenger og muligheten til å lære grunnleggende sosiale ferdigheter som gjør at de kan mestre den sosiale verden.

I skolesammenheng er det gjort studier hvor barnevernsbarn og ”vanlige” barn har blitt sammenlignet. Studiene viste blant annet at 34 prosent av barnevernsbarna har utdanning på høyere nivå enn grunnkurs på videregående skole, mens tilsvarende tall for ”vanlige” barn er 80 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2010b). Hva er årsakene til denne forskjellen? I følge Helgeland (2008) vil slike forskjeller blant annet gjenspeile barnas oppvekst og livssituasjoner som i mange tilfeller har vært fylt av instabilitet og konflikter over tid. Barnas oppvekst har ofte vært preget av brudd - tillitsbrudd fordi omsorgspersonene ikke har kunnet ta godt nok vare på ungene. Og oppbrudd fordi de gjentatte ganger har måttet flytte, bytte

skole og mistet venner (Aasland, 2011). En slik oppvekst vil ofte mangle stimuli som beriker barnets utvikling og evne til å lære. Barna har dermed ikke utviklet gode nok forutsetninger for å ta til seg alderstilsvarende lærdom. I skolesammenheng lar de seg lett distrahere, trolig grunnet utviklingsforsinkelser som følge av oppveksten samt utholdenhets- og konsentrasjonsproblemer (Aasland, 2011. Killén, 2008).

En undersøkelse av Morten Henningsen og Tom Kornstad (2010) har belyst kvalitetsforskjeller i barnevernets arbeid. I analysen har de fulgt opp grupper av barn som har vært tilknyttet barnevernet og sammenlignet dem med hverandre i forhold til utdanning og yrkesaktivitet. Etter at det var kontrollert for andre variabler, satt de igjen med en restkomponent, kvalitet i barnevernsarbeid. Denne viste blant annet en forskjell på 14 prosentpoeng mellom de beste og de dårligste kommunene. Dette viser nyttepotensialet i en studie som denne masteroppgaven hvor formålet er å undersøke og videreutvikle en miljøterapeutisk metode.

Folkehelsearbeid handler om forebygging. Forebygging i barnevernsarbeid vil blant annet handle om å forhindre at barna ender opp i systemer som trygd-, helse og kriminalomsorgen i ungdoms- eller voksenalder. Når vi har kunnskapen som viser hvordan det ofte går med barnevernsbarna, bør det være et mål å tilrettelegge for gode nok livsbetingelser for så mange av barna som mulig og - så tidlig som mulig. Å tilrettelegge for gode nok livsbetingelser kan for eksempel gjøres ved for å styrke barnas lære- og utviklingsmuligheter og dermed styrke barnas muligheter for å lykkes senere i livet. Dette er i tråd med opplæringslovens prinsipp om at: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Lovdata, 2008). I denne studien har jeg undersøkt hvorvidt bruk av hest som terapeutisk virkemiddel kan fungere som et slikt forebyggende tiltak.

1.2 Mine erfaringer + lite forskning på området.

Som faglært i arbeid med barn og unge har jeg en relativt kort fartstid. Likevel har jeg rukket å engasjere meg sterkt i arbeid med barn og unge, både i og utenfor faglige sammenhenger (Mender 2010). I 2002 ble jeg fostersøster til ei jente på åtte år. Hun var og er fortsatt ei velfungerende jente, men som mange andre relasjonsskadede barn var hun vanskelig å komme

i kontakt med på et dypere plan enn ”overflatesnakk”. Ganske tidlig begynte jeg å ta henne med meg i stallen og ble raskt oppmerksom på at hun ofte var annerledes å være sammen med i omgang med dyr enn hjemme med meg og min familie. Hesteaktiviteter ble fast rutine for oss to, noe barnevernet også ble oppmerksomme på. Da jenta av ulike omstendigheter ble nødt til å flytte fire år senere, ble jeg innkalt til møte og spurt om hva som kunne være det beste stedet for jenta å bo. Jeg argumenterte sterkt for et sted med tilgang til hest, og slik ble det.

Fra fagrelatert sammenheng vil jeg beskrive to historier. Tre av barna i utvalget har allerede drevet med hest i henholdsvis halvannet og fire år. Under prosjektperioden har det vært interessant å se etter funn som viser styrking av barnas læring og utvikling, eller å gjøre oppdagelser som viser ny læring. Den første historien er fra en stalltur som hadde en litt dårlig start. Jeg hadde en avtale med ei jente om å dra i stallen. Fordi hun hadde kranglet med en jevn gammel gutt like før avreise, ville hun ikke i stallen likevel. Hun brølte høyt og tydelig at hun ikke ville fordi hun var sint. Hun brølte også like høyt at hun ikke ville være sint, men at hun ikke klarte å gjøre noe med det. Dette er typisk atferd for jenta, som ofte kommer med ønsker og lager avtaler, for så å ville avlyse når det kommer til at vi står i døra og skal dra. Jeg sa at jeg forsto, men sto fast ved at det var hennes ønske å dra i stallen og relaterte til at hestene var vårt ansvar fordi vi hadde sagt at vi skulle dra. Også ble hun jo alltid glad når vi først var kommet i stallen. Fordi hun var så sint ble vi enige om ikke å prate mer med hverandre – kanskje vi kunne snu sinnet hennes. Etter kort tid i stallen begynte vi å få det hyggelig. Da sa hun plutselig; ”jeg klarte å snu sinnet mitt”. Ute på tur den dagen fikk jenta trave litt på hesten – trav kan sammenlignes med jogging. Det ble det satt stor pris på. Jenta er av typen som alltid vil mer og hun spurte ivrig etter få trave mer mens hesten enda var i gang i trav. Denne gangen avbrøt hun seg selv og sa; ”nå har jeg jo fått travet og fått mye. Da vil jeg heller være glad for det” (Mender, 2010). En erkjennelse som dette er litt av kjernen i denne oppgaven. Oppgaven vil dreie seg om barns utvikling av kapasitet og evne til å håndtere egne utfordringer og de bevisstgjør seg denne utviklingen.

Det andre eksemplet jeg vil ta med er om en 13 år gammel gutt. Han syntes hest var utrolig teit og fnyste med tanke på å skulle tilbringe tid i en stall. En dag ble han likevel med for å hjelpe meg i stallen, med praktiske oppgaver vel og merke! I stallen glemte han den tøffe holdningen og forsvant ut for å plukke gress til hestene. Og gress ble det, en hel trillebår. Etter et par besøk ville han gjerne ri, men bare så lenge ingen andre så det. Jeg vil avslutte historien

med å sitere gutten fra en gang vi red på tur: ”For en deilig følelse, å kunne mestre et så stort dyr”.

Så langt har observasjoner av barna i samhandling med dyr, gitt meg grunnlag for å tro at bruk av hest i miljøterapi kan være en velegnet terapi- og arbeidsmetode på barnevernsinstitusjon. I denne studien ønsker jeg derfor å teste ut holdbarheten i mine forestillinger om hestens verdi som metode ved å samle kunnskap om hvorfor bruk av hest kan være en god metode i miljøterapi. Mitt poeng er ikke å utvikle argumenter for at hestetterapi vil være en universal tilnæringsmetode, men å drøfte hvordan, hvorfor og i hvilken grad metoden fungerer. Kunnskapen vil jeg samle inn ved deltagelse og strukturerte observasjoner. En systematisk tilnærming og et åpent sinn kan muligens også bidra til nye funn?

1.3 Barn tiltrekkes av dyr.

”There is something about animals that powerfully attracts and motivates humans”
(Melsom og Fine, 2006. s. 207).

Dyrenes tiltrekningskraft synes å være særskilt sterk overfor barn. Ved sitt nærvær og vesen ser det ut til at dyrene forsyner barna med en beroligende, rolig og trygg sfære. Effekten av dyrs nærvær har forskere på området relatert til teori om at barn som oftest utvikler et tilknytningsbånd til en person som over tid har tilført barnet dets primære behov (Arkow, 2004. Melsom og Fine, 2006. Ainsworth, 1979). Foruten menneskers primære behov som behovet for mat og drikke har blant annet Maslow (1954) fremhevet at mennesker søker følelsesmessige bånd og nære relasjoner for å innfri iboende behov for kjærlighet og tilhørighet. Videre har forskerne hevdet at dyr kan fungere som et ”tilknytningsobjekt”, eller en ”signifikant annen” for barn i tilfeller der potensielle nære relasjoner, er fraværende (Mead, 2005. Melsom og Fine, 2006). Blant dyrearter har blant annet hest og hund utmerket seg som tilknytningsobjekt for mennesker. Årsaken er trolig at disse artene er særlig mottakelige for og positivt responderende på menneskelig kontakt (Melsom og Fine, 2006). Tilsvarende har funn fra en studie av barns ønsker og behov vist at tilknytning til dyr ble ansett som en særdeles sterk kjærlighetsvariabel (Chilling, 1983)

Statistikken viser at få barnevernsbarn tar høyere utdanning sammenlignet med norske ungdommer generelt. Samtidig viser sammenligninger mellom kommuner at tiltak og innsats har effekt på barnevernbarns grad av yrkesaktivitet og utdanning. Fra egen erfaring vet jeg at hesteaktiviteter kan styrke mestringsevne og selvoppfattelse hos utsatte barn. Mine erfaringer bekreftes av omfattende forskning som viser hvordan barn tiltrekkes av dyr og hva dette kan bety for barns relasjonsdannelse. Dette er bakgrunnen for at jeg er nysgjerrig på og vil undersøke effekten av hestebasert miljøterapi for barnehjemsbarn.

2. Tema og problemstillinger

Hensikten med masterprosjektet har vært å studere bruk av hest i miljøterapi for barn som bor på barnevernsinstitusjon, og barnas læring og erfaring i relasjon med gård og hester.

Hovedmålet har vært å undersøke *verdien* av, og videreutvikle bruk av hest som virkemiddel og metode i miljøterapi og hvilken betydning denne terapiformen kan ha for barnas mestring og læring av grunnleggende sosiale ferdigheter slik at deres lære- og utviklingsmuligheter styrkes. For barn som har opplevd brudd med nære relasjoner, kan det være ekstra utfordrende å delta i sosiale sammenhenger. Årsaken er ofte at de ikke har tillit til seg selv i sosiale situasjoner og at de mangler tillit til relasjons- og samhandlingssituasjoner i seg selv. Døra til barnas tillit er kanskje låst, eller godt lukket. Kan bruk av hest kanskje vri på nøkkelen til denne døren? Studiens problemstilling er som følger:

Hvordan kan stell og bruk av hest utvikles og systemiseres som miljøterapeutisk metode for å styrke barnas lærings- og utviklingsmuligheter

Her er noen underordnede spørsmål som ønskes besvart:

- Hvordan kan bruk av hest fungere som (tilnærings)metode i miljøterapi?
- Hvilke sosiale ferdigheter har barna utviklet i løpet av prosjektperioden?
- Hvordan kan aktiviteter med hest gi barna mestringsglede?
- Hvordan opplever barna denne bruken av hest?

Min forhåndsoppfatning var at erfaringsbasert og relasjonell læring som er tuftet på praktisk arbeid med dyr kanskje ville kunne virke positivt på utviklingen til barn med belastet oppvekst. Antagelsen er at utførelser av aktiviteter og arbeidsoppgaver med hest lettere kan få barna til å oppleve og erfare verdien av sin egen betydning og rolle overfor andre. Slik kan arbeidet med hestene på gården kanskje bidra til at barna utvikler mestringstro og et grunnlag for læring som har positiv overføringsverdi til andre sosiale arenaer, som for eksempel skolen.

For å belyse denne problemstillingen har jeg laget et miljøterapeutisk prosjekt med hest i en barnevernsinstitusjon hvor de har ønsket å videreutvikle en slik metode.

Før jeg gjør rede for det teoretiske grunnlaget for prosjektet, vil jeg gjøre rede for noen sentrale begreper i tilknytning til studiens problemstilling og underproblemstillinger. Derneft vil jeg kort gå gjennom oppbyggingen av oppgaven.

2.1 Definisjon av sentrale begrep – miljøterapi, sosial kompetanse og utvikling

Miljøterapi

Miljøterapi handler om å tilrettelegge og organisere omkring hverdagen til en/flere person(er) slik at personen(e) det gjelder får styrket sine muligheter til å forandre og utvikle seg selv (Larsen, 2005). Metoden er en realitets- og aktivitetsbetonet ved at miljøets menneskelige og materielle resurser tilrettelegges for å skape trygghet og forutsigbarhet for personen, i denne sammenheng et ungt menneske. Målet med miljøterapi er å fremme utviklingspsykologiske samspillprosesser som tjener barnets praktiske og sosiale funksjonsnivå (Psykiatrien i region syddanmark, 2009. TBK). Larsen (2005) har diskutert hvilke begrep som kan være styrende og hjelpende i miljøterapi. Han avviser blant annet beskrivelser av barnevernsbarn som ”barn med atferdsavvik” og benytter isteden begrepene ”barn og unge med relasjons- og samspillforstyrrelser”. Begrepene vektlegger at det er samspillet det må arbeides med, at det er samspillet som har ”skapt” eller som opprettholder det problematiske samspillet som barnas atferd synliggjør. Et begrep som atferdsvansker leder ofte til en forestilling om at disse barna må sosialiseres som en del av det miljøterapeutiske tilbudet. Perspektivet han fremhever som grunnleggende for et godt miljøterapeutisk tilbud, er tuftet på tydelige og vedvarende grenser og et relasjonelt innhold som ivaretar og bekrefter barnet positivt. Da kan barnet selv arbeide med sin egen utvikling og sin egen sosialisering (Larsen, 2005).

Grunnleggende sosiale ferdigheter – hva er det?

”Sosiale ferdigheter, eller sosial kompetanse er inngangsporten til å bli et fullverdig medlem i barne- og senere ungdomsgruppa” (Helgeland, 2008 s. 168).

Barn og unge som av ulike grunner har blitt plassert på barnevernsinstitusjon har først og fremst behov for et nytt, trygt og mer egnet sted å bo for en kortere eller lengre periode.

Flesteparten har også behov for å lære seg å mestre hverdagen og det sosiale liv hvor basiskomponenter som tilknytning, samspill og kommunikasjon står sentralt (Ulseth, 2010). Sosial kompetanse er et samlebegrep som retter oppmerksomheten omkring hvordan barn forholder seg til omgivelsenes forventninger. Kunnskapsdepartementet fremhever at slik kunnskap er nødvendig for den oppvoksende generasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2003). Det kan for eksempel dreie seg om barnets ferdigheter i å samhandle effektivt med andre, som i lek og prosjektarbeid, deltagelse i teamarbeid og den enkeltes mulighet til å opptre som informert og aktiv deltager på ulike nivåer. Ferdighetsområder som empati, sosial sensitivitet, å kunne se en situasjon fra andres perspektiv, altruisme, samarbeidsferdigheter, relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, problemløsningsferdigheter, og selvkontroll inngår i sosiale ferdigheter (Helgeland, 2008. Kunnskapsdepartementet, 2003. Ogden, 2007). Som eksempel på det motsatte av sosiale ferdigheter trekker Ogden frem læringshemmende atferd som uro, krangling og bråk i timene. Slik antisosial atferd eller utagerende atferd, er typisk for barn som har en konfliktpreget bakgrunn og følgelig en konfliktpreget mestringsstil (Ogden, 2007. Somby og Hausstätter, 2010). Oppsiktsvekkende mange av disse barna har tilknytning til barnevernet (Aasland, 2011). Læringshemmende atferd omfatter også barn som i større grad trekker seg tilbake og internaliserer sine vansker, også kaldt innagerende atferd (Ogden, 2007. Lund, 2004. Somby og Hausstätter, 2010). Felles for begge disse gruppene er at de har underutviklet sosiale ferdigheter og dermed også har problemer med å regulere sin atferd i samhandling med andre.

Et formål med denne studien har vært å undersøke hvordan hest som miljøterapeutisk metode kan anvendes for å styrke barnas lære- og utviklingsmuligheter. Barna skal lære *å ta til seg, å tilegne seg kunnskap*. Og kunsten å ta til seg kunnskap, er en grunnleggende sosial ferdighet.

Barnas utvikling er en læretid

Begrepet utvikling er definert på forskjellige måter i ulike tradisjoner. Fra et sosial kognitivt perspektiv har Rogoff (1990) definert barns utvikling som en læringstid hvor barnet tilegner seg de grunnleggende sosiale ferdigheten som "forlanges" for å være en del av det samfunnet man vokser opp i. Utviklingen foregår her i sosiale aktiviteter hvor støttende ledsagere strekker barnas forståelse og evner mot ytterligere forståelse og kyndighet. En lærings- eller utviklingsprosess som er beskrevet her kalles *guidet deltagelse*.

Guidet deltagelse innebærer at barnet utvikler seg gjennom samhandling og dialog. Basert på tidligere erfaringer og relasjoner har barnet utviklet sin egen individuelle samhandlings- eller arbeidsmodell. Samhandlingsmodellen farger de forventningene barnet senere møter andre mennesker med (Sommerschild, 2008. Øvreeide, 2009). Dersom et barn for eksempel har negative kommunikasjons- og/eller samhandlingserfaringer, vil forventningene i møte med både nye og tidligere etablerte relasjoner innstilles deretter. Barnets samhandlingsmodell har sammenheng med barnets tilknytning til omsorgspersoner i de første leveårene. Fra første levestund utvikler barnet modeller for samhandling med andre (Sommerschild, 2008). For at samhandling skal kunne bidra til positivt til barnets utvikling, bør den innebære episoder med felles involvering i aktuelle tema. Medopplevelsen og intersubjektiviteten som oppstår i slike episoder med felles involvering gir barnet tilgang til den voksnes resurser for informasjon (jamfør guidet deltagelse). Betydelig fravær av slike ”episoder med felles involvering” vil kunne blokkere en samtale eller samhandlingsprosessen fordi det er vanskelig å komme i et anerkjennende forhold til barnet. Dette har negative konsekvenser for utviklingen (Øvreeide, 2009). Fravær av utviklingsfremmende samhandling har ofte vært tilfelle for barnevernsbarn.

2.2 Gangen i oppgaven

Barn og unge med relasjons- eller samspillsvansker har vist seg å være et gjennomgående problem blant barnevernsbarn. Samspillsvanskene er som oftest forankret i barns erfaringer med relasjoner som har vært krenkende, straffende og lite ivaretaende (Aasland, 2011. Haarklou, 2010. Larsen, 2005). Barna har derfor et usikkert bilde av relasjoner (Haarklou, 2010). Mange, og kanskje i særlig grad jevnaldrende, kan kanskje vegre seg for å ha vennskapelig kontakt med barnevernsbarna fordi barnas evne til å regulere egen atferd i sosiale sammenhenger ofte synes å være mer eller mindre fraværende (Midtsand, 2010). Atferd som beskrevet her er typisk for utvalget i studien. Derfor har jeg valgt å innlede teoridelen med teori om betydning av relasjoner og relasjonsbrudd. Dette vil først og fremst kunne fremme en forståelse for hvorfor barna opptrer som de gjør i sosiale sammenhenger. Forståelsesrammen vil kunne gi et grunnlag for læring, jamfør prinsippet om barnas nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2007), hvor et grunnprinsipp er å ta utgangspunkt i barnet *der det er*. Og da vil det jo være vesentlig å vite noe om barnas problematikk.

Barnas relasjonsproblematikk gir grunnlag for å fremme teori om læring av relasjoner. Teorien om relasjonsbrudd møtes derfor med en modell og teori om relasjonell erfaringslæring. Jeg ønsker med dette å innta et utviklingsfremmende endringsperspektiv på resten av oppgaven, å fremme barnas muligheter med kunnskap om barnas læringsmuligheter fremfor å belyse mulige årsaker til barnas samspillvansker. Videre hviler min begrunnelse på en studie gjort av Frelsesarmeens barnevernsinstitusjoner hvor *relasjonsarbeid* ble fremhevet som den viktigste arbeidsoppgaven i miljøterapi. *Vanskeligheter med å skape tillit* ble fremhevet som en faktor som sto i veien for positiv utvikling (Mathisen, 2010).

Etter teori om relasjonell læring spisses teoridelen til å omhandle relasjonsetablering til, med og via dyr. Dette for å fremme kunnskap som er spesifikk for studien som er tuftet på relasjonell læring med hest.

Gjennomføringen av studien satte krav til valg og bruk av metoder slik at undersøkelsen kunne gi svar på oppgavens problemstilling. Kapittelet om metode legger premissene for studien som presenteres i denne masteroppgaven og omtales etter teoridelen.

Så presenteres studien som er blitt gjennomført i forbindelse med oppgaven. Den er lagt frem i seks deler bestående av en innledende del, fire drøftingsdeler som er basert på de fire underproblemstillingene som ble lagt frem i kapittel 2.0, og til slutt en avsluttende og samlende del.

Oppgaven avsluttes med et konkluderende kapittel. Her ønsker jeg også å løfte oppgaven med å presentere et tenkt program rettet mot spesifikke elevgrupper i skolen. Programmet er tuftet på bruk av dyr og hest i relasjonell læring utenfor skolen.

3. Teoretisk bakgrunn

Grøholt (2008) har fremmet betydningen av tilknytningsteori for å forstå unge og deres relasjonsproblematikk og sier at "...menneskers viktigste resurser ligger i *forhold til andre*" (Grøholt 2008. s. 118). Larsen (2005) har poengter at det er barnets erfaringer med og bilder av relasjon(er) det må arbeides med i miljøterapi. I dette kapittelet belyses først betydning av relasjoner og relasjonsbrudd. Deretter omtales relasjonell læringsteori og til slutt litt om dannelse av relasjoner med og via dyr.

3.1 Tilknytningens betydning kan gi økt forståelse for relasjonsproblematikk

"Modern research suggests that the most formative influences are those which the child experience before he comes to school at all...." (Bowlby, 2005. s. 8).

Sterke og permanente bånd mellom individer er gjennomgående blant artene "høytstående" pattedyr. De mest vanlige er de mellom en eller to foreldre og deres barn, og de mellom voksne av motsatt kjønn. De sterke relasjonene kaller Bowlby (2005) "affectional bonds" – emosjonelle bånd. De bunner i kjærlighet, følelser og sensitiv omsorg, og kjennetegnes blant annet ved at de involverte tenderer til stadig å søke nærhet til hverandre (Bowlby, 2005. Harlow, 1958. Havik, 2008). Psykiske forstyrrelser i ungdoms- eller voksenalder kan i mange tilfeller relateres til oppvekst i et atypisk familiemiljø preget av insensitiv omsorg og helt eller delvis fravær av en eller begge foreldrene. Barn som vokser opp under slike familieforhold opplever ofte å bli ignorert og avvist og vil tendere til å utvikle en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Omsorgspersoner kan sies å være barnets speil under oppveksten for å oppleve og definere seg selv og verden. Barnet vil under slike oppvekstforhold ha tendens til å utvikle en selvfølelse og *indre arbeidsmodell* av seg selv som en som ikke er verdt å bli tatt vare på, som en som "ikke kan" (Bowlby, 2005. Havik, 2008). Fravær av foreldrepersoner oppfattes kanskje primært som fysisk fravær, men foreldre som ikke er psykisk tilstede kan oppleves som like traumatisk. Foreldre som ikke forholder seg til eller responderer på barnets signal (som for eksempel gråt eller tiltale), foreldre som ikke er mentalt tilgjengelige for barnet sitt fordi de er påvirket av rus eller beleiret av egne psykiske problemer er eksempler på psykisk fravær (Havik, 2008. Larsen, 2005).

Killéen (2008) beskriver slike forhold som følelsesmessig vannskjøtsel og psykisk overgrep. Følelsesmessig vannskjøtsel kan for eksempel være foreldre som engasjerer seg lite positivt følelsesmessig i barnet. Psykisk overgrep viser til foreldre som engasjerer seg sterkt negativt og irrasjonelt i barna sine, eller forhold der foreldrenes tilstand og handlinger skaper livssituasjoner hvor barnet lever med kroniske bekymring for ”det forutsigbare uforutsigbare”. Begge tilstandene regnes som alvorlig omsorgssvikt og gir barna primærerfaringer preget av uforutsigbarhet, uoversiktlig, uro og tildelt kaos. Tilværelsen kan for barna oppleves som delvis eller total avvisning. Å vokse opp under slike tilværelser kan føre til generell mistillit til voksne fordi barna har erfaringer med at nære voksne ikke er til å stole på. Barnas forventninger til mennesker er farget av deres tidligere erfaringer. (Harklou, 2010. Larsen, 2005).

I det følgende vil jeg ta for meg betydningen av relasjonsbrudd fordi barnevernsbarna ofte har slike brudd med seg i sin bagasje når de kommer til institusjonen (Aasland, 2011). Det er viktig å forstå hvordan bruddene har oppstått og hvilken effekt de har på barnas selvforståelse og atferd for å kunne legge til rette for håndtering av relasjonsvanskene.

3.1.1 Betydning av relasjonsbrudd

”..man cannot live by milk alone..” (Harlow, 1958. s.5)

I sin teori om tilknytningens betydning, har Bowlby (2005) påpekt at mennesker føler mest glede, og presterer best når de har tillit til at de *alltid* kan henvende seg til minst én person ved problematiske livsforhold. At det finnes en ”trygg base” som en bestandig kan tilbakevende til for trøst, omsorg, ros, bekreftelser eller for å drøfte problemstillinger. En slik person kaller Bowlby en ”attachment figure” – en tilknytningsfigur. I et slikt forhold mellom mennesker er sterke emosjonelle bånd mellom de involverte elementært. Foreldre har som oftest en funksjon som tilknytningsfigur og trygg base overfor sine barn. Hvor store konsekvenser kan det få for barn som har manglet en slik base og relasjoner etablert på emosjonelle bånd? Som tidligere belyst er det sannsynlig at barnet utvikler indre arbeidsmodeller virker hemmende snarere enn fremmende for barnets utvikling, spesielt ved etablering av nye relasjoner. Noen

barn kan for eksempel svinge mellom å søke og ta i mot trøst og å avvise den. De har en *unngående tilknytningsform* (Sommerschild, 2008).

Harlows eksperiment og studie av unge aper som ble separert fra sine surrogatmødre, har vist flere oppsiktsvekkende konsekvenser. Blant annet viste resultatene fra eksperimentet at en periode med separasjon førte til depresjon og protester i separasjonsperioden og betydelig økt angst for separasjon etter perioden med adskillelse. I forsøket ble andre variabler, som det ikke ville være mulig å kontrollere for i et forsøk med mennesker, holdt stabile. Det synes også å være beviselig av apenes responser relatert til affeksjoner og til og med dens utvikling av frykt, frustrasjon og læringsevne er sammenlignbare med menneskers reaksjoner i tilsvarende situasjoner (Bowlby, 2005. Harlow, 1958). Eksperimentet viser frustrasjonen og utryggheten som separasjon fra omsorgspersoner kan føre til. Separasjon fra omsorgspersoner er noe barn som bor på institusjon har opplevd i mer eller mindre grad (Aasland, 2011). Jeg vil derfor bruke litt plass på å beskrive deler av studien.

En trygg base – et behov for nærhet!

Harlow (1958) og hans kollegaer konstruerte to surrogatmødre til åtte nyfødte aper. En i metall og en tilsvarende modell, men som var dekorert med pels for å tilby apeungene mulighet til komfortabel kontakt. For fire av ungene gav ”pelsmoren” melk og ”metallmoren” ikke, for de andre fire apene var det motsatt. Apeungene ble plassert i bur med tilgang til begge surrogatmødrene og uten annen stimuli. Ved hjelp av et automatisk målesystem ble antall minutter og timer apeungene tilbrakte hos de to forskjellige mødrene registrert hver gang ungene hadde kontakt med de to mødrene. Resultatene viste åpenbare forskjeller mellom tid tilbrakt hos henholdsvis metall- og pelsmoren. Apeungene som hadde tilgang til mat hos pelsmoren tilbrakte, ikke overraskende, så å si all tiden hos denne moren. Den andre gruppen med apeunger, som hadde tilgang til mat hos metallmoren, tilbrakte kun den tiden det tok å få i seg næring hos denne modellen. Resten av tiden tilbrakte de hos den andre moren. Metallmoren var altså biologisk beleilig, men psykologisk nærmest ubrukelig. Som det kom frem hos den første gruppen, var det ikke overraskende at fysisk kontakt kunne være en viktig kjærlighetsvariabel. Mer uventet var det at denne variabelen skulle overskygge behovet for næring så fullstendig. Figur 3.1 viser tiden de åtte apene tilbrakte hos metall- og pelsmoren.

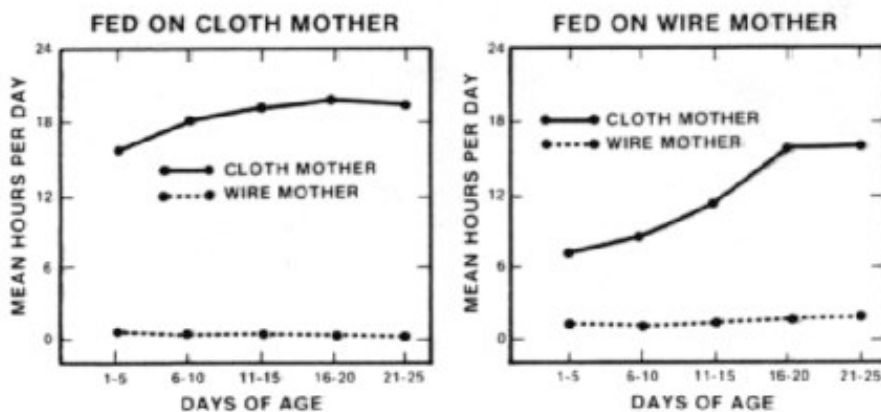


Figure 5. Time spent on cloth and wire mother surrogates.

Figur 3.1 Time spent on cloth and wire mother surrogates (Harlow, 1958)

Harlow (1958) og hans kollegaer videreutviklet eksperimentet med apeungene. Fire av de åtte små apene ble plassert i et fremmed rom, to ganger i uken i åtte uker. I rommene var det plassert ulike stimuli for å vekke utforskende responser hos apene – en såkalt ”open field test”. Annenhver gang apene ble plassert der var surrogatmoren kledd i pels også ”tilstede”. De gangene pelsmoren var i rommet løp alltid apene bort til henne, klenget seg inntil henne og dullet med ansiktet hennes. Etter bare noen få sammenkomster begynte apene å bruke moren som en trygg operasjonsbase. Som vist i figur 3.2 og 3.3 utforsket apene en og en stimuli for så å vende tilbake til moren, før de igjen dro eventyrlystne ut i det fremmede rommet. Ved fravær av moren reagerte flere av apene med å løpe mellom området der moren ellers ble plassert og de andre objektene i rommet mens de skrek og gråt hele tiden. Ved hver gjenforening økte apenes klenging på pelsmoren. Bowlby (2005) og Harlow (1958) forklarer denne økningen med at apeungene utviklet separasjonsangst hver gang de ble plassert i ukjente omgivelser, uten at pelsmoren var tilstede.

Harlow (1958) og hans kollegaer utførte et tilsvarende eksperimentet som ”open- field” eksperimentet på en kontrollgruppe som ikke var ”oppdratt” med en surrogatmor. Apene i kontrollgruppen viste de samme responsene ved fravær av pels- surrogatmoren (Harlow, 1958). Vil barn som har opplevd omsorgssvikt og påfølgende brudd med sine nære omsorgspersoner oppleve den samme angsten for separasjon? Og kan angsten fører til en grunnleggende angst for å knytte nye fremtidige bånd? Med tanke på likheten i utviklingstrekk hos henholdsvis aper og mennesker (Bowlby, 2005) er det nærliggende å anta

at ustabile omsorgspersoner kan ha tilsvarende effekt overfor sine barn. Langvarig ustabilitet øker angsten for separasjon samtidig som barnets tillit til sine omsorgspersoner svekkes. Mistilliten tar de med seg i møte med og i etablering av nye relasjoner.



Figure 16. Response to cloth mother in the open-field test.

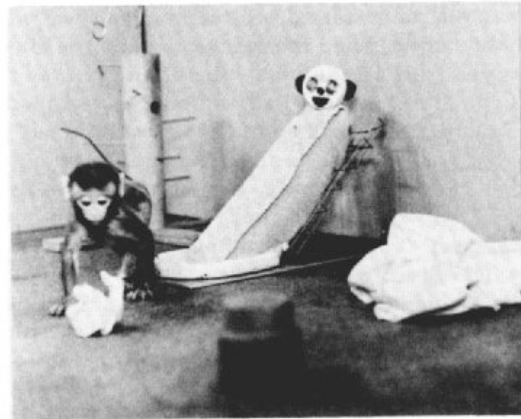


Figure 17. Object exploration in presence of cloth mother.

Figur 3.2 Respons til surrogatmoren i en open- field test. **Figur 3.3** Objekutforskning i nærvær av surrogatmor.

3.1.2 Konsekvenser for barna

Selvbilde og selvfølelse, altså grunnleggende oppfatninger en person har om seg selv, har nøye sammenheng med hvordan vi har blitt møtt som barn (Lund, 2004). Foreldre flest legger mye arbeid i å støtte barna sine til å utvikle hensiktsmessige arbeidsmodeller og mestringsstrategier som kan styrke barna i møte med den sosiale verden. Mestring har blitt definert av Germundsson (2006) som en målrettet handling eller samhandling som styrker egenverd og motstandskraft. Definisjonen er vesentlig fordi den presiserer disse to begrep som den vesentlige effekt av mestringen – egenverd og motstandskraft. Mestringen er med andre ord eksistensiell. Videre fremhever Gudmundsson at mestring handler om å lære å møte hverdagene, og at tilhørighet og kompetanse er to nøkkelkomponenter i hverdagsmestringen.

Foreldrestøtte som styrker barnas mestringsmuligheter har vært mer eller mindre fraværende hos mange barnevernsbarn grunnet foreldrenes manglende kapasitet og psykisk, og i noen tilfeller fysisk, utilgjengelighet. Manglende positiv oppmerksomhet fra foreldre gjør ofte at barn blir usikre på sitt eget verd, og de vil ofte bruke mer tid på å sikre seg mot nederlag enn å være åpen for samspill med andre. Deres forventninger til omgivelsene stemmer dårlig overens med andres regler, koder og forventninger – derfor får de samspillproblemer

(Helgeland, 2008). Som følge av at dette utvikler mange av barna relasjons- og samspillvansker. De har manglet muligheten til å utvikle en god og realistisk selvforståelse og en tilstrekkelig og selvstendig sosial kompetanse (Larsen, 2005). Noen barn viser for eksempel utagerende atferd som uro, krangling og bråk (Ogden, 2007). Andre viser typisk innagerende atferd. Barn med innagerende atferdsmønster kalles noen ganger for ”usynlige”. I sosiale sammenhenger opptrer de gjerne så stillferdig at andre kan glemme at de er der. De tappes for motstandskraft og trekker seg tilbake sosialt og emosjonelt. ”Forsvinningsnummeret” synes å være et trekk fra deres forsvarsmønster. I skole- og andre sosiale sammenhenger forsvinner disse barna altfor ofte i larmen fra alle de andre (Lund, 2004).

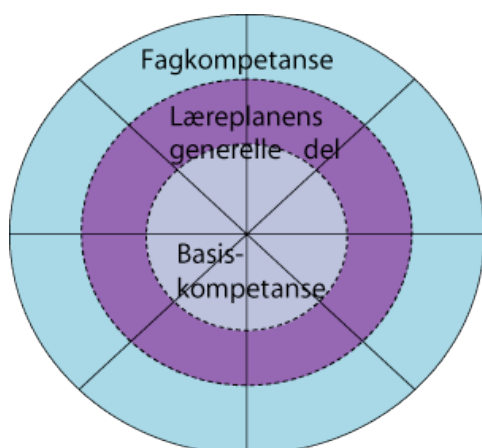
Hvorfor er det så viktig med sosiale ferdigheter?

Skolen er en sentral arena i barns liv, både fordi de tilbringer mye tid der og fordi skolen er en viktig arena for læring og utvikling. Jeg vil derfor fremheve sosial kompetansens betydning i skolesammenheng.

Ogden (2007) viser til forskningsresultater hvor det fremkommer at sosial kompetanse viser seg å være en ”vaksinasjonsfaktor” for elever i skolen fordi denne formen for kompetanse gjør barn bedre i stand til å mestre stress og motgang. Videre hevder Ogden at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en ”inkluderende skole”. Utvikling av sosial kompetanse vektlegges i den generelle læreplanens formål; ”opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (Aasen, 2007. s. 23). En annen del av læreplanverket er *prinsipper for opplæringen*. Her legges det særlig vekt på elementer som utvikling av sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, og elevmedvirkning (Aasen, 2007).

Med økende vektlegging av nasjonale prøver og internasjonale tester er imidlertid den generelle delen av læreplanen nedtonet i forhold til oppnåelse av kompetansemål i fagplanene. Ogden (2007) påpeker at mange barn begynner på skolen uten de nødvendige sosiale ferdighetene som kreves. For disse barna blir skolen en ekstra utfordring blant annet fordi elementer av sosial basiskompetanse er en forutsetning for å lære de fleste fag. Undervisningen i skolen er derfor basert på denne kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2003).

I opplæringsammenheng befinner vi oss i den ytterste sirkelen i modell 1. Modellen er hentet fra regjeringens hjemmeside og viser hvordan skolens undervisning er bygd opp. Det bør bemerkes at modellen er utviklet forut for den nye fagnålorienterte læreplanverket, Kunnskapsløftet, som ble introdusert i 2006. Basiskompetansen, eller generell sosial kompetanse, er sirkelens kjerne og ligger til grunn for alle ”kakestykkene” i sirkelen. Hvert kakestykke viser til et enkelt fag (Kunnskapsdepartementet, 2003). Poenget med å trekke frem denne modellen er å belyse hvor fremmede eller begrensede et barns sosiale kompetanse kan virke i opplæringsammenheng. Mye tilsier at barn med relasjons- og samspillvansker, og som derfor ikke mestrer skolehverdagen, vil ha begrenset mestringssevne på mange livsområder (Larsen, 2005).



Modell 3.1: Illustrasjon av den helhetlige kompetansen inndelt i bestanddeler

Både skolemiljøet og samfunnslivet generelt er bygget på at menneskene som inngår i sosiale samhandlingsmønstre er selskapeleg anlagt på en slik måte at de følger noenlunde de samme prinsipp for sosial regulering. Wadel (2006) trekker frem samhandling mellom lærer og elev som eksempel på dette. Lærerens pedagogiske ferdigheter betrakter han som delferdigheter som krever komplementære delferdigheter hos de lærende. For at læreren skal kunne lære fra seg må elevene altså ha evne til å *ta lære til seg*. Å kunne ta til seg kunnskap er en grunnleggende sosial ferdighet og inngår i basiskompetansen.

Evner og ferdigheter som ligger til grunn for basiskompetansen, er naturlig tilegnet hos de fleste barn (Dewey, 2008. Øvreeide, 2009). Så vil det være andre, som på grunn av tidligere erfaringer eller en turbulent oppvekst, ikke mestrer prinsippene for sosial regulering. Konsekvenser for disse barna kan være at de skaper seg eller utvikler andre anti- sosiale

holdninger i situasjoner de føler seg utrygge i (Dewey, 2008). De utvikler *sine* mestringsstrategier for å takle hverdagslige situasjoner. Slik ”taktikk” kan sies å være typisk for barnevernsbarn (Larsen, 2005. Havik, 2008). Dessverre er ikke slike mestringsstrategier i tråd med de andre barnas strategier og fører derfor til at for eksempel barnevernsbarn ofte havner på utsiden i sosial samhandling. Jeg vil benytte barns frilek som eksempel på et sosialt samspill som folk flest tar som en selvfølge at barn mestrer.

Barn lærer mye av sin sosiale samhandling i lek med andre barn. I lek kommer det for eksempel fram at barna har forskjellige meninger om hvordan en lek skal lekes. Dette kan føre til små konflikter hvor barnet kan lære at andre noen ganger ser en situasjon annerledes enn det selv, og at det må forhandle og tilpasse sin atferd for å få fortsette leken (Helgeland, 2008). Dewey (2008) påpeker betydningen av lek for utvikling av samspillferdigheter. I frilek (lek som ikke er satt i gang i regi av voksne) finnes det alt fra sangleker til spill som fotball og kanonball hvor barna må forholde seg til et knippe av regler. Reglene er ikke tilfeldige og bidrar til å regulere barnas atferd. Hvis det oppstår tvilsituasjoner, rettes ”stridsspørsmålene” mot en dommer (som også er en del av leken eller spillet), eller så tas problemet opp i diskusjoner hvor det refereres til reglene. Derfra er det forhandlinger som er middelet til en beslutning, ellers avsluttes leken. Barna må da kunne forholde seg til både hverandre og til reglene. Dette innebærer at barna stadig må avpasse sin atferd etter hva situasjonen og leken krever av dem. I eksempelet med lek ser vi hvordan sosial kompetanse vises hos barn som forstår koden for hvordan en skal oppføre seg (Helgeland, 2008). Barn som har problemer med å regulere og tilpasse sin sosiale atferd får dermed problemer i lekesituasjoner. Dette kan føre til konflikter og oppbrudd i leken og i mange tilfeller avvisning fra de andre barna.

Fra teori om tilknytningens betydning til relasjonell læringsteori

Teorien har til nå handlet om betydningen av relasjoner og relasjonsbrudd, og mulige konsekvenser negative relasjonserfaringer kan ha for det oppvoksende barnet. I teordelens innledning poengterte jeg at slik teori vil være nyttig som et sted å avlegge vår forståelse. Tilknytningsteorien som er presenter i del 3.1 og 3.1.1 er biologisk forankret. Den kan gi et interessant bidrag til å forklare og forstå aspekter ved barns atferds- og mestringsmønstre i hverdagen. Forsøket viser at apene bygger sine primære relasjoner og reaksjoner på responser på ytre kjennetegn ved surrogatmor samt på ammefunksjon. Forsøket kan gi innsikter om mer

instiktive responser i barns tidlige relasjonsdannelse og synliggjøre effekter av mangelfull primær tilknytning i tidlig sosialisering, men der stopper antagelig relevansen av forsøket.

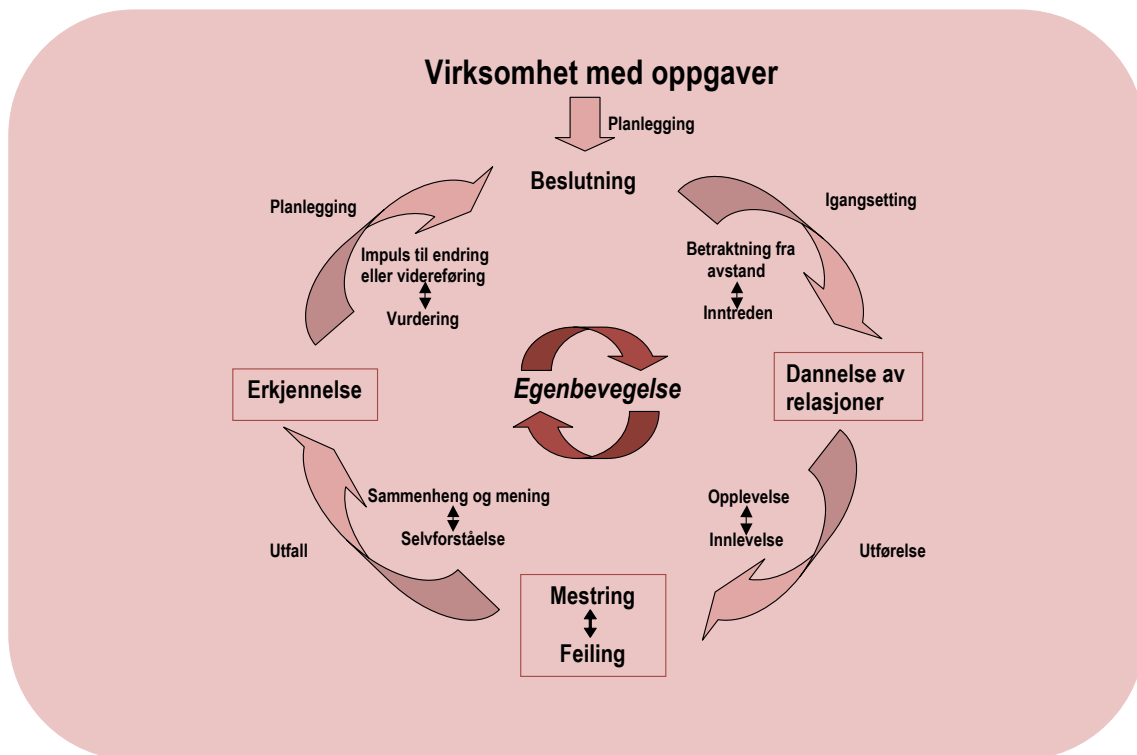
Det bør påpekes at aper, ikke mennesker, har vært forsøksdyrene i eksperimentet og at det utgjør en vesentlig forskjell til tross for likhetstrekk. Selv om menneskets biologiske utrustning er gitt, er mennesket kjennetegnet av evnen til å reflektere over og seg selv og sitt forhold til verden og derigjennom kunne endre seg selv i forhold til verden. Denne evnen øker gjennom oppveksten. Fra et læringspsykologisk ståsted vil det være viktig ikke å se barnas tidligere erfaringer som *determinerende*, men som *påvirkninger*. I kapittel 3.1.2 ble det for eksempel belyst konsekvenser som barnas tidlige samspillerfaringer kan ha for barnas atferds- og mestringsmønster. Når det gjelder menneskelig samhandling, er det imidlertid viktig å ta hensyn til at denne er kompleks og mangetydig der en lang rekke variable spiller inn. Dessuten er menneskelig samhandling kontinuerlig relasjonell og overskrider en stimuli-responsmodell. Overgangen til neste teoridel er derfor viktig å markere.

I den følgende teorigjennomgangen vil derfor oppmerksomheten rettes mot en samfunnsvitenskapelig og relasjonell tilnærming, men med et eksistensielt tilsnitt. Essensen i denne studien er jo å skape et omsorgs- og læringsmiljø som kan styrke barnas lærings- og utviklingsmuligheter til tross for deres utgangspunkt. Da er det nødvendig å kunne drøfte og ha med forklaringer på utfordringene som barna kommer inn i miljøet med, men samtidig være åpen for at barna er i stand til å endre sin situasjon uten å påføre dem noen tvangstrøye av biologiske eller andre forklaringsmodeller. Relasjonell læringsteori tar utgangspunkt i en tro på nettopp menneskers forbedringsevne. Én grunntanke i denne tradisjonen er at mennesker er lærende og kan stadig utvikle seg – jamfør definisjon av utvikling som en læretid.

3.2 Relasjonell læring

Videre i oppgaven er teorien basert på en modell for relasjonell og erfaringsbasert læring. Modellen er blant annet inspirert av John Deweys tanker og ble utviklet på seksjon for læring og utdanning ved UMB for å favne erfaringens umiddelbare virkning i praktiske og meningsbærende oppgaver (Krogh, 2009). Den omfatter læringsprosessen fra den lærende ”møter” oppgaven for første gang, gjennom relasjonsdannelse, både til oppgaven og andre

inkluderte, en gjennomførelsesfase, og til mestring eller feiling. Til slutt i prosessen står erkjennelse. I erkjennelsesfasen erverver den lærende seg kunnskap på grunnlag av resultat (mestring/feiling) av utførelsen. Prosessen er sirkulær og til slutt står den lærende igjen overfor, det kan være den samme eller en ny oppgave som skal utføres (Jolly, 2009. Gjøtterud, 2011).



Modell 3.2: Relasjonell erfaringslæring

Sirkelen har en utvendig og en innvendig side. Barnet, eller den lærende, står i utgangspunktet på utsiden av sirkelen. Her er de konkrete, ytre beskrivelsene i en prosess eller oppgave beskrevet (Jolly, 2009). Ytre forhold kan for eksempel være selve oppgaven som presenteres for barnet, en lærer eller andre jevnaldrende, hvordan barnet løser oppgaven eller utfallet av utførelsen. I sirkelens innvendige side er ulike faser av de indre prosessene hos den lærende beskrevet. De utvendige sidene ved prosessen vil i følge relasjonell læringsteori alltid motsvare en indre prosess og utvikling hos personen som utfører oppgaven (Jolly, 2009. Gjøtterud, 2011. Krogh, 2011).

Modellen åpner således for å se barnets indre utvikling i en sosiokulturell kontekst hvor barnet hele tiden er i relasjon med sine omgivelser når det utfører en oppgave. Rogoff (1990) presiserer at nettopp dette, å se både den lærende og den sosiale verden som likeverdige i en utviklingsprosess, er avgjørende for å forstå barns utvikling. Ta ”utvikling av leseferdigheter” som eksempel på en aktivitet eller oppgave som tilsynelatende ikke involverer annet enn barnets kognitive begrensninger eller muligheter. Lesing ville ikke vært mulig uten gener og menneskelig anstrengelse, men lesing ville heller ikke være mulig eller hensiktsmessig uten et skriftspråk, noen andre som demonstrerer aktiviteten ”å lese” eller et litterært samfunn hvor det eksisterer materiale, en grunn til å lese og et system for skriftlig kommunikasjon (Rogoff, 2009). Modellen overfor er egentlig tuftet på praktiske oppgaver. Eksempelet med lesing, som mange vil definere som en teoretisk oppgave, viser at også slike oppgaver må forstås i lys av en sosial kontekst.

Relasjonell læringsteori kan sies å være kritisk til den tradisjonelle og teoretiske undervisningsformen i skolen. I følge Dewey (2008) legger tradisjonell undervisning opp til at emner og normer for ”riktig” oppførsel blir overlevert fra fortiden. Hovedkilden til fortidens tradisjoner og visdom er lærebøkene, og lærerne fungerer som de formidlende organer som bringer elevene i forbindelse med materialet. Kritikken går blant annet ut på at slik undervisning, eller formidling av lærestoff, fratrukker den lærende muligheten til selv å erfare og til å se mening og sammenheng i det de gjør fordi barnet blir passive mottakere av lærestoffet, jamfør *formidlingsmodellen* til Hiim og Hippe (2001. s. 15). ”Å lære” betyr i en slik sammenheng å tilegne seg det som allerede finnes i bøker og i hodene til de eldre generasjoner. Slik opplæring sammenstiller Dewey med en tvang og påtvunget opplæring, og hevder at den vil begrense snarere enn fremme de unges moralske og intellektuelle utvikling. Barnets må selv være aktivt deltagende i prosessen. Først da kan opplæringen sies å ta hensyn til det individuelle ved at den inkluderer barnets, eller den lærendes, selvopplevde erfaringer (Dewey, 2008. Dewey referert i Dale, 2007). Eventuelle mestringsopplevelser vil således ha resonans i noe de selv har gjort. Slikt styrker barnets egenutvikling (jamfør den indre sirkelen i modellen for relasjonell læring) og selvfølelse. Selvfølelse kan forstås som ”den grunnleggende følelsen man har om seg selv som menneske” (Løken, 2008. s. 150), og har blant annet betydning for hvilke tanker en person har om sin egen mestringsevne. Positive mestringsopplevelser vil således kunne styrke et selvfølelsen i positiv forstand og bygg opp om et bilde av ”meg selv” som ”en som kan”.

Gjennom erfaringer og mestringsopplevelser kan individet tilegne seg ferdigheter og kunnskaper om fortiden som *midler for å oppnå et mål* istedenfor å tilegne seg dem isolert og kontekstløst og som mål i seg selv. Erfaringsbasert opplæring kaller Dewey *prospektiv* opplæring fordi kunnskaper om fortiden blir en ressurs i barnets møte med fremtiden (Dewey, 2008. Dewey referert i Dale 2007).

Prinsippet om at man skal lære gjennom *egne* erfaringer kan synes å peke i en retning der *andre* erfarne menneskets viten og filosofi ikke har noen veiledende verdi. Dewey (2008) påpeker at slik er det ikke. Tvert i mot bygger et prinsipp om læring gjennom personlige erfaringer på både mer og tettere veiledning. Modellen for relasjonell erfaringslæring er inspirert av Bandura (1986) sin forståelse av at læring skjer gjennom observasjon og imitasjon av samt identifikasjon med rollemodeller. Rollemodellene er ikke bare forbilder for korrekt oppgaveutførelse, men oppleves som helhetlige menneskelige modeller, sosialt, ferdighetsmessig og følelsesmessig (Jespersen, 1999). Relasjonell erfaringslæring dreier seg derfor om mer enn relasjonen mellom den lærende og oppgavene den står overfor. Befring (2008) poengterer at læring er en sterk og komplisert grunn drift i mennesket, men at grunn driften nærmest krever at en utenforstående legger til rette, strukturerer, rettleder og oppmuntrer underveis i læreprosessen.

I det påfølgende kapittelet belyses to relasjonelle læringsprinsipp, samarbeidslæring og den nærmeste utviklings sone. Deretter følger en del om å legge til rette for læring og skape utviklingsfremmende miljø for barn som har relasjons- og samspillvansker. Slik kan barnet ledes til selv å oppdage kunnskapen fremfor at kunnskapen blir påført som noe ytre og uten resonans i barnet selv.

3.3 Samarbeidslæring og den nærmeste utviklings sone – mestring i relasjon med andre.

Etablering av relasjoner er det første trinnet i modellen for relasjonell og erfaringsbasert læring (se modell 3.2). Å mestre denne egenskapen vil altså være vesentlig for at læring og utvikling skal være mulig, som en relasjonell plattform for læring og utvikling. I skolesammenheng vil barn for eksempel være nødt å forholde seg til andre barn under samarbeidsprosjekter som inkluderer en eller flere parter. Under gruppe- og prosjektarbeid

kan barna få oppleve at de er avhengige av hverandres resurser for å lykkes. De vil ha komplementære roller i et felles prosjekt hvor de arbeider mot et felles mål. Dette gjør at barna opplever gjensidig avhengighet til hverandre og at gruppen blir en ”dynamisk helhet” hvor forandring i tilstanden hos ett av gruppemedlemmene fører til endring i tilstand hos de andre medlemmene (Johnson et.al., 2000). Det sier seg kanskje selv at barn som ikke mestrer det sosiale samspillet ofte kommer uheldig ut i slik mellommenneskelig samhandling fordi de tenderer mot å opptre på måter som får negativ gjenklang blant gruppemedlemmene. Tilsvarende vil barna komme ha problemer med å tilegne seg kunnskap som er formidlet av en lærer eller pedagog, fordi de ikke mestrer å delta i et komplementært og gjensidig forhold til den som formidler kunnskapen (Bowlby, 2005. Johnson et.al., 2000)

I mange tilfeller vil også en lærer eller andre personer som på ulike måter forholder seg til disse barna, oppleve samhandlingssituasjoner med dem som problematisk. En mulig forklaring kan være at barna med tidlig følelsemessig skade kan oppfattes av andre som umulige eller ”imot”. For barna er reaksjonsmønsteret et slags speilbilde av deres erfaringshistorie fordi de har opplevd hyppige omsorgssvikt med påfølgende tap av omsorgspersoner. Forskning har vist at barn, i den grad de har opplevd tillit, stabilitet, kontinuitet, ro, forutsigbarhet og oversiktighet i sine første relasjoner, gjennom hele livet vil søke relasjoner av samme kvalitet og innhold. De skaper trygghet i nye relasjoner ved å gjenskape sin grunnfølelse. For barn på barnehjem, som alle har opplevd ett eller flere omsorgsskift og dermed tilknytningsbrudd, er ofte innholdet i deres grunnfølelse avvisning. Som én konsekvens av dette, *søker* de nærmest avvisning fra andre, blant annet fordi de gjerne stiller seg tvilende til relasjoner, og har problemer med å gjenkjenne tillitspersoner (Bowlby, 2005. Harklou, 1998). Avvisningsmønsteret er en mestringsstrategi i deres indre arbeidsmodell. Disse barna tilhører en gruppe som trenger både omsorg og hjelp til å komme i et positivt utviklingsmønster, men deres avvisende holdninger kan gjøre det vanskelig for andre i det hele tatt å komme i kontakt med disse barna.

Sone for nærmeste utvikling

Hvordan kan man så møte og være til hjelp for barn med relasjonsvansker? For at barna skal oppleve mestring, og for at mestringen skal innvirke på barnets egenutvikling, må barnet først erfare og lære om samhandlingssituasjoner og etablering av relasjoner. Og for at barnet skal oppleve samhandling med en voksen som positivt, må barnets miljø oppleves som trygt. Først

da kan for eksempel en miljøterapeut tilrettelegge for og bidra til ytterligere læring. For å kunne styrke barnets videre utvikling vil det fortsatt være vesentlig å ta utgangspunkt i barnets daværende utviklingsnivå. Samtidig må opplæringen bevege seg forut for den aktuelle modningsnivå og skape utvikling innenfor det Vygotsky kaller *sonen for den nærmeste utvikling* (Dale, 2007). Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom barnets eksisterende utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Det eksisterende utviklingsnivå bestemmes av barnets evne til selvstendig problemløsning. Det potensielle utviklingsnivå vil si problemløsning som barnet er i stand til under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende. Innenfor denne sonen er barnet i stand til å ta til seg kunnskapen på en slik måte at kunnskapen styrker barnets indre utvikling (Vygotsky, 2007). I Sommerschild (2008) er det referert til Kierkegaard som hevder at man først og fremst må passe på å finne ut hvor den lærende er og begynne der hvis man har som mål å føre et menneske hen til et bestemt sted.

3.3.1 Tilrettelegge oppgaver og samtaler for barn med relasjonsvansker

Barn som er eller har vært utsatt for mye stress og belastninger, har lett for å havne i negative utviklingsmønstre hvor problemene etter hvert forsterkes og hopper seg opp (Helgeland 2008). Et vesentlig poeng i tilretteleggingen vil da være å tilrettelegge på en måte som kan bryte med barnets utviklingsmønstre, å tilrettelegge et miljø som *ikke* samsvarer med barnas tidligere erfaringer og forventninger (Helgeland, 2008. Bowlby, 2005). Av hensyn til barnets nærmeste utviklingszone vil første steg være å kartlegge hvor barnet er, hva som er den lærendes utgangspunkt. I miljøterapeutisk sammenheng vil det ikke være tilstrekkelig å ta som utgangspunkt at barn som har opplevd relasjonsbrudd opptrer på én bestemt måte. En slik generalisering vil være farlig fordi opphopninger av belastninger kan vise seg ulikt hos forskjellige barn. Både med tanke på hvordan de mestrer forskjellige situasjoner, og med tanke på hvorvidt barna åpner for kontakt og relasjonsdanning med voksenpersoner eller andre barn (Helgeland 2008, Bowlby 2005). Videre bør tiltak som er rettet mot denne barnegruppen innebære å styrke barnas mestringskompetanse slik at de lettere kan takle stresset og belastningene de er blitt utsatt for. Dette kan gjøres ved *positiv redefinerings*. Begrepet er hentet fra psykiatrien og handler om å løfte et problem ut av sin vanlige (rutiniserte) negative sammenheng og sette det inn i en ny positiv kontekst (Germundsson, 2006). Positiv redefinerings handler også om å erstatte dårlig fungerende arbeidsmodeller for handling med modeller som fungerer både relasjonelt og som gir den handlende økt

egenstyrke. Det må skapes trygge og påvirkelige miljø slik at barnet kan få positive mestringserfaringer med sosialt samspill og utførelse av oppgaver. Slike erfaringer vil kunne gi grobunn at barnet utvikler positiv egenverd og motstandskraft (Germundsson, 2006. Sommerchild, 2008).

3.4. Kan dyr kan skape trygge og påvirkelige miljø?

Dyr har vist seg å ha en tiltrekkende og motiverende kraft på mennesker i mange sammenhenger. Denne kraften har vist seg å være spesielt sterk i forhold til barn (Arkow, 2004. Kruger og Serpell, 2006. Melsom og Fine, 2006. Mender, 2010). Før relasjonen mellom dyr og mennesker beskrives nærmere, vil jeg belyse et eksempel fra et annet felt. Eksempel er hentet fra forskningslitteratur av Fangen (2008) og er ment som en illustrasjon på hvor viktig det er å få innpass hos de man som forsker ønsker å studere, eller hos de som man i miljøterapi ønsker å hjelpe. En fellesnevner hos forskeren og miljøterapeuten er at de ikke alltid har umiddelbar tilgang til det miljøet eller de personene de ønsker å studere eller hjelpe. Fangen (2008) har skrevet om deltagende observasjon og hvordan man kan få innpass i ulike miljø hvor man som forsker i utgangspunktet ikke har tilgang til. Fangens studier og ”deltagelse” i det norske nynazistmiljøet var grunnlaget for hennes doktorgradavhandling (Fangen, 2001). Fangens metode for å få innpass som forsker i miljøet var å gjøre seg kjent med en sentral og respektert person i miljøet for så å bruke denne personen som ”portvakt” til feltet. Det kan være en fordel at personen er en lederfigur i miljøet, men viktigst er det at personen er ansett som en nøkkelfigur og dermed kan gi tilgang til andre deltagere. Ved å skape tillitsrelasjon til en slik nøkkelfigur kan en forsker få innpass og tillit i samfunn, grupper eller miljø som er gjenstand for studien. I sin bok om deltagende observasjon som metode har hun beskrevet dette som en velegnet metode for å få innpass i ulike miljø (Fangen, 2001. Fangen, 2008).

Som det har blitt påpekt tidligere, kan det være vanskelig å danne relasjoner til barn som har opplevd relasjonsbrudd og/eller har manglet en trygg tilknytningsperson. Å få kontakt med disse barna på en slik måte at man kan være til hjelp, for eksempel i miljøterapi, kan være vanskelig. Fangen brukte sentrale personer i nynazistmiljøet for å få tilgang til miljøet som hun i utgangspunktet sto utenfor. Personene ble hennes nøkkel til miljøet. I arbeid med relasjonsbelastede barn, kan dyr muligens få en slik ”nøkkeleffekt”. Mange oppfatter kontakt

med dyr som mindre truende enn menneskelig kontakt. Undersøkelser med barn som eier kjæledyr har blant annet vist at barna henvender seg til dyrene for å få følelsesmessig støtte i stressende livssituasjoner. I tilfeller med barn i terapeutiske settinger finnes det flere eksempler der terapeuten har kommet på bølgelenge med barna ved å medbringe et dyr eller bringe barnet til en dyrerelatert setting. Selv om barna har avvist menneskelig kontakt, så har dyret likevel åpnet et ”vindu” til personens underliggende vanskeligheter (Melsom og Fine, 2006). Som eksempel vil jeg vise til en hendelse jeg selv har opplevd sammen med relasjonsbelastede barn. En dag hadde jeg med meg to svært innadvendte jenter for å dra i stallen. Jeg gjorde utallige forsøk på å få i gang en samtale og fikk først napp da jeg fortalte en liten historie om hunden min som hadde fått potesokker fordi han frøs på potene. ”Skal jeg fortelle hva jeg har kjøpt til hunden min”, spurte jeg. Begge jentene responderte umiddelbart da jeg nevnte hunden, den ene fortsatt taus men med oppmerksomheten rettet mot meg, den andre med et klart ja. ”Potesokker”, svarte jeg. Jentene lo og jeg beskrev hvordan han beveger seg som Bambi på isen da han fikk de på seg fordi han plutselig ikke skjønnte hvordan han skulle gå. Jentene lo, og vi hadde en lang samtale om potesokkene.

Hendelser som dette kan vise at bare en beretning om dyr kan fange oppmerksomhet fordi det lett kan oppstå humoristiske og utilsørte situasjoner der dyr er involvert (Melsom og Fine, 2006). Det som tilsynelatende bare var en historie om hundens frustrasjoner, viste seg å bli en vei forbi barnas avvisende atferd.

Min lille historie kan underbygges med henvisning til litteratur og forskningsresultater som har fremhevet tilsvarende eksempler på situasjoner der dyrs nærvær har løsgjort relasjonelle spenninger (Arkow, 2004. Kruger og Serpell, 2006. Lee, 1983. Strimple, 2004). En casestudie av Fine og Eisen har for eksempel vist hvordan en golden retriever bidro til at en ung jente med selektiv mutisme åpnet seg og pratet i terapi. Hun hadde lukket seg mer og mer og pratet ikke lenger med noen. Først da terapeuten medbrakte ”Puppy” løftet hun blikket og åpnet for relasjon, men bare til hunden. Da hunden skulle gå, ble hun trist. Terapeuten benyttet situasjonen til å beklage at han ikke hadde oppfattet at hun ville ha hunden der og at alt hun trengte å gjøre var å kalle på hunden med hundens navn så ville den komme tilbake. Jenta hvisket forsiktig hundens navn og terapeuten slapp hunden. Dette var et stort gjennombrudd for både jenta og terapeuten (Fine, 2006).

Med eksempler som dette kan vi se at dyr ser ut til å bringe med seg en form for trygghet og varme i sin omgangskrets (Fine, 2006). Denne tryggheten og varmen kan mykne opp anspenninger og ubehag. Det spekuleres i hvorfor dyr kan ha denne effekten. Wilson (1984) forklarte dyrenes betryggende effekt på miljøet med sin Biophilia hypotese. I hypotesen antas det at forholdet til natur og forbindelse med andre livsprosesser er medfødte behov i mennesker, som grunnleggende for modning og utvikling. Den naturlige verden beskrives blant annet som kilde til materiell utnyttelse, empirisk kunnskap og forståelse, utforskning og oppdaging, tilknytning og bekjentskap, moralsk og spirituell kontakt samt frykt og beherskelse (Kellert, 2009). Mange av livets naturlige prosesser kan bli illustrert bare i løpet av en rusletur med hunden. Et barn vil for eksempel lære seg å være tålmodig og forståelsesfull hvis hunden viser tegn til at den må tisse eller har større ærend. Videre vil barnet få trene ansvarlighet og rydde opp etter det hunden legger igjen. Fine (2006) har fremhevet at særlig barn har vist stolthet når de leier en hund. Å gå med en hund innebærer et større ansvar enn det tilsynelatende kan se ut til. Som hundefører er det viktig å ta rollen som leder, hvis ikke kan hunden innta denne rollen og det kan oppstå ubehagelige situasjoner, for eksempel i møte med andre hunder. Som terapeut har Fine (2006) poengtert viktigheten av rollen barnet har som hundefører overfor barnet når de har vært på tur. En slik bemerkning vektlegger også viktigheten av et spesielt bånd.

I følge Biophilia hypotesen, og som eksempelet over viser, vil barn som regel være mer tilbøyelige til å respondere på dyrs atferd enn livløse gjenstander som leker og dukker. Videre kan et vennlig dyrs tilstedeværelse signalisere at en terapeutisk setting er et trygt sted. Både dyrenes oppmerksomhets- og beroligende effekt har blitt dokumentert i en omfattende studie av Aron Katcher. Studien heter ”companionable zoo” og står omtalt i Melsom og Fine (2006).

Andre har søkt svar i studier av dyrenes naturlige atferd. Måten dyr møter mennesker på er for eksempel ganske annerledes fra hvordan mennesker møter hverandre. Ofte vekker dyr en umiddelbar interesse og motivasjon i mennesket, og samvær med dyr kan virke beroligende bare ved at de opptar vår oppmerksomhet. Dyr møter deg gjerne uten fordommer, med ubetinget kjærlighet og et kameratskap som ikke krever talekommunikasjon. Mange opplever slikt samvær som psykologisk betryggende (Arkow, 2004). Videre vil dyrenes nærvær, med sin spontane atferd og tilgjengelighet for interaksjon, skape muligheter og fordeler som kanskje ville være umulig, eller mer vanskelig å oppnå uten dets nærvær (Kruger og Serpell, 2006). Den miljøterapeutiske oppgaven handler i stor grad om nettopp dette. Å skape miljø og

samværssituasjoner som barna opplever som psykologisk trygge kan legge til rette for at barnets/den unges muligheter til å arbeide med nødvendige forandrings- og utviklingsprosesser styrkes (Larsen, 2005).

I dette kapitlet har vi sett at dyrs nærvær ser ut til å skape trygge og påvirkelige omgivelser og at man i miljøterapi eller andre terapeutiske sammenhenger antagelig kan dra nytte av dyrenes beroligende effekt. Når barnet, eller klienten, så oppfatter miljøet som trygt, vil neste steg være å legge til rette for at barnet kan utvikle nødvendig kompetanse og ferdigheter for å mestre sin livssituasjon. Læring av ferdigheter via dyr er tema i de to neste delkapitlene.

3.5 "Learning to care through kindness to animals"

Humane education er en tilnærming som fremmer respekt og godhet overfor alle levende vesener. Tilnærmingen er rettet mot læreplaner i skolen og oppfordrer blant annet lærere til å vise atferd og holdninger som demonstrerer ansvar, godhet og omsorg overfor dyr. Tanken bak dette er å styrke barnas empati overfor mennesker ved å lære barna godhet til dyr. Menneskers væremåte overfor dyr på gjenspeiler i mange tilfeller deres væremåte overfor andre mennesker. Lærere som har medbrakt dyr i undervisningssammenhenger har kunnet meddele flere positive effekter av dyrenes nærvær. Barna lærte å slappe av og være seg selv (Battle, 2003).

Videre har dyr i opplæringssammenheng vist at barna lærer empati og ansvar ved at de får ta vare på dyr (Granger og Kogan, 2006). Slik lærdom har vist seg å være spesielt nyttig for barn med emosjonelle vansker (Battle, 2003. Melson og Fine, 2006). Både med tanke på den måten som dyrene møter barna på, men også fordi de ikke har noe med vanskeligheter ellers i livet å gjøre (Mender, 2010). Samtidig gjør de samværet virkelighetsnært ved å stadig respondere på barnets atferd. Fine (2006) har observert hvordan aktive og impulsive barn har roet seg i nærvær av store fugler. Barna oppdaget at deres eskalerende atferd skapte uro i fugleflokken, noe barna *ikke* ønsket. Dette medførte at de avpasset sin atferd slik at fuglene roet seg. Barna fikk lære og erfare seg selv i relasjon til andre og fikk således en bedre forståelse av seg selv og hvilken påvirkning deres atferd kunne ha på omgivelsen (Dimitrijevc, 2009).

En annen viktig side ved bruk av dyr i terapeutiske sammenhenger er den effekten observasjon av for eksempel en miljøterapeut og et dyr kan ha. Fine (2006) har blant annet meddelt at mange klienter har bemerket hans interaksjon med dyrene og sammenlignet disse interaksjonene med deres eget foreldre/barn forhold. Andre har bemerket hvor godt dyrene blir behandlet, at de ser kjærlighet, medfølelse og positiv fasthet i måten han behandler dyrene på. Slike scenarier kan modellere hensiktsmessig interaksjon og respons på atferd. De kan bidra positivt til positiv redefinerings av arbeidsmodeller for handling i tråd med sosial læringsteori og prinsipper om modellering, jmf tidligere referanse til Bandura (s. 24).

Barn tenderer for eksempel til å ”adoptere” trekk ved foreldrenes atferdsmønstre som sitt eget gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon. Som terapeut er det viktig å være klar over at du også fungerer som en helhetlig rollemodell overfor barna, ikke bare som en kyndig yrkesutøver som instruerer og veileder hesteaktiviteter. Dette fordrer selvbevissthet i møtet med barna, både som yrkesetikk i forhold til omgang med for eksempel hesten og om hvordan du fungerer som menneskelig forbilde i stallen. Men det kan være krevende å modellere egen atferd som terapeut på en fullt ut bevisst måte. Det er større muligheter til bevisst anvendelse av spesifikke samspillsituasjoner mellom dyr og menneske som kan virke modellerende i forhold til positiv redefinerings av arbeidsmodeller for handling. Jo mer kunnskaper som utvikles om tiltrekningskjennetegn ved dyrets vesen, ved viktige samspilldimensjoner mellom dyr og menneske og om hva slags sosial kompetanse barnet/den unge har behov for å øve og utvikle, jo lettere vil det være å utvikle samspillsituasjoner som treffer barnets utviklingsbehov. Dette kan målrette valg av samspillsituasjoner der barna får lære om og styrker empati og ansvarsbevissthet gjennom omsorg for hesten.

3.6 Hvorfor en studie med bruk av hest og ikke fugler?

I hestemiljø er det blitt sagt av ”hesten speiler din atferd” (Mender, 2010). Som fuglene i eksempelet ovenfor, kan hestens reaksjon gjøre et barn oppmerksom på negativ eller upassende atferd. Hesten er stor og dens responser og signaler som antyder hva som er passende atferd, er klar og umiddelbar. Utover dette kan det se ut til at hestens grunnleggende behov for omsorg og pleie, samt dens kvaliteter i form av varme og ubetinget kjærlighet som den møter barna med, gjør at hesten i seg selv kan ha en terapeutisk karakter. Videre vil hestens signaler og karakteregenskaper både kunne til at barna ønsker og trives i hestens

nærvær, og at de modifierer sin atferd. Dersom barnet ønsker positivt samvær med hesten, må barnet tilpasse seg slik at hesten godtar og reagerer positivt på barnets nærvær. Fra tidligere har kanskje barna erfaringer med at anerkjennelse og bekreftelse ikke har funnet sted. Hestens umiddelbare responser vil da kunne bidra til at barna kan føle seg sett og bekreftet (Sørensen, 1999). Den vil også kunne medvirke til at barna lærer å tilpasse sitt atferds- og reaksjonsmønster etter ulike forhold, nettopp fordi hestens signaler er så klare og tydelige. Barna kan altså få trening i sosial regulering, som er en viktig sosial egenskap, kanskje særlig viktig i det senmoderne samfunnet, der refleksiv skaping og gjenskaping av egen identitet er i søkelyset (Giddens, 1996, Giddens, 1997. Sennett, 2005). Dersom barnet ikke evner selvregulering, vil vedlikehold og utvikling av egen identitet lett bli et kaotisk og risikofylt prosjekt.

Som Ogden (2007) har påpekt vil sosiale ferdigheter ligge til grunn for at læring av annen kunnskap kan finne sted. Evnen til å regulere seg selv i forhold til andre kan føre til at barnet makter å plassere seg i en balansert tilstand overfor omgivelsene. Dette er en viktig forutsetning for å kunne være mottagelig for lærdom i samspill med andre. Og det meste av læring skjer i en eller annen form for sosial sammenheng.

Som eksemplet i kapittel 5.5 viser, kan også fugler ha en regulerende effekt i møte og arbeid med barn og unge. Hvorfor da bruke tid og ressurser på et så stort dyr som hest når en fugl kan ha tilsvarende effekt? En unik side ved bruk av hest er mangfoldet av aktiviteter og muligheter som dette dyret åpner for. Bruk av hest i pedagogiske eller terapeutiske foretak kan dermed gi barna flere og rikere mestrings- og læringsopplevelser enn ved bruk av mindre dyr som fugler. Under ridning benyttes sjelden andre dyr enn hest, og denne aktiviteten er i seg selv svært allsidig. Gjennom hesten tilbys aktiviteter som turridding, turn på hesteryggen, sprangridning, stafett og ridning uten sal. Når barna får ri ute i naturen, får de optimalt utbytte av kameratskap til hverandre og samværet med hesten. Aktiviteter som turn og sprangridning vil i større grad enn turridding styrke barnas balanse, styrke og koordinasjonsevne samtidig som evner og grenser settes på prøve. Det vil for eksempel være utfordrende å sitte baklengs med armene ut til siden eller å kontrollere hesten og sin egen balanse over en forhindring (Sørensen, 1999). Gjennom aktiviteter og opplevelser med hester vil barna kunne nå mange mestringsområder og således få styrket sin opplevelse av egenverd og motstandskraft jamfør Germundssons (2006) definisjon av mestring. Fuglene kan kanskje regulere barnas atferd der og da og kan forklares med Biophilia hypotesen. Denne hypotesen ha imidlertid blitt kritisert

for at teorien den legger frem ikke ser ut til å støtte opp om at dyrenes nærvær kan medføre varig atferdsendring, kun atferdsendring i nået (Fine, 2006). Mestringen barna opplever med hesten har derimot potensial til å styrke barnets tro på seg selv, og derigjennom bidra positivt til barnets lære- og utviklingsmuligheter over tid (jamfør modellen for relasjonell erfaringslæring, kapittel 3.2). Hver læringssirkel kan betraktes som en runde i en vedvarende utviklingsspiral, der nye runder bygger videre på tidligere runder.

Ridningen, stell og aktiviteter med hest har også en side som er mindre åpenbar, men som kanskje vil være det sterkeste kortet ved bruk av hest med tanke på at barna i studiens utvalg kan ha mistillit til relasjoner og samspill. Barna kan gjennom ridning få en opplevelse av at det gir mening å våge å stole på andre. Innen man kommer dit at ridningen gir opplevelser av overskridelse og mestring, har man faktisk gjort seg sårbar og avhengig av noe ytre (hesten, instruktøren, miljøterapeuten). Selv om barna har dårlige erfaringen med nettopp dette, å gjøre seg sårbar overfor andre, utløses avhengigheten til andre her på en svært annerledes måte og i en ganske annerledes sammenheng. Ridningen kan således bli en gjenvei for oppbygging av barnets tillit og trygghet til relasjoner (Sørensen, 1999).

Til slutt vil jeg poengtere at barnet gjennom ansvar for hesten kan lære om mange av livets livsløp på en naturlig og forståelig måte. Bare å følge opp med foringer tre til fire ganger daglig, rengjøring av hestens boks, innslipp/utslipp illustrerer mange av livets viktige ansvarsområder som barnet kan lære både gjennom modellæring, og ikke minst gjennom egen handling.

Hestens vesen og de mangfoldige bruksmulighetene og medfølgende mestringsområdene knyttet til hesteaktiviteter fører til at hesten kan fylle rollen som en stabil sparring-partner i terapi og opplæring.

Kapittel 3.2 og 3.4 har belyst relasjonell læringsteori og tilrettelegging for læring og utvikling for barn med relasjons- og samspillvansker. Et vesentlig punkt ved tilretteleggingen var å skape trygge og utviklingsfremmende miljø for barnet. Dette ledet inne på kapitlene om dyr og spørsmålet om dyrs tilstedeværelse kan skape trygge og påvirkelige miljø, kapittel 3.4 og 3.5. I den siste delen, kapittel 3.6 ble hestens kvaliteter og de mulighetene som bruk av hest kan gi belyst. Sammen med teori om tilknytningens betydning danner dette teoribakgrunnen for studien ”relasjonell læring med hest på Lilletun gård”. Neste kapittel er metode. Her

gjøres det rede for metodemessige valg, fremgangsmåter og beskrivelser som ligger til grunn for studien.

4. Metode

Feltet som var utgangspunktet for studien var en institusjon som allerede hadde hester på gården. Institusjonen, Lilletun gård, har de seneste årene brukt hestene mer eller mindre aktivt i sitt arbeid med barna med ønske om å fremme denne metoden som et unikt tilbud ved institusjonen. Til nå har deres bruk av hest vært basert på verdier og tro på nytteverdien bruk av dyr kan ha for barna. De har imidlertid manglet dokumentasjon på sitt arbeid samt et strukturert opplegg rundt arbeidet. Hensikten med denne studien har vært å utvikle og strukturere det miljøterapeutiske arbeidet på institusjonens ved å observere og videreutvikle ”bruk av hest ” som metode. Sammen med min samarbeidspartner på institusjonen, Janne, utviklet jeg derfor et prosjekt basert på min og institusjonens tro på bruk av hest og hesterelaterte aktiviteter i miljøterapi. Prosjektperioden var på fire uker i månedsskiftet januar/februar 2011 hvor tirsdag og torsdag etter skoletid ble ”hestedager”. De gangene jeg refererer til ”studien” eller ”prosjektet”, er det snakk om denne prosjektperioden. Som det fremkommer av oppgavens problemstilling, var det ønskelig å studere barnas atferd i lys av denne metoden. Barnas sosiale atferd har fungert som en slags indikator på hvorvidt metoden har hatt positiv eller negativ effekt.

I dette kapittelet vil jeg belyse valg og føringer jeg har måttet forholde meg til før, under og etter prosjektperioden, beskrivelser av utvalg og innsamling av data samt en utdypende beskrivelse av opplegget i prosjektperioden.

4.1 Design og fremgangsmåte

I studien har målet vært å undersøke verdien av en spesifikk og pågående situasjon i en relasjonell og levd kontekst – en studie av bruk av hest som miljøterapeutisk metode for barnevernsbarn på Lilletun gård. Studier av menneskelige uttrykk og handlinger dreier seg gjerne om hvilken mening som kan legges i uttrykkene og handlingene og krever derfor kvalifisert og refleksiv fortolkning - hermeneutikk (Forskningsetiske komiteer 2010). Det var også ønskelig å videreutvikle og strukturere et tiltak på institusjonen slik at tiltaket ble gjennomførbart og kunne ha nytteverdi som miljøterapeutisk metode, også etter at masterprosjektet var avsluttet. Andre faktorer som har spilt inn på valg av metode, er at feltet

studien undersøkte er lite forsket på tidligere. Behovet for en utforskende tilnærming var således et viktig argument for å velge kvalitativ metode. Undersøkelser av hvordan bruk og stell av hest er egnet som metode for å fremme barns læring og utvikling retter også studien mot en kvalitativ orientering. Formålet er å kartlegge og utforske kvaliteter ved metoden i forhold til barns læring og utvikling. Den teoretiske modellen, relasjonell erfaringslæring, peker også i retning av valg av kvalitativ metode. Modellen bygger på at det gjensidige samspillet mellom barn, instruktør, hest og andre barn i ulike situasjoner på institusjonen kan være den vesentlige drivkraft for barnas læring og utvikling. Komplekst samspill mellom mange varierende faktorer er krevende å modellere og tallfeste, og en kvantitativ tilnærming er dessuten lite aktuell i en studie som først og fremst er kartleggende og utforskende og hvor problemstillingen åpner for undersøkelse av kvaliteter. Et slikt eksplorerende, eller utforskende design har McNiff (2010) kalt aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er en eksplorerende og praktisk fremgangsmåte for å undersøke om for eksempel en institusjons arbeid er hva de ønsker at det skal være også gjøre eventuelle grep som er nødvendig for å forbedre situasjonen. Det er en forskningsmetode for å lære om ulike forhold for så å *bruke* denne kunnskapen til å forbedre praksisbildet (McNiff 2010). Metoden åpnet således muligheten for meg som forsker til å gå inn i hesteprojektet som aktiv deltager og som observatør. Se del 4.1.2 Forskerrollen, balanse mellom nærhet og distanse for utdypende beskrivelse av min rolle i prosjektet.

Videre falt valget av metode for innhenting av data på deltagende observasjon i feltet som jeg ville undersøke. Feltarbeid kjennetegnes blant annet ved at forskeren søker relasjonelle og prosessuelle forklaringer på menneskelig atferd og ved at det tar utgangspunkt i samhandlingsteorier (Wadel, 2006). I lys av dette syntes andre kvalitative metoder som for eksempel intervju, ikke å være et fornuftig valg. Det ville nok være vanskelig å fange barnas opplevelser av hestedagene gjennom deres gjengivelser. Mulige feilkilder ville være, hukommelsesskjevhet, seleksjonsskjevhet og ikke minst at barna antagelig ville føle seg utilpass i en intervjusituasjon med tanke på at de ofte stiller seg tvilende til samhandlingssituasjoner på grunn av deres relasjons- og samhandlingsvansker.

4.1.1 Innhenting av data gjennom deltagende observasjon og samlinger med barna

I likhet med andre kvalitative metoder har deltagende observasjon, eller feltarbeid, til hensikt å fremme fylldig beskrivelse og forståelse av et fenomen (Johannessen et. al., 2009). Denne metoden er unik ved at den gir forskeren muligheten til å involvere seg i samhandling med studieobjektene, eller samhandlingspartnerne, og samtidig iaktta hva de foretar seg. Da får forskeren direkte tilgang til feltet som undersøkes og kan tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Wadel (2006) fremhever fire ”operasjoner” i en forskningsprosess som dette. Felles for de fire ”operasjonene” er målet om å oppnå bedre innsikt i sosiale prosesser.

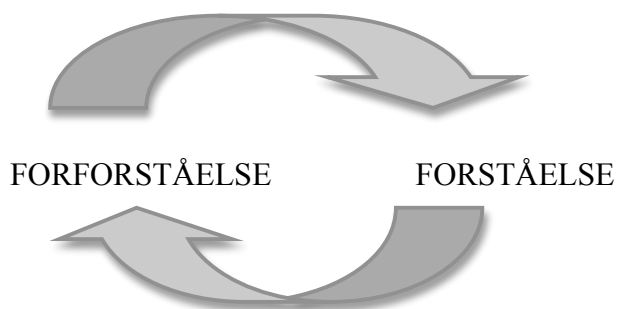
1. Fokuserer på samhandling over tid og om mulig utsette seg selv for denne samhandlingen.
2. Studere samhandling mens man samler inn data.
3. Være åpen for å endre både teori og metode for å skaffe seg samhandlingsdata.
4. Være villig til å justere underveis hva som ”kan være” data.

Jeg vil nå beskrive min periode med innsamling av data i lys av disse punktene.

1. I de fire ukene som prosjektperioden strakk seg over deltok jeg, sammen med min samarbeidspartner Janne, i alt av planlegging og tilrettelegging. Utførelsen av aktivitetene med barna var det hovedsakelig Janne som sto for slik at jeg kunne observere, men det var stadig behov for og naturlig med min deltagelse. Barna kunne for eksempel trenge hestekyndig bistand under klargjøring av hesten. Da ville det være unaturlig om jeg som hestekyndig, og voksenperson i umiddelbar nærhet, overså problemet og at barna spurte om min hjelp. Dette var også for at jeg skulle fremstå minst mulig ”forskende” overfor barna.
2. For at jeg skulle bli for oppslukt som deltager passet jeg med jevne mellomrom på, særlig under hovedutførelsen av en aktivitet, at jeg sto litt på utsiden av selve samhandlingen og skrev noen korte stikkord i en liten notatblokk som jeg alltid bar med meg i lommen. Prosjektet foregikk i to vinter måneder (januar og februar) så jeg hadde alltid på en jakke med store lommer slik at notatblokken aldri ble lagt steder hvor barna kunne få tak i den.

3. To uker ut i prosjektperioden ble jeg bevisst på en annen side ved to av jentenes atferdsproblematikk. Det viste seg at jentene ikke opplevde at de mestret selv om de utførte både krevende og avanserte oppgaver. Vi ble nødt å gjøre små endringer prosjektplanen og i vår tilnærming til disse barna for å hjelpe de å se seg selv og at de faktisk mestret svært mye. Se kapittel 5.2.3 Barn med innagerende atferd – en problematikk det kan være vanskelig å forholde seg til, og lett å overse.

4. Å være villig til å justere hva som kan være data innebærer blant annet å kunne drive ”feltarbeid” i sine egne feltnotater. Det vil si at man under utskrivningen ofte kan bli konfrontert med observasjonsnotater og utsagn som en først *i ettertid* oppdager kan være data (Wadel, 2006). For å sikre meg et rikt datamateriale skrev jeg utfyllende dagboknotater etter hver hestedag som også inkluderte tilsynelatende ubetydelige hendelser eller detaljer rundt en episode. Allerede under renskrivingen av datamaterialet dagen etter hver hestedag oppdaget jeg betydningsfulle detaljer som jeg ikke hadde bemerket tidligere. I ettertid av prosjektperioden brukte jeg mye tid på å gjennomgå og kategorisere datamateriale. Da oppdaget jeg nettopp det Wadel (2006) poengterer som vesentlig i analyse av feltnotatene, at jeg bedrev feltarbeid i mine egne feltnotater. Dette innebar at jeg måtte selektere bort noen hendelser jeg hadde ”forelsket” meg litt i, men som jeg innså i ettertid at ikke var like vesentlig i henhold til oppgavens problemstilling som andre historier. Det ble et hele tiden vekselspill mellom min forforståelse og ny forståelse jamfør prisnippet om den *hermeneutiske sirkel* – forståelsen farges hele tiden av tidligere erfaringer som igjen farger ny forståelse (Fangen, 2008. Johannessen og Kristoffersen, 2009).

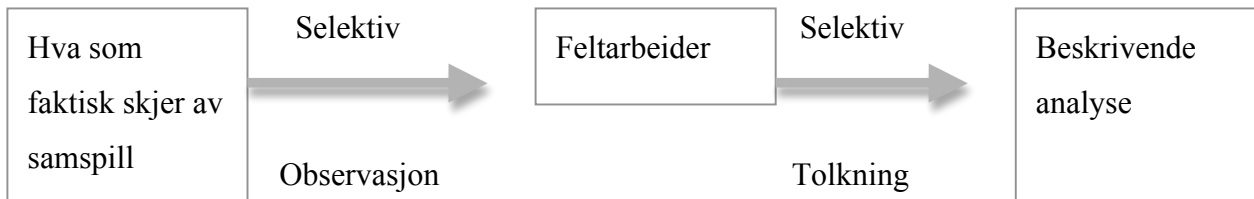


Modell 4.1: Den hermeneutiske sirkel

4.1.2 Forskerrollen – balanse mellom nærhet og distanse

Det er særlig to forhold jeg vil påpeke som relevant å redegjøre for i forhold til min rolle i feltarbeidet. For det første utførte jeg en studie på et område og i en kultur som var av ”egen kulturkrets” (Wadel, 2006). Som ”hestejente” hadde jeg allerede innpass i og kunnskaper om miljøet. På den ene siden gir kulturell innsikt et forståelsesfortrinn fordi forskeren har et erfaringsbasert grunnlag for å fortolke mening i og hensikt bak kroppsspråk, rutiner og yrkesmessig begreper som anvendes i omgang med hestene. På den andre siden setter kulturkunnskapen krav til forskningen fordi man som forsker bør bevare en viss distanse til feltet og materialet som undersøkes (Fangen, 2008. Wadel, 2006). Det kan for eksempel forekomme at forskeren overser ting fordi de fremstår som selvfølgelige for en som er kjent i miljøet, men som ville vært nyttig å ha med i datamaterialet. Tendensen til å overse det man tar for gitt i egen kultur, omtales som hjemmeblindhet i sosialantropologi.

Distanse til feltet vil alltid være viktig i feltarbeid, men dette hensynet kan ivaretas ved å bevege seg mellom deltagelse (nærhet) og distanse. I mitt feltarbeid var jeg deltager under hestedagene, men hadde mulighet til å trekke meg tilbake for å kunne ivareta den iakttagende kvaliteten. Denne muligheten hadde jeg særlig mellom hestedagene fordi jeg da ikke var involvert i det hele tatt, men også under hestedagene fordi Jannes deltagelse ga meg mulighet til å trekke meg ut av deltagerrollen. Dette ga meg åpning for å anvende en tilnærming som kombinerte min kulturelle innsikt under deltagelsen med en refleksiv posisjon som iakttaker. Krogh (1996) har kalt denne posisjonen *refleksiv innfødthet* og argumenterer for at en slik tilnærming har forskningsmessig fortrinn under etnografiske feltarbeid i forhold til en observerende posisjon som *profesjonell fremmed*. Refleksjon og selvransakelse er viktige sider ved arbeidet som forskeren må ta hensyn til gjennom hele prosessen, men egen deltagelse er nødvendig som materiale for selvrefleksjon. Som forsker var jeg nødt til å stadig analysere og reflektere over egen atferd og ståsted (Fangen, 2008. Wadel, 2006). Dette har sammenheng med at man som feltforsker vil være selektiv allerede fra man skriver sine første ord på notatblokken. Hva som skrives er en seleksjon av det forskeren har observert. Og hva forskeren har observert vil være farget av forskerens verdi- og kunnskapsgrunnlag (Fangen, 2008. Wadel, 2006). Se modell hentet fra Wadel (2006. s. 76).



Et ideal med forskningen er å ha et ”åpen sinn” til det som studeres. Likevel vil det ikke være mulig å komme helt vekk fra forutinntatte innstillinger i en kvalitativ studie fordi forskeren jo har et verdigrunnlag og knippe av egne erfaringer og tanker som det ikke kan settes lokk på. Med bevissthet om eget ståsted reduseres likevel faren for at egne forhåndsopfatninger blir en mulig feilkilde (Fangen, 2008. Wadel, 2006). Jeg forsøkte å redusere denne faren mest mulig ved å skrive fyldige observasjonsnotater, selv av hendelser som for meg fremsto som selvfølgelige og mindre betydningsfulle, og ved å reflektere over dagens observasjoner sammen med Janne og min veileder.

Nå viste det seg imidlertid at mine funn overrasket meg på en svært markant måte. De to barna jeg trodde ville vise minst glede og fremgang, viste det motsatte. De to barna jeg trodde ville være de mest aktive og fremgangsrike, var til tider svært tilbakeholdende, særlig i første del av prosjektperioden. Dermed stemte mine funn i mindre grad med mine forventninger og det ble lettere for meg å bevare en positiv distanse til det jeg studerte. Jeg passet også på å veksle mellom full – delvis – og ingen deltagelse for å minne meg selv på å tre ut av situasjonene og beskue dem fra et ”utenfra” perspektiv. Deltagelse ga datamaterialet mitt et ”innenfra” perspektiv samtidig som det ble mer naturlig overfor barna med aktiv deltagelse fra min side. Mitt feltarbeid ble således et vekselspill mellom nærhet og distanse (Wadel, 2006).

Til slutt vil jeg nevne at barna spurte om mine notater tre ganger. Den første gangen forklarte jeg med å referere til skoleprosjektet jeg hadde fortalt at jeg jobbet med. Barna godtok svaret umiddelbart uten å vise tegn til tvil, eller videre interesse. Siste gangen jeg ble spurt var det ett av de andre barna som minnet om at jeg gjorde skoleprosjekt, og det var det.

4.1.3 Samlingsstund og kveldsmat – samtaler med barna som supplement til den deltagende observasjonen.

Deltagende observasjon er en metode som egner seg for å kombinere med andre datakilder for å skape rikest mulig bilde av det som skal observeres og for å forstå sammenhengen mellom deltagerens samhandling og de strukturelle betingelsene som setter rammene for deres handlingsrom. En vanlig kombinasjon er med analyse av skriftlige kilder. Dokumentene kan være alt fra offentlig statistikk til deltagerens skrevne bidrag (Fangen, 2008). Barna som utgjorde utvalget i denne studien tilhører en sårbar gruppe, og jeg ønsket å inkludere barnas tanker og synspunkter. Dette ønsket jeg både med tanke på prinsippet om brukermedvirkning og etisk forsvarlighet, men også for å styrke verdien av mine observasjonsnotater.

Brukermedvirkning gjennom tilbakemeldinger fra utvalget i en studie kan bidra positivt ved at forskerens forhåndsoppfatninger og eventuelle feilslutninger kan bekreftes eller avbekreftes (Fangen, 2008).

Fordi utvalget i studien ville ha problemer med å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, har jeg utført en alternativ variant av dette. Etter at dagens aktiviteter var over, hadde vi en liten ”kveldsmatsamling” med barna hvor vi stekte vafler og snakket litt om dagen som hadde gått, og det vi hadde gjort. Vi kombinerte samlingen og samtalene med kveldsmat for å skape en så naturlig og lite anspent atmosfære som mulig. Samtalene var basert på noen enkle og konkrete spørsmål fra en spørsmålsguide jeg hadde laget på forhånd (se vedlegg 1). Her er noen eksempler på spørsmål fra spørsmålsguiden jeg hadde lagd: Hva gjorde vi i dag? Var det noe som var vanskelig? Hva var moro eller hva fikk du til? Er det noe du kunne ønske at vi gjorde annerledes? Spørsmålene ble formulert med tanke på å få barna til å fortelle og sette ord på egen historie eller egne opplevelser. Videre fikk barna opplyst at poenget med samtalene var å høre om deres opplevelser av dagen, og at barna skulle få hvert sitt mestringskort hvor vi skrev en eller flere ting de hadde fått til og mestret den dagen. De måtte selv komme frem til hva de ville ha påskrevet på kortene sine. Mestringskortene var laget av meg og barna fikk sette kortene i hver sin perm. Kortene var altså i utgangspunktet et metodemessig grep for å inkludere barnas perspektiv.

Samlingene med barna kan også begrunnes med referanse til ett av grunnprinsippene i norsk barnevernslov; ”til barnas beste” (Ulseth, 2010). Men hva er barnas beste? For å komme fram til dette skal det gjøres forsøk på å gripe barnas perspektiv ved at barna får gi uttrykk for sine

synspunkter i saker som angår dem. Slik ivaretas deres verdighet og integritet samt respekten for barnet som et handlende subjekt (Ulseth, 2010).

Etter samlingen med kveldsmat og mestringskort hadde jeg i utgangspunktet avsatt de siste timene av kvelden til å renskrive notater. Det viste seg at denne tiden måtte gå med til å supplere dagens observasjonsnotater grunnet begrensede muligheter til å gjøre notater underveis. Både med tanke på at jeg ønsket å notere minst mulig åpenlyst med tanke på innvirkning det kunne ha på barnas atferd, og fordi hestedagene krevde min fulle oppmerksomhet og tilstedeværelse store deler av tiden. Dagen etter ble derfor avsatt til å renskrive observasjonsnotater fra den foregående dagen.

Mestringskortene fikk en uventet og betydningsfull dobbeltfunksjon

At barna fikk sette ord på ting de selv hadde gjort, viste seg å ha effekt utover at de var et metodemessig grep. Prinsippet med kortene så ut til å ha betydning for barnas læring og utvikling. Bruken av mestringskort ble dermed et metodisk utviklingsprosjekt for å undersøke bevegelsen fra mestring til erkjennelse og egenutvikling. Da barna skulle sette ord på hva de hadde mestret måtte de reflektere over dagen, så kunne de selv *erkjenne* hva de hadde gjort og hva de hadde mestret. Jamfør modellen for relasjonell erfaringslæring vil slike refleksjons- og erkjennelsesprosesser være essensielt for at opplevelser blir til læring i barna (Gjötterud, 2011. Jolly, 2009. Krogh og Gjötterud, 2008). Kortene bidro altså til å forbinde de ytre prosessene og opplevelsene med indre prosesser i barna (Vygotsky, 2007).

Dette er i tråd med siste del av studiens problemstilling; at målet med intervensjonen var *å styrke barnas lære- og utviklingsmuligheter – å lære barna å ta til seg kunnskap*.

4.1.4 Slik ble prosjektet gjennomført i praksis

Fire av barna som bor på institusjonen var med i prosjektet. Stallen på institusjonen var enda ikke ferdigbygd ved prosjektstart så de to første ukene sto hestene på den gamle stallen. Så fikk vi flyttet hestene til den nye stallen og de to siste prosjektukene foregikk derfor på institusjonens område.

Selve studien kan inndeles i tre faser; startpunktet, selve gjennomføringen av prosjektet og sluttpunktet. Utgangspunktet ved start var barnas handlingsplaner, deres forutsetninger og forkunnskaper, og relevant teori. Handlingsplanene var allerede eksisterende dokumenter som er utarbeidet sammen med barna. Alle de fire barna hadde sosial kompetanse oppført som treningsområde i sine planer, og jeg valgte derfor primært å forholde meg til dette punktet. Senere i kapittelet, i del 4.2, følger fyldige beskrivelse av barna. Beskrivelsene er betydningsfulle nettopp fordi de utgjør det som har vært utgangspunktet ved prosjektstart.

Den andre delen var selve gjennomføringen av prosjektet. Ut fra barnas forutsetninger og behov ble det hver tirsdag og torsdag lagt opp til ulike øvelser og aktiviteter slik at barna fikk trene på ulike mestringsområder. Oppgavene ble tilrettelagt slik at barna kunne se klare sammenhenger mellom handlinger og følgene av dem, og mellom oppgaver som hvilte på det samme prinsippet. Grunntanken var at læringen ikke i første omgang skulle ta sikte på en konkret ferdighet, men på en generell ide. Gjennom egne erfaringer kunne barna således oppdage hvordan forhold regelmessig gikk igjen, oppdage likheter mellom ideer og gjennom dette vinne tillit til egne evner (Bruner, 2007).

Hver hestedag ble delt inn i to økter, en før og en etter middag. De første gangene var gutten alene på formiddagsøkten slik at han skulle få fred og tid til å bli trygg på situasjonen. Dette skled raskt ut da det viste seg at det fungerte godt å ha gutten og ei av jentene på den samme økt før middag, og ikke fullt så godt å ha de tre jentene sammen. Noen dager viste det seg likevel at vi måtte endre litt på hvem som red sammen, og at barna noen ganger hadde behov for en økt alene. Etter hver hestedag hadde vi en felles samling med kveldsmat hvor vi snakket om dagens aktiviteter og skrev på mestringskort. Da prosjektperioden var slutt hadde jeg og Janne en felles evaluering, både sammen med barna underkveldsmaten, og uten barna etter kveldsmaten. Barna fikk dele sine tanker om å være med, de som hadde noen, og jeg fikk drøftet mine observasjoner og tanker med Janne.

4.2 Utvalget – beskrivelser av barna

I motsetning til kvantitativ forskning vil det ikke være mulig å finne et statistisk representativt utvalg til feltarbeidet, med utvalgsriterium er likevel svært viktig i kvalitative studier.

Poenget med kriteriene er heller ikke å finne statistisk representativitet. Det er ønskelig å

finne et utvalg som kan fungere som et godt eksempel for å belyse problemstillingene. Et slikt utvalg kaller Fangen (2008) et strategisk utvalg. Mine utvalgs kriterier var først og fremst basert på at barna bodde på institusjonen. Med dette som utgangspunkt falt valget på de tre jentene i studien fordi jentene, i varierende grad, hadde deltatt på hesteaktiviteter i regi av institusjonen tidligere. Jmfør problemstillingens mål om å undersøke og utvikle metoden ”hest i miljøterapi”, anså jeg det som en fordel at barna hadde noe, men samtidig ulike rideferdigheter og erfaring med hester. Det var også ønskelig å inkludere en gutt i utvalget for å variere utvalget med tanke på kjønn. Pr. 13 desember 2010 så det ut til at det ville flytte inn en ny gutt på institusjonen innen prosjektstart. Daglig leder ved institusjonen gav tillatelse til at barnet ble inkludert som en ny deltager i prosjektet dersom barnet og foreldrene meddelte sitt samtykke. Dette førte til noen uker med spenning og usikkerhet, to ukers utsettelse av prosjektstart, men heldigvis med positivt utfall. For forskningen ble dette en styrke. En ”fersk” deltaker gjorde sammenligningsgrunnlaget rikere ved at vi fikk testet ut hest i miljøterapi som et ”innføringsprosjekt” for gutten. Gutten hadde heller ingen erfaringer med å delta i hesteaktivitetene slik som jentene hadde. En deltager med ”blanke ark” kunne således komme til å ha en annen og kanskje mer synlig utvikling enn de andre barna i utvalget. En ny deltager gjorde gruppen og sammenligningsgrunnlaget mer variert. At gutten var ny ble derfor et viktig inklusjonskriterium.

Barnas bakgrunn og ”diagnoser” er også svært forskjellige. Forskjelligheten har vært et viktig inklusjonskriterium. Barnas ulike bakgrunner og atferdsmønstre ga et rikere sammenligningsgrunnlag enn om de fire barna hadde noenlunde like atferdstrekk og atferdsproblematikk. Valget av de fire barna kan dermed begrunnes med at deres ulike bakgrunner og forutsetninger var et strategisk valg og at dette kunne bidra til å styrke sammenligningsgrunnlaget og resultatene.

I det følgende underkapittelet har jeg laget fyldige beskrivelser av hvert av de fire barna. Dette er fordi beskrivelsene utgjør det som er studiens, og hvert enkelt barns utgangspunkt. I analysen er det blant annet identifisert og belyst atferd i datamaterialet som avviker fra den opprinnelige beskrivelsen av barna, både i positiv og negativ retning. Baktanken med beskrivelsene er altså at man får et grunnlag for å evaluere mulige forandringer. Et annet poeng med grundige beskrivelser er å fremheve barnas ulike ”hestebakgrunner”. Framstillingene av barna vil også inneholde et mål fra hvert av barna sine handlingsplaner.

Målene er tuftet på spesifikke problemområder hos barna og er utviklet i samråd med barnet det gjelder.

Emma:

”Emma” er ei tenåringsjente med selektiv mutisme. Diagnosen medfører at hun har blokkeringer for å uttrykke seg muntlig i sosiale sammenhenger. Selektiv mutisme omtales ofte som en kraftig form for sosial fobi og barn eller ungdom som lider av sykdommen er ofte fryktelig sjenerte. Som mange andre barn med selektiv mutisme snakker Emma med noen få utvalgte familiemedlemmer (Lund, 2004. Somby og Hausstätter, 2010). I løpet av perioden hun har bodd på institusjonen har hun også begynt å snakke med to av jentene som bor der. For flere av de ansatte ved institusjonen har hun blitt oppfattet som vanskelig å få med på ting og vanskelig å forholde seg til. Noe av dette bunner nok i misoppfatninger som lett kan oppstå når det ikke føres muntlig kommunikasjon i en relasjon. Hun kan for eksempel bli sittende i sofaen med ønske om å se finalen i x-faktor, men fordi hun ikke uttrykker dette kan fjernsynet bli stående på uten at noen egentlig følger med. I ettertid har det så vist seg at Emma har blitt lei seg fordi hun gikk glipp av finalen. Ansatte som drev aktivt med hest opplevde imidlertid noe annet. For Emma betydde hest så å si alt, og de hestekyndige ansatte fikk raskt erfare at de stilte med sterkere kort i møte med Emma enn mange av de andre ansatte på institusjonen. Hun har drevet aktivt med hest i mange år og viser stadig utholdenhet, interesse og ønske om ytterligere utfordringer på dette feltet.

Mål i handlingsplan: ”Gi uttrykk for hva jeg ønsker og selv sørge for at jeg gjør det”.

Delmål (hvordan skal jeg gjøre dette): ”Sende melding som uttrykker hva jeg ønsker. Så skal jeg gjøre det selv”.

Ronja:

Ronja kan sies å være Emmas motsetning. Begge kan ha problemer med å tilpasse sin sosiale atferd. For Ronja innebærer dette at hun ofte sier ”for mye”. Hun sier blant annet ofte svært upassende ting, eller reagerer med et voldsomt sinne uten å vise hensyn til andre som er rundt henne. Hun har også lett for å miste fokus. Dette gjelder både hjemme (på institusjonen) og i andre sosiale sammenhenger som skole og fritidsaktiviteter. I etterkant av sine spontane (og korte) raseriutbrudd kan Ronja stort sett være enig i at hun reagerte litt voldsomt. I følge ansatte på institusjonen har hun blitt flinkere til å ”se” sin egen atferd enn hun gjorde for to år siden. Selv om Ronja regulerer sin sosiale atferd annerledes enn hun har gjort tidligere, skaper

fortsatt dette ”ufiltrerte” reaksjonsmønsteret en rekke småproblemer i hverdagen, særlig i forhold til venner.

Ronja hadde drevet mer eller mindre aktivt med hest i halvannet år ved prosjektstart, men var blitt litt usikker etter at hesten hun red løp ut med henne en gang. Før denne hendelsen hadde hun vist stor fremgang og merlyst på ridningen. Hennes utgangspunkt i forhold til hestene var derfor å finne igjen tryggheten og troen på seg selv.

Mål i handlingsplan: Lære sosiale ferdigheter slik at andre trives i mitt selskap.

Emilie:

For andre (miljøterapeuter, lærere) fremstår Emilie stort sett som ei velfungerende jente, men særlig i situasjoner som hun oppfatter som vanskelig trekker hun seg tilbake og kan bli ”tom” i blikket uten å gi respons på henvendelser fra ande. Hun kan også være litt lite selvdreven i nye aktiviteter eller aktiviteter hvor det er flere barn eller voksne tilstede. Selv om hun prater kan det synes mange av de samme trekkene som Emma. De viser begge det Lund (2004) betegner som innagerende atferd. Hun gir inntrykk av å ha venninner på skolen, men kommer sjelden med initiativ eller ønsker om å gjøre noe med venninner på fritiden.

Emilie hadde ridd like lenge som Ronja, halvannet år. Hun hadde likevel kommet litt lenger i sin utvikling. Antagelig fordi hun har vist et utrolig engasjement for hester og ridning og har tilbrakt så å si hver ledige time i stallen.

Mål i handlingsplan: Være med på aktiviteter med andre barn og lære meg forskjellige ting som er viktig å kunne.

Dennis:

Like etter at Dennis hadde flyttet inn på institusjonen tilbrakte jeg en ettermiddag der for å danne et bilde av gutten. Mitt inntrykk av ”Dennis” etter disse timene var at han behersket mange av de sosiale kodene for samspill, men ikke alltid benyttet seg av denne kunnskapen. Han presenterte seg høflig, han ryddet vekk sin egen tallerken etter måltid og han lot seg korrigere da personalet bemerket stygg ordbruk. Atferdsmønsteret endret seg straks deltagere på hans egen alder entret rommet. Selv om gutten som kom inn i rommet snakket med normalt språk og tonefall, ble Dennis språkbruk påfallende grovere. Dennis fremtreden som

spydig og kjekk, virket for meg mer som tegn på usikkerhet enn det motsatte. Først og fremst fordi hans plutselige respektløshet overfor personalet, og hans behov for å hevde seg i forsamlingen, virket svært lite overbevisende. Eksempelvis fotfulgte han gutten som hadde kommet inn til oss på kjøkkenet, bort til kjøleskapet, til komfyren, ut i stuen. Og han gjentok mye av det den andre gutten sa eller gjorde. Det minnet nesten om en klassisk film om kjeltringer der den usikre ”kjeltringassistenten” bare prater og ler under oppfordring fra ”lederen”. En ansatt som hadde fulgt Dennis de første dagene kunne bekrefte mine observasjoner angående guttens atferd. Videre ble gutten beskrevet som motorisk flink, men som dårlig til å takle ros. I nye situasjoner kunne han virke redd/usikker og hisse seg opp, men roet seg bare han kom i gang med aktiviteten.

Mål i handlingsplan: Det var enda ikke utarbeidet en handlingsplan for Dennis ved prosjektstart. Vi så raskt at Dennis hadde samspillvansker sammen med andre barn og at han kunne ha begrenset sosial regulering.

4.3 Analysemetode - transkribering, tolkning og presentasjon

Jeg har valgt en narrativ analyseform i min beskrivelse av datamateriale. I et metodologisk perspektiv vil narrativ analyse si at man benytter fortellinger som verktøy for å forstå den sosiale virkeligheten. Materiale presenteres som fortellinger. Fortellingene gir struktur, mening og sammenheng til våre erfaringer (Johansson, 2005). Datamateriale fra min studie er akkurat dette, en samling av mine og barnas erfaringer med bruk av hest som miljøterapeutisk metode. Under innsamlingen av datamaterialet skrev jeg alt materiale som fortellinger i en dagbok. Etter datainnsamlingen kategoriserte jeg materiale ut fra oppgavens fire underproblemstillinger. Noe av materiale ble utelatt, noe ble fortettet og slått sammen til én historie og noe lot jeg beholde sitt opprinnelige historieforløp. Analysen ble således et vekselspill mellom å lete etter fortellinger i materiale, og med å skape fortellinger ved å sette sammen hendelser til en ny sammenhengende historie. Resultatet ble en rikere og tettere fremstilling av mine erfaringer og barnas erfaringer. I fremstillingen er materiale først presentert som mest mulig refererende fortellinger. Deretter følger min tolkning og drøfting av materiale som er presentert. Grunnen til at jeg valgte en narrativ fremstillingsform er at enkelthistorier har vist seg å være det mest meningsbærende for problemstillingen. En samlet

presentasjon av funnene kunne fort blitt en uoversiktlig og lite meningsgivende fremstilling av empirien.

4.4 Oppgaven i lys av etiske krav

Anonymitet og konfidensialitet

Spørsmålet om konfidensialitet er et etisk krav i forskning. I dette ligger det at du ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre identiteten til de du skriver om (Fangen 2008). Derfor er forskningsmaterialet anonymiseres på en slik måte at opplysninger så langt det lar seg gjøre ikke kan spores tilbake til deltagerne i studien. Navn og tilholdssted på institusjonen er derfor ikke oppgitt og barna er tildelt fiktive navn. Alder er ikke oppgitt. Eventuelle diagnoser ble ansett som nødvendig i henhold til betydningen beskrivelsene av barnas atferd hadde som studiens utgangspunkt.

Tillatelser og godkjenninger

Alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven og er meldepliktige. Personopplysninger omfatter både direkte og indirekte opplysninger om enkeltpersoner (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009a). Dette prosjektet har behandlet og oppbevart indirekte personopplysninger. Det ble derfor sendt søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD) som godkjente prosjektet. Det er også sendt inn fremleggingsvurdering til REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk). Prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig.

Informert samtykke fra deltagere

I forskningsprosjekt som inkluderer personer er det et krav om deltageres informerte og frie samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009b). Dette skal blant annet beskytte deltageres rett til anonymitet og konfidensialitet. Når barn under 15 år skal delta i forskningen vil det være nødvendig med foreldrenes samtykke. Fra barna er gamle nok til å uttrykke sine meninger skal deres aksept også inkluderes i samtykket (Forskningsetiske retningslinjer, 2009c). I denne studien har det vært foreldrene i to av tilfellene og barnevernstjenesten i de to andre som har hatt myndighet til å underskrive. Foresatte har da

blitt opplyst om prosjektet og gitt sitt muntlige samtykke. Barna ble også informert om studien. Informasjonen til barna samsvarte innholdsmessig med den som foresatte fikk, men den ble tilpasses barnets kognitive og emosjonelle utviklingsnivå.

5. Relasjonell læring med hest – en ny miljøterapeutisk metode

Dette kapittelet er først og fremst en samlet fremstilling av mine funn fra prosjektperioden. Jamfør problemstillingens mål, å undersøke, utvikle og strukturere bruk av hest som en miljøterapeutisk metode, vil kapittelet også være en slags presentasjon av metoden som ble utviklet. Jeg har derfor valgt å oppkalle kapittelet etter metoden – relasjonell læring med hest. Etterfulgt av en leserveiledning og oversikt over oppgavens deler belyses historier fra prosjektperioden som alle er eksempler på relasjonell læring med hest i praksis. Tråden fra kapittel fem tas så opp igjen i siste del av kapittel seks som er konklusjonskapittelet. Da som et fremtidsrettet forslag om ”relasjonell læring med hest i skolen”.

5.1 Innledning, leserveiledning og disponering av kapittel fem

I kapittel fem har jeg valgt å presentere utvalgte situasjoner og sitater som jeg har funnet er mest betydningsfulle for å belyse problemstillingen. Kapittelets inndeling er tematisk og følger oppgavens fire underproblemstillinger. De fire problemstillingene/temaene belyses så av relevante historier. Fremstillingen av mine funn/historier har en narrativ form, der fortellingen bygges opp kronologisk ut fra hvordan enkelthendelser i feltet bygger på hverandre og utvikler analysen av hver underproblemstilling. Beskrivelser av enkelthendelser og enkeltsituasjoner følger jeg opp med egne tolkninger og drøfting av historien/empirien. Mitt valg av å konstruere analysen i form av fortellinger basert på enkeltsituasjoner bundet sammen med mine fortolkninger kan begrunnes ut fra at dette er i samsvar med hvordan jeg har bearbeidet og utviklet forståelsen ut fra feltarbeidet. Jeg har anvendt dagbok for å summere opp de daglige erfaringene, og på denne måten har jeg beveget meg mellom å erfare situasjoner, oppsummere og reflektere, og dernest gjøre nye felterfaringer. I etterkant har jeg strukturert analysen og fortellingene i tråd med underproblemstillingene som jeg definerte for oppgaven. Videre anser jeg at disse historiene som nødvendige for å gi en utfyllende belysning av viktige poeng. Fortellingene kan også gi forsømte og marginaliserte grupper en stemme og andre kan få mulighet til å forstå deres handlingsmønster (Johansson, 2005). Til slutt samles hovedfunn og trådene fra historiene i en samlende diskusjon (del 5.6). Hva nå når vi ser alle casene under ett? Hva er unikt? Finnes det sammenhenger og fellestrekk?

5.2 Hvordan kan bruk av hest fungere som (tilnærmings) metode i miljøterapi?

Dette kapittelet består fortrinnsvis av tre historier med påfølgende diskusjoner. De utvalgte historiene viser noe av bredden og variasjonsmulighetene som miljøterapi tuftet på bruk av hest og ridning kan gi.

I prosjektperioden har vi har så langt som mulig forsøkt å ”skreddersy” hestedagene ut fra de ulike barnas behov og individuelle forutsetninger. Selv om barnas atferdsmønstre har mange likhetstrekk, hadde de alle opplevd *sin* historie og dannet *sitt* bilde av seg selv og verden. Alle trengte å bli møtt der de var i sin kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. Som barn på skolen med særlig behov for tilpasset opplæring, hadde disse barna behov for *tilpasset miljøterapi*. Den første historien viser hvordan vi brukte hesteprogrammet som et innføringsprogram for et nyinnflyttet barn på institusjonen. Så følger en liten historie fra et foreldre- barnsamvær i stallen, og til slutt belyses innagerende atferd og noe av problematikken rundt slik atferd.

5.2.1 Relasjonell læring med hest som innføringsprogram.

Den første historien i dette kapittelet er satt sammen av flere hendelser med Dennis. Dennis flyttet inn på Lilletun gård fire dager før prosjektstart. Når et nytt barn flytter inn på Lilletun, er det et mål å strukturere barnets hverdag slik at barnet opplever den som forutsigbar og trygg, så langt det lar seg gjøre. ”Hesteprogrammet” ble derfor et slags innføringsprogram for Dennis. Hesten ble både et tilnærmingsverktøy, i form av en relasjonsportal, for å bli kjent med Dennis og et hjelpemiddel for å gi Dennis positive mestringsopplevelser sammen med institusjonens ansatte, og med de andre barna. Jeg vil starte med å fortelle om den første dagen med Dennis. Hendelser i løpet av denne dagen ga kanskje de tydeligste eksemplene på bruk av hest som tilnærmingsverktøy. Jeg vil også komme med noen utdypende historier fra andre hestedager.

Fra dagboklogg 18.Januar. 2011:

Vår første dag med Dennis startet friskt. Janne og jeg hentet Dennis på skolen for så å dra direkte til stallen. Stallen på Lilletun gård var enda ikke ferdigbygget så hestene sto på Gamlestallen. På skolens parkeringsplass Dennis og læreren som følger ham

daglig og ventet på oss. Dennis var veldig høyløst og virket sint, stygge ord og kommentarer haglet da han kastet seg inn i bilen. Han bannet og klaget over læreren som visstnok hadde fotfulgt han hele dagen så han ikke fikk gå alene i friminuttene. Læreren virket sliten og fortalte at Dennis benyttet enhver anledning til å røyke og at elevene på en vgs i nærheten nærmest sto klar rundt hjørnet med en sneip til den unge gutten.

- MÅ VI I STALLEN! Jeg gir faen i at jeg IKKE kan røyke, HVORFOR MÅ VI I STALLEN? HVOR LENGE MÅ VI VÆRE DER? ”, lød det skarpt fra baksetet.

Magen min knøt seg litt på dette tidspunktet. Hvordan ville resten av dagen bli tro?

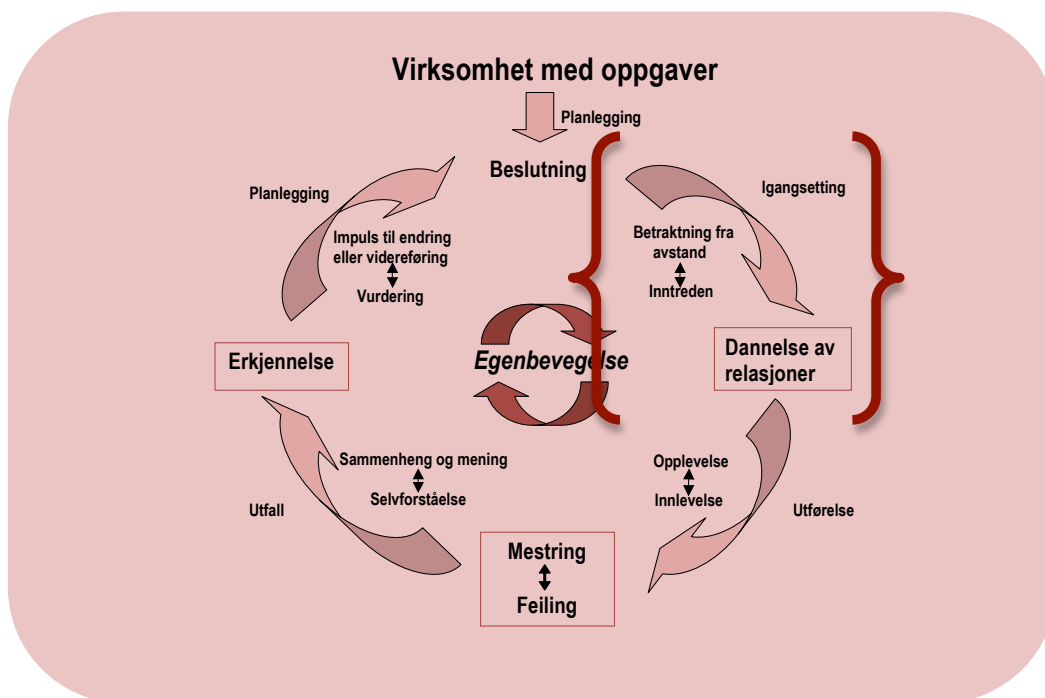
- Vil du ha litt mat, spurte jeg i et forsøk på å nå frem til han med omsorg og tema relatert til magen.
- NEI!!

I følge læreren virket Dennis nærmest desperat etter å få være sammen med de eldre guttene fra videregående, og etter å røyke. Han var sint og så ut til å bry seg lite om å forholde seg til verken læreren eller oss. Fangen (2008) hevder i likhet med mange andre samfunnsvitere at visse miljøer kan fylle en del psykologiske behov, som ønske om tilhørighet, betydning, identitet og makt. Dette er i samsvar med tilknytningsteori som foreskriver at mennesker helt fra spedbarnsalderen søker relasjoner som kan fungere som trygg base ved utforsking av, og inntreden på nye arenaer (Bowlby, 2005). I sin bok om norske nynazister har Fangen (2008) blant annet beskrevet unge gutter uten rasistiske motiv som søker nynazistiske miljøer. En ung og usikker gutt som akkurat har blitt plassert på en ny barnevernsinstitusjon, vil sannsynligvis ha behov for å bygge tilhørighet og derfor søke miljøer som kan tilfredsstille behovet. Dessverre synes barn med turbulent bakgrunn å tendere mot å søke miljøer som er lite positivt stimulerende. Kanskje minner disse miljøene om forhold de kjenner fra tidligere? Forsøkte Dennis å dekke over et negativt selvbilde - en selvforståelse basert på utrygge og manglende positive voksne forbilder, ved å oppsøke de eldre, tilsynelatende tøffe guttene? Etter den informasjonen jeg hadde fått av læreren så ikke guttene Dennis oppsøkte ut til å ville inkludere Dennis på noen annen måte enn som underholdningsobjekt for dem selv. Dennis virket fullstendig blind for denne trolige utnyttningen og var febrilsk opptatt av at han skulle røyke. Det var jo det som ble forventet av han for at han skulle få være med de store gutta. Å være klovn og høre til på utsiden av en gruppe var kanskje bedre enn å ikke oppleve tilhørighet? I ettertid har det slått meg at vi ikke har merket noe til Dennis ”røykebehov”

resten av prosjektperioden. Barnevernstjenesten har forøvrig oppgitt røykeproblematikken som en av Dennis problemområder.

Barns naturlige tiltrekning mot dyr

Vår første dag med Dennis tok raskt andre former og viste seg å bli overraskende innholdsrik. På daværende tidspunkt hadde Dennis enda ikke etablert relasjon til verken dagens hesteaktivitet (oppgaven) eller andre inkluderte (hesten, Janne og meg). Fasen han eventuelt skulle tre inn i var den første rubrikken i modellen for relasjonell læring, etablering av relasjoner.



Modell 5.1: Igangsettingsfasen i relasjonell læring

I bilen:

Dennis roet seg da vi snakket om aktiviteter han hadde gjort i helgen som hadde vært og Janne fortalte litt om hesteprojektet og dagens hesteaktivitet. Dennis avviste ingen ting av det Janne fortalte, men virket ikke begeistret heller, mumlet bare noen ”ja” og ”mhm..”.

Da vi parkerte ved gamlestallen etter ti minutter i bilen, stirret han ned mot beina sine og mumlet at fjordingene var store. Jeg oppfattet det som hans måte fortelle at han var litt usikker, og beroliget han med å fortelle om hestene. Da løftet Dennis blikket. Så spiste han litt av matpakken han hadde avvist ti minutter tidligere, skiftet bukse og

kom inn i stallen. Han gikk rolig bort til fjordhesten som sto og tygget på høyet sitt inne i boksen. Janne sto inne hos den og inviterte Dennis til å gå inn til hesten, og det gjorde han. Straks han var nær nok begynte han å kose og dulle med hesten.

- Åh, kose hesten, sa han med litt barnslig stemme.

Både tonefall og ordbruk var betydelig annerledes enn den harde og sinte stemmen vi hadde hørt på skolens parkeringsplass. Så la han ansiktet inntil fjordingen,

- tenk å ha en sånn kosebamse i senga.

Stemmen hans lød begeistret og jeg måtte smile litt av han der han sto, plutselig så mild og god.

- Jeg og Fjordulf er kammerater vi nå, sa han og begravde ansiktet i pelsen.

Janne introduserte prosjektets- og dagens første hesteaktivitet for Dennis med å fortelle litt da vi satt i bilen. En god og tidlig *introduksjon* tilrettelegger for god læring ved at barnet opplever forutsigbarhet og trygghet i forhold til oppgaven som venter. Det neste Janne gjorde var å *invitere* Dennis til å bli med på aktiviteten som hun allerede hadde påbegynt, å stelle hesten. Invitasjonen var også en invitasjon til å skape et forhold til hesten.

I løpet av prosjektperioden har vi sett mange tilsvarende eksempler på relasjonen Dennis fikk til fjordingen han møtte, eller som møtte han, den første dagen i stallen.

Med det samme vi ankom stallen på dag nummer to forsvant Dennis inn i stallen for å hente seg en hjelm. Janne minnet han om at vi måtte pusse først. Dennis ville pusse Fjordulf.

- Vi er kammerater og bestevenner, hørte jeg han si i forbifarten på vei mot Fjordulf med pussesakene.

Han gikk inn i boksen og pusset ivrig. Underveis i pusseprosessen la han ansiktet inntil den store kroppen;

- åh, bestevenner, fineste hesten. Både kroppsspråk og tonefall virket avslappet.

Dennis adopterte umiddelbart Fjordulf som en ”betydningsfull annen” (Mead, 2005) for han. Dette kan delvis forklares av teori om at barn ofte tiltrekkes av dyr (Battle, 2003. Arkow, 2004. Fine, 2006. Melsom og Fine, 2006. Sørensen, 1999). Teoriene synes imidlertid ikke å kunne forklare hvorfor Dennis stadig vendte tilbake til Fjordulf som han møtte den første dagen. I følge tilknytningsteori (Ainsworth, 1979) hender det at barn adopterer tilknytningsfigurersom dersom figurene *over tid* har nærhet barnet med primære behov. Heller

ikke denne teorien synes tilstrekkelig da den ikke kan forklare Dennis *umiddelbare* relasjon til fjordhesten. Fra første stund og gjennom *hele* prosjektperioden viste Dennis særskilt varme og glede overfor Fjordulf. Selv om prosjektperioden var kort synes eksemplene å være såpass gjennomgående og klare at de kan fremstå som holdbare eksempler på at Fjordulf betydde noe spesielt for Dennis. Dennis ville for eksempel alltid møkke og stelle i Fjordulf sin boks. Da vi hentet hestene fra beiteområdet ville han hente Fjordulf og sprang i forkant av oss andre i mens han ropte på hesten for at den skulle komme bort til grinden. Dager hvor vi gjorde aktiviteter med andre hester, etterspurte han Fjordulf og ville stelle med han, selv om hesten ikke skulle rides.

Den umiddelbare relasjonen Dennis fikk til Fjordulf vil jeg forsøke å forklare som en følge av flere forhold. For det første kan relasjonen forklares som en effekt av dyrenes beroligende og tiltrekkende effekt på barn. Dennis ble straks roligere sammen med hesten. Han så også ut til å få tydeligere kontakt med seg selv, og han åpnet for kontakt med oss. Denne forklaringen kan videreutvikles. Hesten er stor, varm, sterk, trygg og sikker. Hestens karakter gjør dette dyret særskilt egnet som relasjonsportal og tilknytningspartner for barn med tilknytningsvansker. Den krever heller intet mer i et forhold enn å bli tatt vare på. Dennis mestret ikke forhold til andre mennesker og måtte hevde seg med å banne og røyke. I møtet med hesten trengte han ikke lenger å reagere på denne måten. Det interessante i denne sammenheng er om problemer i Dennis sosiale nettverk kan ha fremmet tilknytningskader hos Dennis og dermed barrierer i han mot å knytte seg til mennesker. I det tilfelle vil en hest kunne være bedre døråpner for å knytte seg til et nært sosialt nettverk enn et menneske på grunn av hestens forutsigbare karakteregenskaper og fordi den nettopp ikke er et menneske. Mennesker ville han kunne knytte til skaden, relasjonen til hesten var ikke belagt med angst og negative mestringsopplevelser. I dette forholdet kunne Dennis legge til side de aggressive uttrykkene og motta direkte og uproblematisert respons på sitt behov for noen å føle seg trygg sammen med. Av Fjordulf ble Dennis møtt med varme, ubetinget kjærlighet og et vesen som sa ”jeg godtar deg som du er”. Jeg vil følge opp med et eksempel på hvordan Dennis ble møtt en dag.

Vi hadde akkurat kommet til rideskolestallen og Dennis strøk hesten på halsen. Hesten responderte umiddelbart med å strekke halsen sin ut mot Dennis. Så lente Dennis kroppen og ansiktet sitt inntil hesten.

- Du er varm du, sa han med myk stemme.



Relasjonsetablering til og via hesten

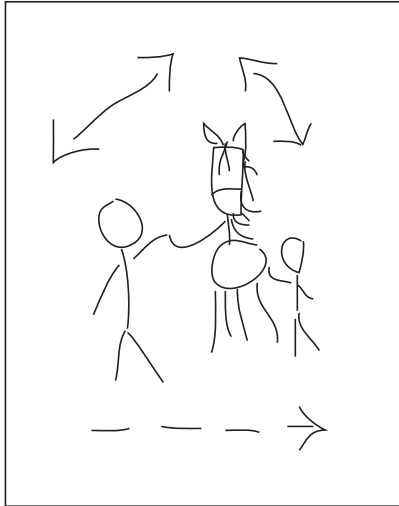
Denne episoden viser et annerledes møte enn for eksempel møtet med surrugatmoren i metall i Harlows eksperiment.

For barn med relasjonsvansker kan nettopp dette, å bli møtt som man er av en som ikke har en forhåndsoppfatning av deg, som også møter deg med umiddelbar respons og gjensidighet, være nøkkelen til at barnet tør å etablere en relasjon. For usikre barn kan det kanskje være mindre skremmende å ”avsløre” sitt behov for nærhet i relasjon og kontakt med dyr. Hestens kvaliteter kan altså se ut til å skape trygge rammer for etablering av relasjon.

Relasjonsetablering er første steg på vei i en relasjonell læringsprosess. Ved relasjonsetablering trer barnet inn i oppgaven og læringssituasjonen istedenfor å beskue den fra utsiden. Barnet velger å etablere kontakt, både til andre involverte i læresituasjonen, og til aktiviteten/oppgaven. Slik kan en trygg relasjonsetablering ved oppstart av en aktivitet muliggjøre læring. I neste omgang kan mestringen eller feilingen barnet opplever under *utførelse av oppgaven* bidra til at relasjonen styrkes eller svekkes. Oppgaven barnet presenteres for bør derfor være innenfor barnets utviklingszone slik at barnet har mulighet til å mestre den (Vygotzky, 2007). Som dagens hesteaktivitet hadde vi valgt voltige, en form for turn på hesteryggen. Aktiviteten var et strategisk valg med tanke på at dette var Dennis første

dag i hesteprogrammet. Voltige oppleves ofte som trygt fordi en erfaren person har kontroll på hesten hele tiden fra et tau i sentrum av en sirkelvolte som hesten beveger seg på, rundt og rundt.

Vårt valg av voltige var et strategisk valg med tanke på mestring og styrking av selvbilde. Aktiviteten gir unike muligheter for den som sitter oppå til å utfolde seg og få mange erfaringer med å mestre ulike turnøvelser (se utdypende beskrivelse av denne aktiviteten i kapittel 5.4.1). Dennis strålte og lo gjennom hele rideøkten, og hele veien hjem. ”Så gøøøy”, ropte han en gang han suste forbi meg med armene ut til sidene. Sommerschild (2008) har belyst en positiv sammenheng mellom mestrende atferd og selvbilde. En hypotese hun fremmer er at; ”jo større samsvar det er mellom egne ferdigheter og normer for hva som betyr noe, jo bedre vil selvbildet og følelsen av egenverd bli (Sommerschild, 2008. s. 42)”. Mye kan tyde på at Dennis selvfølelse ble styrket under aktiviteten. Han fikk muligheten til å se seg selv som en kompetent og handlende aktør gjennom positive mestringsopplevelser. Videre er min tese er at Dennis *relasjon* til Fjordulf ble styrket av at Dennis fikk oppleve mestring og styrket selvfølelse *sammen* med hesten. Fjordulf hadde ikke fylt Dennis behov for nærhet over tid, men det at Dennis fikk en så sterk mestringsopplevelse da han red voltige på Fjordulf, kan ha overskygget tidsperspektivet. Til tross for at prosjektperioden var for kort til at vi fikk observert varigheten av relasjonen, kan det synes som at Fjordulf ble en signifikant annen for Dennis. Videre kan hesten bli en portal for Dennis til å relatere seg til andre mennesker. Han hadde allerede åpnet for å danne relasjon til hesten og det kan ha vært første steg på hans vei til å danne relasjon til mennesker. Terapeutisk sett ble hesten et tilnæringsverktøy slik at Janne kunne tilrettelegge for lære- og utviklingsfremmende arbeid (som jo er noe av kjernen i miljøterapi). Relasjonen til hesten åpnet for at jeg som forsker og Janne som miljøterapeut fikk etablert relasjon til Dennis. Figur 5.1 illustrerer dette. Den stiplede linjen viser at det kan være vanskelig å skulle etablere en direkte relasjon med barn som har relasjonsvansker. De hele linjene/pilene viser en alternativ, og i mange tilfeller, lettere vei å gå for å etablere kontakt og relasjon med disse barna kan være via en felles tredjepart. Dennis adopterte hesten Fjordulf som en betydningsfull annen. Gjennom hesten fikk han trene på å bygge opp, og på å delta i sosiale nettverk. Dette kan ha vært ett steg på veien mot at mennesker senere kan bli en betydningsfull annen.



Figur 5.1: Relasjonsetablering via hesten

Til slutt vil jeg bemerke at Dennis spurte om å bli med på jentenes stalløkt som var etter middag den samme dagen. Han kom selv med forslag til arbeidsoppgaver han kunne gjøre og overrasket oss med å tilbringe fem ekstra timer i stallen. Valget å bli med i stallen medførte at muligheten til å tilbringe tid med to eldre gutter på Lilletun falt bort. Jeg vil også innvende at ikke alle vil ha en tilsvarende positiv og sterk reaksjon på bruk av hest som tilnæringsmetode som Dennis hadde denne første dagen. Mitt poeng vil heller ikke være å generalisere denne hendelsen til barnevernsbarn generelt. Poenget er å trekke frem eksempler som kan illustrere at hest i miljøterapi kan se ut til å være en velegnet metode. Og at for barn som har mindre positive erfaringer med voksenpersoner, kan én vei å gå for å opprette et tillitsforhold være via et dyr.

5.2.2 Foreldrene kommer på besøk i stallen

Familie- og foreldresamarbeid er en viktig del av miljøterapien. Samarbeidet er viktig for at barnet skal kunne slappe av i forhold til sine bekymringer for foreldrene. Det kan de når de ser at foreldrene blir akseptert, respektert og ivaretatt. Videre vil foreldre som opplever seg som respekterte og ivaretatt i rollen som foreldre ”gi sin tillatelse”, bevisst eller ubevisst, til at barna kan nyttiggjøre seg det miljøterapeutiske tilbudet (Larsen 2006). Likevel vil mange av barna oppleve lojalitetskonflikt ved å akseptere institusjonens tilbud. En måte å lette barnas lojalitetsdilemma på, kan kanskje være å flytte fokuset fra den innviklede foreldre- barn relasjonen de gangene barna er sammen med sine foreldre. Inspirert av foreldrenes ønske om

å se Emilie sammen med hestene, forsøkte vi å flytte fokuset fra foreldre- barn relasjonen under en av hestedagene ved å invitere foreldrene til stallen.

Da foreldrene til Emilie kom inn i stallen ble hun straks litt stille, men fortsatte å børste hesten. Stillheten gikk raskt over til at hun forklarte hva hun gjorde og etter hvert inkluderte moren til å ta del i aktiviteten. Moren smilte og ble velvillig med.

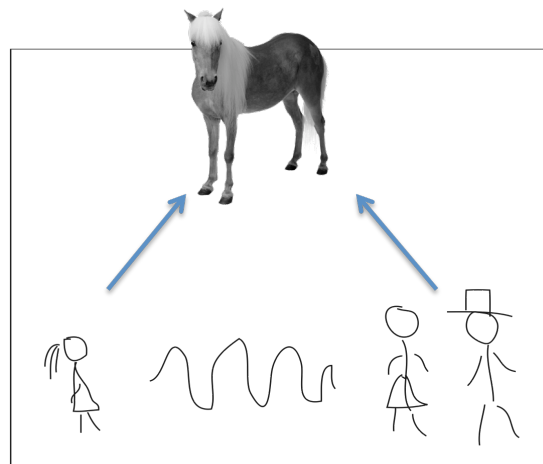
- Hold denne mamma, sa hun og rakte moren lakrisgodteri som hesten kunne få slikke på.

Sammen stelte de hesten grundig og lenge. Emilie forklarte hele tiden hva hun gjorde og hva moren skulle gjøre. Og mor fulgte aktivt opp, både med spørsmål og handling. Da hesten var ferdig leide Emilie den ut og jeg hjalp henne opp på den. Foreldrene sto igjen på parkeringsplassen og vinket, og vi red ut på tur. Emilie skravlet nesten uavbrutt fra vi startet turen og til vi kom tilbake. Stemmen og tonefallet var ledig og sprudlende, hun hørtes lettet ut.

Samvær med foreldrene vekker ofte emosjonelle reaksjoner i barna både før og etter samværet. Noen reagerer med stillhet, andre med aggresjon og utagering. Med det samme foreldrene kom inn i stallen reagerte Emilie med å bli litt taus. Reaksjonen kan ha vært en følge av flere ting. Situasjonen som oppsto da foreldrene kom inn kan ha blitt forvirrende for Emilie fordi hun plutselig måtte forholde seg til miljøterapeuten på den ene side og til sine biologiske foreldre på den andre siden. Lojalitetskonflikten så ut til å løse seg raskt da hun flyttet fokuset mot aktiviteten hun i utgangspunktet bedrev da situasjonen oppsto, å børste hesten. Foreldrene flyttet også fokuset mot hesten og atmosfæren ble straks naturlig og uanstrengt. Vi hadde alle noe felles å forholde oss til - hesten. Samværet ble flyttet fra en spent relasjon, til en felles positiv relasjon og til et fenomen utenfor spenningsfeltet. I likhet med hendelsen beskrevet med Dennis i kapittel 5.2.2, ble hesten en relasjonsportal. Ved at alle relaterte seg til hesten ble hesten en portal som åpnet for en relasjon uten tyngende bagasje. Slik kan hesten brukes bevisst som et miljøterapeutisk verktøy når man skal ha et opplegg med barna.



Figur 5.2: Turbulent relasjon



Figur 5.2: Et fenomen utenfor spenningsfeltet åpner for en alternativ og positiv relasjon.

5.2.3 Barn med innagerende atferd – en problematikk det kan være vanskelig å forholde seg til, og lett å overse.

Mestringskortene viste seg å bli svært sentrale, kanskje særlig i forhold til de innagerende jentene. I denne hendelsen belyses derfor mestringskortene, en mer inngående gjennomgåelse av kortene følger i kapittel 5.5.

Emma og Emilie vegret seg mot å skrive noe på mestringskortene flere ganger i prosjektperiodens to første uker. Emilie hevet noen ganger bare skuldrene og sa ”vet ikke”, og Emma ristet noen ganger bare på hodet da vi snakket om mestring og hva de ville ha skrevet på sitt mestringskort den dagen.

- Jeg har jo ikke gjort noe, bare ridd på tur, sa Emilie en dag vi hadde ridd på tur. Emilie hadde ridd en ganske så problematisk hest. Etter en annen rideøkt hvor begge jentene hadde ridd krevende hester i ridehuset, sammen med mange andre, ville de heller ikke ha noe på mestringskortene sine.

På slutten av dagen virket det som de ofte satt igjen med en følelse av ikke å ha gjort noe. Emilie overså blant annet det faktum at hestens problematikk gjorde det vanskelig å ri den på tur fordi den var svært tilbøyelig til å bli urolig og løpete. Å ri hesten på tur, og samtidig bevare roen og få hesten til å forholde seg rolig, var faktisk en oppgave og prestasjon i seg selv. En oppgave hun mestret bedre enn hestens eier. Tilsvarende overså Emma at hun fikk

Lilletuns fjording til å gjøre relativt gode dressurøvelser ut fra det som var hestens forutsetning.

Gjennom mestringskortene ble Janne og jeg bevisste på en hittil ukjent side ved jentenes problematikk. Jentenes negative selvoppfatning virket fast og nesten som en sperre for å se egen mestring, de trodde ikke at de mestret. Deres mestringsfølelse var tydeligvis ikke matchende i forhold til hva de faktisk gjorde i situasjonen. Dette lærte oss noe om dem, og vi ble nødt til å tilpasse vår tilnærming for at jentene skulle kunne se sin egen mestring og utvikle et mer realistisk selvilde.

Noen barn har en trygg selvfølelse og vet allerede hva de er flinke til. Her ligger det en utfordringen med de innagerende barna. Barna vil i større grad enn de andre trenge bevisste voksne rundt seg som kan tilrettelegge miljøet på en slik måte at de får trene på ”å tre frem (Lund, 2004)”. I tråd med begynte vi å påvirke jentenes opplevelse av egen mestring ved å legge til rette for at erkjennelsesprosessen kunne begynne allerede under ”utførelse av aktiviteten”, i stedet for å vente til aktiviteten var avsluttet. Her følger et eksempel:

På turen hvor Emilie red den krevende hesten dundret det flere måkebiler forbi oss. Hesten reagerte først med uro, men Emilie forholdt seg rolig og hestens påfølgende respons var å gjøre det samme. Jeg benyttet anledningen til å forklare hvilken prestasjon som faktisk lå i å beholde roen slik hun gjorde det i denne situasjonen. Emilie så litt forbauset ut. Jeg konkretiserte min forklaring med å bruke Ronja som eksempel.

- Ronja ville nok blitt anspent, lent seg forover og kortet tøylene.

Videre presiserte jeg at slik atferd bekrefter og forsterker hestens frykt slik at den blir mer urolig. Da smilte Emilie.

Etter turen spurte jeg hva hun ville ha på mestringskortet sitt den dagen.

- I dag, utbrøt hun og hørtes både litt forbauset og spørrende ut.

- Vi har jo bare ridd på tur, sa hun.

- Hva med det som vi snakket om på turen da, at du satt avslappet og rolig selv om hesten ble stresset.

- Ja det ja!

Så smilte hun stort og ble svært ivrig, og ville ha et mestringskort. Hun spurte også om hun kunne få mestringskort fra en hendelse helgen i forveien hvor hun og en

miljøterapeut hadde vært på ridetur. Miljøterapeuten hadde lite erfaring med hest og Emilie hadde vært den som måtte ta ansvar.

En annen gang hadde vi flyttet hestene fra den gamle stallen til den nye stallen på Lilletun gård. Alle barna var med. Ronja og Dennis var fornøyde med at de hadde vært flinke å hjelpe til og ville ha det på mestringskortene sine. Emilie og Emma ønsket gjerne å ri en tur selv om det var sent, og ville derfor ikke skrive noe på kortene sine enda. De var jo ikke ferdige med dagen. Janne gjorde de oppmerksomme på hvilket ansvar som lå i å ri på tur alene. At det var en oppgave i seg selv å kunne ta og mestre det ansvaret.

- Kan jeg legge kort til dere her da, så kan dere skrive selv når dere har vært på tur, spurte jeg.

Begge jentene nikket og forsvant ut med hver sin hest. Den påfølgende tirsdagen lå følgende mestringskort i stallen.



Mestringskort etter ridetur.

På mestringskortet står det ”trave opp en bakke med teppe (barbak)”. Det er grunn til å legge merke til hva som står på mestringskortet.

1. ”Trave opp en bakke..”. For de som ikke har ridd en hest opp en bratt bakke kan jeg innvende at ”øvelsen” utfordrer både konsentrasjons- og koordinasjonsevne. Man skal flytte vekten frem og samtidig være i balanse for å bevare likevekten, og for å gi hesten bevegelsesfrihet så det blir lettere for den å klatre oppover.
2. ”..med teppe”. Når det ligger et teppe blir det mindre friksjon mellom salen og rytteren og dermed mer krevende å holde balansen.

3. Barbak. Å ri barbak vil si å ri uten sal. Det kan virke grenseoverskridende samtidig som det styrker den naturlige balansen (Sørensen, 1999). Når man i tillegg rir i oppoverbakke, med teppe, får man virkelig utfordret balansen.

Andre dager kunne ikke jentene komme på noe de hadde mestret. Vi skjønnte at vi måtte endre praksis. Da vi gjorde det ble jentenes selvfølelse straks mer levende. Helt på egenhånd klarte jentene å finne tre ting de hadde mestret da de ”bare red en tur” den dagen.

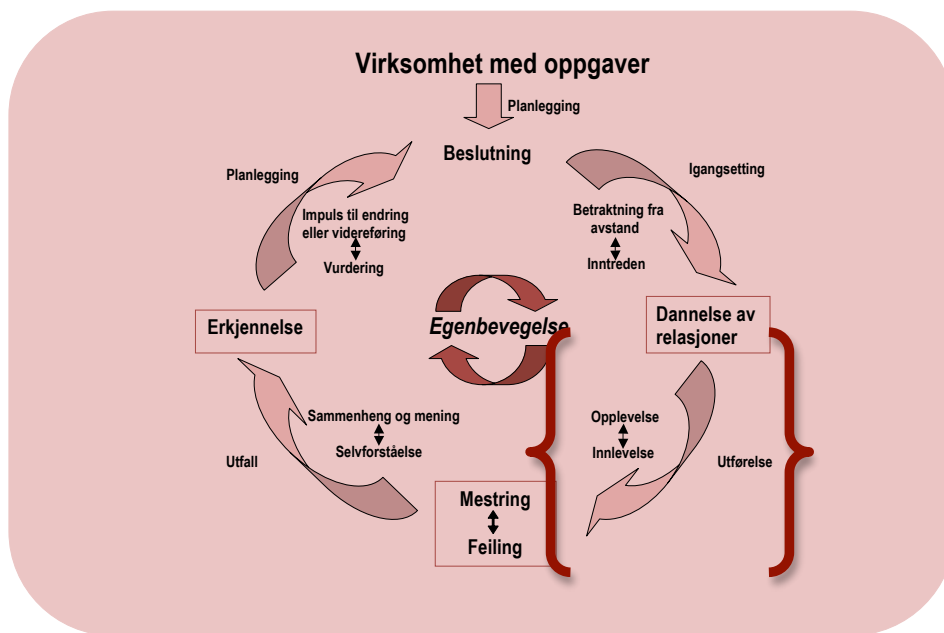
5.2.4 En oppsummering av kapitlet

De tre historiene som er gjennomgått er svært forskjellige, likevel synes det å være noen fellestrekk. I de to første historiene handlet det om trøblete relasjonsforhold og etablering av nye relasjoner. For barn som har lite positive erfaringer med relasjoner til voksenpersoner synes bruk av hest å fungere som en relasjonsportal ved at hesten åpner for en alternativ vei til etablering av relasjoner. I den første historien møtte hesten Dennis med gjensidighet og varme og ble en relasjonsportal mellom han og oss (forskeren og miljøterapeuten). I den andre historien, med foreldre- barnsamværet, ble fokuset flyttet fra en spent relasjon til et fenomen og en alternativ relasjon, utenfor spenningsfeltet. I den siste historien ble hesten også en slags portal. Den ble en portal ved at en vei forbi jentenes stillhet ble åpnet. Jentenes negative selvoppfatning og sperre for å se egen mestring ble synliggjort da jentene stadig var misfornøyde med sin egen innsats og rideprestasjon.

Kapittel 5.3. Hvilke (sosiale) ferdigheter har barna fått styrket i løpet av prosjektperioden?

Barna i utvalget har svært ulikt atferdsmønster, spesielt med tanke på hvordan de håndterer små og store hinder i hverdagen. Barnas atferdsmønstre synes også å ha fellestrekk som er at antisosiale atferden kan skyldes underutviklede sosiale ferdigheter. I skolesammenheng er slik underutvikling som oftest læringshemmende for barna fordi barna ikke mestrer å samhandle med andre på en slik måte at de kan *ta til seg kunnskap* (se tabell 2.1 - Illustrasjon av den helhetlige kompetansen inndelt i bestanddeler). Emma og Emilie tenderer mot å trekke seg tilbake og internalisere sine vansker – typisk innagerende atferd. Dennis og Ronja viser mer

utagerende atferd som uro, krangling og bråk. Gjennom deltagelse i hesteprojektet har barna fått trene på, og formodentlig styrket, noen elementære sosiale ferdigheter gjennom utførelse av ulike hesteaktiviteter. En forutsetning for dette er at barna har etablert relasjon til og kan bli fortrolig med å skulle utføre oppgaven de står overfor. Se modell 5.2. De to første delene av dette kapittelet, del 5.3.1 og 5.3.2 beskriver hendelser med de innagerende jentene. I den neste delen belyses hendelser med de utagerende barna (del 5.3.3). I den siste delen belyses hendelser der alle barna har deltatt og samhandlet i felles aktiviteter (del 5.3.4).



Modell: 5.2: Utførelse av en oppgave eller aktivitet

5.3.1 "Hesten gav den stille jenta en stemme"

- Styrket selvrepresentasjon: Fra "noen legger det i fanget mitt" til "jeg kan gjøre noe med det selv"

Innagerende atferd behøver ikke være ensbetydende med problematferd. Flaaten bemerker at barn som ikke er sjenerte i det hele tatt mangler den sensitiviteten som er nødvendig for sosialt samspill (Flaaten, 2006). Atferden betegnes som problematisk først når den hemmer læring og/eller utvikling hos personen og når den hindrer positiv samhandling med andre (Lund, 2005. Somby og Hausstätter, 2010). Typisk for barn med slik problematikk er at de sjelden uttrykker egne ønsker og behov. Barnas deltagelse betinges ofte av at aktiviteter eller

løsninger på tilsynelatende enkel hverdagsproblematikk, så å si legges i fanget på dem. Jeg vil nå beskrive én av hendelsene fra prosjektperioden hvor Emilie viste en annerledes form for selvrepresentativitet enn hun pleier.

En søndag ettermiddag mot slutten av prosjektperioden, fikk jeg en telefon fra Lilletun gård med forespørsel fra Emilie om hun kunne få dra i stallen til min hest på rideskolestallen. Jeg svarte at hun kunne gjøre hesten klar for kvelden. Det innebar å hente hesten fra uteområde hvor den går på dagtid, ta av dekkenet (ytterjakken) og sette bandasjer på alle fire beina. Emilie hadde vært med på dette flere ganger, men aldri gjort det alene. Det skal også nevnes at hesten er 172 cm over ryggen og at Emilie er 130 cm høy.

Noen dager senere sto Emilie og jeg i den samme stallen og stelte hest da Emilie begynte å fortelle fra søndagen. ”Trond”, Miljøterapeuten som hadde vært i stallen sammen med henne den dagen var uerfaren med hester og Emilie virket svært oppgitt over mannens uvitenhet. Hun skravlet sammenhengene og intenst.

- Han skjønnte ingen ting, når jeg la på bandasjene så spurte Trond om jeg var sikker på at det var riktig og jeg sa JA!! Det er det!! Når jeg skulle gjøre han myk med gulrot så trodde Trond at jeg ertet han (Emilie refererer til en tøyøvelse hvor vi lokker hesten til å strekke halsen til sidene), han skjønnte ingen ting han og sa masse at jeg lokket han og at jeg plaga han, jeg sa JAAA, RING MARIA DA! Jeg smilte og nikket til det hun sa. Hun hadde jo fullstendig rett.
- Det kunne kanskje være noe å sette på mestringskortet ditt, foreslo jeg.
- Ja, at jeg var alene i stallen med en dum mann, hehe, også måtte jeg gjøre alt og forklare hvordan det skulle være.
- Ja da var det godt du visste hva du skulle gjøre, mange ville kanskje blitt usikre av å ha med seg en som ikke kunne så mye, svarte jeg.
- Ja Trond kan i hvert fall ingen ting om hest. Jeg måtte forklare han hele tiden også sa jeg ring Maria da hvis du ikke tror på meg, det er sånn det skal være!

Det kunne vært interessant å få være flue på veggen under denne hendelsen. Ei lita spe jente på 11 år med full oversikt og kontroll på en 600 kilos hest. Ved siden av en kraftig mann på nesten to meter med litt bange anelser for om dette ville komme til å gå bra. Måten Emilie representerte seg selv på i denne hendelsen kan betegnes som typisk for barn med

mestringspreget selvbylde (Havik, 2008). Slik atferd er svært ulik Emilies generelle atferdsmønster. Som eksempel på hvordan Emilie ofte reagerer i situasjoner som for henne oppleves som usikre eller vanskelige, vil jeg beskrive en liten episode fra den samme dagen som hendelsen da hun fortalte om sitt stallbesøk med Trond. Før vi dro i stallen den dagen hadde det oppstått en liten ”diskusjon” mellom Janne, Emilie og Emma fordi Emma ikke var helt fornøyd med at de ikke skulle ri sammen den dagen. Emilie prøvde å si at det var greit for henne (hun hadde ønsket seg å ri alene), men avbrøt seg selv da Emma så på henne. Emilies reaksjon etter diskusjonen, da vi egentlig var klare til å reise, var å gjemme seg bort under trappen. Der lå hun sammenkrøpet med hodet mellom knærne og responderte ikke på henvendelser. Etter en halvtime med mild prat fikk jeg henne i tale igjen. I bilen slo atferden hennes helt om og hun pratet nærmest sammenhengende fra vi satte oss inn i bilen til hun satte seg på hesten.

Fra risikobarn til mestringsbarn

Det har blitt gjort selvbyldeforskning på mestrende barn for å identifisere trekk ved disse barna, og for å klarlegge kjennetegn ved utviklingsfremmende miljøer. Formålet med forskningen har vært å få ny kunnskap om motstandskraft (resiliens) og derigjennom et bedre grunnlag for forebyggende tiltak og terapi. I en oppsummering av studiet ble det påpekt to rammebetingelser som i særlig grad så ut til å gi grobunn for motstandskraft. Den første var trygge, stabile og emosjonelle tilknytninger og den andre var egne erfaringer med å kunne noe, *mestring* (Sommerchild, 2008). Som belyst innledningsvis har barn som bor på barnevernsinstitusjon sjelden opplevd å ha stabile emosjonelle relasjoner. Med tanke på at mange av barna skal flytte i fosterhjem etter opphold på institusjon, vil de igjen oppleve brudd med sine omgivelser. Å skape miljøer som for barna kan oppleves som psykologisk trygge regnes likevel som fundamentalt i miljøterapi, selv om oppholdet ikke er varig. Omfattende negative erfaringer kan mildnes dersom barnets nye miljø er stabilt og nærende (Havik, 2008. Smith og Ulvund, 1991).

Erfaringer med å kunne, altså positive mestringsopplevelser, var den andre av de to hovedfaktorene selvbyldeforskningen belyste som gjennomgående hos motstandsdyktige barn. Positive mestringsopplevelser kan styrke barnas selvfølelse ved at de får erfaringer med å være verdt noe og av å kunne. I praksis vil barnet trenge gjentatte erfaringer, først og fremst med å bli ”sett” og ”hørt”, men også gjentatte erfaringer med å mestre for å kunne gi avkall på

tidligere, inadekvate mestringsstrategier (Havik, 2008). Innagerende barn vil således ha behov for gjentatte erfaringer med å mestre sosiale situasjoner for at selvhevdelse kan integreres i deres indre arbeidsmodell. Ut fra dette synes det nærliggende å foreslå en sammenheng mellom Emilies selvrepresentative atferd da hun tok med Trond i stallen, og mestringsopplevelser relatert til hest. Jeg skal utdype denne påstanden. Emilie har tilbrakt mye tid i stallen det siste halvannet året. I dette tidsrommet har stallen og hestene vært stabilt i livet hennes, kanskje til og med det mest stabile? Hestene har alltid møtt henne med den samme ubetingede kjærligheten og Emilie var vist betydelig mer motivasjon med hester enn på andre områder. Som eksempel kan jeg vise til en helg to uker etter at prosjektet var avsluttet.

Jeg var leid inn som vikar og skulle være sammen med Emilie i to dager. Da jeg kom til Lilletun fikk jeg høre at Emilie gjentatte ganger hadde ønsket å flytte et samvær med sine foreldre for å få være med meg i stallen. Emilie gjentok dette til meg med en gang hun kom hjem fra skolen. Neste morgen sto hun opp 06.30 (normalt vekkes hun klokken 09.00). Innen frokost hadde vi foret, gjort alt stallarbeid og sluppet ut Lilletuns fem hester. Så dro vi i rideskolestallen sammen med Emma. Der fikk jentene ri to økter hver. Lunsjen tok vi som niste på en av rideturene. Da vi kom hjem i sekstiden løp Emilie og Emma rett i Lilletunstallen og red på hestene der. Først i åttetiden kom de inn til middag, etter at jeg hadde hentet de ute i stallen.

I stallen har Emilie vist mer og mer av selvrepresentativ og selvdreven atferd som i hendelsene beskrevet ovenfor. Emma har vist det samme mønsteret, men hun kan til tider være litt mindre utholdende. Jentenes motivasjon tror jeg henger sammen med opplevelsen de får av seg selv og sine ferdigheter sammen med hestene. For det første *betyr* deres tilstedeværelse i stallen noe. Det vi gjør med hestene gjør vi fordi de er avhengig av at vi tar oss av dem. For det andre får jentene gjentatte erfaringer med å mestre gjennom samhandling og aktivitet med hestene. Hestenes sensitivitet overfor sine omgivelser kan også ha forsterket mestringsopplevelsene. De gir hele tiden klar og umiddelbar respons på det vi gjør. Det råder derfor liten tvil om når vi har gjort noe riktig eller galt. Måten hesten møter oss på er altså svært forskjellig fra den måten for eksempel mange barn med tilknytningsvansker har blitt møtt av sine omsorgspersoner på. Jeg vil relatere dette til et poeng jeg har belyst tidligere, at hesten kan være en nøkkel/brobygger til relasjonsetablering med disse barna. Hesten har ingen ting med vanskeligheter ellers i livet å gjøre. Den representerer dermed en side ved

barnas liv som ikke er konfliktpreget og kan derfor være lettere for barna å forholde seg til enn andre mennesker.

Mye kan tyde på at Emilies erfaringer med hest har styrket hennes selvrepresentativitet og selvbilde. I stallen er Emilie et mestringsbarn, og hun hadde derfor ingen problemer med å ta kommandoen da Trond ble usikker og trakk seg tilbake da de var alene i stallen den søndagen.

5.3.2 Jentene utvider sine sosiale arenaer

Hjemme på Lilletun gård har Emma og Emilie virket svært selvsikre og trygge på arbeidet med og rundt hestene. Emma har formidlet at hun ønsker større utfordringer relatert til hest enn de hun får på Lilletun. På rideskolestallen har vi mulighet til å tilby henne slike utfordringer, både med tanke på at hestene vil være mer utfordrende og ridemulighetene mer allsidige fordi vi har tilgang til ridehus. Ikke minst vil rideskolestallen som sosial arena innebære både fler og annerledes utfordringer. Miljøet der er betydelig større og omfatter alt fra rideskolehester og elever, private oppstallører, familier med hest eller som bare er på besøk osv. I løpet av prosjektperioden har vi lagt flere av rideøktene til rideskolestallen med tanke på å utvide barnas sosiale arena. Det interessante ble da å se hvorvidt barnas mestringsfølelse og tro på egne ferdigheter i Lilletunstallen kunne ha overføringsverdi til en lignende, men betydelig større og mer *sosialt* utfordrende arena. Ville barna mestre tilsvarende oppgaver i rideskolestallen som de oppgavene de mestret i Lilletunstallen?

En av hestedagene hadde jeg lånt hester på rideskolestallen så jentene skulle få ri hver sin. Ponnien sto i to forskjellige bygninger. Jeg startet med å vise Emma hennes hest og det tilhørende skapet med utstyr til hesten, og spurte om hun kunne klare seg selv så jeg kunne gå og hjelpe Emilie. Hun nikket. Emilie hadde gått i forveien til ”sin” hest. Da jeg kom inn i den andre stallbygningen hadde Emilie allerede hentet hesten og begynt å ta av dekkenet (ytterjakken).

- Sto hesten inne, spurte jeg.
- Nei jeg hentet henne ute, svarte Emilie.

Emilie hadde ridd denne hesten tre ganger tidligere, men hennes initiativ til å hente hesten selv kom likevel overraskende på meg. Sist vi lånte den samme hesten måtte jeg faktisk vente med å gå på toalettet fordi hun ikke ville stå alene inne i stallen. Emilies selvdrevenhet kan

selvfølgelig ha sammenheng med dagsform, hun kan ha vært usedvanlig ivrig og motivert den dagen. Likevel vil jeg anslå en sammenheng med tryggheten og mestringen hun har fått sammen med hester, og den lille hendelsen som er belyst her. Emilie har vist den samme selvdrevne atferden på Lilletunstallen flere ganger - med tillit til egne hesteferdigheter, ble veien til selvdrevenhet kortere på rideskolestallen enn om hun ikke hadde følt denne tryggheten på en mindre arena først. Å handle på eget initiativ i rideskolen var da innenfor hennes utviklingszone. Emma viste tilsvarende selvsikkerhet da hun godtok å starte klargjøringen av sin Ponni alene, selv om stallen hadde fylt seg opp av tenåringsjenter.

Litt senere var Ronja også ankommet og stelte med en ponni i den samme stallbygningen som Emma. Ronja varmet bittet som hesten skulle ha i munnen (om vinteren er det kaldt for hesten å få det kalde metallet inn i munnen) og spurte Emma om bittet var blitt varmt nok. Emma kjente på det og ristet på hodet.

- HÆ, hvorfor ikke, responderte Ronja og så forundret ut.

Emma løftet bittet og la det inntil kinnet hennes. Ronja skvatt da det kalde metallet traff kinnet hennes.

Jeg fulgte opp med å forklare med ord det Emma hadde kommunisert i praksis (å legge bittet inntil kinnet for å teste om det er varmt nok er en tommelfingerregel i hestemiljø).

Fordi Emma ikke prater, stiller hun ofte med svakere kort i samhandlingssituasjoner. I stallen er det annerledes fordi hun har mye kunnskap om og erfaring med hest. Emmas kompetanse på hest setter først og fremst henne selv i en tryggere og mer selvsikker posisjon. Et poeng i miljøterapi vil da være å styrke hennes sosiale ferdigheter på nettopp denne arenaen, utvide hennes eksisterende utviklingsnivå med utgangspunkt i noe hun allerede kan - hest. For å vise tillit og anerkjennelse til Emmas ferdigheter hadde jeg for eksempel henvist Ronja til Emma da hun etterspurte min hjelp en halvtime tidligere.

Hestens rolle er sentral her. I stallen er samhandling og aktivitet med hester hovedfokus for de fleste som ferdes der. På andre arenaer er ofte den direkte samhandlingen og kommunikasjonen mellom mennesker mer sentral. Barns atferds- og samhandlingsproblemer kan dermed få mindre oppmerksomhet enn det kanskje får på andre arenaer. Fordi hesten er felles referansepunkt, vil Emmas hestekompetanse også kunne farge de andres oppfatning av henne. I stallen er hun både jenta som ikke prater, og ei jente som kan mye om hest. Hun er

faktisk så dyktig at andre kan dra god nytte av kunnskapen hun besitter. Videre vil andres henvendelser kunne ha betydning for selvbilde og egenutvikling. Henvendelsene i seg selv er en tillitserklæring til en persons ferdigheter. De bekrefter at personen er sett, og at det som er sett er anerkjent (Havik 2008). Med viten om Emmas interesse og kompetanse på området synes stallen å være en fornuftig arena som utgangspunkt for videre læring og utvikling. Neste steg kunne kanskje være å utvide samhandlingen i stallen til å inkludere flere. I første omgang var nok det å kunne opptre selvstendig med en ny hest og i nærvær av mange ukjente, tilstrekkelig å forlange med tanke på at utfordringene skal befinne seg innenfor den lærendes utviklingszone.

5.3.3 Legger vekk skittkasting og stygt språk – viser empati og medfølelse

Mye kan tyde på at hesten har hatt en beroligende effekt på Dennis. I løpet av prosjektperioden har vi sett flere eksempler på dette. Jeg skal beskrive to små hendelser her. I den første historien startet dagen med at Dennis var fryktelig sint og skittkastingen haglet da han satte seg i bilen. Sinnet hans mildnet i løpet av bilturen, men han virket fortsatt litt amper den første tiden i stallen:

Line hadde hentet hesten vi skulle bruke og begynt å stille den. Dennis surret hvileløst omkring, men så ble han med å stille hesten.

- Hvorfor pusser vi hesten når den er helt ren, spurte han.
- Vi pusser ikke hesten bare for at den skal bli ren, men også for å få kontakt med hesten og for å stille med den så den skal ha det godt, svarte jeg.
- De skal ikke ha det godt, mumlet han.
- De skal ha det fryktelig.. Dennis ble taus et par sekunder.
- ..Godt, mumlet han til slutt med senket blick.

Så la Dennis ansiktet inntil hestens kropp,

- Åh, jeg vil ha en sånn pute, sa han.

Erkjennelsen Dennis kom med her er en erkjennelse av mer dyptgripende karakter enn det tilsynelatende kan se ut som. Som en nøkkel som vrir om snur han et opprinnelig syn han har på verden i bare én setning. Han snur på en måte fra en oppfatning om at ”verden slik jeg erfarer den er dritt og sånn skal den være”, til at ”verden slik jeg erfarer den er dritt, og sånn

skal det *ikke* være"! Forutsetninger som ligger til grunn for en slik vedkjenning er blant annet flere, positive samhandlingserfaringer som tilsier at "*slik* skal det være, ikke som det har vært". Min rolle som instruktør hadde også en betydning ved at jeg tilrettela for erkjennelsen ved å fortelle om de omsorgsrelaterte sidene ved å børste hesten.

Senere denne ettermiddagen dukket Dennis plutselig opp i rideskolestallen der to av jentene hadde sin rideøkt. Dennis hadde vært i slalombakken og foreslått for miljøterapeuten han var sammen med at de kunne kjøre til stallen. Da vi hentet Dennis den dagen skulle han "f*** ikke i no stall", som han sa.

Den andre historien som beskrives er fra en dag Dennis skulle ri tur på rideskolestallen.

Hesten Dennis skulle ri hadde allerede trent en hard økt litt tidligere på dagen. Da vi hentet hesten ute fra innhegningen forklarte jeg at hesten allerede hadde trent en hardt økt bare noen timer tidligere og antagelig lurte på hvorfor han ble hentet inn nå igjen.

- Stakars, han tror kanskje han skal trene hardt igjen, sa jeg litt spøkefullt.
- Men nå skal vi bare på tur, svarte Dennis.

Dennis klappet hesten på halsen da vi gikk oppover mot stallen og sa med beroligende stemme.

- Skal ikke trene så hardt nå nei, skal ikke det.

Dette gjentok han da hesten var ferdig påsålet og vi var klare til å ri ut på tur.

Learning to care through kindness to animals

Dennis har vist gjennomgående tendenser til å reagere med sinne og stygt språk i situasjoner som for han oppfattes som vanskelige eller utrygge. Slikt reaksjonsmønster fremkommer ofte i utagerende barns mestringsmønster og er forankret i barnas indre arbeidsmodeller.

Forankringen kan gjøre det svært vanskelig å gi avkall på mestringsstrategiene. Å forkaste mestringsstrategiene vil være det samme som å forkaste tidligere "selvfølgelige" forståelser barnet har av seg selv og verden. For at endring i de indre arbeidsmodellene skal kunne skje, må barnet først erfare at det blir sett og akseptert som det er og således bli tryggere på sine forventninger til omgivelsene (Havik, 2008). Måten dyr møter mennesker på, uten fordommer og med ubetinget kjærlighet, har i mange tilfeller vist seg å kunne ha en slik betryggende effekt. Bare ved at de opptar oppmerksomheten virke beroligende, men forskning har også

vist reduksjon i blodtrykk, hjerterytme og stressnivå i samvær med dyr (Arkow, 2004). I den første hendelsen overfor kan det synes som at samværet med hesten virket beroligende på Dennis. Hesten hadde ingen ting med vanskelighetene tidligere på dagen å gjøre. Den sto bare stillferdig og ventet og Dennis fikk den tiden han trengte til å falle til ro. Så var hesten imøtekommende fra det tidspunktet Dennis roet seg og besluttet å ta del i aktiviteten, å stelle hesten.

Forutsatt at barnet opplever situasjonen som trygg, vil barnet kunne lære om seg selv i relasjon til andre når det tilbringer tid med dyr (Dimitrijević, 2009). Å ta vare på dyr har i mange tilfeller vist seg å fremme egenskaper som ansvar, omsorg og empati (Battle, 2003. Granger og Kogan, 2006. Melson og Fine, 2006). Som i hendelsene beskrevet med Dennis, kan en tilsynelatende enkel aktivitet som å stelle hesten, se ut til å utløse slike egenskaper. Dennis ble møtt som han var til tross for at humøret var dårlig og sammen med hesten fikk han trene på å se seg selv i relasjon til en annen.

Det er nærliggende å anta at lærdommen om godhet til dyr også vil kunne styrke barnets empati og forholdningssett overfor mennesker (Battle, 2003). Jeg vil avslutte denne delen med å beskrive en hendelse som illustrere dette.

Ronja og Dennis kranget voldsomt på vei til stallen en dag. De har ofte havnet i konflikter med hverandre. Janne fikk roet situasjonen og satte de til å pusse hesten vi skulle bruke. Barna sa ingen ting til hverandre og vekslet på å opptre barnslig med å si at de ikke ville mer. Uten pådriv fra oss fortsatte de å pusse likevel. Dennis hadde funnet frem en rundbørste å ville massere hesten.

- Ja flott, sa jeg.
- Massasje er veldig godt for hestene.

Dennis begynte å massere men fikk det ikke helt til. Ronja oppfattet dette og hentet en ny rundbørste, litt annerledes enn den Dennis hadde funnet .

- Det er denne man masserer med, sa hun og rakte den til han.

Han tok i mot børsten og spurte hvordan man skulle gjøre det.

- Rundt og rundt, Ronja forklarte og demonstrerte med håndbevegelser i luften.
- De syns det er best på halsen, skal jeg vise deg?

Dennis rakte henne børsten og Ronja demonstrerte før hun rakte den tilbake til han.

5.3.4 Samarbeid og gruppefellesskap

I løpet av prosjektperioden har jeg observert flere situasjoner der barna har fått trene på å samarbeide. En samarbeidssituasjon hvor vi skulle innlosjere hestene i den nye stallen på Lilletun gård utmerket seg som eksempel på dette.

Før middag den dagen hadde vi brukt tid sammen med Ronja og Dennis, som var tidligst ferdig på skolen, til å hente ting og gjøre klart i stallen. Dennis var litt motvillig i begynnelsen, men motviljen løsnest raskt og han ble svært ivrig og tok initiativ til diverse praktiske oppgaver.

- Her skal Fjordulf stå håper jeg, sa han da han hadde flislagt en av boksene og fortsatte med å organisere plassering av høyballer.

Emma og Emilie sluttet seg til oss etter hvert som de kom hjem fra skolen. De var litt tilbakeholdne (som de ofte kan være i oppstartfasen), men viste tegn til at de gledet seg. Emma smilte hele tiden og Emilie bemerket at hun gledet seg til hestene kom.

Etter middag skulle vi kjøre og hente hestene. Planen var å reise med bare Emma og Emilie, men ingen reagerte da Ronja og Dennis uoppfordret hadde satt seg i bilen før avreise, så da reiste vi alle sammen. På turen fordelte Janne arbeidsoppgaver til barna.

- Ronja, du tar ansvaret for vannbøttene.
- JA, Ronja svarte klart og tydelig.
- Emma, du tar sal og hodelag til Fjordulf, Emma nikket og smilte.
- Emilie tar til Fjordfinn, et klart ja fra Emilie også.

Så ble Janne stille og Ronja reagerte raskt på at Dennis ikke hadde fått oppgave.

- Åååh, skal ikke Dennis ta noe eller?
- HIHI, jeg skal ikke ta noe, lo Dennis. Janne lo også,
- Jo da, han skal ta ansvaret for voltigegjorten og longsjetauet.
- JEPP, svarte Dennis.

De siste fem minuttene av turen var barna helt stille. Janne parkerte bilen og barna løp ut. Jeg tuslet etter. På vei innover i stallgangen ble jeg møtt av løpende barn, først Emilie, så Ronja og til slutt Emma. Armene deres favnet alt de kunne av saler, bøtter og hodelag. På vei inn på salrommet møtte jeg Dennis. Han hadde spurt Line,

institusjonens gårdsbestyrer som tilfeldigvis sto der inne, om hjelp til å finne det han skulle ta med. Så forsvant han også ut og Line og jeg sto igjen.

- De kom jo bare susende inne her og hentet ting, sa Line og så litt forbauset ut.

Emilie kom løpende igjen og Emma hadde begynt å samle sammen noen av sine egne ting.

- Hva mer trenger vi, spurte Emilie.

Så kom Ronja løpende igjen,

- hva mer?

Til slutt var det bare hestene igjen. I regi av Ronja ble det fordelt hvem av barna som skulle leie hestene på hestehengeren og hvem som skulle leie de av. Vi tok bare med de to fjordingene denne dagen. En halvtime senere var hestene vel plassert i boksene og barna stelte de sammen.

- Nå kan det jo bli moro å stå opp, sa Line og henvendte seg til Emma. Emma nikket og smilte.

- Så kan du jo fore om morgenen før du går på skolen, sa jeg og Emma nikket igjen.

Utenfor var det blitt mørkt og 15 kuldegrader. Likevel var jentene fast bestemt på at de ville ri tur etter vi hadde spist pølser og kake. Dennis var fortsatt med oss. Dette til tross for at to eldre gutter fra institusjonen hadde kommet i stallen for å spise kake også forsvunnet ut igjen. Selv om han var litt stille var han med å stelle for hestene, sammen med jentene. Jentene satt etter hvert nesten oppå hverandre inne i en av hesteboksene og planla hvem av som skulle sitte to og to på hestene hvis de skulle ri på tur. Og tur ble det!

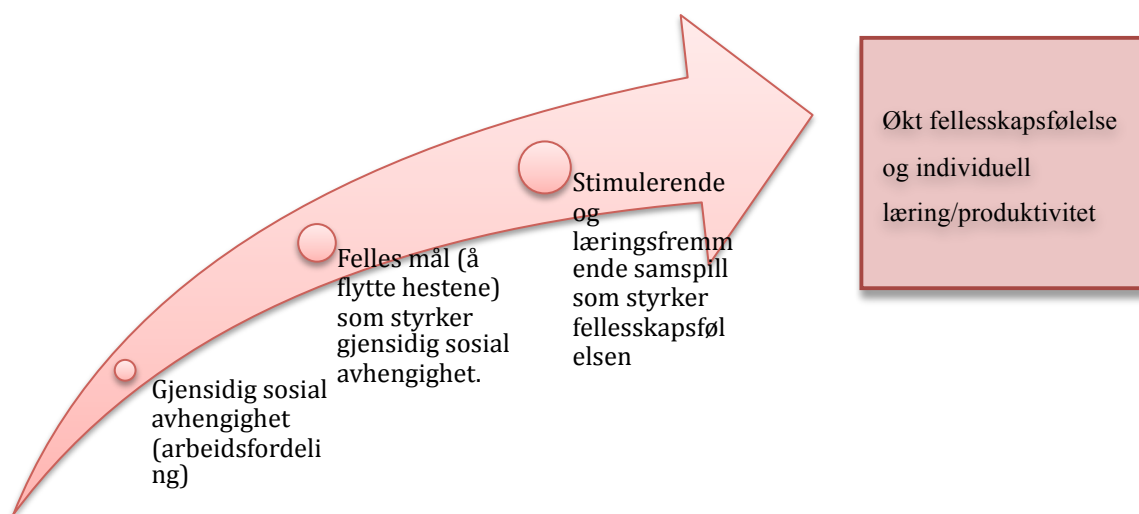
Gruppedynamikk og fellesskap.

Dagen vi flyttet hestene var den første dagen alle barna var med på den samme aktiviteten. Likevel blomstret fellesskapsåndet og samarbeidet mellom dem. Aktiviteten, å flytte hestene, utløste antagelig noe av denne dynamikken, men jeg vil først beskrive en annen medvirkende faktor, at barna først var blitt styrket hver for seg.

De første to ukene hadde vi valgt å dele barnegruppen, enten som grupper på to og to eller som en og tre. Grunnen til oppdelingen var først og fremst at barna hadde ulike behov og forutsetninger. For det andre var barnas samhandlingsevne svak hos alle fire. Mange vil

kanskje tenke at nettopp derfor burde vi lagt opp til mer fellesaktiviteter slik at barna fikk trene på å samarbeide. Den treningen fikk de, men vi startet ikke med å trene på samhandlingssituasjoner med alle barna var tilstede. Istedenfor styrket vi gruppefellesskapet *metodisk* ved å dele opp gruppen og styrke gruppemedlemmene hver for seg. Før medlemmene er trygge enkeltvis og kan fungere hver for seg, vil de heller ikke kunne fungere som en helhet (Johnson et al., 2000). Videre er min tese at individuell styrking av enkeltindivid kan motiver gruppemedlemmene til *selv* å søke felleskap etter hvert som den grunnleggende tryggheten og opplevelsen de har av seg selv styrkes. Jentene kom - for eksempel med flere og flere ønsker om å ri sammen. Dette til tross for at både Ronja og Emilie hadde formidlet at de ønsket individuelle rideøkter ved prosjektstart. Dennis dukket stadig opp på ettermiddagens rideøkt selv om hans rideøkt var ferdig for dagen.

Allerede før vi kjørte og hentet hestene så dagens oppgave til å ha utløst noe i barna. I utgangspunktet hadde jeg fryktet at flyttingen ville bli kjedelig og demotiverende for barna. Dennis startet med å bekrefte mine mistanker, men avbekreftet de raskt med å vise enorm arbeidsinnsats og iver. Ronja var iherdig fra vi startet dagen og spratt ut og inn av bilens bagasjerom med gummimatter og forsekker (i motsetning til de fire første gangene hvor hun var gretten og treg de første ti minuttene). Og plutselig satt jo begge de to og blomstret i baksetet. I bilen fordelte Janne arbeidsoppgaver. Arbeidsfordeling er sentralt i samarbeid og gjør blant annet at gruppemedlemmene kan føle at de selv har noe å bidra med i gruppens felles prosess. I tillegg belyser arbeidsfordeling betydningen av de andres innsats (Johnson et al., 2000). Slik fikk barna se at både den enkeltes og hverandres innsats var nødvendig, og i alles interesse. Oppgaver som gjør barna oppmerksomme på hverandres resurser og innsats kan styrke det Johnson et al. (2000) har hevdet er nøkkelen til samarbeidslæring, gjensidig sosial avhengighet. Gjennom gjensidig sosial avhengighet får gruppemedlemmene oppleve at de er ”i samme båt”, at de vinner eller taper på grunnlag av deres samlede innsats. I tillegg fører avhengigheten til styrket fellesskapsidentitet. Felles identitet binder gruppemedlemmene sammen emosjonelt og kan skape et ”positivt klima” hvor medlemmene liker hverandre. Barnas klenging på hverandre og ønske om å være sammen på slutten av dagen kan tyde på nettopp dette, at barna fikk styrket fellesskapsfølelsen gjennom å delta i et felles prosjekt. Dennis valgte jo faktisk å bli igjen med oss, selv om muligheten til å henge med de eldre guttene dukket opp. Han hadde jo fått både kake, pølser og mestringskort så det var ingen av de tingene som holdt han tilbake. Dagens handlingsforløp har jeg plassert i en modell inspirert av Johnson et al. (2000).



Figur 5.4: Samarbeidslæring

5.3.5 Barna lære allmenn kunnskap gjennom ansvaret for, og i aktivitet med hesten - En oppsummering av kapittelet.

Historiene i dette kapittelet strekkes fra å omhandle individualitet til å skildre fellesskap og samarbeid og belyser ulike aspekter ved sosial trening. Det kan også se ut til at den sosiale ferdighetstreningen barna fikk i stallen kan ha hatt overføringsverdi til andre sosiale områder. I det første historien så vi at Emilie hadde fått styrket selvbilde og selvrepresentativitet ved å mestre arbeidet i stallen. Dette kom til uttrykk da hun inntok en ny og selvhevdende (sosial) rolle overfor den uvitende miljøterapeuten. I den andre historien fikk barna trene på å mestre kjente arbeidsoppgaver på en større og mer sosialt utfordrende arena. Særlig Emma og Emilie utmerket seg da de opptrådte som selvstendige og handlende aktører, også da andre, ukjente jevnaldrende var til stede. I den tredje hendelsen fikk vi se at Dennis viste økt empati og medfølelse sammen med hesten. Et eksempel der han og Ronja samarbeidet om å stelle hesten til tross for at de i utgangspunktet var uvenner, viste at barna også myknet i sin væremåte overfor hverandre sammen med hesten. Til slutt fikk barna trene på å delta i én felles aktivitet. Den opprinnelige planen var å dele gruppen, men så satt plutselig alle barna i bilen på vei for å hente hestene, som om oppgaven ”å flytte hestene til den nye stallen vår” lokket frem fellesskapsfølelse og ønske om deltagelse fra barnas side. Det sosiale vi så til slutt, da de fire barna ble værende i stallen, sammen, selv om ”den offisielle hestedagen” var over, kan tyde

på at barna opplevde styrket fellesskapsfølelse etter å ha mestret en aktivitet sammen. De hadde både mestret oppgaver de gjorde alene og sammen, og *at* de gjorde det sammen.

Egenskaper som barna har vist og som jeg har trukket frem i dette kapittelet er selvstendighet, selvrepresentativitet, empati og samarbeid. Gjennom aktiviteter med hest har vi altså styrket egenskaper som er grunnleggende for å danne relasjoner og videre å kunne ta til seg læring.

5.4 Hvordan har hesteaktivitetene gitt barna mestringsglede?

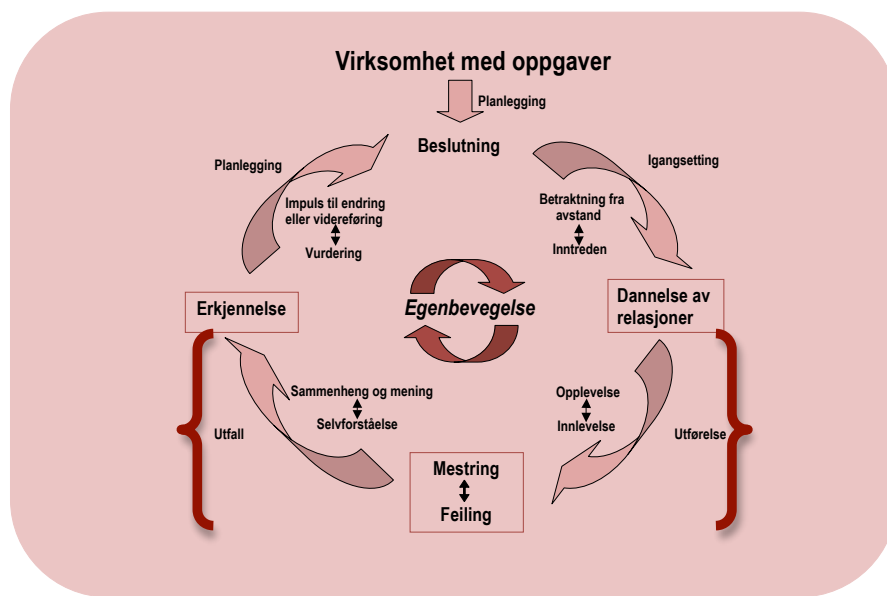
”For en deilig følelse, å kunne mestre et så stort dyr”.

(Gutt, 14)

Sitatet over er sagt av en gutt jeg hadde med på ridetur for to år siden. Hendelsen er kort beskrevet i innledningen. Jeg har likevel valgt å ta det med sitatet i dette kapittelet fordi det belyser et viktig poeng ved mestring og mestringsglede i dette prosjektet; hestens størrelse. Å kunne mestre et så stort dyr gir i seg selv en utrolig følelse – tenk at jeg lille jeg er i stand til å kontrollere noe så stort. Bare det å sette seg opp på en hest kan for mange kjønes grenseoverskridende og gi en brusende følelse i kroppen. Tenk så hvilken effekt hestens størrelse kan ha for mestringsgleden ved utførelse av ulike aktiviteter med den? Det blir som om størrelsen forsterker mestringsfølelsen. I løpet av prosjektperioden har vi gjort ulike aktiviteter med barna og hestene. Vi har ridd på mange turer, kjørt hest og vogn, hatt ridetimer i ridehus, voltige (turn på hesteryggen), stått på slalomski etter hesten og selvfølgelig mange stell- og kosetunder med hestene.



Datamaterialet er rikt på gode eksempler. Jeg har valgt å avgrense kapittelet til å omhandle aktiviteten voltige mer inngående enn de andre aktiviteten. Det er fordi jeg ønsker å vise hva én enkelt aktivitet kan gi av mestringsglede, og fordi denne aktiviteten har vist seg å være særlig egnet i miljøterapi tuftet på bruk av hest. Vi befinner oss nå i den nedre delen i modellen for relasjonell erfaringslæring, se modell 5.3. Dette kapittelet overlappes av kapittel 5.5. hvor beskrivelser av barnas opplevelser av hestedagene beskrives sammen med erkjennelsesprosessen.



Modell 5.3.: Hvordan har hesteaktivitetene gitt barna mestringsglede.

5.4.1 Voltige - en analytisk og trinnvis oppdelingen av aktiviteten

Aktivitet med voltige har gitt barna i prosjektet mye mestringsglede selv om de har vært på svært ulike nivå. Utfordringene ved voltige kan lett tilpasses rytterens nivå og kan dermed være like velegnet for nybegynnere som for erfarne ryttere. For nybegynnere kan det først og fremst kjennes trygt fordi de selv slipper å ha kontroll på hesten. Samtidig vil de kunne få optimal ridefølelse fordi de sitter så tett med hesten (uten sal), og de fleste får prøvd en rekke turnøvelser allerede den første gangen. Voltige foregår uten sal men med en voltigegjort som går rundt hestens mage. Sal kan forhindre rytteren å merke hestens bevegelser og mange nybegynnere spenner seg ofte lettere i kroppen når de rir med sal. Uten sal kan de merke hestens bevegelse og bli fortrolig med seg selv og sin balanse til hest (Sørensen, 1999).

Gjorten har håndtak som gjør det lettere for rytteren å gjøre øvelsene. Håndtakene på gjorten så også ut til å ha betryggende effekt ved at barna hele tiden hadde muligheten til å holde seg fast. Barna virker faktisk litt overrasket selv da de i løpet av kort tid hadde gjennomført en rekke akrobatiske øvelser samtidig som hesten beveger seg i skritt, trav og galopp. Dennis satt for eksempel med armene ut til siden i alle hestens gangarter da han satt på i voltige for første gang.

Opplæring i naturbruk, som omfatter dyr og andre naturbaserte produksjoner og aktiviteter, tar gjerne utgangspunkt i et omvendt læreplanarbeid (Krogh og Gjøtterud, 2008). Dette innebærer at lærer, instruktør eller terapeut begynner med å analysere arbeidsoppgaven eller aktiviteten i planleggingen av opplæringssituasjonen. Oppgaven eller aktiviteten deles i trinn, og for hvert trinn utledes de kvalifikasjoner som kreves av yrkesutøveren for å utføre det angjeldende trinnet på en tilfredsstillende måte. Når yrkesutøveren gjennom praksis gradvis mestrer å oppfylle de kvalifikasjonskravene som er gitt av oppgaven, har utøveren tilegnet seg yrkeskompetanse.

I masteroppgaven er jeg opptatt av å undersøke hvordan og i hvilken grad hestetterapi kan bidra til at barna på Lilletun utvikler generell sosial kompetanse eller basiskompetanse. Som regel har barn i barnevernsinstitusjoner en egen individuell opplæringsplan (IOP) i forbindelse med skolen. Målene i de individuelle opplæringsplanene er gjerne og oftest knyttet til elevenes utvikling av grunnleggende dannelses- eller mestringsområder. De syv mennesketypene som beskrives i den generelle læreplanen omfatter vanligvis de mestringsområdene som inngår i de individuelle opplæringsplanene. Dette har flere årsaker. For det første er den generelle læreplan et styringsverktøy for opplæring i Norge i forskrifts form, og elevene har krav på å kunne nå målene som settes i denne læreplanen. For det andre er annen faglig læring forutsatt av at elevene har tilegnet seg grunnleggende sosial kompetanse, for eksempel slik det er uttrykt i det samarbeidende eller det arbeidende menneske i den generelle læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Mens ordinær yrkesdidaktikk har sitt fokus på hvordan yrkesutøvelse både forutsetter allmenne ”nøkkelkvalifikasjoner” (Gjøtterud, 2003) og yrkeskvalifikasjoner, er jeg mest opptatt av å analysere hvordan en aktivitet som voltige krever kvalifikasjoner som hører til sentrale mestringsområder for barna. I og med at de individuelle opplæringsplanene i vesentlig grad knyttes opptil og begrunnes ut fra den generelle læreplan, vider jeg også kort

hvordan mestringsområdene kan knyttes til utvalgte mennesketyper, som er begrepet for mestrings- eller dannelsesområder i denne læreplanen.

Jeg har laget en trinnvis oppdeling av aktiviteten for å vise øvelseområder i voltige, hvilke mestringsområder øvelsene dekker og hvilke mennesketyper i læreplanens generelle del som øvelsene kan knyttes opp mot. Oppdelingen viser hvilke ferdigheter aktiviteten ”krever” av utøveren og at man kan nå mange mestringsområder med bevissthet om dette.

Trinn	Beskrivelse	Mestringsområde	Generell del av læreplanen
1. Hente hesten (forberedelse)	Ta hesten ut fra innheiningen og leie den inn i stallen	Kontroll, åpne/lukke porten uten at andre hester går ut, respekt	Arbeidende menneske
2. Børste hesten (forberedelse)	Hente pussesaker, stelle hesten og kontrollere for sår, hevelser etc.	Vurderingsevne, empati, velge riktig rekkefølge på børster, utholdenhet, omsorgsevne, tilpasse egen atferd til hestens atferd	Arbeidende , meningsøkende menneske
3. Oppsadling (forberedelse)	Hente utstyret og legge det korrekt på hesten	Utholdenhet, evne til å takle rutiner, systematikk nøyaktighet, kontroll, evne til å lese hestens reaksjoner, vurderingsevne	Arbeidende menneske
4. Leie hesten inn i ridehuset	Leie hesten fra boksen til ridehuset	Kontroll, respekt, evne til å lese hestens kroppsspråk	Arbeidende menneske
5. Voltige (utførelse)	Person A: Den som sitter på hesten	Balanse, finmotorikk, styrke, kontroll, følelse for hestens bevegelse, samarbeid, samhandling, tålmodighet, teknikk, disiplin, kroppsbeherskelse	Samarbeidende , meningsøkende, arbeidende menneske,
	Person B: Står på bakken og holder tauet – har kontroll på hesten.	Kontroll, disiplin, tålmodighet, ansvar, samarbeid, vurderingsevne - å lese hestens kroppsspråk	Samarbeidende, arbeidende, skapende,
6. Avslutte aktiviteten	Skritte hesten så den får strekke seg ut og slappe av	Tålmodighet, vurderingsevne, empati, helhetstenkning	Meningsøkende, allmenndannende menneske
7. Sale av hesten	Ta av utstyret, stelle og legge på teppe	Omsorgsevne, tålmodighet, vurderingsevne	Allmenndannende, arbeidende menneske

Tabell 5.1.: En analytisk oppdeling av aktiviteten voltige

Som skjema viser kan man nå mange mestringsområder gjennom voltigen som helhet, men at det også er bredde i hvert enkelt trinn. Ta for eksempel trinn 2, børste hesten. Øvelsen øver blant annet barnets sensitivitet og empati overfor hestens signaler. Insensitivitet overfor signalene kan føre til at det oppstår uforutsette eller farlige situasjoner. Barnet må også kunne vurdere når hesten er tilstrekkelig børstet så den ikke får gnagsår av sal eller hodelag. Jeg vil særlig fremheve bredden i trinn fem. Trinn fem øver i seg selv sosial kompetanse mellom person A og person B.

I de to neste kapitlene følger skildringer fra to voltigeøkter. Begge beskrivelsene er avgrenset til trinn fem og utførelsen av aktiviteten, men det er likevel en betydelig forskjell på de to situasjonene. Den første historien belyser aktiviteten med bare *en* deltager (person A), og den andre viser aktiviteten med to deltagere (person A og person B), og ulike samarbeidsdimensjoner ved aktiviteten når flere utøvere er med.

5.4.2 Voltige med Dennis

Den første stald dagen med Dennis hadde vi voltige. Her følger en komprimert beskrivelse av voltigeøkten (trinn fem). Vi var kommet inn i ridehuset og neste steg var at Dennis skulle opp på hesten:

Jeg sto på siden og observerte i mens Janne instruerte og kontrollerte hesten. Før Dennis var kommet opp på hesten mumlet han at hesten var stor. Selv om han virket litt tvilende satte han seg opp uten å nøle åpenlyst. Straks han satt der senket han skuldrene og så ut til å slappe mer av. Etter fem minutter med oppvarming og svinging med armene satt Dennis i damesal (det vil si med begge beina på samme side av hesten). Så fikk han beskjed om å skli av hesten.

- Ærru gææern, svarte Dennis, men med lystig tone.

Så smilte han og skled av. Janne forklarte at det av sikkerhetsmessige årsaker var viktig å skli innover mot midten av sirkelen i voltige hvis man kjenner at man kom til å falle av. Derfor kunne det være lurt å trene på å falle.

- Det var ikke så langt ned, smilte Dennis.

Like etter var han opp på hesten igjen, denne gangen i damesal og med begge armene ut til sidene.

- Wow!

Janne satte hesten i trav og Dennis... Notatene mine ble avbrutt av glade rop:

- SÅ GØØØY!

- Kan du gangetabellen, spurte Janne.

- Nei.

- To ganger to?

- Fire.

Dennis smilte og svarte korrekt på et par regnestykker til.

- Har du lyst å galoppere?

- Mhmm, Dennis nølte litt men nikket forsiktig også bar det av sted.

- MORSOOOMT! WEEE!

På dette tidspunktet tror jeg vi smilte like bredt alle tre.



Dennis i voltige

Dennis er en gutt vi raskt oppfattet som stadig ”i farta”, og med gode motoriske ferdigheter. At han var flink motorisk så vi ved stort sett alle praktiske gjøremål og aktiviteter. Likevel virket han alltid litt usikker da vi introduserte han for nye aktiviteter. Hans umiddelbare reaksjon var ofte å lage overdrevent, negativ oppstyr. Selv da vi skulle stå på slalomski bak hesten reagerte han med et plutselig sinneutbrudd. Før utbruddet hadde han vist iver og glede over aktiviteten. Slalåm er en idrett han mestrer svært godt og stadig ytre ønske om å gjøre. Etter hans lille utbrudd mumlet han noe om å henge etter hesten med akebrett. Vi startet

derfor med å henge etter med akebrett. Ti minutter senere forsvant han inn og hentet skiene sine. ”Skituren” ble stor suksess. Utbrudd som dette kan være en forsvars- og mestringsstrategi fra Dennis sin side for å slippe å vise frykt og usikkerhet. Usikkerheten hans kan tyde på at han hadde få, positive erfaringer med å få til noe. Ved slike tilfeller utvikler ofte personen et indre bilde av seg selv som ”en som ikke kan” (Havik, 2008). Personer med et slikt bilde av seg selv har lite tillit til egne ferdigheter og begrenset tro på hva de selv kan forvente å få til. Gjentatte erfaringer med å mestre ulike oppgaver, som for eksempel Dennis erfaringer fra voltige, vil kunne styrke personens oppfatning av seg selv som ”en som kan” (Havik, 2008. Smith og Ulvund, 1999).

De siste minuttene før Dennis satte seg på hesten var Dennis stille og virket usikker. Han mumlet blant annet at hestene var store da han tuslet mot fjordingen som sto klar til han inne i ridehuset. Med det samme han satt på hestens rygg blomstret smilet – han hadde allerede overskredet en grense ved å trosse sin egen usikkerhet og satt seg opp på en stor hest. Han trosset også en annen, mindre åpenbar grense da han satte seg opp, han overlot ansvaret for seg selv til noen andre. Etter dette virket Dennis mindre usikker for hver øvelse Janne introduserte, og han beseiret flere og flere utfordringer. Da Dennis hadde overskredet sin frykt for den store hesten, var gleden han viste bemerkelsesverdig stigende for hver gjennomførte øvelse på hesteryggen. Gleden han viste kan tyde på at mestringen vekket positive følelser i han. Til slutt vil jeg tilføye at Dennis ikke sluttet å vise usikkerhet etter denne dagen. Han viste stadige tegn til usikkerhet utover i prosjektperioden, men i avtagende grad og det tok ikke mange prosjektdager før han møtte oss på parkeringsplassen med forventninger til dagens aktivitet. ”Hva skal vi gjøre i dag”, ”i dag vil jeg ri as, ikke kjøre vogn” eller ”jeg skal ri tur på Fjordulf i dag”, var det første vi hørte han si noen av dagene.

”Mestring i farta” – å trene på sosial regulering

Dennis viste stadig forsøk på å søke tilhørighet hos andre grupper, spesielt blant grupper bestående av eldre gutter. Dette så vi både hjemme på institusjonen og i skolesammenheng. Dessverre så Dennis ut til å mestre sosialt samspill med andre dårlig, noe som ofte førte til avvisning fra andre. Antagelig har Dennis tidligere og formodentlig negative samspillerfaringer innvirket på hans samspill- og samhandlingsevne. Dennis høye aktivitetsnivå kan blant annet ha begrenset hans evne til sosial regulering. Dennis virket for eksempel svært utålmodig under sinneutbruddene og det han sa og gjorde virket lite

kontrollert og slett ikke ikke tilpasset omgivelsene eller situasjonen. Andre barn trekker seg ofte vekk fra barn som ikke mestrer sosial regulering fordi ”slike barn” ofte viser sin deltagelse i sosiale sammenhenger ved å fremtre på måter som bryter med de ”selvsagte reglene” i for eksempel alminnelig lek (Dewey, 2008).

Mislykkede forsøk på sosial deltagelse så vi imidlertid lite til under stalløktene med Dennis. Vi så faktisk det motsatte. Igjen så hesten ut til å fungere som en ny og annerledes tredjepart som det var lettere for barna å forholde seg til. I stallen fikk barna trene på sosialt samspill under andre situasjoner enn de situasjonene som hadde preget oppbyggingen av deres tidligere samspillerfaringer. Rammebetingelsene ved voltigeøvelsen medførte i særlig grad til at Dennis fikk trene på å *regulere* og tilpasse sin egen atferd, noe han faktisk mestret svært bra. Voltige kan betraktes som en øvelse som blant annet krever kontroll, disiplin og mestring fra utøveren sin side (se oversikt over mestringsområder under trinn 5 i tabell 5.4.1). I følge Assagioli (1987) kan aktiviteter som krever kontroll, disiplin og mestring gi grunnlag for å oppøve egen vilje til å regulere. Om viljen, eller ønsket om å regulere sin atferd er bevisst eller ubevisst, så er det uansett en viktig forutsetning for at reguleringen skal kunne skje. Videre vil det være nyttig for personen klare tilbakemeldinger, eller signal på hva som er passende atferd. I samspill med hesten, og kanskje i særlig grad i voltige, blir slik tilbakemelding svært tydelig. Da får barnet tilbakemelding på sin atferd både fra hesten og fra føreren av hesten. Positivt samspill med hesten forutsetter blant annet at rytteren er avspent, harmonisk og samarbeidende. En anspent rytter vil som regel føre til at hesten også spenner seg. I tillegg vil en anspent rytter kjenne ubehag han eller hun vil ha vanskelig med å finne balansen. For å finne sin egen balanse var Dennis nødt til å slappe av, og nødt til å tilpasse seg hestens bevegelsesmønster. Han ble også ”tvunget” til å forholde seg til Jannes instruksjoner for å få noe utbytte av ridningen. I forhold til å måtte forholde seg til hva en lærer på skolen sier, ble det kanskje lettere for han å forholde seg til instruksjon her fordi han kunne se mening og motivasjon i alt han gjorde. Da han gjorde øvelser på hesten fikk han umiddelbar respons, og eventuelt mestringsfølelse, på om det han gjorde var rett eller galt. Slik direkte respons er nok letter fordøyelig for en gutt i farta enn abstrakt respons/ros som for eksempel karaktersetning i skolen. Karakterene gir verken umiddelbar eller konkret tilbakemelding fordi de kommer i ettertid og fordi tallet ikke har noe direkte sammenheng med prestasjonen.

Til grunn for Dennis sin mestring lå det nøye planlegging og tilrettelegging fra vår side. Både valget av aktivitet, og at Dennis fikk være uten andre barn den første gangen, var strategiske

valg fra vår side. Dewey (2008) har poengtert at progressiv og læringsfremmende pedagogikk krever slik planlegging. Da vil aktivitetene det legges opp til kunne skape situasjoner som av seg selv har tilbøyelighet til å virke regulerende på hva den ene eller den andre gjør, og på hvordan personen handler i situasjonen. Neste steg for Dennis vil være å kunne overføre mestringssevne i form av reguleringsevne fra øvelsen i voltige til det sosiale feltet. Dette fordrer at Dennis ikke ser på seg selv som en med en konstant innstilling til egen mestring, men tilegner seg innstillingen om mental vekst – han må ha troen på at han kan mestre i en annen sammenheng (Dweck, 2007). Evnen til å overføre prinsipper fra en situasjon til en annen er en intuitiv side ved mennesker flest, men den refleksive erkjennelsen av denne evnen kan hjelpes frem gjennom veiledning, ”du fikk det til der.. nå kan du kanskje få det til her..”.

Det kan se ut til at voltigeøkten gav Dennis mestringsopplevelse på to plan, både på individ- og gruppeplan. På individnivå fikk han positive mestringsopplevelser ved å gjennomføre og mestre ulike øvelser. Han fikk styrket et bilde av seg selv som ”en som kan”. På gruppenivå fikk han positiv erfaring med å delta i sosialt samspill. Han mestret faktisk et samspill jeg vil si var en avansert samhandlingssituasjon mellom flere parter – seg selv, hesten og Janne.

Da vi var ferdige med voltigen, leide Dennis hesten rolig ut igjen til de andre hestene.

- Ha det, sa Dennis og ga hesten en klem.

5.4.3 Voltige med to på hesten – vi utvider samhandlingssituasjonen!

Den tredje prosjektdagen hadde vi voltigetrening med både Dennis og Ronja.

Vi hentet barna på skolen og Janne fortalte litt om dagens opplegg i bilen på vei til stallen.

- Jeg tenkte dere skulle få ri litt begge to på hesten, samtidig, sa Janne.
- Åh nei, det trur’u jeg gidder as. Dennis reagerte lynraskt og Ronja lo litt.
- Hva ler’u a, glefset han og fulgte opp med en rekke stygge ord.
- Gidder ikke lære alt as, ikke så interessert i hest at jeg gidder å lære alt. Ikke så interessert som jeg er i twintip ski.
- Nei det skjønner jeg, svarte Janne med klar og bestemt stemme.

Da roet Dennis seg, men istedenfor å la roen senke seg snek Ronja inn en kommentar;

- du blir ikke bedre av å ikke ri. Det er veldig gøy altså!

Dennis eksploderte. Ronja lo litt igjen, så henvendte hun seg til Janne og etterspurte regler mot banning i bilen, noe som naturlig nok gjorde Dennis enda mer rasende.

Litt senere inne i ridehuset:

Dennis var førstemann opp på hesten (person A1). Fordi Ronja hadde mer erfaring, fikk hun lov til å holde i tauet (person B). Janne sto en halvmeter bak henne og ga instruksjoner.

- Husker du hvor du skal plassere deg for at hesten skal gå fremover, spurte Janne.
- Ja sånn, Ronja rettet blikket fremover og førte hånden med pisken mot hestens bakdel.



Ronja og Dennis som person A og person B i voltige.

Dennis var ivrig og husket mye fra sist. Han svingte med armer og ben, travet og galopperte.

- Ta bilde da, ropte han til meg med armene ut i siden og hesten i galopp.

Etter noen runder fikk Ronja også sette seg opp (person A2).

- Det er din jobb å holde deg på Dennis, gjentok Janne.
- Så lenge du sitter, sitter begge.
- Klarer ikke.. mumlet Ronja fra bakerste rad.
- Da må du holde deg fast, svarte Janne før Ronja rakk å si noe mer.

Ronja tok tak i Dennis oppe ved halsen.

- Ikke lov å kvele den som sitter foran, spøkte Janne.

Begge barna lo og Ronja tok et godt tak rundt magen til Dennis istedenfor.

- Nå må dere samarbeide, sa Janne.

Barna skulle ro (for å trene på å følge hverandres bevegelser) og vugget frem og tilbake imens de lo og smilte. Noen minutter senere suste de forbi meg i galopp og med armer og bein i ulike retninger for hver runde.



Da vi endelig ankom stallen den dagen hadde vi lite formeninger om hvordan, og i det hele tatt *om* samarbeid mellom Ronja og Dennis ville komme til å gå. Den ansente tonen mellom de to hadde løsnet litt inne i stallen da vi børstet hesten (trinn 2). Da besto relasjonen plutselig av flere enn bare de to, hesten var blitt en nøytral og sentral tredjepart. Barna kunne dermed omgås uten å måtte forholde seg direkte til hverandre.

Det var ingen tilfeldighet fra vår side at Dennis var den første som fikk ri. Han var den minst erfarne, og den minst tålmodige, og de første ti minuttene består alltid av oppvarming med enkle øvelser. Øvelsene tilsvarte stort sett det han hadde gjort den første gangen. Dennis fikk dermed frisket opp sine rideferdigheter, og styrket troen og tilliten til seg selv som rytter. Som mange andre av hans sinneutbrudd mistenker jeg at utbruddet da

han fikk høre at de skulle sitte to på hesten, delvis bunnet i at han kjente seg usikker i møte med noe nytt. Ronja hadde mer erfaring og det var derfor lettere å engasjere henne med alternative oppgaver i oppvarmingsfasen. Dennis var person A, den som sitter på hesten, og Ronja var person B, den som holder tauet og kontrollerer hesten fra bakken. Oppgaven Ronja fikk var ikke bare en oppgave hun fikk for å korte ned på ventetiden til hun skulle få ri. Det var også en tillitserklæring til henne; ”du er på en dyktig rytter og det viser vi deg ved å gi deg et større ansvar enn Dennis”. Person B i voltigen er den som skal kontrollere hesten. Dette innebærer å gi hesten beskjed om hvilken gangart den skal gå i, om den skal gå fortere, saktere eller stoppe. I tillegg må person B hele tiden være oppmerksom på signaler som hesten gir, føler den ubehag eller blir den redd når rytteren utfører de ulike øvelsene, og på de signalene rytteren bevist eller ubevisst gir. Dersom rytteren er i ubalanse og kan komme til å falle av, kan person B hjelpe rytteren ved for eksempel å regulere hestens tempo. Person A vil i større grad bare ha seg selv å forholde seg til.

Å gi Ronja dette ansvaret var også en snedig måte å bekrefte hennes kompetanse på uten å overskygge Dennis. Fordi det var *han* satt på hesten var det jo han som utførte ”hovedaktiviteten”. Dennis så med andre ord ikke ut til å føle seg nedvurdert fordi om Ronja ble ”forfremmet”.

Å legge grunnlaget for samarbeidslæring

I voltigeeksempelet her er det lagt opp til en introduksjonsfase til en aktivitet som er i tråd med Vygotskys teori om barnas nærmeste utviklingszone. Først tok vi hensyn til det barna allerede kunne, barnas eksisterende kompetanse- og utviklingsnivå. Basert på denne kunnskapen tilpasset vi oppgaver og ansvarsoppgaver med tanke på hva de ville kunne klare under voksen veiledning, eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende. Barns *potensielle* utviklingsnivå ligger innenfor denne sonen (Vygotsky, 2007). Dennis kunne trenge litt oppfrisking, og få tid til å bli tryggere på seg selv til hest fra starten av rideøkten, og fikk være person A. Ronja var mer erfaren og hadde fått holde i tauet tidligere så hun fikk være person B i oppvarmingsrundene. Selv om barnas utgangspunkt og utviklingspotensial var ulike ble det mulig å tilrettelegge for optimale utviklingsbetingelser for begge barna, selv om de deltok i den samme aktiviteten. En annen viktig side ved slik ”aktivitetsoppdeling” i innledningsfasen til en ny oppgave eller

aktivitet var at barna fikk styrket sine ferdigheter og tro på egen mestring hver for seg, *før* de ble nødt til å forholde seg til mer direkte samarbeid med hverandre. Barna fikk muligheten til å fungere hver for seg før de skulle fungere sammen som en helhet. Dette øker sannsynligheten for at barna opplever mestringsglede ved tettere samarbeid (Johnson et al., 2000).

Selv om barna var aktive uten å være direkte i relasjon med hverandre, og Janne fortsatt hadde kontrollen og gav instruksjoner, var barna likevel relativt avhengige av hverandre helt fra starten av. De var *gjensidig avhengige* av hverandre fordi begge barna var avhengige av at den andre lyktes for at de selv kunne lykkes. Gjensidig avhengighet er essensielt ved samarbeidslæring (Johnson et al., 2000). Dersom Ronja hadde mestret sin oppgave dårlig, eller hvis Dennis hadde hatt mistillit til om hun kunne mestre sin oppgave, ville det bli svært vanskelig for Dennis å slappe av eller finne balansen på en slik måte at det ble mulig for han å gjennomføre øvelsene. Og uten Dennis tillit ville ikke Ronja kunnet fullføre sin oppgave. Da ville Dennis kanskje blitt anspent, noe som virker inn på hesten og blant annet hindrer den i å lytte til førerens (Ronja) signaler, eller han kunne enkelt og greit spilt ballen videre fra krangelen i bilen og nektet å sitte på hesten så lenge Ronja var føreren. Ingen av disse ”alternative” mestringsstrategiene så ut til å streife barnas hoder. Det kan ha spilt en rolle at det var lang avstand mellom barna, tauet som var den eneste forbindelsen mellom Ronja og hesten gjorde at barna hele tiden var ute av hverandre ”krigssone”. Uansett innvirkningsgrad så handler tauets lengde også om tilrettelegging, å tilrettelegge på en slik måte at to som skal lære å samarbeide ikke trenger å samarbeide tett før et slikt samarbeid ligger innenfor deres utviklingszone.

Tilrettelegging er en nøkkelfaktor i samarbeidslære (Dewey, 2008. Johnson et al., 2000) og var nok svært medvirkende til barnas samarbeid i denne hendelsen. I tillegg er det sannsynlig at selve oppgaven, voltige med hest, virket motiverende og lystbetont på barna slik at oppgaven i seg selv utløste noe i dem. Både med tanke på at praktiske oppgaver relatert til dyr kan se ut til å ha en tiltrekkende og sterk effekt og at det var mulig å nå mange mestringsområder med voltigeaktiviteten, men også fordi Dennis og Ronja hadde sterke og nylige mestringsopplevelser knyttet til aktiviteten og at de så fikk oppleve mestring *sammen*.

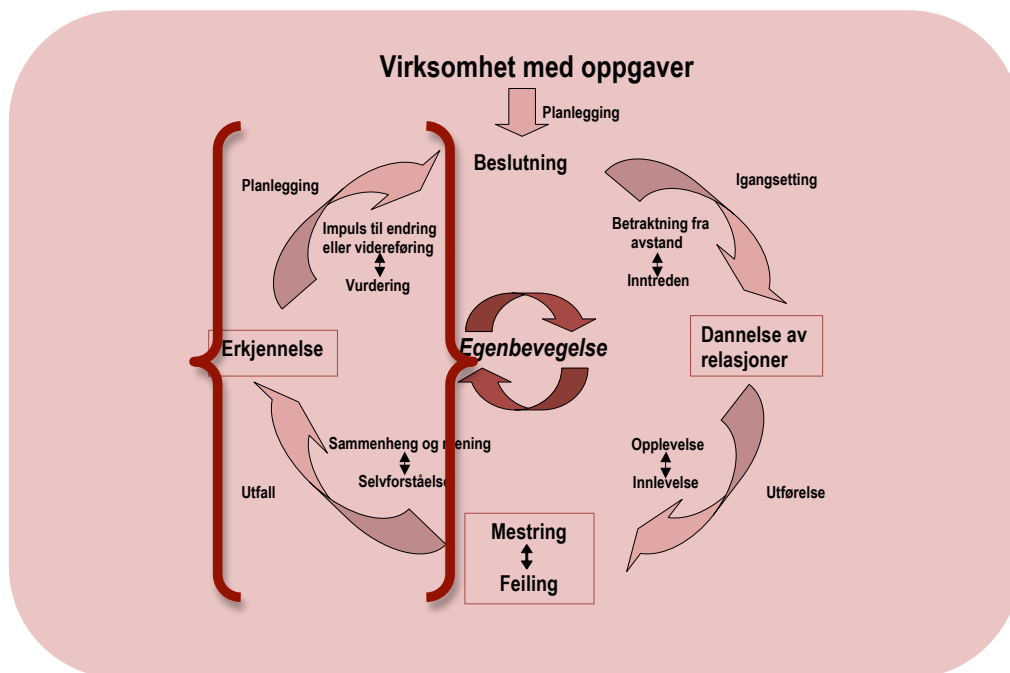
I bilen på vei hjem avsluttet barna dagen med å improvisere og synge en rap- låt sammen.

5.4.4 En oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi sett hvordan én enkelt aktivitet kan gi mange muligheter. Analysen av voltigen viser hvordan barna kunne nå mange mestringsområder på kort tid og derigjennom få et rikt mestringsgrunnlag. De to eksemplene synliggjør utviklingen av mestringsglede og mestringsbredde i praksis. Dennis vegret seg for eksempel litt til å begynne med, men så tok det ikke mange rundene oppå hesten før han uttrykte sin mestringsglede med glade utrop. I den andre historien fikk han og Ronja delta i aktiviteten samtidig. Først i hver sine roller som person A og person B, deretter som to ryttere på den samme hesten, Person A1 og person A2. Der overrasket de i hvert fall oss, kanskje også seg selv, med å mestre diverse turnøvelser og ikke minst med å samhandle positivt med hverandre. De hadde fått tydelige mestringsopplevelser med klare tilbakemeldinger, slikt kan gi mestringsglede og grunnlag for mestringsstro. Neste steg vil være at barna bevisstgjøres og får styrket troen på sin egen mestringssevne slik at det kan bli lettere for dem å mestre andre livsområder. Denne bevisstgjøringsfasen er tema i kapittel 5.5.

5.5 Hvordan har barna opplevd denne bruken av hest

Mestringskortene som vi skrev på etter hver hestedag var i utgangspunktet et metodisk grep for å få satt ord på barnas opplevelse av hesteaktivitetene. Vi befinner oss nå lengst til venstre i modellen for relasjonell og erfaringsbasert læring. Se modell 5.4.



Modell 5.4: Erkjennelseprosessen

Kortene viste seg å ha sterkere virkning enn forventet. For det første så fremgangsmåten med mestringskortene ut til å aktivisere erkjennelseprosessen i barna. Barna oppdaget selv at de hadde mestret ved å sette egne ord på hva de hadde gjort. For det andre fikk barna oppdaget og *sett* både sin egen og de andres utvikling ved å sette ord på hva de hadde gjort i en samlet gruppe. En tredje effekt var at barna oppdaget at de mestret allerede under *utførelsen av oppgavene*. Sist men ikke minst ble kortene et svært nyttig verktøy i samhandling med de innagerende barna, spesielt med ei som ikke prater. Her følger noen eksempler:

5.5.1 "Jeg har mestra mye da"



Dennis viste tidlig begeistring for mestringskortene. I bilen på vei hjem den første dagen forklarte jeg om kortene og spurte om det var noe han ville ha på dagens kort.

- JAA, galopp og damesal, svarte han øyeblikkelig.
- OOOG, sitte sånn i trav. Dennis demonstrerte med armene ut til siden.
- Vil du ha grønn eller lilla perm å sette kortene i, spurte jeg.
- LILLA, ropte han med glad stemme.
- Den vil jeg vise til mamma. Dennis smilte stort.

Dennis tenkte tydeligvis ikke i samme bane som meg angående fargevalg. Lilla perm var i utgangspunktet tiltenkt jentene. Grønn passet kanskje bedre til hans tilsynelatende tøffe image. Dennis valg kan kanskje sammenfalle med tidligere funn hvor Dennis har vist mer empatiske egenskaper i samvær med hestene enn på mange andre arenaer. Poenget her er ikke å fremheve Dennis fargevalg, men at han selv satte ord på og erkjente hva han hadde mestret den dagen. Han virket både stolt og glad. Her følger et annet eksempel:

En kveld, hvor dagen for øvrig hadde startet med at Ronja og Dennis nesten sloss i bilen, samarbeidet de om å steke vafler til samlingen med mestringskortene. De fniste og tøyset, men samarbeidet fint med å helle vaffelrøre i jernet annenhver gang.

- Kom og sett dere så vi kan prate litt om dagen, sa jeg.
- Ja jeg vet noe jeg kan skrive, ropte Dennis.
- At jeg kjørte med hest og vogn, så stoppet han opp, pauset litt og sa;
- Jeg har mestra mye da!

Dennis kommentar taler nok for seg selv, men jeg vil bruke noen linjer på å reflektere over oppdagelsen som ligger i en slik uttalelse. Oppdagelsen Dennis gjorde her er noe av studiens kjerne. Først reflekterte han over dagen i dag og hva han hadde mestret den dagen. Så satte han ord på dette og oppdaget plutselig at dagens mestringsopplevelse bare var én av mange. Han hadde mestret mye! Oppdagelsen kan ha vært et vendepunkt for Dennis i denne prosjektperioden. Som mange andre barnevernsbarn, og barn med relasjons- og samspillvansker, hadde han kanskje en grunnleggende opplevelse av seg selv som *en som ikke kan*. Negative erfaringer med å mestre ulike livsområder kan ha bidratt til at barn som Dennis ofte kommer til kort i egne øyne, og de tenderer derfor mot å utvikle alternative, og det mange vil oppfatte som upassende, ”overlevelsesstrategier” for å mestre hverdagen. For disse barna vil *egne erfaringer med å kunne noe* trolig kunne styrke deres selvbilde. Erfaringene vil også være viktige bidrag til at barna skal kunne utvikle nye og mer anvendelige mestringsstrategier (Dweck, 2007. Sommerchild, 2008).

Å berike barna med positive mestringsopplevelser på en slik måte at opplevelsene kan bidra til egenutvikling har vært et av prosjektets formål. Da må barna gjennom en bevisstgjøringsprosess slik at de kan bli bevisst om sin egen mestring. Mestringskortene ble nøkkelen her. Barna fikk trene på å sette ord på hva de hadde mestret og opplevelsene gikk således fra å være ”et streif i vinden”, et ”JIPPI” eller ”WEEE”, til at det ble noe konkret på et kort. Kortene ble en slags bro til bevisstgjøring. Jamfør modellen for relasjonell erfaringslæring (modell 5.5.1) er bevisstgjøringsfasen svært medvirkende for at opplevelsene skal kunne føre til egenutvikling i barnet.

5.5.2 Barna så sin egen og hverandres utvikling – både under og etter utførelse av aktiviteten

”Nå vet jeg hva jeg skal ha på den greia i dag, at jeg var flink å hjelpe til”

(Ronja)

”Nå vet jeg hva jeg skal ha på mestringskortet mitt etterpå, at jeg satt sånn her i galopp”

(Dennis)

Det første sitatet er fra en dag vi flyttet utstyr til hestene fra den gamle stallen til den nye. Det andre sitatet kom fra Dennis da han satt på hesten i voltige. Begge barna så altså at de mestret allerede under utførelse av oppgaven.

En annen dag skulle Ronja og jeg skrive på mestringskortet før samlingen med de andre barna på kvelden fordi hun skulle bort. Ronja ville bla gjennom permene sine for å se hva hun hadde gjort. Hun brukte lang tid og leste på alle kortene.

- Åh, her er det jeg skrev selv.

Hun stoppet opp ved et kort hun selv hadde skrevet. Nesten et minutt ble hun sittende å se på kortet sitt.



Permen med mestringskort gav barna et knippe av håndfaste bekreftelser på mestringsopplevelsene deres. For disse barna kan nok slike bekreftelser være styrkende for selvbildet også ved at de kan bla i permen og bekrefte for seg selv at de har mestret, også lenge etter at hendelsen har funnet sted. I en terapeutisk sammenheng ble kortene en måte å inkludere *barnas opplevelse* av aktivitetene vi hadde gjort sammen. Ronjas glede over å lese på kortene sine kan for eksempel tyde på at hun gjenkjente og gjenopplevde mestringsgleden da hun leste dem. Det er også interessant at hun stoppet så lenge ved kortet hun hadde skrevet selv. Da hun skrev på kortet hadde hun vegret seg veldig og uttalte først at hun skrev dårlig og ikke ville skrive, men skrev til slutt. For barn som har lite skrivetrening kan skrivingen bli et frustrasjonsmoment for eksempel i skolesammenheng. Barnet kan raskt bli hengende etter de andre elevene og kan havne i negative sirkler hvor problemet etter hvert forsterkes (Helgeland, 2008). Ronjas umiddelbare reaksjon da hun skulle skrive på kortet var negativ utblåsning og uro. I følge Helgeland (2008) er slik atferd typisk for sårbare barn når de føler at de kommer til kort, for eksempel i skolesammenheng. Da Ronja ikke ville skrive, ble hun heller ikke presset, men vi oppmuntret henne ved å relatere skrivingen til det hun hadde mestret den dagen. Mer skulle det ikke til. En antagelse kan være at det vil kjennes lettere for barn med skrivevegring å skrive om egne, *positive*, opplevelser fremfor å skrive om mer abstrakte tema. Egne positive opplevelser kan virke motiverende på skrivingen fordi det som skal beskrives har resonans i noe barna selv har gjort, og fått til! Ved å finne frem til tema som barnet synes er interessant og engasjerende vil det gi *mening* for barnet å skrive om det (Helgeland, 2008). Mye kan tyde på at Ronja opplevde det som svært meningsfullt da hun skrev om den aktuelle dagens mestringsopplevelse. Hun hadde fått positiv skrivetrening og ble igjen bevisstgjort dette da hun bladde gjennom kortene i ettertid.

Videre åpnet mestringskortene for at barna lettere kunne se sin egen utvikling i løpet av prosjektperioden. Ronja bemerket for eksempel at hun hadde utviklet seg fordi hun ikke lenger var usikker og redd. På det første kortet i permen sto det at hun turte å ri selv om hun var redd. Nå red hun alene og var ikke lenger redd. Først hadde hun altså erkjent utad og med seg selv at hun var redd. Hun fikk det ut og ble bevisstgjort om sin frykt. Dernest fulgte en erkjennelse av at hun ikke lenger var redd. Ved å se på kortene etter hverandre erkjente hun at hun selv kunne endre seg og få til mental vekst (Dweck, 2007). Hun ble bevisstgjort om sin egen endringskapasitet. Dennis så også sin egen utvikling da han og Ronja hadde sittet sammen på hesten under voltige:

Dennis hadde sittet på hesten i voltige for andre gang og hadde litt trøbbel med å se noe nytt som kunne skrives på dagens mestringskort.

- Jeg gjorde jo alt det samme som sist, begynte han

Så ble han stille et par sekunder før han smilte stort og bemerkte at denne gangen hadde han sittet med armene ut til siden i galopp, første gangen var det bare i trav.

- Også at vi satt to på hesten, avsluttet han med iver i stemmen.

Da Dennis reflekterte over hva han hadde gjort den dagen virket han først skuffet fordi han hadde gjort akkurat det samme før. Så kom han på hva han hadde skrevet på mestringskortet den første gangen (å sitte med armene ut til siden i trav), og oppdaget at han hadde mestret mer denne dagen enn han hadde gjort sist. Oppdagelsen så ut til å virke svært oppmuntrende, han hadde jo fått til noe mer. Og med mestringskortene hadde han små attester på *hvilke* ferdigheter han hadde utviklet. For Dennis, og de andre barna, ble det kanskje lettere å glede seg over sin utvikling nettopp fordi mestringskortene ble så konkrete, og fordi de kunne *se* sin egen utvikling. Barna hadde flere attester lagt sammen og kunne se bevegelse i sin egen utvikling. Utviklingen til hvert enkelt barn ble en "historie" de selv kunne gjenhente minner fra. Dette kan styrke barnas forventninger om deres egne muligheter til å mestre, og deres forventninger til egen utvikling og vekst (Bandura, 1986).

I motsetning til konkret ros, som barna fikk med mestringskortene, kan generell ros eller bekreftelse kan for mange virke abstrakt og innholdsløs. En bekreftelse eller uttalelse som for eksempel "i dag var du flink" sier ingen ting om hvorfor eller hva, bare *at* man har gjort noe som tydeligvis var bra. Med mestringskortene kunne anerkjennelse relateres til konkrete oppgaver som barna hadde mestret. Da ga bekræftelsene kanskje mening for barna på en forståelig og anvendbar måte.

5.5.3 Mestringskortene og hesten ble viktige indikatorer på de innagerende jentenes opplevelse av dagen

Den første dagen i prosjektet fikk Emma ri på en kunnskapsrik hest på rideskolestallen. Vi red først på tur, så fem minutter inne i ridehuset. Jeg gikk inn i rollen som instruktør for å hjelpe Emma å utføre en krevende øvelse med hesten. Med

litt hjelp av meg fra bakken fikk hun hesten til å stå stille og trampe med alle fire bena. Etter rideøkten brukte hun lang tid på å stille hesten og smilte hele tiden. Jeg spurte om hun visste hva hun ville skrive på mestringskortet. Da nikket hun og smilte. Hun ville ikke skrive på kortet da vi var samlet alle sammen men skrev selv da gruppen løste seg litt opp.

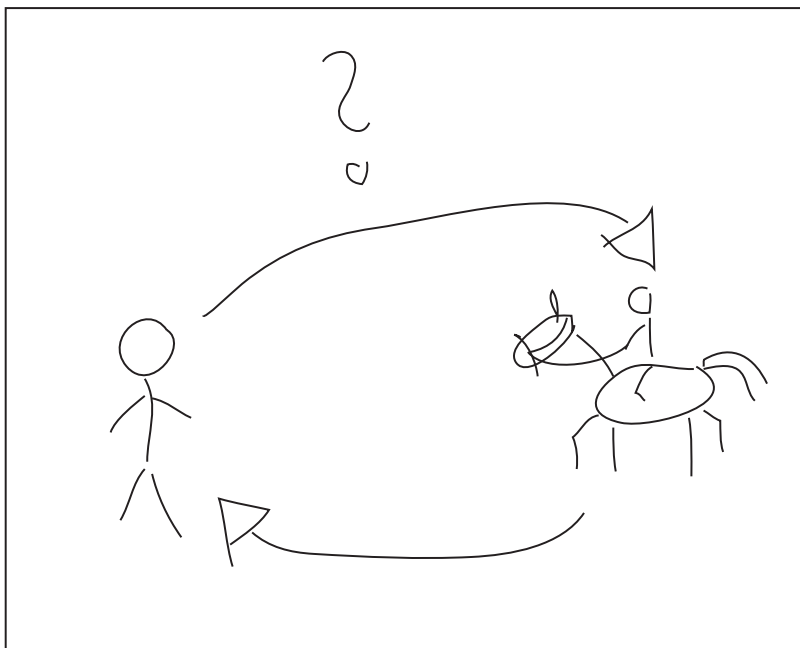
Noen dager har Emma bare ristet på hodet og ikke villet skrive på mestringskortene. Dette skjedde blant annet en dag da Janne og jeg hadde opplevd rideøkten som svært positiv. Emmas tilbakeholdenhet i forhold til mestringskortene tydet på at hennes opplevelse av dagen ikke stemte overens med våre observasjoner. Etter noen runder med utspørring fant vi ut at hun var skuffet over noe ved rideøkten som viste seg å være en misforståelse mellom henne og Janne. Vi fikk oppløst ”saken”. Da ville Emma at vi skulle skrive på kortet likevel.

Disse to eksemplene viser hvor viktig mestringskortene ble i denne studien. I den første hendelsen viste Emma at hun hadde hatt en positiv opplevelse ved å skrive på mestringskortet. Da hun den andre dagen verken ville skrive selv, eller at vi skulle skrive, ble dette en indikator på at hun ikke hadde opplevd mestring eller at noe var galt. Misforståelsen mellom henne og Janne kunne lett blitt oversett, men ved hjelp av mestringskortene ble vi oppmerksomme på at vi hadde tolket situasjonen annerledes enn Emma. At vi hadde ulik oppfatning av hendelsen betyr ikke at den ene eller den andres oppfatning var rett eller gal, eller at vi ville overbevise Emma om at hun hadde hatt en god rideøkt. Isteden forsøkte vi å få fatt i hva som var hennes opplevelse av situasjonen, uten å vurdere den ytterligere. Vi viste anerkjennelse og respekt slik at hun fikk bekreftet *sin* opplevelse (Lund, 2004).

Gjennom positiv anerkjennelse, respekt og bekreftelse kan barn som ofte føler seg oversett, *føle at de blir sett* (Lund, 2004. Sørensen, 1999). De innagerende barna kan være lette å overse nettopp fordi de ikke bråker, og fordi det de tilsynelatende viser ikke alltid er like lett å tolke som et ønske om å bli sett (Lund, 2004). For Emma ble mestringskortene kanskje en måte å vise, bevisst eller ubevisst, at vi hadde oversett noe. Altså en portal for kommunikasjon og relasjon – også mestringskortene så ut til å kunne ha en effekt som relasjonsportal slik hesten ble trukket frem som relasjonsportal i kapittel 5.2. Innagerende barn viser sjelden sine behov for å bli sett på en tydelig måte overfor sine omgivelsene. Et mål

med miljøterapien bør nettopp være å hjelpe disse barna slik at de kan bli tydeligere for seg selv og andre (Lund, 2004).

Både hesten og kortene har altså fungert som ”verktøy” under prosjektperioden. Hesten ble en annen de kunne knytte seg til og eventuelt bruke til å formidle informasjon. Under rideøkter har Emma for eksempel stoppet hesten i situasjoner hun har opplevd som vanskelige. En stor hest som plutselig slutter å bevege seg er vanskelig å overse. Da har vi skjønt at vi kanskje må formidle noe vi har sagt på en annerledes måte, at hun ikke har forstått rideinstruksjonen eller at noe har kjentes galt med ridningen. Gjennom hesten og ridningen har Emma fått trening på å tre frem, på å bli tydeligere for seg selv og sine omgivelser. Å bli tydeligere for seg selv og andre handler også om hvilket syn på og opplevelse en har av seg selv – selvbildet utviklers og moduleres i positiv eller negativ retning i møtet med andre (Lund, 2004). Jeg vil argumentere for at slik trening på å tre frem vil ha positiv overføringsverdi til andre arenaer etter hvert som Emma, og andre barn med tilsvarende behov, får styrket sin selvfølelse.



Figur 5.5: Kommunikasjon via hesten

Denne tematikken er også belyst i kapittel 5.3.2. om barn med innagerende atferd – en problematikk det kan være vanskelig å forholde seg til, og lett og overse.

5.5.4 Oppsummering av kapittelet – mestringskortene ble et redskap for bevisstgjøring.

Mestringskortene viste seg å bli et svært nyttig verktøy, både for meg og Janne, og ikke minst for barna. I en forskningsmessig, eller miljøterapeutisk, sammenheng ble kortene et verktøy for å inkludere barnas syn på egne mestringsevner og deres opplevelser av å være deltagere i hesteprojektet. Kortene ble et supplement til mine observasjoner. For barna ble kortene et slags redskap for bevisstgjøring og selvutvikling – en bevisstgjøringsportal. De fikk se det de hadde fått til litt utenfra ved å sette ord på det de hadde mestret. Sitater som ”jeg har mestra mye da” og ”nå vet jeg hva jeg skal ha på den greia i dag...”, er to av mange eksempler på positive erkjennelsesprosesser som ble satt i sving da de skulle skrive på kortene. Kortene ble også et slags kart over hva de hadde mestret. I permen med kortene hadde barna flere attester lagt sammen og de kunne dermed se bevegelse i sin egen utvikling. Ronja og Dennis ønsket for eksempel stadig å bla gjennom permene sine for å se hva de hadde gjort. Til slutt så vi at kortene ble en portal for kommunikasjon og relasjon da Emma og Emilie ikke ville skrive på kortene. De hadde ikke opplevd mestring, men nettopp fordi de ikke ville skrive på kortet ble ”det usynlige synliggjort”. Uten mestringskortene ville nok mine antagelser vært at de hadde opplevd mestring i flere situasjoner hvor de ikke hadde det. Kortene hadde en presiserende kvalitet metodisk. Presisjon er nødvendig i kvalitativ forskning for å kunne definere og skille fra hverandre kvaliteter, samt for å etterprøve og sikre at kvalitetene er hva dem det gjelder (barna) erfarer og ikke hva forskeren antar ut fra sine observasjoner. Metodisk fungerte mestringskortene som en slags kvalitativ reliabilitetstest. Etterprøvbareheten forenkles jo mer gjennomsynlig prosessen er, og ved at man har være presis og dermed ”målt” det man vil ”måle, men resultatene kan ikke gjentas som i et eksperiment.

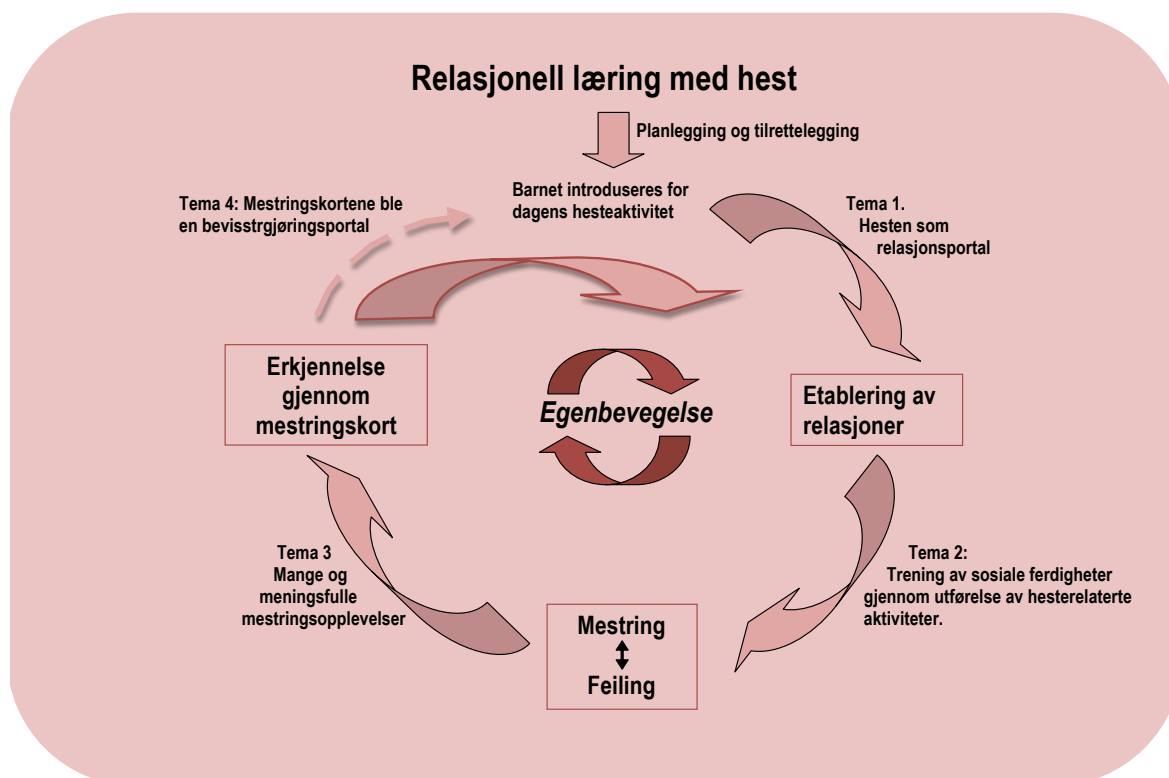
Liksom hesten ble en portal for relasjon ble mestringskortene en slags kommunikasjons- og bevisstgjøringsportal. Bevisstgjøringen vil kunne styrke barnas grunnleggende forventninger til egen mestring.

5.6 Oppsummering - En rød tråd gjennom kapittel 5?

Oppgavens underproblemstillinger har ligget til grunn for drøftingen i kapittel fem. Denne oppsummeringen innledes derfor med en oppfrisking av disse:

1. Hvordan kan bruk av hest fungere som (tilnærmings-) metode i miljøterapi?
2. Hvilke (sosiale) ferdigheter har barna fått styrket i løpet av prosjektperioden?
3. Hvordan har hesteaktivitetene gitt barna mestringsglede?
4. Hvordan opplevde barna denne bruken av hest?

Jeg har forsøkt å samle trådene fra disse hovedtemaene inn i en revidert modell av modellen for erfaringsbasert læring. Spørsmål 1 ovenfor står i forbindelse med tema 1 i modellen, spørsmål 2 med tema to osv.



Modell 5.5.: En miljøterapeutisk metode tuftet på relasjonell læring med hest.

Modellen viser både en *spiralformet prosess* og en *sirkulær prosess*. Bevegelsen i prosessen går fra å være en prosess utenfor barnet til å være en prosess i barnet. Den stiplede pilen viser at prosessen **ikke** stopper, når det har skjedd en bevegelse, eller egenutvikling i barnet.

”Målet” er ikke nådd når det har skjedd en indre bevegelse i barnet. Barnet starter heller ikke

med ”blanke ark” i nye læresituasjoner. Det barnet allerede har erfart og erkjent tar det med seg videre i møte med nye oppgaver og utfordringer, altså en sirkulær bevegelse. Eller man kan velge å se et som en ”evig” spiralbevegelse. Her følger en beskrivelse av bevegelsen jeg har observert i prosjektperioden og som jeg har forsøkt å gjengi i kapittel fem:

Først og fremst har det ligget nøye planlegging og tilrettelegging til grunn for hver hesteøkt. Så har barna blitt introdusert for dagens hesteaktivitet, for eksempel voltige, og deretter fulgt et fast ”innledningsrituale” med stelling og klargjøring av hesten. Disse to elementene tilhører en innledningsfasen og det er hovedsakelig her *etablering av relasjoner* har funnet sted. I kapittel 5.2 så vi at det virket lettere for barna å forholde seg til og etablere relasjoner, både til og deretter via hesten. Hesten fungerte som en annerledes tredjepart som ikke hadde noe med vanskeligheter ellers i livet å gjøre og den kunne således fungere som en *portal for etablering av relasjoner*. I den neste delen, i kapittel 5.3, ble det fremhevet noen sosiale ferdigheter som barna hadde fått trene på i ulike samhandlingssituasjoner med hesten. Igjen ble hesten en mulig relasjonsportal. Denne gangen *en portal til samhandlingssituasjoner*. Barna fikk trene på sosial samhandling med hesten istedenfor med mennesker. Så fikk barna oppleve mestring gjennom ulike hesteaktiviteter. I kapittel 5.4 ble voltige trukket frem som eksempel på en aktivitet som så ut til å gi barna mye mestringsglede, og som eksempel på at én aktivitet kan gi mange og rike mestringserfaringer dersom man er bevisst om aktivitetens muligheter. Barna fikk oppleve mestringsglede i aktiviteter knyttet til og ikke minst *sammen* med hesten, og de fikk positive erfaringer med å være flere barna inkludert i den samme aktiviteten. Til slutt, i kapittel 5.5, så vi at mestringskortene kunne ha en bevisstgjørende funksjon på tilsvarende måte som at hesten hadde en funksjon som relasjonsportal. Hesten knyttet barna til andre personer og ytre opplevelser. Kortene knyttet erfaringene barna hadde opplevd med hesten til barnas bevissthet og ble en slags *bevisstgjøringsportal*. Barna fikk sette ord på hva de hadde gjort og hva de hadde opplevd at de mestret. Slik refleksjon vil kunne bidra til at erfaringene bevegges fra å være ”et streif i vinden”, et ”jippi” eller ”wow”, til å sette i gang en indre bevegelse, en *lære- og utviklingsprosess i barna*. en prosess som formodentlig vil kunne ha positiv overføringsverdi til andre sosiale arenaer.

6. Avslutning

6.1 Styrker og svakheter ved studien (implikasjoner og begrensninger)

Gjennom hele prosjektperioden har jeg vært i jevn dialog med Janne, min samarbeidspartner ved institusjonen, og Erling Krogh, min veileder ved UMB. Samtaler med disse personene har veiledet meg gjennom valg og alternativ underveis i studien, og de har styrket holdbarheten til mine observasjoner ved at jeg har fått andre perspektiv og syn på mine funn samt mulighet for og hjelp til å drøfte mine antagelser. Prinsippet med mestringskortene har bekreftet eller avkreftet mine funn opp mot barnas opplevelser.

Forskningsmessig ville studien blitt styrket ytterligere dersom det hadde blitt gjennomført et prosjekt over lengre tid, med ferske og om mulig flere deltagere og med en periodisk oppfølging av studiens deltagere for å vurdere eventuelle langtidseffekter. Med tanke på masteroppgavens omfang synes likevel studiens utvalg å ha tilstrekkelig styrke til at kunnskapen som er lagt frem her kan være holdbar i henhold til denne barnegruppen. Barnas bakgrunner og diagnoser er blant svært forskjellig og samtidig svært ”typisk” for barnevernsbarn. I tillegg fikk studien en helt fersk deltager ved prosjektstart som styrket sammenligningsgrunnlaget ytterligere. Dette åpnet for nye sammenligningsgrunnlag på både individ og gruppenivå – utviklingstrekk fra oppstart til slutfase, og ”ny deltager” kontra ”etablerte deltagere”.

Bruk av mestringskort har også styrket studiens holdbarhet. Gjennom kortene har jeg fått bekreftelser og avkreftelser på mine observasjoner. Kortene gir uttrykk for hva barna selv har erfart og opplevd som vesentlig. Således har kortene også fungert som en evalueringsmetode i forhold til om barna virkelig har opplevd mestring. Barna har for eksempel vist stor iver og glede stort sett hver gang vi skrev på mestringskortene. Avvik fra dette har vært et par ganger hvor Emma og Emilie ikke har villet skrive noe på kortet. Da ble jeg oppmerksom på at disse to jentene ikke så, eller opplevde, mestring og at metoden måtte bearbeides for at jentene lettere skulle kunne se *seg selv* i aktiviteten. Mestringskortene ble en slags indikator for

hvordan bruk hest som miljøterapeutisk metode fungerte som metode overfor hvert barn og for hver hestedag.

6.2 Relasjonell læring med hest – en pedagogisk opplæringsmetode i skolen?

Helt til slutt vil jeg fremme en ide om denne studiens relevans i et annet nærliggende felt - skolen. Barn med relasjons- og samspillvansker, barn med innagerende eller utagerende atferd som virker læringshemmende for barna selv og i mange tilfeller for omgivelsene, vil ofte ha problemer med å fungere, både sosialt og faglig, i skolen (Ogden, 2007). Ett mål bør være å iverksette tiltak som kan fremme disse barnas forutsetninger for læring og utvikling, og ikke minst; barnas *motivasjon for å ta til seg kunnskap*. I tråd med dette er det jeg vil fremme et forslag om ”relasjonell læring med hest” som pedagogisk opplæringsmetode, ikke i stedet for, men i kombinasjon med barnas opprinnelige undervisningstilbud. Slik kan en skoleuke hvor relasjonell læring med hest kombinert med klasseromsundervisning se ut:

	Skolefag (teori):	Hesteaktivitet tilpasset faget (praksis):
Mandag	Naturfag: Barna lærer om kretsløp i dyr og natur.	
Tirsdag	Mestringskort skrives på skolen etter at hesteaktiviteten er avsluttet	Naturlige prosesser i hesten – matvaner, tarmsystem, hesten i samspill med naturen.
Onsdag	Matematikk: Pluss og minus med desimaler	
Torsdag	Mestringskort skrives på skolen etter at hesteaktivitetene er avsluttet	Foring: Oppmåling av for, veiing av høy.
Fredag	Norsk: Skriveoppgave relatert til ukens to hestedager.	

Tabell 6.1. Skolefaglig undervisning og relasjonell læring i stallen

Tabellen illustrerer at barna kan få trening i skolefaglig kunnskap gjennom praktiske oppgaver, aktiviteter og ansvar knyttet til hest. I tråd med teori om relasjonell læring er det nærliggende å anta at mestring barn opplever på en arena vil kunne ha positiv overføringsverdi og styrke barnas motivasjon for læring på en annen arena. Særlig dersom

kunnskapen og læringen på de to arenaene, som vist i tabell 6.2, er bygget på hverandre - jamfør teori om barnas nærmeste utviklingssone.

Gjennom å skrive mestringskort vil elevene kunne gjøre *egne vurderinger* av hva de har erfart og lært. Oppgavene elevene gjør på grunnlag av de praktiske dagene kan også danne grunnlag for at elevene gjør egne vurderinger. Vurderingsaspektet dreier seg også om at vurderingene elevene gjør kan samles og ses på i rekkefølge. Da oppstår muligheten for at vurderingen blir *for læring*, læringseffekten styrkes, fordi elevene selv dokumenterer en læringsprosess som kan bevisstgjøres.

Som barna på barnehjemmet som så ut til å få styrket mestringstro og samhandlingskompetanse, kan kanskje relasjonell læring med hest gi barn med tilsvarende atferdsproblematikk, sterkere kort i opplæringsammenheng?

6.3 Konklusjon: Relasjonell læring med hest i miljøterapi

Problemstillingen som ble lagt frem innledningsvis var:

Hvordan kan stell og bruk av hest utvikles og systemiseres som miljøterapeutisk metode for å styrke barnas lærings- og utviklingsmuligheter.

Jeg har utviklet ”bruk av hest som miljøterapeutisk metode” gjennom et fire ukers prosjekt med fire barn som bor på en barnevernsinstitusjon. Det er viktig å bemerke at metoden ikke kan vurderes utelukket fra, men som en del av det helhetlige miljøterapeutiske tilbudet som gis ved institusjonen. Hva kan så denne terapeutiske tilnærmingen si noe om? At det for disse barna med tung relasjonell bagasje er gunstig å legge til rette for relasjonsdannelse, mestring og erkjennelse, og at bruk av hest i denne miljøterapeutiske tilnærmingen synes å fungere godt. I samvær med hesten kunne spente relasjoner nedtones, og barna kunne få tillit til og trening på å etablere relasjoner, få trene på sin mestringsevne og derigjennom få styrket tro på seg selv som ”en som kan”.

Det er viktig å fremheve den trygge og rolige hestens kvaliteter da slike hesters lynne og væremåte synes å ha viktige terapeutiske kvaliteter. Barna ble møtt med varme og ubetinget kjærlighet, og hele tiden med *gjensidighet* slik at de kunne føle seg sett. Relasjonen med hesten kunne således oppleves som *anerkjennende* for barna fordi de følte seg akseptert og tolerert, bekreftet og forstått (Lund, 2004). Hestens karakter, og at den tok fokus vekk fra ”meg”, så altså ut til å kunne styrke barnas selvfølelse og grunnlag for etablering av relasjoner. Den ble en *relasjonsportal* for barna, i terapien ble den et tilnæringsverktøy som kunne anvendes bevisst slik at barna kunne danne relasjoner, motiveres for læring og få styrket tro på seg selv som mestringsbarn.

Jeg vil også fremheve mestringskortenes betydning i denne studien. Mestringskortene ble ikke bare et metodisk verktøy, de ble også et verktøy for refleksjon og erkjennelse slik at barnas mestringsopplevelse beveget seg fra noe ytre til noe indre. Hesten ble en relasjonsportal for etablering av relasjoner, og kortene ble en *erkjennelsesportal til egenutvikling*. Bruken av mestringskort bidro til en ytterligere styrking og bekreftelse av barnas tro på seg selv som mestringsbarn.

Som antydnet ovenfor kan det være grunn til å tro at miljøterapeutisk arbeid med hest kan være til hjelp og nytte for barn på flere viktige livsarenaer.

7. Litteraturliste

Aasen, P. (2007): Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller og L. Sundli (red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. (ss. 23-43). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aasland, T. (2011): *Barnevernsbarn og skolegang*. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/mobil/nn/dep/bld/aktuelt/taler_artikler/taler-og-artikler-av-konstituert-barne--/2011/barnevernsbarn-og-skolegang.html?id=633648 (Lastet ned 05. Mai 2011)

Ainsworth, M. (1979): Attachment as related to mother-infant interaction. I R. Hinde og J. Rosenblatt (red.), *Advances in the study of behavior*. New York: Academic Press.

Antonovsky, A. (2006): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag

Arkow, P. (2004): *Animal assisted therapy and activities: A study guide and bibliography for the use of companion animals in selected therapies*. Tilgjengelig for bestilling fra: <http://www.animaltherapy.net/Publications.html> (Lastet ned: 25. Juni 2010)

Assagioli, R. (1987): *Viljens psykologi*. København: Kentaur Forlag.

Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall

Battle, T. (2003): *Learning to care through kindness to animals. A guide for teachers*. Canada: The Alberta Teaceher's Association.

Befring, E. (2008): Skolens møte med barn, opplegg til pedagogisk nyorientering. I I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen, om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. Utgave s. 25-51). Oslo: Kommuneforlaget AS

Bowlby, J. (2005): *The making and breaking of affectional bonds*. USA: Routledge

Bruner, J. (2007): Verdien av struktur. I: E. L. Dale. *Om utdanning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Chilling, D. E. (2983): Motivation in the classroom: A pilot study. Tilgjengelig fra: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED243594.pdf> (Lastet ned: 20. September 2010)

Dale, E. L. (2007): John Dewey og reformpedagogikk. I E.L. Dale (2007): *Om utdanning, klassiske tekster*. (1. Utgave ss. 231-257). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009a): *Etiske retningslinjer. Konesjon og meldeplikt*. Tilgjengelig fra: [www:http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/10-Konesjon-og-meldeplikt](http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/10-Konesjon-og-meldeplikt) (Lastet ned: 10. August 2010)

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2009b): *Etiske retningslinjer. Krav om informert samtykke*. Tilgjengelig fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/> (Lastet ned: 10. August 2010)

De nasjonale forskningsetiske retningslinjer (2009c): *Etiske retningslinjer. Barns krav på beskyttelse*. Tilgjengelig fra: [www:http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/12-Barns-krav-pa-beskyttelse/](http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/12-Barns-krav-pa-beskyttelse/) (10. August 2010)

Dewey, J. (2008): *Erfaring & oppdragelse* (2.utgave). Oversatt av H. Fink. København: Hans Reitzels Forlag.

Dewey, J. (2007): Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (2007): *Om utdanning, klassiske tekster*. (1. Utgave ss. 41-52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dimitrijevic, I. (2009): Animal-assisted therapy – a new trend in the treatment of children and adults. *Psychiatria Danubina*, 21(2), 236-241.

Dweck, C. S. (2007): *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Oslo: N. W. Damm & Sønn AS

Everett, E. L. og Furuseth, I. (2008): *Masteroppgaven - hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fangen, K. (2001): *En bok om nynazister*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fangen, K. (2008): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fine, A. H. (2006): Incorporating animal assisted therapy into psychotherapy. I: A. H. Fine (red.), *Animal assisted therapy, theoretical foundations an guidelines for practice*. (2. Utgave. ss. 167-206). California: Academic press

Flaaten, K. (2006): ”Sjenanse – barn og unge med sosial angst”. I *Spesialpedagogikk*, 06/2006, 4-8.

Forskningsetiske komiteer (2010): *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Tilgjengelig fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/> (16. Februar 2011)

Germundsson, O. E. (2006): *Å lære å møte hverdagene – et kritisk blikk på begrepet mestring*. Tilgjengelig fra: <http://www.frifagbevegelse.no/fontene/fagartikler/article2471164.ece?service=print> (28. April 2011)

Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfunnet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.

Gjølterud, S.M. (2003): Jakten på nøkkelkvalifikasjoner i naturbruk. I Krogh, E. og SM. Gjølterud (red.): *Eleven og virksomheten. En innføring i naturbruksdidaktikk. Chiron 1:2003*. Program for pedagogikk. Ås: Norges landbrukshøgskole.

Gjølterud, S. M. (2011): *Utvikling av veiledningsmøter i praktisk-pedagogisk utdanning. Aksjonsforskning i lærerutdanneres praksis*. Ph.d Thesis Number 2001:30. Ås: Institutt for matematiske realfag og teknologi, Universitet for miljø- og biovitenskap.

Grøholt, B. (2008): Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I B. Gjørum, B. Grøholt og H. Sommerchild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (1. Utgave, ss. 117-130). Oslo: Universitetsforlaget

Harklou, J. (2010): "Emma tvert imot" – eller noe mer? *Adoptivbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsemessig skade*. Tilgjengelig fra: <http://www.haarklou.no/media.php?file=81> (Lastet ned: 07. Januar 2011)

Harlow, H. F. (1958): *The nature of love*. Tilgjengelig fra: <http://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm> (Lastet ned: 21. Oktober 2010)

Havik, T. (2008): Mestringsperspektiv på fosterhjemsarbeidet. I B. Gjørum, B. Grøholt og H. Sommerchild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (1. Utg., ss. 21-60). Oslo: Universitetsforlaget

Helgeland, I. M. (2008): Planlegging og tilretteleging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I: I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen, om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. Utgave. s. 163-183). Oslo: Kommuneforlaget AS

Henningsen, M. og Kornstad, T. (2010): *Kvalitetsforskjeller i barnevernets arbeid*. Tilgjengelig fra: http://www.ssb.no/emner/03/03/rapp_201004/rapp_201004.pdf (02.Mai 2010)

Hiim, H. og Hippe, E. (2001): *Undervisningsplanlegging for yrkeslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Jespersen, E. (1999): Idrettens kroppslige mesterlære. I K. Nielsen og S. Kvale (red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis*. (1. Utgave. ss. 137-148). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen L. (2009): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. Utgave). Oslo: Abstrakt forlag as

Johansson, A. (2005): *Narrativ teori och metod*. Sverige: Forfattaren och studentlitteratur

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. og Aakervik, A. O. (2000): *Samarbeid i skolen*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

Jolly, L. (2009): *Læring om vårt daglige brød*. Masteroppgave. Institutt for matematiske realfag og teknologi, Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås

Jolly, L. Krogh, E.: *School-farm Cooperation in Norway: Background and recent Research*. Tilgjengelig fra: <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/School-farm%20cooperation%20in%20Norway.doc25.3.doc1.pdf> (09. Mai 2010)

Kellert, S. R. (2009): *Kindship to mastery. Biophilia in human evolution and development*. Washington D.C.: Island press.

Killén, K. (2008): Omsorgssvikt overfor barn. Hvordan viser det seg? Hvilke signaler gir barna? I I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen, om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. Utgave. ss. 163-183). Oslo: Kommuneforlaget AS

Krogh, E. (1996): Etnosentrisk sosialantropologi og angsten for det nære. *Norsk Antropologisk Tidsskrift 4/1996*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krogh, E. og Gjøtterud, S. M. (2008): *Yrkesdidaktiske prinsipper*. Upublisert forelesningsnotat. Ås: Seksjon for læring og lærerutdanning, Institutt for matematiske realfag og teknologi, Universitetet for miljø- og biovitenskap.

Kruger, K. A. og Serpell, J. A. (2006): Animal assisted interventions in mental health: Defenitions and theoretical foundations. I A. H. Fine (red.), *Animal assisted therapy, theoretical foundations an guidelines for practice*. (2. Utgave. ss. 21-38). California: Academic press

Kunnskapsdepartementet (2003): *Kompetanse og kompetansebaserte læreplaner*. (NOU 2003: 16). Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/9.html?id=147086> (Lastet ned 19. November 2010)

Larsen, E. (2005): *Miljøterapi med barn og unge, organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lee, D. R. (1983). Pet therapy: Helping patients through troubled times. California Veterinarian, 5, 24-25. I Strimple, E.O. A History of Prison Inmate–Animal Interaction Programs. *American behavioral scientist*, 47(1), 09/2003, 70-78

Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS.

Lovdata (2008): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Tilgjengelig fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html> (Lastet ned: 23. Oktober 2010)

Løken, K.H. (2008): ”Lave stemmer skal også høres”. I O. P. Askheim og B. Starrin (red.), *Empowerment i teori og praksis*. (1. Utgave. ss. 140-153). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. New york: Harper.

Maslow, A. H. (1959): *New knowledge in human values*. New york: Harper & Row

Mathisen, A.S. (2010): *Suppe, såpe og frelse som en del av det miljøterapeutiske arbeidet. En studie av Frelsesarmeens barnevernsinstitusjoner.* (NOVA 2010: 5). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

McNiff, J. (2010): *Action research for professional development. Concise advice for new and experienced action researchers.* Dorset: September Books

Mead, G. H (2005): *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt.* København: Akademisk Forlag

Melsom, G. F. og A. H. Fine (2006): Animals in the lives of children. I A. H. Fine (red.), *Animal assisted therapy, theoretical foundations an guidelines for practice.* (2. Utgave. ss. 207-226). California: Academic press

Mender, R. (2010): Hestene gir barna sterke kort. *Ridehesten*, 12/2010, ss. 22-27.

Midtsand, N. E. (2010): Bakenfor det svarte blikket, problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressresponsystem. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(12), ss. 1098-1102

Ogden, T. (2007): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (1. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Perry, B. D. (2001): *Bonding and attachment in maltreated children, consequences of emotional neglect in childhood.* Tilgjengelig fra:
http://www.childtrauma.org/images/stories/Articles/attcar4_03_v2_r.pdf (Lastet ned 08. Desember 2010)

Psykiatrien i regien syddanmark (2009): *Miljøterapi.* Tilgjengelig fra:
<http://www.psykiatriensyddanmark.dk/wm284037> (12. Mars 2011)

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking - cognitive developement in social context.* New York: Oxford University Press, Inc.

Sennett, R. (2005): *Det fleksible mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Smith, L. og Ulvund, S. E (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget

Somby, H. M. og Hausstätter (2010): *En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen*. *Spesialpedagogikk*, 10, 4-13.

Sommerschild, H. (2008): Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt og H. Sommerschild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (1. Utg., ss. 21-60). Oslo: Universitetsforlaget

Strimble, E. O. (2003): A history of inmate- animal interaction programs. *American behavioral scientist*. SAGE Publications. 1. 70-78.

Sørensen, L. E. (1999): *Hesten som pædagogisk redskab*. Faaborg: Forlaget Zosma

TBK: *Miljøterapi*. Toten barnevern- og kompetansesenter. Tilgjengelig fra: <http://www.tbk.no/metodikk/miljoterapi/> (12. Mars 2011)

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (19. Februar 2011)

Ulset, G. (2010): Tilværelse og oppvekst i barnevernsinstitusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning 2010*. 10(1), 49-71

UNI helse (2009): *Dårlig psykisk helse blant barnevernsbarn*. Tilgjengelig fra: <http://helse.uni.no/ContentItem.aspx?ci=2705&lg=1> (Lastet ned: 14. Desember 2010)

Vygotsky, L. S. (2007): Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L.Dale (2007): *Om utdanning, klassiske tekster*. (1. Utgave ss. 151-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Wadel, C. (2006): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Hegland trykkeri A/S

Wilson, E. (1984): *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.

Øvreeide, H. (2009): *Samtaler med barn, metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

8.0 Vedlegg

Vedlegg. 1: Samtaleguide

Spørsmål som relaterer til følelser:	Spørsmål som relaterer til mestring:
<p>Hva var moro i dag?</p> <ul style="list-style-type: none">- Er dette noe du vil gjøre flere ganger?- Hvorfor var det moro? <p>Noe som var kjedelig?</p> <p>Hvordan føltes det å få til det du gjorde da...?</p> <p>Du sa at var vanskelig. Hvorfor tror du det var vanskelig for deg?</p> <p>Vil du trene mer på det som var vanskelig?</p> <p>Hva tenkte du da du fikk til det du fortalte?</p> <p>Hvordan reagerte du da hesten ikke ville gjøre det du sa den skulle gjøre?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor tror du den reagerte sånn?	<p>Hva gjorde vi i dag?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva skjedde i den episoden du nevnte? <p>Hva fikk du til?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt mer om det?- Hva gjorde du da du fikk det til?- Har du fått til dette før? <p>Hva var vanskelig?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt mer om det?- Hva gjorde du da du ikke fikk det til? <p>Har dere lært noe i dag?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan dere fortelle litt mer om hva dere har lært/ikke lært? <p>Har dere lært noe som for eksempel kan være bra å kunne på skolen?</p>

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hesterelaterte aktiviteter for barn på institusjon”

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til barnets foreldre om barnet kan delta i en forskningsstudie der målet er å studere barn som bor på barnevernsinstitusjon og deres læring og erfaringer i relasjon med gård og hester. Vi ønsker å undersøke hvilken betydning praktisk arbeid med dyr kan ha for mestring og utvikling av grunnleggende sosiale ferdigheter som kreves for å beherske sosiale arenaer, som for eksempel skolen.

Studien vil inkludere tre barn.

Studien vil gjennomføres som et masterprosjekt i folkehelsevitenskap ved Universitetet for miljø – og biovitenskap på Ås. Prosjektansvarlig er masterstudent i folkehelse ved universitet for miljø – og biovitenskap (UMB) og Førsteamanuensis Erling Krogh, studentens veileder og ansatt på institutt for matematiske realfag og teknologi ved UMB. Førstelektor Marc Esser-Noethlics ved høyskolen i Oslo er bi- veileder. Prosjektet vil gjøres i samarbeid med studentens arbeidsplass som er en barnevernsinstitusjon drevet av Frelsesarmeen. I publikasjonen vil det for øvrig ikke bli nevnt at studenten er ansatt på institusjonen. Dette er for å beskytte barnas identitet. Jeanette Sternang er ansatt ved institusjonen og vil stå for gjennomføring av prosjektet sammen med Maria Dvergsdal.

Hva innebærer studien?

Studien vil gå over fire uker hvor tirsdag og torsdag ettermiddag er ”hestedager”. Det vil bli laget et individuelt program for hvert av de tre barna ut fra deres handlingsplaner og

individuelle forutsetninger. Sammen med Maria Dvergsdal vil et av barna starte litt før de andre for å få ro til å komme i gang med aktiviteten. De to andre barna starter sitt "program" sammen med Jeanette Sternang. Underveis i studien vil studenten gjøre observasjoner og ta notater, men det meste av loggføringen vil foregå etter at dagens program er avsluttet. I tillegg vil studenten ha en samling med barna etter hver "hestedag" for å samtale om dagens aktiviteter. Målet med samtalene bli å inkludere barnas tanker og følelser i observasjonene som er gjort i løpet av dagen. Det vil også være naturlig å ha samtaler med Jeanette Sternang for å utveksle meninger, observasjoner og tanker

Dersom foreldre og barn samtykker til det, vil vi ta bilder av barna (se egen punkt, samtykke til bilder). Disse bildene skal vise aktiviteten og samhandlingen mellom barna og dyrene. Bilder som viser ansiktet til barna vil ikke bli tatt med i publisering.

Mulige fordeler og ulemper

Fordelen med prosjektet er at barna får tilrettelagt et program med aktiviteter som har til hensikt å bidra positivt til barnets utvikling. Programmet vil ikke "forstyrre" skole eller andre hverdagslige aktiviteter, men forhåpentligvis bli en positiv aktivitet i hverdagen som institusjonen ønsker å fortsette med etter at studien er avsluttet. En annen fordel er at barna får bli med på et forskningsprosjekt som kanskje kan bidra til å forbedre det miljøterapeutiske arbeidet på institusjonen.

I samhandling med hest vil det alltid være en risiko. Vi tar høyde for denne risikoen og tilrettelegger best mulig for å unngå uhell. Det vil blant annet alltid være en eller flere voksenpersoner tilstede og barna skal benytte godkjent hjelm og sikkerhetsvest under ridning.

Studien vil ikke innebære noe som skal kunne virke belastende for barna. I dette ligger det at prosjektet ikke har til hensikt å påvirke barna, men å evaluere om hesterelaterte aktiviteter kan bidra positivt til barnas utvikling. Prosjektet har også til hensikt å bevare barnas identitet så langt det lar seg gjøre for at man ikke skal kunne spore seg tilbake til de inkluderte i studien.

Hva skjer med informasjonen om barna?

Opplysninger som vil bli registrert om barna i studien er kjønn, alder og diagnose. Barna vil tildeles fiktive navn både i datamateriale og publikasjon og plasseres i alderskategorier. Bruk av journaldata vil ikke være relevant for studien og derfor ikke benyttes i datamateriale. Det vil heller ikke bli samlet inne opplysninger om foreldre eller andre personer i barnas liv.

Informasjonen som registreres om barna vil behandles konfidensielt og skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Det er kun studenten som gjennomfører prosjektet som har adgang til personopplysninger i datamaterialet og som kan finne tilbake til barna. Datamaterialet vil oppbevares på studentens pc og er beskyttet med passord. Datamaterialet vil bli slettet etter at studien er avsluttet, senest 30.06.2011.

Vi vil publisere resultatene slik at identiteten til inkluderte ikke kommer frem. For å redusere sjansen til en indirekte personidentifisering vil navnet på institusjonen ikke oppgis og direkte opplysninger om de inkluderte vil kodes eller omskrives slik at de ikke er identifiserbare.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien. I tillegg til informasjonen som gis til dere som foreldre, vil vi gis tilpasset informasjon til barnet. Barnet skal også selv samtykke til deltakelse i prosjektet. Den som har foreldreansvar for barnet kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til at barnet deltar i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for barnas videre behandling eller opphold på institusjonen. Dersom foreldrene godkjenner barnets deltagelse, undertegnes samtykkeerklæringen på siste side. Dersom foreldrene senere ønsker å trekke sitt samtykke eller har spørsmål til studien, kontaktes:

Prosjektansvarlig og veileder: Erling Krogh ved universitetet i Ås, tlf.: 64965400

Bi- veileder: Marc Esser- Noethlichs ved Høyskolen i Oslo, tlf.: 22452058

Masterstudent: Maria Dvergsdal, tlf.: 90893697.

Eller:

Samarbeidspartner ved barnevernsinstitusjonen: Jeanette Sternang, tlf.: 93062032

Samtykke til deltakelse i studien

”Hesterelaterte aktiviteter for barn på institusjon”

Et masterprosjekt av;
Maria Dvergsdal, student i Folkehelse ved UMB

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

(Signert av foreldre, dato)

Jeg er villig til at det blir tatt bilder som brukes i publiseringen. Disse vil vise aktivitetene og samhandling med dyrene. Bilder som viser ansikter vil ikke inkluderes i publiseringen.

Ja Nei

(Signert av foreldre, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

