

MASTEROPPGAVE

Lesing for hund i skolen

Barns opplevelser gjennom samtaler og observasjon.

Herdis Assev

Studentnummer: 201522

Mai 2024

Masterstudium i spesialpedagogikk, deltid
Avdeling for lærerutdanning





“All kunnskap, alle spørsmål og svar finnes i en hund.”

Franz Kafka

Forord

Mange timer med praktisk arbeid, læring og skriving ligger bak meg nå.

Jeg må først og fremst rette en takk til Freia, hunden min. Uten henne hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Tålmodig, snill og trygg! Og jeg er så stolt av å ha en hund som andre blir så glad i, og som gir så mye glede til andre!

Jeg vil også takke Andreas Reier Jensen som stolte på meg og sa ja til å være biveileder og låne meg utstyr uten å kjenne meg. Og veileder Cathrine Redi som har vært så positiv og støttende. Uten dere hadde det ikke blitt noen skriftlig oppgave i hvert fall. Innsatsen deres strekker seg langt utover de tilmålte timene veiledningen består av, og det settes stor pris på.

Så må jeg takke mannen i mitt liv, Øyvind, som alltid sier like rolig at jeg får det til, og våre 4 barn; Johan, Oda, Åsmund og Åsta som tåler at det ikke blir middag ved kjøkkenbordet fordi det er dekket med bøker og artikler (og det bordet er langt).

Jeg må også takke elever, foresatte, lærere og ledelse ved skolen. Uten at dere hadde vært så positive og samarbeidsvillige ville jeg ikke hatt denne oppgaven.

Også må jeg takke far, som har brukt tid på å lese gjennom, språkvaske og komme med gode innspill på struktur, og få meg til å følge den røde tråden.

Å jobbe med dette emnet er jo litt spesielt. Det var så spesielt at NRK lagde sak og sendte på nasjonalsending og radio, lokalavisa gav meg god plass, og jeg var med i en podcast (hundezonen) om hund. Det viser at dette er et emne som fatter interesse blant folk, og at man generelt er åpen for en annerledes tenkning i skolen.

Jeg tror og håper at jeg en dag kan bli ansatt som spesialpedagog sammen med min arbeidspartner Freia, og at vi kan skape glede og motivasjon for læring i skolen.

Så får vi se da, om all kunnskap, spørsmål og svar kan finnes i Freia.

Åseral, Mai 2024

-Herdis Assev-

Sammendrag

Gjennom prosjektet «Lesing for hund i skolen. Barns opplevelser gjennom samtaler og observasjon», er det undersøkt hvordan elever opplever å lese for hund i undervisningen, for å vurdere om dette kan rettes mot elever som trenger spesialpedagogisk undervisning. Ni elever (n=9) fra 3.klasse deltok på et 6 ukers opplegg, der de leste høyt for godkjent hund 2 ganger i uken, på skolen sin. For å samle inn data ble flere, primært kvalitative metoder, benyttet. Elevene hadde tre samtaler hver; en i oppstarten, en midt i, og en på slutten, som er tillagt mest vekt i prosjektet. Det ble benyttet terningkast som utgangspunkt for samtale. Måling av leseflyt ble gjort før og etter prosjektet. I tillegg ble det gjort filmopptak av alle leseøktene for observasjon. Samtalene ble analysert og sammenlignet, og vurdert sammen med resultatene av terningkastene. Filmmaterialet ble kodet i et dataprogram og supplerer det elevene sa i samtale.

Funnene viser at elevene var positive og elevene gav høye terningkast gjennom hele prosjektet med et snitt på 5,6. Elevene opplevde glede, økt konsentrasjon og ro. Kontakt og kos med hunden er noe som utmerker seg både i samtaler og ved kodingen. Den fysiske kosingen med hunden dekker 43% av all kontakt som er kodet. Noen elever mener at de har blitt bedre til å lese, mens andre ikke mener at hunden har bidratt til økte leseferdigheter, selv om de uansett setter pris på lesestunden med hunden. Måling av leseferdigheter før og etter viser at elevene har økt, men det er for usikkert å si at det kan tilskrives virkningen av hunden.

Konklusjonen er at å lese for hund oppleves som en hyggelig stund der elevene selv opplever gode følelser. Kontakten med hunden står helt sentralt. Det virker som at å lese for godkjent hund gir økt motivasjon. Å gi elever med spesialpedagogisk undervisning gode opplevelser på skolen gjennom å lese for hund kan være en god måte å motivere dem på.

Abstract

In this project, “Reading to a dog at school. Children's experiences through conversations and observation” it has been investigated how pupils experience reading to a reading dog in teaching, to assess whether this can be aimed at pupils who need special educational teaching. Nine pupils (n=9) from third grade took part in a six-week program, where they read aloud to an approved reading dog twice a week, at their school. To collect data, qualitative methods were used. The students each had three conversations; one at the start, one in the middle, and one at the end, which is given the most weight in the project. A roll of the dice was used as a starting point for the conversations. Reading fluency was measured before and after the project. In addition, all the reading sessions were filmed for observation. The conversations were analyzed, compared and assessed together with the results of the dice rolls. The film material was coded in a computer program and complements what the students said in the conversations.

The results were that the students were positive, and the students gave high dice rolls throughout the project with a cut at 5,6. The pupils experienced joy, increased concentration and calmness. Contact and cuddling with the dog is something that stands out both in conversations and when coding. The physical cuddling with the reading dog covers 43% of all contact that is coded. Some students believe that they have become better at reading, while others do not believe that the dog has contributed to increased reading skills, even though they appreciate the reading time with the dog. Measurement of reading skills before and after shows that the pupils have increased, but it is too uncertain to say that it can be attributed to the effect of the reading dog.

The conclusion is that reading to a dog is experienced as a pleasant time where the students themselves experience good feelings. The physical contact with the dog is central. It seems like reading to a dog increases the motivation. Giving pupils with special educational instruction good experiences at school through a reading dog can be a good way to motivate them.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur og oppbygning	3
2.0 Teoretisk grunnlag	4
2.1 Lesing	4
2.1.1 Leseutvikling	5
2.1.2 Tidlig innsats	7
2.1.3 Lesevansker og dysleksi	8
2.1.4 Motivasjon	10
2.1.5 Leseglede	10
2.2 Antrozoologi	11
2.2.1 Teorier benyttet i DAI	13
2.3 Hunden	18
2.3.1 Fysiologiske virkninger	19
2.3.2 Motiverende virkninger.....	20
2.3.3 Psykologiske og emosjonelle virkninger	20
2.3.4 Sosialiserende virkninger	21
2.4 Å lese for hund og tidligere forskning	21
2.5 Begrensninger med hund	23
2.6 Hundevelferd	23
3.0 Design og metode	25
3.1 Rammebetingelser og forutsetninger	25
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv	25
3.3 Case forskning	26

3.4 Data fra elevene	27
3.5 Observasjon	29
3.6 Utvalg	30
3.7 Måling av leseferdigheter	30
3.8 Koding og analyse av data	31
3.9 Skolehundekvipasje og forskerrollen	32
3.10 Oppsummering og vurdering av metodebruk	33
4.0 Gjennomføring	34
4.1 Kontakt med skolen og foresatte, og samtykkeprosessen	34
4.2 Praktiske forberedelser	35
4.2.1 Kamera	36
4.2.2 Forberedelser samme dag	36
4.3 Gjennomføring av leseøktene	38
4.4 Etter endt filming	40
4.5 Anonymisering av elevene	40
4.6 Koding og analyse	41
4.7 Validitet	42
4.8 Reliabilitet	43
4.9 Etikk	44
5.0 Funn	46
5.1 Forventninger	46
5.2 Opplevelsen med hund	47
5.3 Leseferdigheter og lesemotivasjon	48
5.4 Kontakt og samspill med hunden	50
6.0 Drøfting	53
6.1 Forventninger til hunden	54

6.2 Opplevelsen av hunden	53
6.3 Leseferdigheter og lesemotivasjon	57
6.4 Kontakt og samspill med hunden.....	58
6.5 Spesialpedagogiske implikasjoner.....	60
6.5.1 Dysleksi.....	60
7.0 Prosjektets begrensninger	62
8.0 Konklusjon og tanker om videre arbeid	63
Litteratur	65
Vedlegg.....	74
Vedlegg 1: Egnethetsvurdering og praktisk prøve	74
Vedlegg 2: Intervjuguide	80
Vedlegg 3: Informasjon til foreldre	81
Vedlegg 4: Formell informasjon og samtykke til foreldre	84
Vedlegg 5: Informasjon og samtykke elever	90
Vedlegg 6: Plakat på skolen	94
Vedlegg 7: SIKT sin gjennomgang av prosjekt	95
Vedlegg 8: Oversikt MTS til MP4	97
Vedlegg 9: Oversikt MP4 til alias	99
Vedlegg 10: Skjerm bilde av MAXQDA.....	101
Vedlegg 11: Sjekkliste	102
Vedlegg 12: Takk fra Freia og Herdis	104
Vedlegg 13: Bli kjent med Freia	108
Figurliste	
Figur 1: Kart over DAI begreper	12
Figur 2: Klasseromsoppsett	35
Figur 3: Kamerabilde før	36

Figur 4: Kamerabilde etter	36
Figur 5: Når skjer kontakten	51

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt teorier benyttet i DAI	14
Tabell 2: Oversikt koder til analyse.....	41
Tabell 3: Oversikt terningkast	46
Tabell 4: ORF resultater	49
Tabell 5: Oversikt kode: kontakt	50

1.0 Innledning

Lesing er viktig som grunnleggende ferdighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). En viktig måte å få elevene til å lese, er ved å motivere (Brandmo & Bråten, 2021, s.213).

Alternative måter å motivere til å lese kan være å lese for en hund. I dette prosjektet er det undersøkt hva en hund kan bidra med i leseopplæringen for elevene, spesielt hva som skjer mellom elev og hund, og hvordan elevene opplever å lese for en hund.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er min interesse for barn og dyr. Jeg har selv en testet og godkjent hund og vi er, sammen, en godkjent ekvipasje. Formålet med prosjektet var å se på hvordan det var å lese for hund fra barns perspektiv, og hadde derfor muligheten til å benytte min egen hund i prosjektet. Ifølge De Forente Nasjoners Barnekonvensjon (FN, artikkel 12) har barn rett til å bli hørt. I skolen er det lærerne, de voksne, som bestemmer hva slags undervisningsmetoder som skal benyttes, selv om det er barna det «går utover». Dermed blir barna helt avhengige av den verdenen som de voksne skaper rundt dem, og hvordan de voksne tolker barnas meninger. Barnas opplevelser av sin virkelighet i skolen, er viktige bidrag for å analysere og vurdere det pedagogiske arbeidet (Eide & Winger, 2003, s. 17). I dette prosjektet var målet å fange barnas egne historier om hvordan de opplevde å få en hund inn i skolen, og å lese for den.

Dette er et felt som de siste årene er blitt mye mer kjent og forsket på, og med denne masteroppgaven kan jeg fange enda flere dimensjoner. Dette er også et emne som passer inn i spesialpedagogikken, da elever med spesialpedagogisk undervisning ofte trenger alternative tiltak. I tillegg er det vanlig praksis å teste ut nye ting i allmennpedagogikken før man overfører til spesialpedagogikken.

Temaet om å lese for hund er interessant både fra et klinisk og et teoretisk perspektiv av flere grunner. Klinisk sett kan studiet om å lese for hund bidra til å utforske terapeutiske intervensjoner for å støtte barns leseutvikling, motivasjon og overvinne lesevansker (Gee, Fine & Schuck, 2019, s. 232). Den terapeutiske virkningen av dyreassistert terapi, spesielt interaksjonen mellom barn og hund, er et område med økende interesse innenfor klinisk psykologi og pedagogikk. På et teoretisk plan kan studier av å lese for hund bidra til å belyse

dyrs rolle i læring og sosial utvikling, samt utforske dynamikken mellom mennesker og dyr i pedagogiske sammenhenger. Gjennom å undersøke både kliniske resultater og teoretiske perspektiver kan man få innsikt i hvordan hunder kan bidra til å fremme både leseferdigheter og trivsel hos barn. Motivet for valget av tema er ønsket om å utforske om hunder kan fungere som et pedagogisk hjelpemiddel for elever med lesevansker.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke bruken av hund både som et pedagogisk verktøy i leseopplæringen, og som en ressurs for å fremme elevers opplevelse av gode følelser, selvutvikling og motivasjon som fører til læring. Elevenes perspektiver og opplevelser er utgangspunktet for oppgaven, i tillegg til at observasjoner utfyller elevenes utsagn.

Med dette som bakteppe ble følgende problemstilling, med forskerspørsmål, formulert som utgangspunkt for oppgaven:

Hvordan opplever barn å lese for en hund som del av leseopplæringen?

- Hvilke forventninger har elevene til hunden i leseopplæringen?
- Hvordan beskriver elevene opplevelsen av å lese for en hund på skolen?
- Hvordan opplever elevene at interaksjonen med hunden påvirker deres leseferdigheter og lesemotivasjon?
- Hva kjennetegner kontakten mellom elev og hund?
- Hvordan er samspillet mellom elev og hund?

1.3 Oppgavens struktur og oppbygning

Oppgaven består av 8 kapitler til sammen.

Kapittel 1 er oppgavens innledning og presentasjon av problemstilling.

I kapittel 2 presenteres teori og empiri om lesing, viktigheten av lesing, stegene i leseutviklingen, tidlig innsats og lesevansken dysleksi med tilhørende tiltak. Begrepet motivasjon er også kort presentert. En av teoriene som er benyttet i prosjektet er Antrozoologi. Begrepene og teorien knyttet til dette avklares. Så spisses det videre inn mot hunden, og dens kvaliteter, før det introduseres hva hunden kan bidra med. Til slutt er det litt om dyrevelferd.

I kapittel 3 begrunnes prosjektets metodiske tilnærminger, design og perspektiv.

I kapittel 4 forklares gjennomføringen av prosjektet slik at leseren bli satt inn i det praktiske, og skape transparens. Deretter vurderes reliabilitet, validitet og etikk, siden leseren da vil ha et bedre grunnlag for å forstå vurderingene.

I kapittel 5 presenteres prosjektets funn.

I kapittel 6 diskuteres funnene, der de drøftes opp mot problemstillingen og underspørsmålene. Funnene drøftes også kort opp mot dysleksi som ble presentert i kapittel 2.

I kapittel 7 vurderes prosjektets begrensinger.

I kapittel 8 oppsummeres prosjektet med tanker om videre arbeid.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Kapitlet omhandler aktuell teori for dette prosjektet, altså områdene lesing og dyr i forbindelse med helse- og opplæringssektoren. I dette kapitlet vil begreper og definisjoner avklares. Først presenteres teori knyttet til lesing, viktigheten av det, hvordan vi lærer å lese, tidlig innsats, lesevansken dysleksi og tiltak til denne vansken. Deretter behandles begreper og teorier brukt i sammenheng med dyr og helse. Deretter går det inn på å lese for hund, tidligere forskning rundt dette og hvilke virkninger det kan ha på elever. Til slutt vil begrensninger ved bruk av hund, og dyrevelferd, presenteres.

2.1 Lesing

På skolen lærer vi å lese, men siden leser vi for å lære. Dermed blir lesing som ferdighet viktig i alle fag. Utdanningsdirektoratet (2017) definerer lesing slik: «Å lese er å skape mening fra tekst». Det betyr at man ikke bare skal forstå hva man leser, men og sette det inn i en større sammenheng.

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter som blir fremhevet fra Utdanningsdirektoratet (2023). Disse grunnleggende ferdighetene skal innlemmes i kompetansemålene til hvert enkelt fag. Lesing, som en grunnleggende ferdighet har betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og det å kunne delta i samfunnet ved arbeid, utdanning og andre verv (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette viser at skolen skal ha et stort fokus på leseopplæring gjennom hele skoleløpet.

Å lese er sammensatt av flere ferdigheter som bygger på avkoding -og forståelsesprosesser (Høien, 2020, s. 9). Gough og Tunmer introduserte i 1986 en formel for lesing som de kalte «the simple view of reading», som ser slik ut:

$$\text{Lesing} = \text{Avkoding} \times \text{Forståelse} \quad (\text{Gough \& Tunmer, 1986, s. 7})$$

Dette betyr at hvis en av faktorene går mot null, vil også produktet gå mot null. I denne formelen må man da beherske både avkodingen, og forstå det man leser. Dersom man ikke klarer å avkode det som blir lest, blir lesingen dårlig. På samme måte, hvis det man leser ikke blir forstått, selv om avkodingen lykkes, vil lesingen også være dårlig. Det å forstå hva man leser settes også inn i en større kontekst, slik som nevnt tidligere, fra Utdanningsdirektoratet. Leseforståelse er dynamisk og endrer seg i takt med samfunnet rundt (Grøver & Bråten, 2021,

s. 15). Det vil si at leseforståelse handler om hva man kan fra før, og hvordan man tolker det man leser. Bråten (2017, s.11) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Å forstå tekst ut fra denne definisjonen innebærer at leseren skal finne fram og skape en mening med utgangspunkt i teksten. Leseforståelse inneholder en rekke ferdigheter som, avkodingsferdigheter, ordforråd, bakgrunnskunnskaper, lesestrategier og motivasjon (Andreassen, Palm & Ulland, 2014, s.114) Denne definisjonen har ikke inkludert bilder og grafer, som også kan være en del av tekst, for å skape mening. Diagnosemanualen ICD-10 har en egen kategori for spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter, lærevansker, der leseforstyrrelse er inkludert (WHO, 2020). ICD-11 ble godkjent i 2019, men mange av endringene er omfattende og tar tid å overføre. Der er likevel ikke store forskjeller på ICD-10 og ICD-11 om leseforstyrrelse (WHO, 2024).

Gough og Tunmers formel har bred empirisk støtte, og bidrar til forståelse av både lesing og lesevansker (Høien, 2020, s. 9). Men den har fått kritikk for å være litt for enkel og ikke ta for seg kompleksiteten av lesing, som for eksempel leseforståelse. Motivasjon er og et tema som mangler i denne formelen, som man vet, gjennom forskning, er avgjørende (Traavik, 2015, s.40).

Kirby og Savage (2008) trekker fram 4 punkter som de mener at denne formelen ikke tar nok hensyn til; a) rollen lesestrategi spiller, b) leseflyt, c) illustrasjoner og d) flerspråklighet (Kirby & Savage, 2008, s. 80). Disse gjenspeiler hvor komplekst leseforståelse er.

Dette viser at «The simple view of reading» kan fungere som et godt overordnet verktøy, men at det er også andre komplekse faktorer som påvirker lesingen til den individuelle elev.

2.1.1 Leseutvikling

Det finnes ulike modeller som forklarer leseutviklingen. I Hulme og Snowling (2009, s. 41) sin bok beskriver de hele 8 modeller. En del av disse forskerne som, Chall (1983), Frith (1985) og Ehri (1998), deler blant annet leseutvikling inn i logografisk, alfabetisk/fonologisk og ortografisk fase. Disse modellene er uenig om hvor tidlig og på hvilken måte barn anvender fonologisk informasjon. Samtidig er det veldig komplekst å beskrive leseutvikling, og ingen teorier kan inkludere alle aspekter. For eksempel har Spear-Swerling og Sternberg (1994) en teori som skiller seg ut ved at de vektlegger kognitive prosesser i stedet for akademiske ferdigheter. Som nevnt så finnes det flere teorier om leseutviklingen, men det er stor enighet om at barn lærer å lese gjennom 3 steg i grove trekk (Hulme & Snowling, 2009, s.

41-43). Jeg har valgt å ta for meg disse tre fasene: 1) Logografisk lesing, 2) Alfabetisk/fonologisk lesing og 3) Ortografisk lesing som går over til leseflyt. Alle de ovennevnte modellene er innom disse stegene. Videre vil stegene i leseutviklingen presenteres hver for seg.

Logografisk lesing

Logografisk lesing kjennetegnes ved at barn kan «lese» ord sett i kontekst (Pressley & Allington, 2015, s. 165; Hulme & Snowling, 2009, s. 41). Det betyr at barna kjenner igjen ord i for eksempel en logo, eller at de kjenner igjen sitt eget navn som et bilde, ikke på grunn av bokstavene. Det viser seg at å kunne «lese» logografisk, kan overføres til å lære å lese det samme ordet utenfor kontekst mye raskere (Pressley & Allington, 2015, s. 165; Hulme & Snowling, 2009, s. 41). Dette sier noe om viktigheten av miljøet rundt barnet, og at man som foresatt kan gjøre barn bevisst på hva de ser rundt seg. Miljøet rundt barnet påvirker også.

Alfabetisk/fonologisk lesing

Alfabetisk lesing/fonologisk lesing kjennetegnes ved at barn forstår sammenhengen mellom fonem (bokstavlyd) og grafem (bokstav) og kan trekke disse sammen til ord (Traavik, 2015, s.45; Hulme & Snowling, 2009, s.43). Fonologisk bevissthet er en grunnleggende ferdighet som må være på plass for å få til ordavkodingen (Høien, 2012) og er avgjørende for å lære lese (Hulme & Snowling, 2009, s 50). Dette er en teknisk oppgave som krever energi, og går utover leseforståelsen. Fonologisk ordavkoding bruker en stor andel av arbeidsminnet (Andresen & Anmarkrud, 2021, s 201). Etter hvert når avkodingen er mer automatisert vil leseforståelsen bli bedre fordi arbeidsminnet frigjøres til leseforståelsen (Traavik, 2015, s.46).

Ortografisk lesing og leseflyt

Ortografisk lesing kjennetegnes ved at avkodingsferdighetene er automatiserte og varierte, og da frigjøres arbeidsminnet til å forstå innholdet i tekstene, ikke bare avkodingen (Traavik, 2015, s.46; Hulme & Snowling, 2009, s. 43). Når arbeidsminnet frigjøres kan leseren konsentrere seg om selve teksten og innholdet i teksten. Den ortografiske lesingen vil gå over til leseflyt, noe som kjennetegnes ved en rask og nøyaktig avkoding med god prosodi (Pressley & Allington, 2015, s. 219). Leseflyten utvikler seg mellom 2. og 3.klasse (Nevo et

al, 2020). Det er verdt å merke seg at en måling av leseflyten ikke vil si noe om hvorvidt eleven stopper opp og reflekterer rundt teksten som blir lest, slik gode lesere gjør (Pressley & Allington, 2015, s. 219). Allikevel er måling av leseflyt et godt verktøy til å måle leseferdigheter da leseflyt består av flere faser som eleven må beherske.

For å bli bedre lesere, må elever lese mye, og mengdetrening er avgjørende for å utvikle seg til en god leser. Boka til Richard L. Allington; *What really matters for struggling readers* (2012) oppsummert, er at svakere lesere må lese mer for å bli flinkere. Mengdetrening ved lesing gjør at man stadig utvikler seg til en bedre leser.

Dette er en modell og individuelle forskjeller kan forekomme. Overgangene mellom disse stegene er flytende. Hvordan den enkelte utvikler sine leseferdigheter vil i tillegg påvirkes av miljø og gener (Aas, 2021, s.20). Det vil dermed variere hvor fort elevene går gjennom disse trinnene.

2.1.2 Tidlig innsats

Tidlig innsats er å hjelpe elever for å forebygge senere vansker. Forskning viser til at forebyggende tiltak med kvalitet påvirker barns språkutvikling positivt (Fricke et al, 2013; Hagen et al, 2017). Tidlig innsats er skolens plikt, og definert i opplæringslova (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Opplæringslova (1998) § 1-4 lyder slik:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.

Tidlig innsats i leseutviklingen refererer til målrettet støtte og undervisning som gis til barn i deres tidlige år for å fremme leseferdigheter og leseforståelse. Dette fokuset på tidlig innsats viser til betydningen av å bygge et solid fundament for leseferdigheter tidlig i barns liv, da dette legger grunnlaget for deres videre leseutvikling. Gjennom lekbaserte og strukturerte aktiviteter blir barn introdusert for bokstaver, lyder og ord, og de utvikler gradvis ferdigheter som lesing, ordforråd og forståelse av tekst. Tidlig innsats i leseutviklingen er essensiell for å redusere risikoen for lesevansker og for å støtte alle barn i å bli kompetente og selvsikre lesere. 3. klasse elever inngår i tidlig innsats. I opplæringsloven står det også at den intensive

opplæringen kan gis som eneundervisning og støtter en erkjennelse av viktigheten av å sette i gang støttetiltak raskt.

2.1.3 Lesevansker og dysleksi

Det finnes flere årsaker til at elever opplever lesevansker. Før man starter utredning for lesevansker må man utelukke syns- eller hørselsvansker, da dette påvirker innlæringen. Utviklingshemming, motoriske vansker og somatisk sykdom kan også fortone seg som lesevansker (Aas, 2021, s. 21). Andre årsaker til lesevansker kan være generelle lærevansker, dårlig undervisning, og spesifikke språkvansker/utviklingsmessige språkforstyrrelser (Aas, 2021, s. 21).

Krevende hjemmeforhold eller psykiske påkjenninger, som traumer, påvirker generelt konsentrasjonen, selvregulering og hvor læringsmottakelig eleven er (Fallmyr, 2020, s.154-155). B. D. Perry (2020) skriver at eleven skal være i rett spenningsnivå for å lære, og kaller det for læringsvinduet. Han mener videre at man er i læringsvinduet når stressresponsystemet er lett aktivert; man opplever seg trygg, men er samtidig våken og nysgjerrig på verden (Johannessen & Bakken, 2020, s. 39). Det er da lærerens oppgave å legge best mulig til rette for dette.

I tillegg er komorbiditet, altså at en delvis overlapping av risikofaktorer gir en større enn forventet forekomst av vansker (Pennington, 2006), mellom skrive-, lese- og matematikkvansker (Koponen et al., 2018; Snowling et al., 2021). Generelt vil barn med språk og/eller lærevansker stå i fare for å utvikle både internaliserende (som angst, depresjon, tilbaketrukkethet, bekymring) og eksternaliserende (som utagering, regelbrytende atferd, trass) vansker (Donolato et al, 2022). Dette viser hvor komplekst leseinnlæringen kan være og på hvor mange områder lesevansker kan spille inn i livet til et barn. Videre i oppgaven er det satt søkelys på leseinnlæringen.

Ved lesevansker eller andre vansker er det opp til skolen å vurdere om eleven trenger spesialundervisning eller om det er nok med tilpasset undervisning. Videre vil det presenteres en kjent lesevanske; dysleksi. Den vil ofte forekomme i et klasserom (Pressley & Allington, 2015, s. 463; Aas, 2021, s. 13).

Dysleksi

Dysleksi er en spesifikk lærevanske (Vogt, 2018, s. 255). 1-20% har dysleksi, men det er nærmere 1% enn 20 % skriver Pressley & Allington, (2015, s. 91). Hulme & Snowling (2009, s. 89) anslår at det er rundt 3-4% som har dysleksi, og Aas skriver 5-7 % (2021, s. 13). I tillegg forekommer dysleksi ofte også med andre vansker, som oppmerksomhet, generelle språkvansker og motoriske vansker (Hulme & Snowling, 2009, s. 89; Mather & Wendling, 2023, s. 5). Dette sier noe om hvorfor det blir så stort sprik og kompleksiteten av å fastslå en diagnose som dysleksi. Som utgangspunkt fra disse tallene vil det være vanlig med 1-2 elever i hver klasse. Dysleksi er arvelig (Hulme & Snowling, 2009, s. 74), og dermed er noen barn født med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 20).

Dysleksi kjennetegnes ved at eleven har vansker med å få til automatisert ordgjenkjenning (Høien, 2020, s. 32). Dette er når de skal gå fra fonologisk lesing og over til ortografisk lesing, og forskere er enige om at dysleksi skyldes en svakhet i den fonologiske delen av språket (Høien, 2020, s. 32). Altså vil elever med dysleksi ha problemer med ordgjenkjenning, fonologi, avkodning og staving (Vellutino & Fletcher, 2005, s.363). Dette viser seg allerede ved ung alder (Pressley & Allington, 2015, s. 69). Forskere har funnet forskjeller i hjernen på mennesker med dysleksi, og de uten (Hulme & Snowling, 2009, s. 77-78). Det vil si at dysleksi er medfødt og livsvarig, og man kan ikke bli kvitt det, men legge til rette undervisningen med tilpasset og spesifikk trening, og støtte med veiledning og hjelpemidler for å mildne symptomene (Aas, 2021, s.14). Mennesker med dysleksi har i tillegg ofte redusert arbeidsminnekapasitet (Andresen & Anmarkrud, 2021, s. 200).

Tiltak som kan brukes for en elev med dysleksi kan være lydbok, fordi lytteforståelsen ofte er god (Høien, 2020, s. 34). Det er viktig at lærere har kjennskap til dysleksi og kan gjøre tiltak i undervisningen som letter for eleven. I tillegg bør læreren ha kunnskap om aktuelle hjelpemidler.

Tiltak for å bedre lesing hvis elever har dysleksi er å jobbe med fonologisk bevissthet (Hulme & Snowling, 2009, s. 84). Dette kan gjøres ved å pusle stavelser, sortere morfem og høyfrekvente endelser og lignende (Høien, 2020, s. 133). Elever med dysleksi trenger også hjelp til å se ortografien (Høien, 2020, s.32). Da trengs det tett oppfølging for å hjelpe disse elevene.

Dysleksiforbundet hadde i 2018 et samarbeid med Dyrebar Omsorg AS som het: Bruk av hund for å fremme leseferdighet. Elevene fikk tilbud om dyreassistert pedagogikk 2 ganger i uken i 20 uker. Resultatene var at elevene hadde fått økt motivasjon og glede i å lese. I tillegg hadde de større motivasjon og trygghet for å gå på skolen (Dysleksi Norge, 2018)

2.1.4 Motivasjon

Elevene trenger motivasjon for å kunne jobbe med vanskene sine. Begrepet motivasjon kommer fra det latinske «movere» som betyr å bevege eller sette i bevegelse (Eide & Eide, 2021, s. 18). Mest kjent er Abraham Maslow (1943) sin teori om at menneskets motivasjon er behovsdrevet, og at disse behovene er ordnet hierarkisk som i en pyramide (Maslow, 1958). I bunnen er de primære fysiologiske behovene, over dette ligger de psykologiske behovene for trygghet og tilknytning, anerkjennelse og respekt, og på toppen er de mer eksistensielle behovene for utvikling og erkjennelse (Maslow, 1958). Kritikk på Maslows teori går ut på at behovene ikke nødvendigvis må dekkes i fra bunnen før man kommer til neste nivå av behovspyramiden (Eide & Eide, 2021, s. 19).

2.1.5 Leseglede

Læreren bør ha kunnskap om leseutvikling, og hvilke tiltak som bør settes i gang. Det kan virke som at lærere mangler kunnskap om lesestrategier, og dermed ikke har kunnskap nok til å støtte elever med lesevansker i stor nok grad (Fesi & Makeleni, 2020). Ovennevnte studie var kvalitativ og ikke generaliserbar, men den sier noe om viktigheten av at lærere trenger god kunnskap om hvordan de skal hjelpe sine elever for å overvinne lesevansker. Det bør brukes spesialpedagoger og ikke assistenter til slik opplæring.

Ved at elever opplever mestring og glede i å lese vil leseferdighetene og leseforståelsen øke, noe som kan bli overført til andre fag på skolen og andre områder i livet. I motsatt tilfelle der eleven ikke opplever mestring ved lesing kan det utvikle seg til angst, lav selvtillit og dårlige opplevelser (Donolato et al, 2022), som også kan påvirke andre deler av livet, siden lesing er såpass viktig for å leve et liv i kunnskapssamfunnet som er i dag. På den måten kan lesingen også påvirke den psykiske helsen. Viktigheten av å kunne lese for å delta i samfunnet har aldri vært større. Dermed blir også viktigheten av god, strukturert og kompetent hjelp stor. Dette er læreren sitt ansvar, og det å kunne tenke utenfor boksen med kunnskap i bunn kan være avgjørende for at den enkelte elev skal få den hjelpen de har krav på. Å oppnå les glede vil føre med seg mange andre fordeler som også gir positive følgeeffekter. Clark & Rumbold (2006) lister opp mange fordeler ved les glede;

- Bedre skriving, både i forhold til språk og grammatikk
- Bedre leseevner, de som leser mye blir også bedre lesere (mengdetrening hjelper)
- Bredere vokabular
- Positive holdninger, som henger sammen med mestring

- Større selvfølelse som leser
- Glede ved å lese senere i livet
- Mer generell kunnskap
- En bedre forståelse av andre kulturer
- Bidrar mer i samfunnet
- Får en større innsikt og forståelse for andre menneskers valg (empati)

Å få elevene til å oppnå leseglede vil være et stort mål for lærere da det også har så mange positive fordeler.

2.2 Antrozologi

Dyr har alltid hatt en rolle i livene til mennesker. Allerede som små babyer får vi kosedyr, bøker med bilder av dyr, og de første ordene vi lærer er ofte dyreløyer, som «mø» og «bæ». I barnefilmer kan karakterene være dyr som tar opp tema som barn (og voksne) kan relatere til som for eksempel en lur rev eller en trofast hund (Melson, 2001, s. 18). Dyr rundt oss har vært viktige i alle tider og til forskjellige funksjoner. Vi trenger dyr som mat, få ressurser fra som ull, og hesten som har fungert om trekraft. Men det å ha dyr med i målrettede situasjoner for å oppnå bedre helsegevinster er en nyere måte å samhandle med dyrene på. Selv om dyrene nok har hatt denne virkningen på enkeltpersoner selv uten en systematisk tilnærming. Mange må ha lagt merke til at det kunne gjøre godt å være med dyr. Florence Nightingale (1820-1910) la merke til at pasientene hennes ble glade hvis en katt hoppet opp i sengen deres (Thorød, 2018, s. 9). Det er bare de siste 40 årene at forskere har dokumentert hva dyrene betyr for den fysiske og psykiske helsen, og hvordan det kan brukes i ulike intervensjoner.

Thorød (2018, s. 15) definerer antrozologi slik:

«Antrozologi er et tverrvitenskapelig fagfelt der man kombinerer kunnskap fra fagdisipliner som etologi, medisin, psykologi, veterinærmedisin og zoologi og studerer alle sider ved samspillet mellom dyr og menneske.»

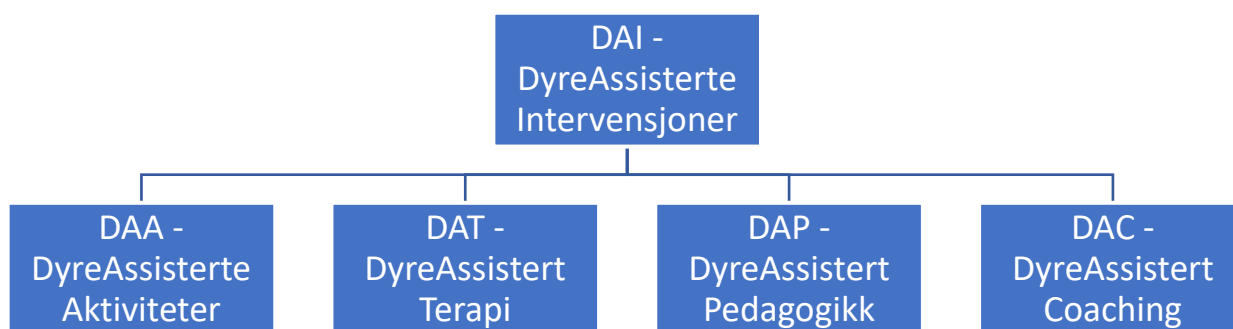
Antrozologi er altså studien av samspillet mellom mennesker og dyr. Dyre-assisterte Intervensjoner (DAI) bygger på dette fagfeltet. IHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations) er en internasjonal forening for organisasjoner som ønsker å fremme dyr-menneske-interaksjoner ved forskning, utdanning og samarbeid. De har som formål å fremme respektfull og ansvarlig behandling av mennesker og dyr i

intervensjoner/interaksjoner med dyr (IAHAIO, 2018, s.1). Det er IHAIOs definisjoner som er brukt for å definere de videre begrepene om DAI.

DAI er brukt som et paraplybegrep for alle intervensjoner med dyr, og beskriver forskjellige områder dyrene kan være med og bidra på. DAI er en målrettet og strukturert intervensjon som bevisst inkluderer dyr i helse-, undervisnings- og omsorgstjenester (IAHAIO, 2018)

Figur 1 viser IAHAIO sine definisjoner. Figuren er hentet fra Fine, 2019, s. 57. (DAC er ikke i originalfiguren, men skrevet inn i teksten til IAHAIO sin white paper)

Figur 1: Kart over DAI begreper



Videre vil begrepene blir forklart med eksempler. Alle definisjonene er hentet fra IAHAIOs white paper (2018).

Dyre-assistert aktivitet (DAA) kjennetegnes ved at det er en planlagt og målrettet uformell interaksjon. Eksempler på dette kan være; redningshunder, besøk av terapidyr på sykehus og pleiehjem, besøk av terapidyr på Universitet for å roe nerver før eksamen, aktiviteter med dyr for innsatte i fengsel, aktiviteter med dyr for kriminell ungdom og ungdom i risikosonen og Inn på tunet tiltak (komme på gård og være med i arbeidet med dyr og gård). Her vil også den omdiskuterte valpeyogaen komme under (Stoltze et al, 2024).

Dyre-assistert terapi (DAT) kjennetegnes ved at det er en fagperson med helse-utdanning (psykolog, terapeut og andre lignende profesjoner) som leder en planlagt, målrettet og strukturert terapeutisk intervensjon. Eksempler på dette kan være; dyreassistert psykoterapi, dyreassistert sosialt arbeid, dyreassistert fysioterapi, som kan inkludere terapiridning, dyreassistert taleterapi og dyreassistert lek-terapi.

Dyre-assistert pedagogikk (DAP) kjennetegnes ved at det er en planlagt, målrettet og strukturert intervensjon som ledes/utføres av kvalifisert personell innenfor undervisning og utdanning. Gjerne allmennlærer eller spesialpedagog. Eksempler på dette kan være; dyreassisterte lesetiltak, som lese for hund, undervisning i human behandling og dyr brukt i alternativ opplæringsarena

Dyre-assistert coaching (DAC) kjennetegnes ved at det er en målrettet, planlagt og strukturert dyreassistert intervensjon som utføres av godkjent coach. Et eksempel på dette er hesteassistert coaching (grupper kan komme på teambuilding og lære av hvordan hestene kommuniserer og leder hverandre i flokk).

Disse begrepene kan overlappe hverandre og være vanskelige å skille mellom, da det heller ikke er knyttet noen lisens eller beskyttet tittel til begrepene. I tillegg kan en godt utført DAA ha samme utbytte som DAT. Og omvendt; en dårlig utført DAT kan ha samme utbytte som DAA, og gi da et annet utbytte enn målet og potensialet.

2.2.1 Teorier benyttet i DAI

Det er flere teorier som benyttes i DAI for å forstå hva som skjer i interaksjonen mellom dyr og menneske. Det mangler ennå et samlet og akseptert teoretisk grunnlag i forskermiljøet (Pedersen & Olsen, 2011, s.154). På den annen side skiver Fine i sin bok (2019, s. 40) at det er 3 teorier som er aksepterte for å forklare dyr-menneske-relasjonen. Disse er at a) dyr fungerer som sosial støtte, b) tilknytningsteorien og c) biofilhypotesen. Nedenfor presenteres kort de mest brukte teoriene i DAI.

Tabell 1: Oversikt teorier benyttet i DAI

Teori og teoriutvikler(e)	Hva teorien går ut på
Sosial støtte (Cobb, 1976; Cohen & Wills)	Å oppleve emosjonell støtte fra dyrene
Tilknytningsteori (Bowlby, 1978; Ainsworth, 1989)	Den emosjonelle tilknytningen og relasjonen man opplever til dyr. Dyret vil fungere som et «overgangsobjekt».
Biofilihypotesen (Fromm, 1964; Wilson, 1986)	Mennesket har en naturlig tiltrekking til naturen og det levende.
Mestringstro (Bandura, 1977)	At man får tro på å lykkes gjennom erfaring, andres støtte, og reduksjon av stress, noe dyr kan bidra med. Antonovsky (2005) kan og være aktuell med sin teori om «Sense of coherence» og «salutogenese».
Sosial interaksjon (Mc Nicholas & Collis, 2006)	Samhandlingen mellom dyr og menneske kan fungere som en sosial modell.
Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan)	Man opplever indre og ytre motivasjon, og dyrene kan skape både indre og ytre motivasjon

(Oversikt hentet fra Berget & Braastad, 2018, s. 53-67; Pedersen & Olsen, 2011, s. 154-155).

Jeg har valgt å gå dypere inn i biofilihypotesen og tilknytningsteorien. I tillegg til disse, har jeg valgt to tilnærminger som ikke er like vanlige; lek og kroppsfenomenologi.

Lek

Lekperspektivet er en teori som er mindre brukt innen DAI. Allikevel finnes det et eget fagfelt som heter dyreassistert leketerapi, der man benytter dyr med inn i leketerapien (VanFleet & Faa- Thompson, 2017). Grunnen til at jeg ønsker å belyse denne siden er fordi leken er barnets foretrukne læringsform (Lunde & Brodal, 2022, s. 69) og fordi det er økende bekymring for barns manglende frie lek i samfunnet (Lunde & Brodal, 2022). Altså at lek og læring bør gå på barnas premisser, også i skolen. Lek defineres som en tilstand: «En altoppslukende, tilsynelatende formålsløs aktivitet som gir glede og motivasjon og der tid og selvbevissthet forsvinner» (fritt oversatt) (Brown & Vaughan, 2010, s 60). Lek er en

ferdighetstrening, den demper angst, man føler glede og man kan få utfolde seg og nærme seg de voksnes verden (Bunkholdt, 2000, s. 273). Det er grunn til å trekke likheter med den tilstanden man er i ved lek og det som kalles for læringsvinduet. Siden leken er den beste læringsformen bør det absolutt sees på hvordan man kan få lek inn i skolen for å øke læringen. I tillegg husker man bedre hendelser og personer som det er knyttet følelser til (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). Det er også mange likheter mellom leken til mennesker og leken til dyr (VanFleet & Thompson, 2017, s. 41). Dette kan forklare at man kan leke sammen på tvers av arter og ha glede av hverandre. Leken sees på om helt avgjørende for overlevelse både for mennesket og andre dyrearter fordi man lærer viktige ting gjennom leken (VanFleet & Thompson, 2017, s. 41). Dette er blant annet å styrke kognitiv utvikling, forberede seg til voksenlivet og «lese» miljøet rundt seg (VanFleet & Thompson, 2017, s. 41). Lekens forutsetninger er trygghet og inspirasjon (Öhman, 2012, s. 191). Når barn er trygge vil de leke med det de er opptatt av her og nå, og i leken skaper barnet mening. Mening skaper kunnskap, altså læring (Öhman, 2012, s. 183).

I dyreverden er lek viktig, og det viser seg at pattedyr med store hjerner leker mest (Held, 2017, s. 90). For hunder er leken viktig med eier for å bygge relasjon (Bradshaw & Rooney, 2017, s. 150). For dyr har noe av leken samme form som for barn; de øver seg på voksenting (Bradshaw & Rooney, 2017, s. 150). Ved lek tilstand brukes store deler av hjernen og dopamin skilles ut, både for mennesker og ved dyr (Bekoff, 2007, s. 56). Derfor gir lek en god følelse både hos dyr og mennesker. Og et barn og en hund som leker sammen vil begge forstå at de leker sammen, og begge vil få de gode følelsene det gir (Bekoff, 2007, s. 56).

Ved læring dannes det nye forbindelser i hjernen. Ved gjentatt aktivering av ulike nettverk i hjernen dannes det forbindelser mellom disse nettverkene, og som lærer ønsker man å bygge mange koblinger mellom nettverkene i elevens hjerne (Johannessen & Bakken, 2020, s.54). Det kreves mange repetisjoner for at nye nettverk skal dannes (Johannessen & Bakken, 2020, s.54). Lek kan være en god vei til endring, bearbeiding og utvikling (Johansen & Cappelen, 2021, s.113). Altså, i lek tilstanden er det så mange elementer som er i bruk at det slik vil dannes flere nettverk lettere. Man kan knytte lek sammen til kroppsfenomenologien, der barnet vil erfare seg selv og verden og lære *gjennom* kroppen, og ikke *med* kroppen (Rasmussen, 2017, s. 70).

Kroppsfenomenologi

Fenomenologi har utspring fra Heidegger som mente at man forstår verden subjektivt (Heidegger, 2018). Fenomenologi kan være både en metode og et perspektiv (Patton, 2015, s. 117). Merleau-Ponty tok fenomenologien videre og introduserte kroppsfenomenologien. Merleau-Ponty, (1994) tok utgangspunkt i at kroppen er menneskets anker i verden. Han mente videre at kroppssubjektet er den levde menneskekroppen med tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi. Når man er sammen med dyr vil man oppleve dyret med alle sansene sine. Et dyr har mange flere dimensjoner enn f. eks en bok, fordi man føler og samhandler med dyret både ved å bruke sansene, reflektere og kommunisere. Fenomenologiens fokus er menneskekroppens opplevelser her og nå (Løkken, 2021, s. 32).

Biofilihypotesen

Erich Fromm utviklet først biofilihypotesen (1964); som senere ble videreutviklet av Edward O. Wilson (1984). Den går ut på at mennesket har en naturlig tiltrekking/slektskap til naturen, inkludert dyr. Man kan da ta utgangspunkt i at generelt vil dyr tiltrekke seg oppmerksomhet, spesielt en plass hvor det ikke pleier å være dyr. I sin bok «Biophilia» (Wilson, 1984, s. 128) beskriver han en hendelse med en sjimpanse som er usikker. For å oppnå kontakt må Wilson regulere seg selv for å få det til. Han reflekterer selv etterpå over dette ønsket han hadde, og tilfredsstillelsen han opplevde etterpå da han oppnådde kontakt og tillit med sjimpansen. Slik mener han at man har et indre ønske og et slektskap til naturen. Biofilihypotesen handler om tiltrekkingen til naturen og dyr, ikke at man automatisk er snill med dyr (Melson & Fine, 2019, s.220). Dyrenes atferd er også et symptom på miljøet rundt oss; Hvis dyrene er rolige og avslappet blir vi mennesker også rolige, og motsatt hvis dyrene viser frykt og uro (Melson & Fine, 2019, s.220). Det vil si at terapidyr bør være vennlige og rolige for å få den virkningen. Biofilihypotesen legger vekt, ikke bare på dyr, men på hele naturen (Melson & Fine, 2019, s.220). Biofilihypotesen mener at kontakt med dyr som skaper positive endringer, ikke kan generaliseres til andre områder (Melson & Fine, 2019, s. 221). Det vil si at virkningen bare er der og da.

Tilknytningsteori

I utgangspunktet er tilknytningsteorien en anerkjent teori som forklarer tilknytning og relasjon mellom menneske, og spesielt mellom mor og barn. Tilknytning defineres som det emosjonelle båndet som formes overfor omsorgsgiver, og viser seg som nærhetssøking, protest ved atskillelse og glede ved gjenforening (Bjerke & Svebak, 2005, s.161). Bowlby mente at barn bare kunne utvikle tilknytning til en person, noe han senere har fått kritikk for. (Bunkholdt 2003, s.181). Ainsworth (1989) fant senere ut at slike bånd også kunne knyttes til andre familiemedlemmer og nære venner senere i livet (Pedersen & Olsen, 2011, s. 155).

Elever på skolen har behov for en trygg tilknytning til lærer og danne seg en trygg base for å kunne lære godt (Fallmyr, 2020, s. 66). Maslow (1958) mente også som nevnt tidligere at tilknytning og trygghet var viktige deler for behovene til et menneske. Dyr i barndommen er også avhengige av denne tilknytningen og trygge basen for å utvikle seg normalt videre (Serpell et al, 2017, s.109), og dermed kan det være gjenkjennbart for elever i skolen. For at en bruker som benytter seg av DAI skal ha en virkning viser forskningen at eleven må ha en tilknytning til dyret (Berget & Braastad, 2018, s. 53). Dyret som da benyttes vil fungere som et «overgangsobjekt», da man i en terapissetting ikke vil få det gjensidige langvarige båndet (Pedersen & Olsen, 2011, s. 155). Winnicott (1990) mente at overgangsobjekter er ting som barn får en helt spesiell følelsesmessig tilknytning til, og at disse tingene vekker trygge gode minner hos barna (Abrahamsen, 2021, s.75). Overgangsobjektet bygger bro mellom den indre virkeligheten og den ytre verden (Hart & Schwartz, 2009, s. 20) Et dyr kan skape en helt spesiell følelsesmessig tilknytning og slik fungere som et overgangsobjekt, altså minnene om noe trygt. For at man skal oppleve denne spesielle tilknytningen må man bygge relasjoner. For at dyrene skal kunne ha ønsket virkning, trenger brukeren å ha en tilknytning og relasjon til akkurat det samme dyret som er med i intervensjonen. At det er den samme hunden hver gang. For at DAI skal ha en innvirkning trenger brukeren å utvikle en varig relasjon med ett bestemt dyr (Melson & Fine, 2019, s. 216). Forpliktelse over tid skaper relasjon, og dermed løfter det frem viktigheten av at det er det samme dyret som kommer hver gang. Jensen (2024, s. 86) beskriver godt den sterke tilknytningen og kjærligheten barna har til familiens hund, som har vært der over tid og som alltid er glad for å se dem. Det essensielle her, er at det er den samme hunden som barna har levd med hele tiden.

Det er fem hovedområder i forskningen med dyr forskere har fokusert på. Alle er basert på interaksjonen med dyr.

1. Fysiologiske og stressdempende virkninger
2. Fremme selvfølelse, mestring og mestringstro
3. Dyr som sosial støtte og katalysator for å fremme kommunikasjon mellom mennesker
4. Redusere psykiske lidelser
5. Fremme omsorgsevne og empati

(Berget & Brastad, 2018, s.54)

Totalt sett viser de fleste studier positive resultat til alle de ovennevnte områdene.

Forutsetningen er at intervensjonen er teoribasert og målrettet, og at dyrene som benyttes er sosialisert til mennesker (Berget & Brastad, 2018, s. 68).

Videre vil hundens egenskaper og virkninger beskrives.

2.3 Hunden

Hunden har en helt spesiell status hos mennesket og er det første dyret som ble domestisert for rundt 14 000 (Serpell, 2017, s.12) til 40 000 år siden (Berget, 2024, s.36). Hunden har fulgt mennesket og blitt «menneskets beste venn». I USA finnes det rundt 78 millioner hunder holdt som kjæledyr, og disse blir oppfattet som en del av familien (Hart & Yamamoto, 2017, s. 248). Hunden har en spesiell status i forhold til andre dyr, kanskje fordi de har vært domestisert så lenge og at genene deres utviklet etter langt samhold med menneskene sitt samspill. For eksempel er hunder designet for å fremkalle tilknytning, og er naturlig kjærlige (Hart & Yamamoto, 2017, s. 248). Hunden er ofte lojal og knytter seg til sine omsorgspersoner. I tillegg er hunden nonverbal og tilbyr et vennskap uten ord, som kan holde på hemmeligheter og som ikke fordømmer (Hart & Yamamoto, 2017, s. 248). En annen ting som hunden liker er å leke, og dette knytter både hund og menneske sammen som nevnt tidligere. I tillegg byr hunden på fysisk kontakt som ikke gir noen forpliktelser. Hunder kan også lese mennesker ansiktsuttrykk og følelser (Albuquerque et al., 2016; Fine & Beck, 2019, s. 37). Dette gjør hunden i stand til å reagere på hvordan eier føler seg. I tillegg viser en studie at barn og voksne intuitivt kan forstå hvordan hunden har det, på bjeffelyden (Pongrácz et al 2011). I en studie (McMahon et al. 2010) viser det seg at hunden velger å gå dit en person peker for å få godbit, selv om det er ikke finnes godbit der, hunden stoler altså mer på

mennesket, og dette viser noe om den tette tilknytningen hund og menneske har. Hunden er det dyret som lever tettest på mennesket, og som også har en rekke roller for å hjelpe menneskene; redningshund, jakthund, gjeterhund, vokterhund, politihund, narkotikahund, blindehund og terapi- og besøkshund. Siden menneske og hund har den naturlige tilknytningen er hunden også veldig trenbar, og hundeatferd og hundetrening er stort felt som denne oppgaven ikke rommer. Jeg vil nå se på hva slags virkning hunden kan bidra med.

Friedmann, Locker og Lockwood (1990) hevdet at det å ha kjæledyr (primært hund) ga tre fordeler: 1) Bedre fysisk form ved at dyrene stimulerer til aktivitet, 2) Mindre angst ved at dyrene gir fysisk kontakt, og 3) Redusert ensomhet ved at dyrene gir selskap (Fine & Beck, 2019, s.42).

2.3.1 Fysiologiske virkninger

Hunden kan ha en rekke fysiologiske virkninger. En av de mest kjente er kanskje at samvær med dyr øker velværehormonet oxytocsin (Miller et. al, 2009; Meints et. al, 2009; Nagasawa et al, 2015), og reduserer stresshormonet kortisol (Meints et al, 2022). I en studie er konklusjonen at samværet mellom hund og menneske øker oxytocsin nivåene hos både hund og menneske (Nagasawa et al, 2015). I Meints et al sin RCT studie (2009) så de på hvilken virkning hunden hadde på elever med spesialundervisning og konkluderer med at stressnivåene, kortisol, går ned for disse elevene, og at mindre stressnivåer igjen fører til bedre læring. Ved at oxytocsin går opp, og kortisol går ned, vil også hjerterytmen gå ned, og man blir roligere (Handlin et. al, 2011). Blodtrykket kan også senkes (Allen, 2003). Samtidig påpekes det at man ikke får målt den varige virkningen av oxytocsinøkningen eller av kortisolreduksjonen, og at det muligens bare er noe som skjer under situasjonen med hund (Meints et. al, 2009; Handlin et. al, 2011). Samtidig kan en god følelse eller opplevelse være med på å gjøre resten av dagen bedre for elever. I en studie i USA viste det seg at barn som var innlagt ved akuttavdeling på sykehus og hadde en hund til stede, viste en reduksjon av smerte med 4 ganger i forhold til kontrollgruppen som ikke hadde hund (Krøger, 2018, s. 134). I en fersk studie viser det seg at å tilbringe kvalitetstid med hunder er stressreduserende og at hunden bidrar til å øke hjernebølger som fører til avslappethet og konsentrasjon (Yoo et al, 2024).

En kvalitativ studie på CATO senteret, som tilbyr DAT med hund, viste at økt fysisk aktivitet var et av de mest fremtredende resultatene (Olsen & Myren, 2014). I tillegg sa pasientene selv at det var gøy og at motivasjonen økte (Olsen & Myren, 2014).

Fysisk aktivitet er en helsefordel i seg selv ved at det reduserer angst og depresjon (Callow et al. 2020; Warburton et. al, 2006)) og at det minsker faren for kreft, diabetes og hjertesykdommer (Warburton et. al, 2006). Dermed vil en økt aktivitet som følge av hunden også føre med seg andre positive virkninger.

2.3.2 Motiverende virkninger

Som nevnt tidligere er det flere faktorer som gjør at elever bli motivert av dyr. Samværet med hunden gjør at elevene trives, roer seg og blir motivert og mer mottakelig for læring. De ovennevnte positive virkningene er med på å lede mot den motiverende virkningen.

Endenburg & van Lith (2011) mener at bruk av skolehund er knyttet til to forhold; a) Eleven bør være følelsesmessig engasjert og motivert for å lære, og b) Eleven er avhengig av meningsfulle relasjoner for å lære og kunne utvikle seg videre. Dette samsvarer med Maslows behovspyramide og motivasjonsteori, der mennesket trenger å oppleve gode relasjoner til andre mennesker med anerkjennelse og respekt (Maslow, 1958). Det å få lov til å være sammen med et dyr kan være en belønning i seg selv (Endenburg & van Lith, 2011). Dermed ser det ut som om hunden har en stor påvirkningskraft, som fører til motivasjon for å delta i undervisningen. Motivasjonen og positive holdninger økte når elever leste for en hund (Barber & Proops, 2019). I tillegg viser en annen studie (Rousseau & Tardif-Willimas, 2019) at elevene var mer motiverte og utholdende når de leste vanskelige tekster. Motivasjon og mestring er sett på som viktige faktorer for læring og i skolen.

2.3.3 Psykologiske og emosjonelle virkninger

Dyr kan gå under den menneskelige forsvarsmekanismens radar i en terapeutisk situasjon, og slik bidra til at personens underliggende problemer, enten direkte eller indirekte, blir tydeligere (Melson & Fine, 2019, s. 214). Det er relasjonen til dyret som vil utløse dette. Gjennom relasjoner blir selvet til barnet utviklet mente Mead og Cooley (Melson & Fine, 2019, s. 215). I en DAPsituasjon er det relasjonen til dyret som er avgjørende. Når de følelsesmessige bånd mellom hund og eier er sterke, vil de lese hverandres behov (Johannessen,

2019, s. 161). Det har vist seg at terapidyr kan berolige pasienter på en måte som terapeuter ikke kan (Melson & Fine, 2019, s. 216). En terapihund i skolesetting bør ha en lignende virkning på elever. Mennesker med god tilknytning og relasjon til kjæledyret sitt (ofte hund) vil oppleve følelsen av sosial støtte og rette oppmerksomheten mot det som oppleves som viktig i livet (Johannessen, 2019, s. 161). I tillegg vil hunden være med på å redusere følelsen av ensomhet og sosial isolasjon (Johannessen, 2019, s. 161). Siden hunden har en naturlig hengivenhet og evne til å elske betingelsesløst, vil det også fremme følelser som egenverd og selvfølelse hos folk (Wells, 2007). Et dyr har også ofte et taust språk og kan holde på hemmeligheter og vil ikke dømme mennesker for det de føler at de er.

Marc Bekoff (2007) skisserer opp at dyr og mennesker har de samme følelsessystemene, noe som gjør at man kan kjenne seg igjen i hverandre og forstå hverandre på tvers av art.

2.3.4 Sosialiserende virkninger

Forskning har vist at vennlige, rolige kjæledyr fungerer som en «sosial katalysator» som betyr at fremmede og kjente har høyere sannsynlighet for å gå bort og snakke med personen som er sammen med dyret enn uten (Melson & Fine, 2019, s. 219). Dette viser at en gåtur med hund kan bidra til at man sosialiserer mer. En studie viser at barn som vokser opp i familier med hund, går tur og leker med hunden, viser mer god sosial atferd (Wenden et al, 2021). I tillegg viser det seg at kjæledyr (ofte hund) muliggjør nye relasjoner, men også forenkler relasjonene (Johannessen, 2019, s. 161).

2.4 Å lese for hund og tidligere forskning

I en systematisk gjennomgang av DAP-forskning viser funnene at å lese for hund har en positiv virkning på læring (Hall, Gee & Mills, 2016) og at en hund kan føre til positive følelser og mindre stress (Wintermantel et al. 2024). Dette bekrefter også en annen systematisk gjennomgang av dyr i skolen (Brelsford et al. 2017), men begge studiene peker samtidig på at dataene er noe usikre. Det pekes videre på at gjennomførelsene av disse studiene er så varierte i metode, design, utvalg, intervensjoner, lengde på studie og målemetoder, at det er vanskelig å sammenlikne (Brelsford et al. 2017). Det viser hvor komplekse og sammensatte slike studier er. Denne utfordringen blir også tatt opp i artikkelen til Lòpez-Cepero (2020), der den interne validiteten blir kritisert i studier med dyreassisterte

intervensjoner, og foreslår fire måter å forbedre forskningen på: 1) Ta utgangspunkt i hva man vet, og forsk videre på det, ikke flere studier OM det virker. 2) Man bør vurdere kostnadene et dyreassistert tilbud har versus et annet tilbud uten dyr og sammenligne disse tilbudene. 3) Det bør være et komponentbasert perspektiv, altså at man får tydelige definisjoner som gjør det lettere for brukere og forskere å sammenligne og 4) Fordelene og målene bør være tydelig formulert for hvert tiltak. (Fritt oversatt fra Lòpez-Cepero (2020). Samtidig er DAP et felt som nå vokser og blir studert på et mer vitenskapelig nivå (Gee, Fine & Cardle, 2017). I en studie med 6-8 åringer viste det seg at de elevene som var svakest lesere var de som fikk mest økning ved å lese for en hund, noe som kan indikere at det er de svakeste som kan ha mest utbytte (Connell et al. 2019). Å benytte seg av hund er allikevel mest nyttig for dem som skal øve på leseflyt (Beetz & McCardle, 2017, s. 120).

I Norge har DAP utviklet seg litt annerledes enn i USA og andre land (Pedersen et al., 2019, s. 29). Leshundekvipasje (hund og fører) er ofte frivillige som reiser rundt på biblioteker o.l. for å tilby hyggelige lesestunder, mens i Norge er det ofte spesialpedagoger som jobber med såkalte skolehunder (Pedersen et al., 2019, s. 29). Skolehundene brukes i pedagogiske tiltak også utenfor skolen (for eksempel ved angst på skolevei), arbeider med grupper eller enkeltelever. Leshund blir en underkategori av skolehund, der man har fokus på lesingen.

I USA er det mest kjente leseprogrammet for barn med hund: Reading Education Assistance Dog (R.E.A.D.). Dette ble opprettet i 1999 og viser at barn som deltar styrker lesekompetansen sin ved å lese høyt for en hund (VanFleet et al, 2019, s.194). Jensen og Østby (2018) løfter fram at det er konteksten og de faktorene hunden bringer med seg, som igjen fører til økt motivasjon og videre økte leseferdigheter. I en annen studie der 3.klasse elever leste høyt for en hund i 10 uker ble lesehastigheten og leseflyten bedre (Chandler, 2011, s. 293). Elevenes egne opplevelser var at de følte seg roligere og at det var gøy (Chandler, 2011, s. 293). I en studie gjennomført av Jensen & Willbergh (2023) leste elever for hund i 7 måneder. De så på hvilken rolle hunden får i skolesettingen, og hva som skjer når man tar inn en hund i den pedagogiske strukturen. De konkluderer med at hunden fungerer som en ubevisst pedagog (an unaware pedagogical agent) som gjør at elevene går inn i en type rollespill som kan oppfattes som en lek. Dette gjør lesestunden hyggelig og stressreducerende for elevene.

2.5 Begrensninger med hund

Mye av forskningen viser at dyr har en positiv påvirkning på mennesker. Samtidig finnes det også studier som påpeker begrensninger ved bruk av dyr på en slik måte. Wisdom et al. (2009) skriver at det er mange positive fordeler ved for eksempel eie og stelle hund for folk med psykiske lidelser. Dette kan føre til mestring og empowerment. I noen tilfeller kan ansvaret for å ha en hund allikevel forverre symptomene på de som er sårbare (Wisdom et al, 2009). Dersom man ikke mestrer hundeholdet eller har en hund som ikke fungerer sosialt, kan disse menneskene oppleve motsatt virkning av de positive virkningene. Hund kan også begrense i andre situasjoner. Å bruke hund i terapeutiske situasjoner vil ikke ha samme virkning om pasienten er redd for hunder. Hunden vil da ikke redusere stress og senke blodtrykket på samme måte (Morrison, 2007). For elever som er veldig redde for hund eller som er veldig allergiske, vil det ikke være aktuelt å bruke hund.

Et annet aspekt av bruk av hund man ikke må glemme er de kulturelle forskjellene som befinner seg i et klasserom. Tradisjonelt har Koreanere ikke det samme forholdet til hund og katt som Europeere og Amerikanere. I Korea er det mer vanlig å spise hunder (Chandler, 2012, s.251). I noen Islamske miljøer blir hunden ansett som uren, og det å behandle hunden som et familiemedlem vil kunne være fremmed for noen muslimer (Chandler, 2012, s. 252). I midt-østen er det vanlig å være redd for hunder, siden det finnes løshunder, og man bør tradisjonelt passe seg for dem (Chandler, 2012, s. 253). I et mangfoldig klasserom skal man derfor ha oversikt over hvilke kulturer som er representert, ha kunnskap om dette, og respektere disse forskjellene. Det er derfor viktig å vite når, for hvem og hvordan det er riktig å bruke hund som en del av et tilbud i skolen.

2.6 Hundevelferd

Et tema som, ifølge Brelsford et al (2017) blir gitt bekymringsfullt lite oppmerksomhet er tryggheten og ivaretagelsen av elev og hund i klasserommet. At hunden både trives og egner seg til situasjonen kan være avgjørende for en god opplevelse for elevene. I en systematisk review av Hall, Gee og Mills (2016), er ikke dyrevelferd nevnt i det hele tatt, noe som kan bekrefte Brelsford bekymring om den manglende oppmerksomheten.

I Norge har vi både Dyrevelferdsloven (2009), hvor formålet er å fremme god dyrevelferd og respekt for dyr, i tillegg har vi Hundeloven (2004) som handler spesifikt om hund og

hundehold. Dyrevelferd ble opprinnelig beskrevet i De fem friheter som Brambellrapporten satte ned i 1965 (Ng, et al, 2019, s. 349). Disse fem frihetene er blitt utviklet, og består i dag av:

1. Frihet fra tørste, sult og feilernæring
2. Frihet fra ubehag
3. Frihet fra smerte, skade og sykdom
4. Frihet fra frykt og stress
5. Frihet til å uttrykke mest mulig normal atferd

(Ng, et al, 2019, s. 349)

I hundeloven stilles det krav til at hundeholder skal ha nødvendig kompetanse om hunden og dens naturlige behov, hundehold, trening og bruksområde (Hundeloven, 2004, § 3a). Det settes allerede en del krav til den som eier hunden om kompetanse og ivaretagelse av hunden. I følge både Dyrevelferdsloven (2009) og Hundeloven (2004), har dyr en egenverdi og dette skal respekteres.

Hunder som skal brukes til DAP trenger at hundefører kan lese og forstå signalene, slik at hunden er beskyttet, og får hjelp til å utføre oppgavene sine på en god måte (Antrozoologisenteret. u.å). Det er i dag ingen formelle krav til hund og hundefører for å bli en godkjent hundeevipasje. Det er heller ingen beskyttet tittel.

Hundefører må ta etiske valg i forhold til hvor ofte, hvor lange økter, alder på hunden og når man skal avbryte ved stressignaler (Sandstedt, 2016, s.44). Sandstedt foreslår videre at man skal se på hunden som sin arbeidskollega, istedenfor at man «bruke» hunden i DAI (Sandstedt, 2016, s.44). Det kan føre til at man lettere tar et mer riktig perspektiv angående «jobbhverdagen» til hunden. At hunden egner seg og trives til formålet, og at hundefører har kjennskap til hunden og dens signaler er en forutsetning for at DAP skal være vellykket.

3.0 Design og metode

I dette kapittelet redegjøres det for design og metode. Prosjektets overordnede problemstilling er: *Hvordan opplever barn å lese for hund i skolen?* Elementer som inngår i forskningsspørsmålene er; forventninger, opplevelse, resultat og kontakt/samspill med hunden. For å kunne svare på disse spørsmålene var det nødvendig å bruke kvalitative metode. Jeg ønsket å snakke med elevene selv og få deres indre opplevelse, men også observere hva som skjedde på utsiden, spesielt mellom hund og elev.

3.1 Rammebetingelser og forutsetninger

Siden jeg og hunden min er godkjent skolehund ekvipasje (se vedlegg 1), ønsket jeg å kunne bruke dette i oppgaven. Jeg hadde også kjennskap til en skole som var positiv til et slikt prosjekt. Dette la de videre føringene for gjennomføringen.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg mener problemstillingen best kan besvares gjennom en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologi er både en metode og en teori som nevnt i kapittel 2. Målet er å få elevenes egne erfaringer og opplevelser. Fenomenologisk perspektiv vektlegger deltagerens syn, og skal gjøre oss i stand til å fange essensen av fenomenet (Langdridge, 2011, s. 281).

Førstepersonserfaringer er det grunnleggende i fenomenologien (Bondevik, 2020, s.12). Dette inkluderer også de kroppslige erfaringene, både de fysiske, og de mentale (Bondevik, 2020, s.12). I problemstillingen er det elevenes egne erfaringer og opplevelser med hunden som er viktig, og et fenomenologisk perspektiv fanger dette, da det å lese mens man er sammen med en hund, stimulerer både det mentale og det kroppslige. Hele opplevelsen består både av den taktile delen og den visuelle delen (Merleau-Ponty, 1994, s.68). Et av punktene fenomenologien har blitt kritisert for er at språket deltagerne bruker for å forklare opplevelsene sine er en konstruksjon, og at man da undersøker formuleringene i stedet for de faktiske hendelsene (Langdridge, 2011, s. 282). Ved å bruke video kan man få en mer objektiv synsvinkel av det som skjer, enn om man hadde basert det på notater fra observatør, som er tolket av observatøren.

I denne studien vil kvalitativ forskningsmetode benyttes for å forstå og analysere komplekse fenomener og sosiale sammenhenger. Kvalitativ metode fokuserer på å oppnå en dypere forståelse, utforske mening og tolkning, samt å fange opp kompleksiteten og konteksten til fenomenene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Denne tilnærmingen muliggjør intensive analyser av sosiale fenomener (Tanggaard, 2012, s. 12), med en induktiv arbeidsmetodikk som tar utgangspunkt i empiri for å utvikle teori (Nyeng, 2018, s. 59). Det vil si at jeg observerer og gjør funn, før det gjøres opp en mening om teorien stemmer eller ikke (Langdridge, 2011, s. 22, Clark, 2021, s. 22, Nyeng, 2018, s.59). Dette står i kontrast til deduktiv forskning, som starter med etablert teori og undersøker dens samsvar med virkeligheten (Nyeng, 2018, s. 59). Sentrale begreper i kvalitative studier inkluderer forståelse, mening og beskrivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95), noe som gjør det kvalitative forskningsintervjuet velegnet til å utforske intervjupersoners opplevelser og perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å vite hva elevene mente og opplevde ble det brukt både kvalitativ samtale og terningkast. Kvalitativ forskning er kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2018, s.71) og ser på kvalitetene ved et fenomen (Langdridge, 2011, s.27). Her var det elevenes egne ord og opplevelser jeg ønsket å se mer på. Ordene de gav er prosjektets data. Derfor brukte jeg samtaler med elevene for å få deres opplevelse. Den kvalitative kunnskapen kan være som en dybdeforståelse av et fenomen, altså fenomenologi (Nyeng, 2018, s.75).

3.3 Case-forskning

Case-forskning er blitt mer vanlig i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning de siste tiårene, og egner seg godt for problemstillinger der det første ordet er *hvordan* eller *hvorfor* (Skogen, 2007, s.55) slik som i prosjektets problemstilling. I en case studie vil forskeren gå i dybden på en gitt situasjon/gitt forhold (Clark et.al, 2021, s.60).

Case-design som forskningstilnærming har både styrker og svakheter. En fordel er at forskeren kan gå i dybden av en case, og komme frem til detaljerte og inngående beskrivelser av et fenomen (Flyvbjerg, 2006; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette tillater en grundig utforskning av de komplekse aspektene ved caset, og gir muligheten til å fange opp nyanser og detaljer som kan være avgjørende for å forstå fenomenet på et dyptgående nivå.

En ulempe ved casedesign er imidlertid at det ofte produserer «lokal kunnskap», som er begrenset til studiens spesifikke kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer at

funnene og innsiktene som er generert fra caset, ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre sammenhenger eller populasjoner. I prosjektet med å lese for hund, kan den innsikten som oppnås gjennom case-design være spesifikk for den enkelte gruppe elever, og det kan være utfordrende å trekke overførbare konklusjoner til andre grupper.

Videre gir case-design en høy grad av intern gyldighet, noe som betyr at kunnskapen som er produsert, er spesifikt relevant og nyttig for de som er involvert i den aktuelle sammenhengen (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfellet, kan innsikten fra case-design være til nytte for deg som lærer og dine elever, fordi den tilbyr detaljerte observasjoner og analyser som direkte angår elevenes læringsmiljø og opplevelser.

I dette prosjektet måtte elevene først få oppleve å lese for hund, før de kunne svare på hvordan de opplevde det. Siden å lese for hund ikke var en integrert del av skolen, måtte jeg selv sørge for at elevene fikk gjennomført intervensjonen, og samarbeidet med skolen for å få det integrert i timeplanen til 3. klasse i 6 uker. Jeg fikk da laget caset, slik jeg ønsket, slik at jeg videre kunne forske på problemstillingen min. Jeg har gått gjennom detaljene i en leseøkt i kapittel 4.

3.4 Data fra elevene

Elevene gav terningkast i starten, underveis og på slutten av prosjektet. Med terningen kunne elevene sette tall på opplevelsen fra en til seks. Der en tilsvarte den dårligste opplevelsen, mens seks tilsvarte den beste opplevelsen. I tillegg fikk de spørsmål og samtalte rundt terningkastene, så det var som et lite intervju. Spesielt den siste samtalen er tillagt stor vekt i dette prosjektet.

Bakgrunnen for bruk av terningkast var at dette er et velkjent fenomen for barn i 3.klasse, som da er godt kjent med brettspill, basert på Piaget sin lekutvikling (Bunkholdt, 2003, s.275).

Ulempen med å bruke terningkast som måleform er at de ikke kan svare noe som er midt imellom, slik som på en Likert skala (Langdridge, 2011, s. 77; Clark et.al, 2021, s.152-153).

Tanken bak å bruke en terning var allikevel å bruke noe konkret som man da kunne ta utgangspunkt i, for den videre samtalen. I prosjektet ble det benyttet en stor blå skumterning.

Det var satt av tid til samtaler med elevene om hvordan de opplevde å lese for hund tre ganger i løpet prosjektets varighet (6 uker). På den måten var det mulig å måle om det var en utvikling i hva elevene opplevde. Samtalene ble innarbeidet i de individuelle leseøktene til

hver elev. Her brukte vi både terningen som utgangspunkt for samtalen, i tillegg til en intervju/samtaleguide som jeg støttet meg på (se vedlegg 2). Det var et semistrukturert intervju, som vil si at man har spørsmål, men ikke i et fast oppsett, og at man er åpen for å følge digresjoner i løpet samtalen (Langdridge, 2011, s. 56). Jeg liker å kalle det mer en samtale enn et intervju, fordi jeg ikke fulgte intervjuguiden slavisk, og jeg ønsket en lett tone når jeg snakket med elevene. I samtalene ønsket jeg et fenomenologisk perspektiv, som vil si at jeg var ute etter elevens personlige beskrivelse av et fenomen (Patton, s. 2015) s. 433). Vi samtaler oftere lettere med personer vi kjenner godt (Johnsen, 2007, s. 120), og det er også derfor jeg har vektlagt den siste samtalen jeg hadde med elevene mest plass i resultat delen.

Ethvert barn er prisgitt de voksnes evne til å skape trygge omgivelser (Eide & Eide, 2021, s.288), og i dette prosjektet var elevene tryggest på slutten, noe som skapte bedre og ærligere samtaler. I en samtale bør forholdet oppleves som meningsfylt og likeverdig (Kinge, 2016, s.46; Gamst, 2017). Dette er noe som gjennomsyrrer hele prosjektet, da jeg søkte å finne elevenes egne opplevelser. De meningene og tankene elevene hadde, var viktige for meg og dette prosjektet. Samtidig er det min tolkning av det elevene forteller som blir presentert i denne oppgaven.

Utfordringen med å snakke med barn er at de har sin egen flyt og sin egen tid, og kan være åpne det ene sekundet og lukke seg det neste (Eide & Eide, 2021, s.291) dermed kan det være vanskelig å følge med som forsker. For å ha mulighet til å se på samtalen i etterkant, var det fordel med filmopptak. Det kan være fint for et barn å rette oppmerksomheten mot noe det har interesse for naturlig, som et dyr i en samtale (Eide & Eide, 2021, s.291). Freia var til stede under hver samtale og hjalp til med å skape tillit og ro ved å være rolig og avslappet selv. I en slik samtale med barn kan man fort bli opptatt av å gjøre det «riktig», og glemme tilstedeværelsen som gjør at barn føler seg sett (Kinge, 2016, s.43). Jeg reflekterte en del rundt dette og fant ut at jeg bare måtte være meg, gjøre så godt jeg kan, men ikke la det gå på bekostning av hvem jeg er eller et skuespill. Slik ønsket jeg å lage en trygg og setting for samtalene med elevene. Kinge (2016, s. 44) skriver også at «*vi trenger å stole på vårt eget faglige skjønn, vår intensjon og våre personlige vurderinger*». Noe som gav meg trygghet til å ikke prestere, men bare være.

3.5 Observasjon

Å observere defineres som «*Systematisk innsamling av informasjonen om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser*» (Vedeler, 2000, s.9). Videre må de observasjonene som gjøres fortolkes og settes inn i en sammenheng (Vedeler, 2000, s. 9). For å fange opp hva som skjer i samhandlingen mellom dyr og mennesker er filmopptak et godt verktøy fordi man kan observere det audiovisuelle som skjer. I tillegg kan man se på opptakene flere ganger der man setter søkelys på forskjellige områder.

Det oppfattes ofte som omfattende og vanskelig å gjennomføre samtaler og opptak, spesielt på masternivå (Olsen, 2015). Fordelene er likevel så store at jeg valgte å bruke videoopptak. Dette må sendes inn og vurderes av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), som vurderer om personvern er ivaretatt.

Siden jeg selv var med i prosjektet kunne jeg både observere akkurat når det skjedde, i tillegg til i etterkant på filmopptakene. Disse observasjonene ble satt i sammenheng med samtalene med elevene. Erickson (2007, s.153) skriver at filmopptak fungerer bedre som kilder til informasjon enn data i seg selv. Slik det i prosjektet har blitt jobbet med filmopptakene, ved først å filme, og etterpå analysere.

Jeg har ikke erfart at verken det å snakke med elevene selv, eller å ta opptak av dem har vært et problem. Den praktiske gjennomføringen av prosjektet er beskrevet i kapittel 4. En stor del av prosjektet har dreid seg om forberedelse og opplæring av hvordan jeg kunne bruke kamera for å filme prosjektet. Det har vært utfordrende å finne litteratur om barn og videoopptak, så mye er basert på egne refleksjoner tilpasset den litteraturen jeg har funnet. Dette bekrefter også Asan og Montague i sin artikkel (2015) og konkluderer med at filmopptak er underutnyttet på grunn av konfidensialitet og personvernproblemer. Selv opplevde jeg ingen problemer med konfidensialitet og gjennomlesing av SIKT som skal ivareta personvernet (se vedlegg7).

Filmopptak fanger det ytre og observerer det som skjer (Jensen, 2024) og utfylte det elevene sa, som handler om det indre/det elevene selv opplevde.

3.6 Utvalg

Utvalget til dette prosjektet var 3.klassinger på en liten skole i distriktet i Norge. Dette kalles et klyngeutvalg siden en hel klasse ble plukket ut (Langdridge, 2011, s. 48). Dette var et praktisk og enkelt valg for meg siden jeg kjente til skolen fra før. Elevene ble ikke delt opp etter lesevaner eller andre utfordringer, hele klassen deltok på lik linje. Det ble ikke etterspurt informasjon om noen lesevaner eller andre utfordringer. Dette kan igjen ha styrket måten jeg behandlet elevene på, at jeg ikke hadde en forforståelse av hvem de var.

Utfordringen med klyngeutvalg vil være at man ikke kan generalisere funnene (Langdridge, 2011, s. 48).

Selv om man ikke kan generalisere funnene kan det komme fram perspektiver som gjør at man kan forstå et fenomen bedre. Grunnen til at valget falt på 3.klassinger er at de nå har knekt den tekniske lesekode (Pressley & Allington, 2015, s. 463), og nå skal trene på å lese mye så de blir bedre i leseflyt og leseforståelse som nevnt i kapittel 2. Samtidig er dette også et stadie der elevene kan miste sin læremotivasjon (Pressley & Allington, 2015, s. 463), og slik vil det være viktig å finne måter man kan opprettholde motivasjonen. Ni av ni elever deltok. (n=9).

3.7 Måling av leseferdigheter

Skolen hadde som rutine å måle leseferdighetene til elevene hver høst. Dette var en test som er enkel for læreren å gjennomføre. Denne observasjonen ble inkludert i prosjektet ved å ta en ekstra test i etterkant. Dette var det læreren som gjennomførte.

Åtte av elevene ble målt i leseferdigheten sine, gjennom screeningtesten ORF (Oral Reading Fluency). Denne benyttes for å kartlegge leseutviklingen fra andre- til femte klasse (Madslien, 2023) og måler leseflyten til elevene. God leseflyt forutsetter at eleven behersker avkoding automatisk hurtig og korrekt, og samtidig forstår teksten (Høien, 2020, s.20). Dermed kan leseflyt være en god indikator siden det forutsetter flere deler som inngår i lesing (Rasinski, 2014, s. 3). Vanligvis utvikles leseflyten mellom 2. og 3. klasse og det passet godt inn i målgruppen. Denne testen ble også gjennomført på de samme elevene etter endt prosjekt.

Testen ble gjennomført to uker før oppstart av prosjektet (på grunn av høstferien), og uken etter endt prosjekt.

3.8 Koding og analyse av data

Både samtaler og filmer av elevene ble analysert videre. Etter samtalene ble det tatt notater, og hovedfunnene ble sett på. Filmene ble gjennomgått i etterkant for å dobbeltsjekke hva elevene sa. Filmene ble kodet for videre analyse.

Koder er nøkkelord som settes på segmenter av data (tekst eller video) for å identifisere og sammenlikne, og kan være både datadrevne eller begrepsdrevne (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.39; Flick, 2022, s. 323). Man deler datamaterialet inn etter tema, der kodene representerer disse temaene. I etterkant av innsamlingen ble filmene kodet i dataprogrammet MAXQDA. Materialet ble kodet ved å bruke begreper jeg allerede hadde merket meg og elevenes egne temaer som kom frem under samtale. Så det ble en blanding av åpen induktiv koding, som vil si at man bare starter med noe man ser går igjen (Flick, 2022, s. 324) og begrepsdrevne deduktive koder. (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 39).

Tematisk analyse, basert på Braun og Clarkes modell fra 2006, følger en strukturert tilnærming gjennom seks faser som jeg benyttet:

1. Bli kjent med datamaterialet: I denne delen ble filmene gjennomgått for å få en forståelse av innholdet. Jeg så gjennom filmene for å bli kjent med materialet.
2. Lage de første kodene: Etter å ha blitt kjent med materialet, begynte jeg å identifisere og lage initielle koder. Dette innebærer å merke segmenter av data som elevene hadde snakket om, og som er relevante for forskningsspørsmålene og temaene som skal undersøkes.
3. Lete etter tema: I denne fasen begynte jeg å lete etter mønstre, likheter og forskjeller blant kodene. Temaer begynner å ta form når visse mønstre går igjen gjentatte ganger i datamaterialet.
4. Kritisk gjennomgang av tema: Da temaene begynte å utvikle seg, ble det utført en kritisk gjennomgang for å sikre at temaene som var valgt var robuste og representative for datamaterialet. Det ble undersøkt om temaene fanget opp viktige aspekter av materialet og om de er konsistente på tvers av ulike deler av datasettet.
5. Definere og navngi tema: Etter gjennomgangen beskrevet over, ble temaene definert og navngitt.
6. Skrive rapporten: Til slutt, i den sjette fasen, ble temaene og resultatene av analysen presentert og diskutert, gjennom en sammenhengende fremstilling av temaene, støttet av eksempler fra datamaterialet, og drøfting av implikasjonene av funnene ut fra forskningsspørsmålene og teori på området.

3.9 Skolehundekvipasje og forskerrollen

For å gjennomføre casen trengte jeg en skolehundekvipasje som var godkjent. Siden jeg selv er eier av en slik hund, Freia, og vi sammen er godkjent, kunne vi gjennomføre prosjektet. Jeg har tatt 10 studiepoeng i dyreassisterte intervensjoner med hund som ble holdt av Dyrebaromsorg og Norges – miljø-og biovitenskapelig Universitet på Ås (NMBU). Vi er sammen godkjent ekvipasje (se vedlegg 1), som betyr at andre ikke kan låne Freia, fordi det er vi to sammen som et team, som er godkjent. For å få denne godkjennelsen måtte Freia først gjennomgå en egnethetsvurdering, der hun ble vurdert i forhold til stress og hvordan hun forholder seg til andre mennesker. Etter at egnethetstesten var godkjent tok Freia og jeg sammen en praktisk prøve der man blir vurdert på samarbeid, lydighet og hvordan man ivaretar bruker. For mer utfyllende informasjon se vedlegg 1. Freia er av rasen Golden Retriever, som er kjent for å være en vennlig, tillitsfull og samarbeidsvillig (NKK. u.å.), noe som er gode egenskaper for en skolehund. Samtidig påpeker Sandstedt (2016, s. 52) at personligheten til hunden har mer å bety enn hva slags rase, fordi det er store variasjoner innenfor samme rase.

Som nevnt tidligere finnes det ingen formelle krav til skolehundekvipasjer som skal jobbe i skolen, men jeg synes det er ekstremt viktig å ha på plass, og det at jeg kan vise til studiepoeng, og at vi er sammen testet som skolehundekvipasje styrker kvaliteten og tryggheten til skole og foreldre.

Det at jeg selv som forsker gjennomførte øktene, gjør at jeg ikke stiller objektivt i dette prosjektet. Jeg har allerede en formening av at elever kan oppleve positive sider med en å lese for hund, hvis ikke hadde jeg ikke blitt godkjent skolehundekvipasje med Freia. Jeg hadde mye kunnskap om hund i skolen allerede, som jeg bygde caset mitt på. Dette kalles refleksivitet, som betyr at man anerkjenner og aksepterer den påvirkningen forskeren har (Langdridge, 2011, s. 88). Da er det forskerens rolle å være seg dette bevisst, og å være klar over at påvirkning kan gi utslag i resultatene (Langdridge, 2011, s. 88). Selv om jeg hadde denne subjektive innstillingen med inn i prosjektet var jeg allikevel nysgjerrig på elevenes egen opplevelse, og å bygge det på barnets egenverdi. Samtidig vil jeg vektlegge at for å få lov til å komme inn i skolen med dette prosjektet var det viktig at jeg hadde troen på at det skulle ha en positiv virkning og presentere dette på en positiv måte. Skolen ville antagelig ikke gjennomføre dette om ikke ledelsen hadde tro på at dette ville bringe med seg noe positivt inn i skolen.

3.10 Oppsummering og vurdering av metodebruk

Oppsummert bestod prosjektet av 4 deler:

1. Jeg hadde leseøkt med hund og elever 2 ganger i uken i 6 uker.
2. Jeg filmet alle leseøktene, som i etterkant ble kodet i MAXQDA.
3. Jeg hadde samtaler med elevene om hvordan de opplevde leseøktene i oppstarten, midt i og på slutten av prosjektet. I tillegg gav elevene også terningkast i disse samtalene
4. Elevenes leseflyt ble testet før og etter de 6 ukene vi hadde leseøktene med hund.

Data om forventninger ble innhentet ved samtale og terningkast. Data om opplevelsen og egenvurdering av resultat elevene hadde, ble innhentet ved samtale og terningkast, i tillegg til observasjon og videoopptak. Kontakten og samspillet med hunden ble stort sett analysert gjennom observasjon og video, satt i sammenheng med det elevene selv fortalte.

Som nevnt tidligere måtte elevene få oppleve å lese for hund før de kunne uttale seg om denne opplevelsen, og jeg var avhengig av å sette i gang et slikt case. Varigheten var på 6 uker, og det opplevdes om overkommelig med tid for å planlegge i forkant, gjennomføre, og også ha tid til å analysere data i etterkant for en masteroppgave. I tillegg kunne man forvente en utvikling i dette tidsrommet, hvis man inkluderte å bli kjent, og å komme ordentlig inn i rutinene. Samtale virket som den beste måten å prøve å forstå hvordan elevene opplevde prosjektet da det var såpass få (n=9) informanter. Ved et større utvalg kunne man vurdert spørreskjema, basert på hva tidligere studier har vist.

Filmopptak inneholder mye informasjon, og det var viktig å ikke bli for opphengt i enkelte detaljer. Uredigerte filmklipp bør ikke vare lenger enn to og et halvt minutt, for da blir det for mye informasjon for seeren (Erickson, 2007, s.146). Mine filmklipp var på ca. ti minutter hver, og inneholdt mye informasjon. Det vil si at jeg bare kunne vurdere noe av informasjonen, og det er godt mulig jeg ikke har fått med meg all relevant informasjon.

Kodene som er valgt og hvordan filmene er kodet, er mine fortolkninger av situasjonen. Ved å kode filmene i MAXQDA kan det også ha forekommet overlappinger av koder som kan påvirke resultatene. Samtidig vil MAXQDA gi et presist bilde av det som er blitt kodet, forutsatt at kodingen er gjort på rett måte.

4.0 Gjennomføring

Clark et.al (2021) s. 370 skriver om mangelen av transparens i kvalitative oppgaver, og at det ofte mangler beskrivelser av hvordan studier ble gjennomført. Videre vil prosjektets gjennomføring beskrives. Dette er et prosjekt med mange deler og mye praktiske forberedelser, og for å sette leseren godt inn i hvordan det ble gjennomført praktisk har jeg valgt å bruke et kapittel til dette i oppgaven. Jeg har så valgt å vurdere prosjektets kvaliteter, siden leseren da har et bilde av hvordan dette ble gjennomført praktisk.

Det var planlagt å ha tolv lesedager over seks uker, altså to ganger i uken for hver elev. Det var da 100 minutter fordelt på ni elever, dette var inkludert et friminutt. Det ble til sammen elleve lesedager på grunn av en planleggingsdag.

4.1 Kontakt med skolen og foresatte, og samtykkeprosessen

Den aktuelle skolen ble kontaktet allerede våren 2023 for å høre om de var positive, og sendte over den godkjente prosjektbeskrivelsen. Ledelsen var positive fra start. Jeg kom på en planleggingsdag og snakket med kontaktlærer for 3.klasse, som også var positiv. Det var ni elever til sammen i klasse derav en elev som var redd for hund. Denne informasjonen ble viktig når det gjaldt å trygge både elever, ansatte og foresatte i prosessen videre.

Jeg laget tidlig et skriv (se vedlegg 3), som kontaktlærer kunne dele ut på foreldremøtet med introduksjon av meg, hunden og mitt prosjekt. Dermed fikk foreldrene tidlig informasjon om meg, hunden og gjennomføringen. Ved å gi informasjon tidlig og detaljert fikk jeg trygget foresatte. Kinge (2021, s. 34) skriver om viktigheten av å ha foreldre med «på lag», og at dette gjøres ved informasjon og at de gir samtykke. Filmopptak av elever er å regne som personopplysninger, og prosjektet måtte innmeldes i Sikts meldeskjema (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Denne innmeldingen bestod av utforming av informasjonsskriv (se vedlegg 3), samtykke fra elever (se vedlegg 5) og foresatte, (se vedlegg 4) og intervjuguide (se vedlegg 2). Senere fikk foresatte det formelle skrevet med samtykkeerklæring som SIKT hadde godkjent (se vedlegg 4). Etter at alle foresatte hadde samtykket, kom jeg på besøk til klassen og presenterte meg selv og prosjektet for elevene. Jeg hadde laget et eget skriv til barna med bilder og lettere forklaring. (se vedlegg 5). Elevene viste stort engasjement og begeistring og stilte gode spørsmål, f.eks. om videoen av dem skulle legges ut. Jeg synes det var et svært relevant og godt spørsmål for den tiden vi lever i med sosiale medier. Jeg la vekt

på at jeg var forsker og at jeg ønsket å finne ut hva de selv syntes om å øve seg på å lese sammen med en hund. Jeg ønsket på den måten å gjøre elevene viktige og delaktige. Jeg fokuserte også på at det ikke var noen konkurranse i å lese lengst, men at alle skulle øve seg på det nivået de var. Alle elevene skrev også under samtykkeerklæringen.

Rett før høstferien ble det hengt opp en liten plakat (se vedlegg 6) med bilde av meg og Freia med kort informasjon om hvilke dager vi skulle være der, og i hvilket tidsrom. Jeg hadde også skrevet at vi var på jobb og at hunden alltid ville være i bånd.

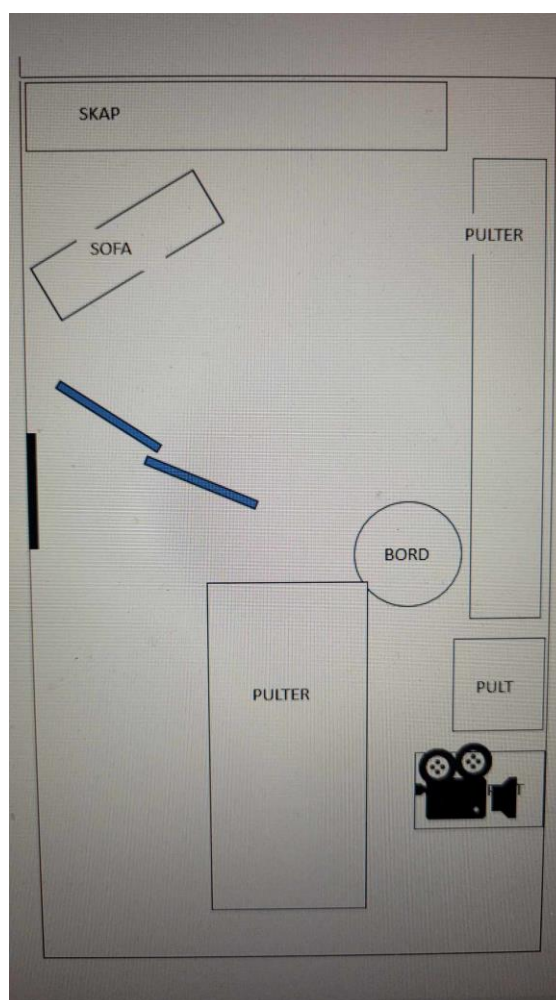
4.2 Praktiske forberedelser

Siden elevene ikke skulle lese for Freia før etter høstferien, brukte jeg høstferien til å trene med mine egne barn og hunden. For å oppnå en lun og koselig stemning ordnet jeg med en stor sofa som jeg la tepper på. Jeg satte opp kamera og sjekket hvor det stod best, og om jeg fikk tatt opp lyd og bilde på en

god måte. Hunden var alltid med for å bli vandt til omgivelsene og settingen. Dette kalles habituering. Habituering er at hunder blir så vandt til omgivelsene at den slutter å bry seg om dem (Køste og Egtvedt, 2008, s. 32). Et annet mer allment kjent ord er miljøtrening (Køste og Egtvedt, 2008, s. 32). På denne måten ville Freia være helt trygg i dette klasserommet, og heller ha fokus på elevene enn å utforske nye lukter og steder. Hun hadde også sitt eget teppe på gulvet med en vannskål. Dette var en «frisone» hvis hun trengte pause. I løpet av prosjektet benyttet Freia ikke teppet, men drakk innimellom av vannskåla. I forhold til dyrevelferd synes jeg det var viktig at hunden hadde en slik plass.

Oppsettet i klasserommet sees på figur 2. Kamera stod på en pult nede til høyre. Den svarte avlange rektangelen til venstre var døra. Til høyre for sofaen

Figur 2: Klasseromsoppsett



lå både teppet og vannskåla til Freia. Hele langveggen til høyre var vinduer som vendte ut mot skolegården.

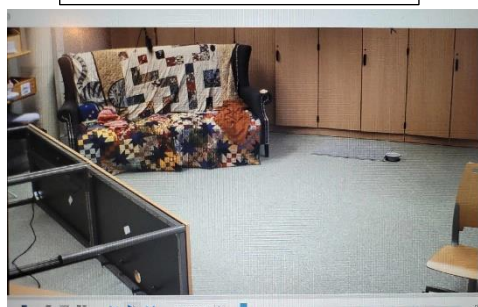
Jeg la ned to pulter, det er de to blå smale rektanglene. På den måten skapte jeg en egen «hundesone». Det var også tenkt for å holde situasjonen innenfor det kameraet fanget opp. Jeg fikk ikke filmet døren, der elevene gikk inn og ut fordi linsen på kamera ikke fanget det opp.

I tillegg til mikrofon på kamera var det satt opp mikrofon bak sofaen som «titter» over kanten. Dette kan sees på figur 3 og 4. Figur 3 og 4 viser hva kamerat fanget opp.

Figur 3: Kamerabilde før



Figur 4: Kamerabilde etter



Figur 3 viser fra dag 1. Figur 4 viser noen uker uti prosjektet. Her er kamera satt høyere opp og lenger bak for å fange opp mer.

4.2.1 Kamera

Jeg fikk lånt et kamera med stativ og 2 mikrofoner fra Universitet i Agder. Kamera var av merket SONY XDCAM. I løpet av sommeren ble jeg kjent med kamera og fikk det til å fungere, men dette er meget sårbart for teknisk svikt om man ikke kan noe særlig fra før. Jeg måtte lage egne rutiner for hvordan jeg ville gjennomføre dette. Jeg laget en egen sjekkliste å gå gjennom før jeg satte i gang noe som er anbefalt (Jensen, 2024)

4.2.2 Forberedelser samme dag

Freia

På morgenen hadde vi en rolig gåtur på minst 30 min. Jeg ønsket at Freia skulle få ut overskuddsenergi, men ikke bli utslitt. Dette viste seg å være veldig passelig. Hun ble også dusjet 1 gang i uken. Dette hadde flere funksjoner; pelsen skulle bli myk, hunden skulle være

ren (for å minske eventuelle allergier hos andre) og hunden skulle se fin og blank ut i pelsen. I tillegg ble klørne klippet jevnlig så de holdt seg korte og ikke kunne klore elevene. Hvis det regnet eller snødde på morgenen når jeg gikk tur, hadde jeg på en «regnjakke», så hun ikke skulle bli så våt før hun skulle på skolen.

Underveis i prosjektet merket jeg at hun tok godbitene litt for fort ut av hendene på elevene. Da måtte vi øve litt på dette hjemme. I tillegg fikk elevene beskjed om å gi godbitene på en spesiell måte.

I innsamlingsperioden hadde vi besøk av 2 andre hunder som overnattet 5 netter hos oss. Dette påvirket Freia ved at hun var mer «slapp» i leseøktene. Da passet jeg på at elevene bare gjorde 1 triks hver. Jeg fortalte også om «overnattingsbesøket» til elevene, noe de kunne kjenne seg igjen i, at man blir sliten av.

En annen faktor jeg fulgte litt med på var hva slags mat Freia fikk i seg. Jeg ønsket ikke prompting under leseøktene, for det kan lukte ubehagelig og virke forstyrrende. Ved et tilfelle fikk jeg ikke fulgt med på hva hun spiste da vi var ute, som førte til prompting dagen etterpå. Dette tok elevene med godt humør. Dette er jo en hund som får løpe fritt på gården hjemme, og jeg ønsket ikke å begrense hennes normale liv de dagene hun ikke var på skolen. Freia hadde alltid på seg halsbånd i leseøktene. Dette var et halsbånd som jeg kjapt kunne klippe av hvis det ble en situasjon der hun måtte komme seg løs. I tillegg gikk hun løs inne i klasserommet der leseøktene ble gjennomført. Dette fører til mindre stress for hunden (Glenk et al., 2013).

Filming

Jeg måtte komme tidlig på morgenen og satte opp kamera og mikrofon. Den ene mikrofonen var bak sofaen og fanget opp lyden fra de som satt i sofaen. Ryggen på sofaen var såpass høy at mikrofonen bare «tittet» over kanten (se figur 3 og 4). På denne måten var den synlig, men ikke noe som tok stor plass visuelt. Kamerastativet stod vis a vis sofaen oppå noen pulter. Kameraet var ikke veldig stort og ruvende, og stod på siden av en svart stolpe i klasserommet. Dette gjorde at kameraet gled litt mer inn. Jeg var overrasket over hvor lite elevene brydde seg, og hadde forventet mer «oppstuss» rundt kameraet. Det er veldig positivt at elevene ikke var så opptatt av kameraet; da blir det som skjer mer naturlig.

Da jeg satte opp kamera på morgenen måtte jeg stå på pulter, og ble da veldig synlig for elevene ute i skolegården. Det var flere ganger i løpet av denne perioden at jeg hørte elever rope navnet til hunden, men også laget bjeffelyder på utsiden. Kanskje dette viste en interesse for det som var annerledes.

Når Freia kom hjem, fikk hun fri. Ofte sov hun en del. Jeg overførte videomaterialet til harddisker og tømme SD kort så det var klart til neste gang, noe som var rutine (se vedlegg 6).

4.3 Gjennomføring av leseøktene

Jeg og Freia hadde leseøktene på morgenen 2 ganger i uken i 6 uker. Det ble til sammen 11 leseøkter for hver elev. En dag falt bort på grunn av planleggingsdag. Hele klassen jobbet med oppgaver, mens jeg hentet elevene for å bli med opp til hunden og lese der.

Opptak ble startet før elevene ble hentet opp, og stoppet etter at siste elev gikk ned. På den måten ble ikke kamera en del av det vi gjorde. De første leseøktene vi hadde pekte jeg på kamera og mikrofon og viste dem hvor det stod. Mens de andre gangene nevnte jeg det ikke hvis ikke elevene tok det opp. Den første gangen elevene var inne til meg og Freia, så leste de noen ark jeg hadde skrevet om hunden (se vedlegg 14). Her var det både bilder og tekst. Jeg ville at de skulle bli litt kjent med hunden, og at vi kunne snakke litt om hundespråk. På denne måten bygget jeg også relasjon med elevene, og elevene bygget relasjon og tilknytning til Freia. Vi startet alltid leseøktene med å hilse på Freia. Noen gjorde et triks eller to. Så hoppet hun opp i sofaen. Da la jeg ofte et rent håndkle imellom hunden og eleven. Her var det viktig å lese eleven; om eleven ønsket tett kontakt, var redd for å få hår på seg eller andre småting. Jeg satt ofte på gulvet. På den måten ble det en allianse mellom elev og hund, og jeg var litt «utenfor» deres sone samtidig som jeg hadde kontroll på Freia. Jeg prøvde å sitte i sofaen, men opplevde at jeg kunne «lese» situasjonen helhetlig bedre ved å sitte på gulvet. Jeg måtte se elev, hund og hjelpe med vanskelige ord i boken. Freia kunne ofte mase litt og dytte med snuten hvis hun ikke fikk kos. Noen elever koste med Freia hele tiden, men hvis de ikke ønsket det, satt jeg og koste med henne slik at hun lå stille og rolig. Noen ganger sovnet Freia. Etter at elevene hadde lest 7-8 minutter var vi ferdige. Innimellom lesingen snakket vi også om teksten, eller noe eleven kom på, eller om hunden. Etter endt leseøkt måtte Freia vekkes (noen ganger), også gjorde elevene triks med hunden. Jeg hadde en terning hvor det stod seks forskjellige triks: high five, sitt, dekk, snurre rundt, gi labb og få godbit.

Elevene gjorde flere triks hver med Freia. Hun reagerer både på stemmekommando, men også på hvordan du holder hendene. Dermed måtte elevene bruke både stemmen og hendene.

Etter at de var ferdige vasket de hendene med våtserviett (dette var i mangel på vask i klasserommet), også brukte jeg en klesbørste for å få av hår på elevene. Siden Freia er en golden retriever ble det en del hår, spesielt de dagene etter hun hadde dusjet. Jeg fulgte elevene ned igjen og hentet neste fra klasserommet.

Første gangen var det tilfeldig hvem som ble med, men så laget jeg en liste med rekkefølge, for å gjøre det forutsigbart. Denne lista gikk motsatt vei annenhver gang, slik at elevene fikk rullert på hvem som var først og sist. En stor utfordring var tiden. Jeg hadde håpet at elevene kunne lese 10 minutter hver, men å gå til og fra klasserommet, gjennomføre triks og vaske seg i etterkant var også noe som tok mye tid. Jeg vurderte å la elevene lese bare en gang i uken hver, men hadde inntrykk av at elevene hadde blitt skuffet om det hadde blitt tilfelle, noe jeg også fikk bekreftet av kontaktlærer. Dermed ble elevene hentet inn rett fra gangen på morgenen, og vi brukte friminuttet i andre enden.

Noen elever ville ikke komme alene, så de kom sammen med en klassevenn. Det var 4 stykker som kom to og to. Dette var for å trygge elevene. Dette var mest for å trygge den ene eleven for hund og situasjon. Jeg merket at det fort kunne bli en annen stemning når de var to. Det ble mer energi, og ofte ville den trygge eleven vise den andre hvordan hunden kunne gjøre triks. Da ble fokuset mer på hunden, og lite på å få lest. Dette er selvfølgelig naturlig. Og jeg håpte at elevene ville komme alene etter hvert. Den siste leseøkten, der vi egentlig bare snakket om hvordan det hadde vært, kom alle elevene opp en og en. Dermed var elevene blitt merkbart tryggere på situasjonen i løpet av perioden.

Jeg ville så gjerne ha tid, og se alle mer. Og tenker ved et lignende prosjekt må man legge inn mer tid.

Etter at jeg hadde fulgt elevene ned til klasserommet, skrudde jeg av kamera, pakket ned og ryddet på plass. Jeg kunne gjerne sitte 5 minutter etterpå og skrive ned noen tanker eller observasjoner jeg hadde lagt merke til denne dagen. Helt til slutt moppet jeg over gulvet med tørrmopp. Klasserommet som ble brukt var et klasserom som ble brukt til kunst og håndverk. Etter at jeg fant nåler på gulvet når jeg moppet, startet jeg å moppe gulvet før vi startet også, for å unngå at Freia skulle få nåler i potene.

Det skjedde noen ganger at vaskepersonell eller andre lærere kom inn i klasserommet under en leseøkt. Da snakket jeg med dem om at det var filmopptak der inne, og at det ikke hadde noe å si om de kom inn. De var takknemlige for informasjonen om filmopptak. Etter disse opplevelsene satte jeg opp lapp på døra om at det ble filmet i det aktuelle klasserommet.

4.4 Etter endt filming

Etter endt filmopptak var det til sammen 8 ordinære dager med filming i tillegg til den dagen Norsk Rikskringkasting (NRK) var til stede.

Etter endt filming ble de brukbare opptakene formatert til et format for videre arbeid.

Opptakene var tatt i et MTS-format, noe som er et Sony format. Alle MTS-filene ble transformert til et MP4-format (se vedlegg 8). Til dette ble et gratis program som heter Handbrake benyttet. Materialet bestod av 138 filmer som varte i ca. 11 minutter hver. Ved transformeringen til MP4 ble dagene med feil fjernet, i tillegg noen filmer som bare viste rommet, mens jeg var i et annet rom og snakket med lærere eller elever. Tre av dagene ble tatt bort fordi kvaliteten på filmen var for dårlig. To ganger hadde jeg ikke fått med lyd, på grunn av min egen svikt (ikke satt i kontakt ordentlig til mikrofon), og en gang var kamera ikke i fokus. Det vil si at jeg hadde 9 dager med filmmateriale med til sammen 61 gyldige leseøkter som er blitt analysert til dette prosjektet.

Dette var en tidkrevende prosess der nøyaktig lagring og nummerering av filene var nødvendig for videre arbeid. Etter at filene var omgjort til MP4, ble videosnuttene redigert så de inneholdt hver leseøkt for den enkelte eleven (se vedlegg 9). Dette ble gjort i programmet Clipchamp. Dermed kunne leseøkterne ses for hver elev enkeltvis og bli sammenlignet.

4.5 Anonymisering av elevene

For å gjøre oppgaven mer lesevennlig har elevene fiktive navn. Dette er gjort med en navnegenerator (www.navngen.no), så disse navnene er gitt tilfeldig. Jentene har fått jentenavn, mens guttene har fått guttenavn.

4.6 Koding og analyse

Filmene med leseøktene ble navnsatt med sine alias (Se vedlegg 9) og overført til dataprogrammet MAXQDA. I dette programmet ble filmklippene kodet (se vedlegg 10). I de filmklippene der det var med 2 elever (11 filmer) ble det kodet bare en gang, da det var tydelig en elev som «tok» oppmerksomheten. 61 filmer med til sammen 1499 koder ble kodet. (se vedlegg 13 for oversikt). I steg to i tematisk analyse, der jeg lager de første kodene (Braun & Clarke, 2006), så jeg mange likheter med artikkelen til Jensen & Willbergh (2023) der det beskrives en tre-delning av leseøkten, som jeg også brukte. Jeg satte også opp en del koder som gikk på det praktiske. I tillegg så jeg at jeg var interessert i kontakten mellom Freia og elev, og kodet deretter. Dette er kodene med forklaring: (Noen koder har underkoder)

Tabell 2: Oversikt koder til analyse

Kode	Forklaring	Kommentar
Alias navnene	Hver elev fikk sitt alias navn som ble brukt i kodingen, slik at leseøktene kunne ses på etter elev	
1.- til 9. leseøkt	Koder som nummererte alle leseøktene fra den første til den siste leseøkten	Noen elever hadde 9 leseøkter, noen hadde 7
NRK	De leseøktene NRK var med og filmet	Gjaldt 3 filmer
2 elever	Når 2 elever var sammen på en leseøkt	
1. samtale	Den første gangen eleven opplevde Freia. Samtale og terningkast.	Ikke alle elever hadde denne samtalen
2. samtale	Midtveissamtale og terningkast	
3. samtale	Avslutningssamtale med terninglast	
Intro	Introduksjonen: Tiden fra elevene kom inn i klasserommet og fram til de satte seg i sofaen	
Konsentrert lesing	Mens elevene leste	
Prat	Når elevene snakket, både om opplevelsen, om boka de leste, og andre ting som dukket opp	
Terningkast	Dette var tiden de gav terningkast	Underkode av prat
Avslutning	Inneholdt fra de gikk ned fra sofaen og til elevene gikk	
Triks	Den tiden elevene gjorde triks med Freia	Dette ble stort sett gjort i avslutningsdelen. Merk at ved triksing måtte de både se på Freia og snakke til Freia, noe som ikke ble kodet i tillegg.
Latter	Når eleven lo	Ofte små hendelser.

Kontakt	Når eleven hadde en form for kontakt/samspill med hunden	Alltid kodet med underkoder
Snakke til Freia	Når eleven snakket til Freia	Underkode til kontakt
Se på Freia	Når eleven så på Freia	Underkode til kontakt Viste seg å være vanskelig å kode konsekvent, for det var vanskelig å se på filmen.
Inaktiv kosing	Når hånden til eleven lå stille i pelsen	Undekode til kontakt
Aktiv kosing	Når eleven bevegde på hånden i pelsen	Underkode til kontakt

Jeg merket etter hvert at det var kontakten mellom Freia og elevene jeg var mest opptatt av å observere. Det ble en naturlig forlenging av det elevene sa selv om at de likte å kose med henne, gjøre triks med henne, og også at de ble roligere og gladere.

Selv om filmene ble kodet, var det også den siste leseøkten der jeg samtalte med elevene som var den viktigste informasjonskilden til hvordan elevene opplevde hele prosjektet.

Samtalene

Jeg samtalte med elevene i oppstarten, underveis og siste leseøkt for å høre hvordan de syntes det er å lese for en hund. Samtalene foregikk med terning, og med Freia til stede. Det ble ikke skrevet noe ned underveis, siden jeg hadde filmopptak jeg så på i etterkant. Det er den siste samtalen som er vektlagt mest, da det er da de har opparbeidet seg mest erfaring, samtidig som de var blitt tryggere. Jeg skrev ned stikkord fra disse samtalene da jeg så dem på opptak i etterkant. Jeg la merke til ord som gikk igjen, og tema som elevene dro frem, som jeg videre fokusert på.

4.7 Validitet

Validitet handler om hvorvidt målemetoden måler det vi ønsker å måle (Langdridge, 2011, s. 43; Clark et.al, 2016, s156). Jeg har begrunnet metodevalg i kapittel 3. Ved å bruke både samtaler og film kunne jeg få et bilde av hva elevene sa, og om det sammenfalt med det de gjorde. Dette gav elevenes utsagn en større sammenheng, noe som er viktig for validiteten når man jobber med barn (Eide & Winger, 2003, s.125).

Barn er veldig vare og ønsker å svare riktig til de voksne, dermed kan spørsmålsstillingen påvirke barnas svar (Eide & Winger, 2003, s. 126). Jeg stiller ledende spørsmål, men også for å hjelpe dem å sette ord på opplevelsene. Det finnes ingen fasit på hvordan man skal stille riktige spørsmål til barn (Eide & Winger, 2003, s. 126). Terningkastene var et konkret utgangspunkt for samtalene.

En annen faktor er hvordan jeg har jobbet med kodene til filmene. Jeg måtte plukke ut data jeg selv tolket som relevant og interessant, men ved å plukke ut noe kan jeg ha gått glipp av andre ting.

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om hvor stabilt det som måles er, altså om resultatene ville vist det samme mer enn en gang (Langdridge, 2011, s. 41; Clark et.al, 2016, s.154). I dette prosjektet sammenfaller både terningkastene og det elevene selv sier. Det er gode terningkast, og elevene sier at det er gøy. Når det gjelder intervju og samtaler med barn er det mer et spørsmål om konsistens i det totale bildet enn eksakte målbare variabler, som den voksne må vurdere (Eide & Winger, 2003, s. 124).

Utvalget er lite (n=9), og gjør det dermed ikke generaliserbart til andre 3.klassinger. Det er ikke gjort en test-retest i dette prosjektet. En stor svakhet er at enhver situasjon med hund i skolen vil være unik fordi det er såpass mange forskjellige faktorer som spiller inn. Hvordan hunden er, hvordan eleven er og hvordan hundefører er og samspillet mellom alle disse individene, og dette kan gjøre det vanskelig å gjenskape akkurat slik som det ble gjort i dette prosjektet. Dermed er det positivt at andre studier viser til liknende resultater. I en studie med 3.klassinger sier elevene selv at de blir rolig og at det er gøy (Chandler, 2012, s. 293) noe som sammenfaller helt med resultatene i dette prosjektet. I Jensen og Willbergh (2023) sin studie med 3.klassinger konkluderes det med at elevene opplever lesetunden med hund som hyggelig og stressreducerende. Dette er også sammenfallende med mine resultater.

I løpet av prosjektets varighet blir elevene mer trygge på situasjonen med meg og hunden. Dermed kan man gå ut ifra at de svarer mer ærlig på den siste samtalen enn den første, noe som også ble bekreftet med dette sitatet: «Jeg trodde det kom til å bli kjedelig å lese for Freia, men da tenkte jeg etterpå at det var gøy» (Filmreferanse: Nina 9, 03:25-33). Dette ble sagt

på siste samtale, selv om terningkastet viste høyt på første samtale med Nina, og da sa hun aldri at hun trodde det ville bli kjedelig.

En stor faktor som kan spille inn på reliabiliteten er om elevene oppførte seg annerledes fordi de ble filmet. Min observasjon var at filmingen ble viet veldig lite oppmerksomhet. Jmfør kapittel 4 om gjennomføring. Elevene ble fort opptatt med oppgavene sine. Til og med i uke 6 var det noen som lurte på hvorfor det stod en mikrofon ved sofaen, noe som forteller meg at de var den tekniske biten veldig lite bevisste. Jeg tror også at siden jeg ikke brydde meg om kamera, (eller Freia) så tok det lite oppmerksomhet. Et stort tema ved filming av elevene er om de vil oppføre seg naturlig og om dette er troverdig. Altså reliabiliteten er god. Et kamera som bare står uten en person bak, har mindre påvirkning på folks oppførsel enn hvis noen står bak filmkamera, eller hvis en person bare sitter og observerer (Callanan et al, 2007, s. 234). Hvis forholdene er lagt til rette slik, glemmes ofte kamera og de konsentrerer seg om oppgaven de skal gjøre (Callanan et al, 2007, s. 234). Dette var min erfaring også.

I dette prosjektet har jeg ikke vært objektiv, dette for å kunne trygge elever, foresatte og skolen. Det er mulig at resultatene hadde blitt annerledes hadde en annen forsker som var skeptisk ledet dette prosjektet. Da ville man heller ikke fått utnyttet det potensialet som en hund kan ha. For å gjennomføre et slikt prosjekt, vil det være avgjørende med en positiv holdning.

4.9 Etikk

I et prosjekt med barn og filming av barn, er det viktig at man har tenkt gjennom etikken. Det er tre grunnleggende krav innenfor forskningsetiske prinsipper: 1) Krav om informert samtykke, 2) Privatliv og 3) å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Alle elevene deltok frivillig. I tillegg hadde foreldrene også samtykket. Privatlivet skal også ivaretas, og jeg har gitt elevene alias. Disse aliasene er brukt gjennom hele oppgaven, også når jeg har notert for meg selv. I tillegg vurderte jeg at informasjonen ikke var av en slik art at den var utleverende. I enhver samtale med barn skal man respektere barnets grenser, valg av historier og gi tiden det tar (Holmsen, 2004, s. 44). I slike samtaler kan det dukke opp sensitiv informasjon om familieforhold og lignende, noe som ikke skjedde i dette prosjektet, men hadde det skjedd, ville jeg tatt en vurdering på det.

Funnene skal presenteres på en korrekt måte, noe filmene vil styrke, da jeg hele tiden henviser til filmene. Da kan man eventuelt gå inn og dobbeltsjekke hva som ble sagt og hva som ble gjort. Jeg har valgt å parafrasere en del setninger som elevene sa, for å kutte bort små ord og tenkepauser, men stort sett er disse parafraseringene gjengitt så ordrett som mulig.

5.0 Funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra observasjonene, samtalene med elevene og lesetesten, før de blir drøftet i kapittel seks.

5.1 Forventninger

Da jeg startet prosjektet, hadde jeg en liten samtale om hvordan elevene trodde dette kom til å bli. De fleste hadde høye forventninger og gledet seg, men flere svarte også «vet ikke. I gjennomsnitt ga elevene 5,8 i terningkast slik de trodde det ville bli. I løpet av perioden falt resultatene fra terningkastene noe, og gjennomsnittet ble liggende på 5,6 både på underveissamtalen og den siste. Det viser at elevene hadde høye forventninger til prosjektet.

Resultatene fra terningkast er presentert i tabell 2. Den nederste rekka i tabell 2 viser gjennomsnittet fra de forskjellige ukene. Det siste gjennomsnittet er bare omtrentlig siden elevene svarte litt forskjellig, og har tatt utgangspunkt i det høyeste gjennomsnittet. Man ser ut fra tabellen at de elevene som uttalte seg i uke 1, hadde høye forventninger til prosjektet. Videre kan man se at opplevelsen daler litt og holder seg stabil til slutten av prosjektet. Likevel er et gjennomsnitt på 5,6 en høy score, og man kan anta at elevene hadde en positiv opplevelse. Legg også merke til at alle elever gjennomførte den siste samtalen i motsetning til den første samtalen. Noen elever var usikre, og ble ikke med opp første gangen. Dette viser også at elevene ble målbart tryggere gjennom prosjektet. Den siste kolonnen er fra siste samtale, og viser hva elevene ville gitt i terningkast hvis de leste høyt for foreldre. Dette var for å gi dem noe å sammenligne med. Ikke alle svarte på dette, men scoren er betraktelig lavere for de fleste, utenom en elev.

Tabell 3: Oversikt terningkast

UKE 1 (leseløkt 1)	UKE 4 (leseøkt 4/5)	UKE 6 (siste leseøkt, 8/9)	LESE FOR FORELDRE
Vet ikke	6	6	De har ikke så god tid
6	6	5	4
Vet ikke	4	5	6 (Jeg kjenner de)

Bare kikka	6	6	Hadde gitt mindre enn 6
6	5	5	
5	6	6	Ikke 6 ihvertfall
6	6	6	4
Vet ikke/6	6	6	4 eller 3
Ikke med 1.gang	6	6	
5,8	5,6	5,6	Ca 4,8 (?)

Det er allikevel interessant at det i den siste samtalen med noen av elevene kom fram at det de hadde sagt i den første samtalen ikke var så udelt positivt som først antatt. Som disse to utsagnene viser:

«Første gangen trodde jeg det skulle bli kjedelig, men det ble det ikke» (Filmreferanse: Jonas 8, 02:02). «Jeg trodde det kom til å bli kjedelig å lese for Freia, men da tenkte jeg etterpå at det var gøy» (Filmreferanse: Nina 9, 03:25-33).

Disse utsagnene gjenspeiles ikke det første terningkastet. Hva som kan være grunnen til dette er drøftet i kapittel 6.

5.2 Opplevelsen med hund

To ord som absolutt alle elevene nevnte, var ordene; «gøy» og «kos». Disse to ordene ble nevnt uavhengig av hva de andre elevene sa siden dette var i individuell samtale. Det vil si at alle elevene opplevde dette som gøy og at de likte å kose med Freia.

«Det er gøy fordi jeg kan kose med henne (Freia)» (Filmreferanse: Nina 9, 01:02).

Ovennevnte utsagn var en typisk setning som elevene sa. Når jeg videre prøvde å finne ut hva som var gøy var det vanskelig å sette ord på for elevene:

«Det er annerledes å lese for Freia, men vet ikke helt hva det er.» (Filmreferanse: Daniel 4, 01:42). Hva er det som er gøy? «Vet ikke, det er annerledes enn en vanlig time» (Filmreferanse: Monika 4 + Torunn 3, 02:06).

Flere elever nevnte at det var annerledes og rart. For å komme videre i hva som var annerledes, ble det stilt spørsmål om hvilke følelser elevene fikk, noe som åpnet opp for litt mer refleksjon. Elevene sa selv at de ble mer rolige, glade, og at de følte selv at de ble mer konsentrert, noe disse utsagnene viser.

«Jeg blir ikke så fort irritert og distraherert når jeg leser for en hund» (Filmreferanse: Amalie 9, 02:12). «Jeg blir glad» (Filmreferanse: Monika 8, 03:33). «Jeg blir roligere» (Filmreferanse: Amalie 5 + Kristine 4, 03:00).

To av elevene nevnte at de likte å gjøre triks med Freia, og observasjoner viste at dette var noe alle elevene satte pris på og likte, da dette var en del i leseøkten som ikke ble hoppet over.

Det var lite sprik i svarene til elevene, og de trakk ofte fram de samme tingene. I forhold til terningkast så gav elevene høy score på den siste samtale med 5,6 i gjennomsnitt om hvordan denne opplevelsen hadde vært. Alle elevene gav også inntrykk av at de ikke ville at dette prosjektet med hund skulle ta slutt.

5.3 Leseferdigheter og lesemotivasjon

Noen av elevene mente at de var blitt bedre til å lese, og syntes det var gøyere å lese fordi de leste til en hund, slik som Daniel mente: «Jeg tror jeg er blitt litt bedre til å lese» (Filmreferanse: Daniel 8, 03:22). Andre elever skilte mellom lesing og hundeopplevelsen, og syntes fortsatt det var kjedelig å lese, og at de nok ikke hadde blitt bedre enn de ellers ville blitt, selv om de satte pris på kontakten med Freia. Disse elevene var tydelig på at det var lesingen som trakk ned terningkastene. Flere mente at det er lesingen som trekker ned. Som disse utsagnene bekrefter: «Jeg gav 6 første gangen for jeg trodde det ville hjelpe med lesinga, men det gjør det ikke». (Filmreferanse: Monika 8, 02:56), «Jeg elsker dette fordi jeg elsker å kose med Freia» Hvordan er det å lese for Freia da? «Helt greit» (Filmreferanse: Amalie 4 + Kristine 5, 01:29). «Det som er kjedeligst, er å lese» (Filmreferanse: Nina 9, 03:25).

Selv om noen av elevene ikke opplevde at de ble bedre til å lese selv, syntes de allikevel alle at det var gøy, og var motivert til å være med og å lese. Dette vistes ved at de kunne løpe opp til klasserommet, og da alle elever var trygge, var det ingen elever som ikke ville være med og lese for Freia. I tabell 2 ser man at elevene ville gitt et lavere terningkast om de skulle lest for

foreldrene sine, noe som tilsier at de var mer motivert for å lese for hunden. Lærerne kommenterte også at de merket økt motivasjon blant elevene.

Tabell 4: ORF resultater

Oral Reading Fluency (ORF) er et verktøy for å måle

leseferdigheter 3 ganger i løpet av skoleåret med et intervall på ca 3 måneder. 8 av elevene gjennomførte ORF før og etter prosjektet. Score test 1 er den

første testen de tok før vi startet med prosjektet, mens score test 2, er den andre testen elevene tok etter endt prosjekt. Alle økte leseferdighetene sine. I gjennomsnitt før prosjektet var scoren på elevene 69. Det understrekes at det var et stort sprik i individuell score på elevene (se tabell 4).

Den laveste hadde 36, og den høyeste hadde 115. Etter gjennomført prosjekt hadde alle økt scoren sin, og gjennomsnittet var da 87.

Score test 1 (Før prosjekt)	Score test 2 (Etter prosjekt)	Differanse
52	81	29
36	59	23
52	68	16
115	128	13
61	89	28
100	103	3
47	65	18
88	103	15

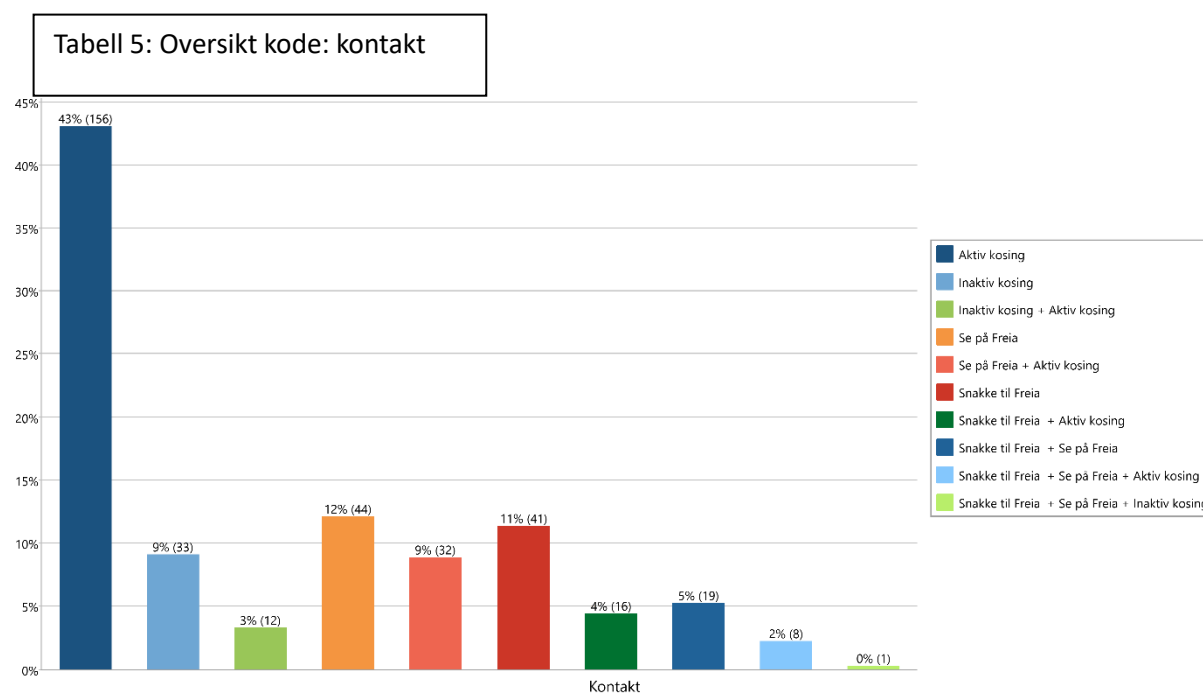
Dette gir en gjennomsnittlig økning i score på 18. I normeringen til Nubu (Madslien, 2023) er det akseptabelt med en økning på 23 fra høst test til vinter test, noe som tilsier at økningen elevene opplevde var akseptabel forutsett at disse testene er tatt med kortere intervall enn egentlig tenkt. Percentilen økte fra 58 til 74 på disse 6 ukene med hund. En percentil på over 40 regnes som akseptabelt (Madslien, 2023). Ut fra tabell 2 kan man lese at det er de svakeste elevene som har størst utbytte og øker mest i score. De fire med høyest score ved første test, hadde en gjennomsnittlig økning i score på 15, mens de fire svakeste ved første test, hadde en gjennomsnittlig økning i score på 21,5. Differansen mellom høyeste og laveste score ved første test var 79, mens differansen mellom høyeste og laveste score ved andre test var 69.

5.4 Kontakt og samspill med hunden

Det var merkbart at elevene ble tryggere på situasjonen i løpet av de 6 ukene. Dette vist ved at de kunne la Freia gjøre triks allerede i intro delen. Men også måten de gikk trygge inn i klasserommet på og visste hva de skulle gjøre. De satte seg, ventet på at jeg skulle legge håndklede på; rutinene var innarbeidet, og de visste hva som skulle skje.

Det var tydelig gjennom observasjonen at kontakten med Freia var viktig. Noen elever koste med Freia under hele leseøkten, det vil si mange minutter i strekk. Noen elever var litt mer forsiktig og koste mindre. Alle elevene satte pris på den siste delen der de gjorde triks med Freia. Det var aldri noe som ble hoppet over, og denne delen frembrakte ofte latter og smil.

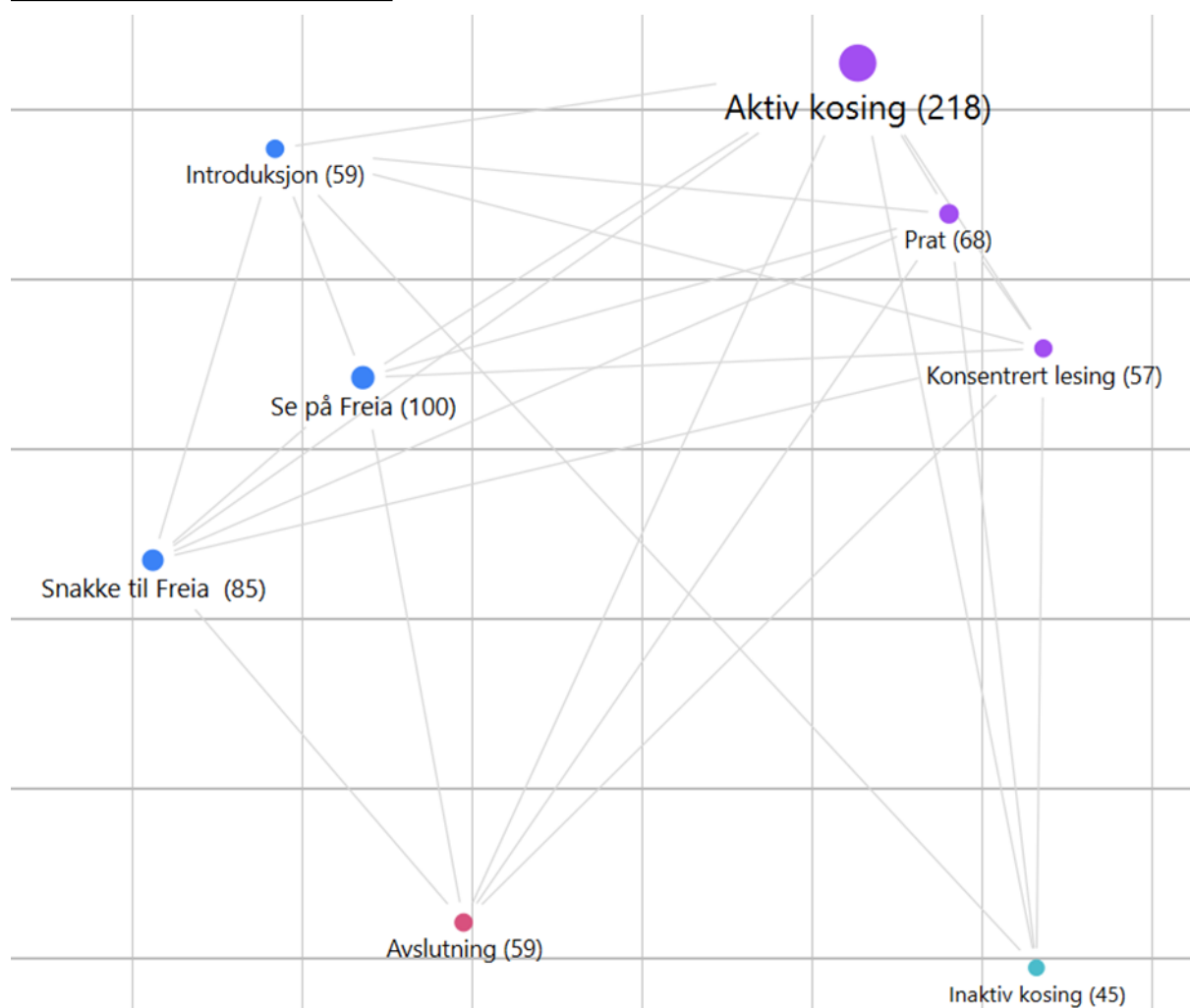
De neste to tabellene viser tallmaterialet fra kodingen og illustrerer den kvalitative analysen.



I tabell 5 er oversikten over hva slags kontakt elevene hadde med Freia. Man kan se at det er den aktive kosingen som utgjør klart den største delen. Dette er kodet 156 ganger, og dekker 43% av den overordnede koden kontakt. Det som er kodet nest mest er «se på Freia» med 44 koder, og «snakke til Freia» med 41 koder. Så kommer «inaktiv kosing» med 33 koder. I tillegg kan man se forekomsten av koder som ble kodet på samme tid.

I figur 5 vises når hvilken type kontakt mellom elev og Freia skjer.

Figur 5: Når skjer kontakten



Denne figuren er ingen fenomenologisk tilnærming, men viser en ytre observasjon. Størrelsen på kulene indikerer hvor ofte koden forekommer (tallet i parentes). Avstanden sier noe om hvilket forhold kodene har til hverandre og hvor ofte de er kodet på samme tid. På strekene som forbinder kodene ser man at det finnes forbindelser mellom mange av kodene, men færre forbindelser til inaktiv kosing. Tabellen viser når hvilken type kontakt skjer. Fra elevene kommer inn i klasserommet med hund til de går, er denne seansen kodet i fire deler: introduksjon, prat, konsentrert lesing, og avslutning. I tillegg er kontakt, også delt i 4: se på Freia, snakke til Freia, aktiv kosing og inaktiv kosing. (Jamfør kapt 4). Den aktive kosingen skjer mest i introduksjonen og mens elevene snakker (prat), men også under lesingen

(konsentrert lesing). Den aktive kosingen er kodet flest ganger og har forbindelser til alle de andre kodene. Dette samsvarer med tabell 5, der man ser at den aktive kosingen skjer ofte. Den inaktive kosingen har tydelig sterkest forbindelse med den konsentrerte lesingen. Altså når de sitter og leser høyt for Freia er det mest vanlig at hånden ligger rolig i pelsen. Den inaktive kosingen har ingen forbindelse med avslutningsdelen. Kodene som omhandler snakke til Freia og se på Freia skjer gjerne samtidig, og skjer mest under introduksjonen.

Det var tydelig at elevene satte pris på den fysiske kontakten og kosen Freia gav. Men de likte også godt samspillet med hunden. For å gjøre triks trengte elevene å beherske flere faktorer for å samarbeide med Freia som krever at samspillet var til stede. Fire av elevene nevnte at de likte å gjøre triks med Freia, men det var helt tydelig at dette var noe alle elevene likte, og hvis det var to elever sammen, skulle de gjerne vise hverandre triksene og hvordan de ble gjennomført. Kristine var en elev som likte å ha kontroll, og det å gjøre triks med Freia var noe hun satte pris på. Hun satte også ord på det; «Jeg liker at hun gjør triks, hører på meg, og at hun ligger stille» (Filmreferanse: Kristine 8, 04:28).

Elevene trakk også frem egenskaper ved Freia som de likte og det var spesielt det at hun var rolig som ble nevnt:

«Hun er myk og kosete. Hun er ikke skummel fordi hun er rolig» (Filmreferanse: Torunn 8, 02:40). «Jeg hadde ikke giddet å lese for en hund som ikke var trent og rolig» (Filmreferanse: Nils 4, 02:24)

En annen ting flere av elevene sa var at de likte godt når Freia maste om kos, altså at hun dyttet med snuten for å få kos av dem hvis de stoppet å kose på henne.

Elevene kunne også snakke med Freia. Det var ikke noe som skjedde veldig ofte, men det forekom. Ofte var det hei og hadet i avslutning- og introdelen, men innimellom var det også andre ting som ble sagt: Til Freia: «Ja du er veldig glad i meg» (Filmreferanse: Amalie 6 + Kristine 5, 00:49). Og av mer praktisk art: Til Freia «Jeg skal bare hente noe, Freia» (Filmreferanse: Daniel 4, 05:25). Til Freia: «Du må ikke ligge på genseren min» (Filmreferanse: Monika 6 + Torunn 6, 05:36). Små setninger som var myntet til Freia.

6.0 Drøfting

Problemstillingen for prosjektet var «Hvordan opplever barn å lese for hund som del av leseopplæringen?» med følgende forskningsspørsmål;

- Hvilke forventninger har elevene til hunden i leseopplæringen?
- Hvordan beskriver elevene opplevelsen av å lese for en hund på skolen?
- Hvordan opplever elevene at interaksjonen med hunden påvirker deres leseferdigheter og lesemotivasjon?
- Hva kjennetegner kontakten mellom elev og hund?
- Hvordan er samspillet mellom elev og hund?

Forskningsspørsmålene tar for seg forventninger, opplevelsen, leseferdigheter og motivasjon, og kontakt og samspill med hunden. Prosjektets perspektiv tok utgangspunkt i elevenes egen opplevelse av hund, samtidig med at observasjon av kontakten mellom elev og hund var fokusområder. Funnene i kapittel 5 vil nå drøftes.

6.1 Forventninger til hunden

Funnene i dette prosjektet viser at elevene hadde høye forventninger til å lese for hunden og at de gledet seg. Både elever og ansatte var positive. Elevenes forventninger ga seg tydelig utslag i de høye terningkastene. I følge Maslows behovspyramide trenger man å være trygg og å føle seg anerkjent for å bli motivert (Malsow, 1958). Det å starte med en positiv forventning, der man kjenner seg trygg og nysgjerrig kan føre til at elevene befinner seg i læringsvinduet (Johannessen & Bakken, 2020, s.39). Ifølge en studie (Syrnyk et al, 2022) var ansatte og foreldre positive til at elevene skulle lese for hund, mens elevene selv var skeptiske. Dette var ikke tilfelle i mitt prosjekt. Både elever og voksne var positive. Muligens kan det at jeg involverte elevene med eget samtykkeskjema ha vært med på å trygge dem og gi dem oversikt, kontroll og medbestemmelse, som slik førte til at de var motiverte.

Samtidig er ikke tallet helt reelt fra første gang de gav terningkast da ikke alle elevene gav terningkast. Noen svarte vet ikke (jamfør tabell 2). For at en DAI-økt skal ha effekt trenger eleven å utvikle en varig relasjon med ett bestemt dyr, og denne relasjonen bygges over tid (Melson & Fine, 2019, s. 216). Ved dette tidspunktet hadde ikke elevene dannet noen relasjon til verken meg eller Freia over tid. Dette var helt naturlig da de ikke hadde opplevd dette før, og, muligens var litt usikre på hvordan det ville bli. Utsagnene viser at noen av elevene ikke

var så ærlige som først oppfattet om hvordan de trodde det ville bli, men at det hadde opplevdes som mer gøy enn de først hadde tenkt. Dette gjenspeiles ikke i terningkastene. Tallmaterialet fra første terningkast er ikke helt reliabelt siden ikke alle deltok. Siden barn ønsker å svare riktig når voksne spør (Eide & Winger, 2003, s. 126) er det mulig at positive forventninger fra meg, ansatte, foreldre og andre elever påvirket svarene i den første samtalen. På den annen side viser dette at jeg hadde vunnet elevenes tillit ved at de kunne fortelle dette til meg i den siste samtalen, og hadde utviklet en trygg relasjon. Dette kan man også se i tabell 2 over terningkast. Alle elevene deltok ikke første gang, på grunn av litt usikkerhet, men alle elevene deltok den siste gangen. Dermed kan man ta utgangspunkt i at den siste samtalen viser realiteten i større grad enn den første. Både fordi elevene da hadde gjennomført prosjektet og fordi de var blitt tryggere og hadde utviklet en relasjon til Freia og meg.

6.2 Opplevelsen av hunden

Elevene brukte ord som gøy og kos når de skulle forklare hva de likte, men det var vanskelig for elevene å sette ord på akkurat hva som gjorde det. Det er tydelig at Freias nærvær tilfører noe til leseøkten. Jeg har tidligere nevnt den virkningen dyr har på oss og at vi tiltrekkes av naturen (biofilhypotesen). Wilson (1984) mente at man har et indre ønske og slektskap til dyr, og at det oppnås en slags tilfredsstillelse når mennesker oppnår kontakt og tillit til dyret. Da er det en fordel at Freia er en hund som ønsker kontakt med alle. Ved å ta med et dyr inn i en skole, tar du med noe som ikke pleier å være der, og dyret vil automatisk tiltrekke seg oppmerksomhet. Dette var tydelig også når jeg gikk gjennom skolen eller traff på elever ute i skolegården. Uansett hvor vi gikk kom det barn og hender som ville klappe. I et fjøs ville man ikke reagert om det kom en hund inn, men på skolen er det en helt annen situasjon. Når man tar inn et dyr i en klinisk bygning, som skole eller sykehus, er dyret det som representerer det naturlige, og det er annerledes enn andre ting som befinner seg innenfor veggene. Det er mulig at skolen har blitt for klinisk og fraværende av naturlige element, siden å ta en hund inn i skolen har en sånn virkning. Det vil også være annerledes å ta med en hund inn i klasserommet enn en plante, da hunden ønsker kontakt og samhandling.

Virkningen av Freia kan også tilskrives at det var noe nytt og spennende. I følge Maslow (1958) har man et behov for utvikling og erkjennelse når de andre stegene er oppfylt. Ved å være nysgjerrig er man åpen for utvikling. Nysgjerrighet åpner også læringsvinduet (Johannessen & Bakken, 2020, s. 39). Man kan tenke seg at hadde jeg vært lenger med Freia

på skolen så ville kanskje noe av det som var annerledes og nysgjerrigheten forsvinne. I tillegg ble det tre mediasaker rundt dette prosjektet som også gjorde det mer spennende for elevene og de rundt, og gav elevene mye oppmerksomhet.

Kos med Freia var noe alle elevene nevnte, og som også viste seg i kodingen var en stor del av opplevelsen. Noen elever koste med Freia gjennom hele leseøkten, noen deler av leseøkten, mens andre hadde nesten ikke kontakt i det hele tatt. Ved det fysiske samværet med Freia opplevde elevene antagelig en økning i oxytocin (Miller et al, 2009; Meints et al, 2009; Nagasawa et al, 2015), reduksjon i stress (Meints et al, 2009), senket hjerterytme, og at de kjente seg roligere (Handlin et al, 2011), noe som kan forklare at de opplevde det bra, men var vanskelig å forklare akkurat hva som gjorde det, siden elevene selv ikke hadde noe forhold til oxytocin og hjerterytme. Ved de gode følelsene som elevene opplevde med Freia kan man anta at de også lærte og husket bedre, da følelser fører til at man husker bedre (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). Det gikk opp for meg at min oppgave som hundefører er å legge til rette for at kosingen og nærheten blir lett tilgjengelig for eleven, så kan eleven selv velge hvor mye kontakt han eller hun vil ha med hunden. Dermed var det viktig at Freia lå nærme nok i sofaen slik at elevene helt naturlig og uanstrengt kunne opprette kontakt ved å strekke ut hånden på en naturlig og behagelig måte. Noen elever var litt mer redd for klærne sine enn andre. Både hår og lukt var faktorer som de kommenterte. Dette prøvde jeg å legge til rette for ved å ha rene håndklær tilgjengelig som lå mellom Freia og elev. Jeg lærte også hvilke elever det var mest viktig for, og la til rette for dette.

Funnene viser at det var den aktive kosingen som dominerte mest. Jeg hadde 2 koder som het a) inaktiv kosing (når hånden bare lå stille i pelsen) og b) aktiv kosing (når elevene bevegde på hånden). Den aktive kosingen skjedde mye og ofte og gjennom hele leseøkten, men mest når elevene snakket og når de leste. Den inaktive kosingen foregikk helt klart mest når elevene leste for Freia. Merleau-Ponty (1994) mente at kroppen var menneskets anker i verden, og at sansene var en viktig del av hvordan man opplevde verden. Jeg la merke til opptil flere ganger at elevene kunne ha en hånd i pelsen til Freia mens de leste høyt, og når de kom til et litt vanskelig ord de måtte brukte lenger tid på å avkode, kunne hånden stoppe opp og holde fast i pelsen til Freia. Når elevene så hadde kommet gjennom det vanskelige ordet, fortsatte hånden å kose i pelsen. Dette kunne også være omvendt. At hånden lå stille i pelsen, men bevegde seg mens eleven jobbet seg gjennom ordet. Jeg tror igjen at hele kroppen og sinnet jobbet sammen for å konsentrere seg og å jobbe seg gjennom ordet som var vanskelig. Det kan tenkes at når hodet jobbet mer, så trengte kroppen et holdepunkt eller et anker slik

Merleau-Ponty (1994) beskriver det. Freia kan ha fungert som et bindeledd til dette ankeret, noe elevene kunne holde fast i for å ta inn opplevelsen. Ved en pult med et digitalt lesebrett ville dette kanskje ha kommet til uttrykk på en annen måte og blitt tolket som uro. Med en hund forsvant uroen inn i pelsen som kos. Amalie hadde mye fysisk kontakt med Freia, og kunne gjerne kose med begge hendene, mens jeg holdt boka. Det kan tenkes at mens Amalie leste for Freia, og måtte bruke hodet for avkoding og leseforståelse, og kroppen var nær pels og varme, at dette sammen førte til en sterkere tilstedeværelse og dermed bedre konsentrasjon, at Freia, også for Amalie ble et anker til verden der flere av sansene i kroppen ble aktivert, slik at leseøkten ble opplevd gjennom kroppen. Dette kan ha vært med på å forsterke konsentrasjonen og motivasjonen. Jeg tenker alle disse faktorene påvirket lesestunden positivt. En motsetning ville vært å sitte ved pulten sin, og lese fra et nettbrett. Det er ikke vanskelig å forstå at tankene har lettere for å «vandre» av gårde da, fordi færre sanser var aktivert. Jeg tror i etterkant at jeg kunne ha kategorisert kodene med aktiv- og inaktiv kosing annerledes og kalt kategoriene for ubevisst kosing og bevisst kosing. Den ubevisste kosingen foregikk gjerne mens de leste høyt, og var ofte rolige små bevegelser. Ved den ubevisste kosingen kikket elevene ikke på Freia. Ved den bevisste kosingen så de på Freia, gjerne snakket til henne, og kosingen var mer voldsom.

Den fysiske kontakten har en rekke fysiske fordeler som allerede er nevnt. I tilknytningsteorien blir hunden sett på som et overgangsobjekt (Pedersen & Olsen, 2011, s. 155). Overgangsobjektet er en ting som barnet får en spesiell følelsesmessig tilknytning til, som vekker trygge gode minner (Abrahamsen, 2021, s. 75). Freia ble slik et overgangsobjekt som elevene knyttet seg til over tid og elevene gledet seg til å treffe igjen, da de hadde gode minner fra forrige gang de var sammen med henne.

Elevene fortalte at de syntes det var gøy og at fikk gode følelser som glad og rolig, og at det var lettere å konsentrere seg. Dette sammenfaller med en annen studie gjort med 3.klassinger der elevene sa at de følte seg roligere når de leste for hunden fordi det var gøy (Chandler, 2024, s. 356). I Jensen og Willbergh (2023) studie har de også sett på 3.klassinger som leser for hund. Det ser ut som om elevene også der liker opplevelsen, og at oppgaven blir annerledes fordi hunden lager en annen type situasjon. Basert på dette kan man anta at de fleste 3.klassinger liker opplevelsen av å lese for hund i skolen.

6.3 Leseferdigheter og lesemotivasjon

Noen elever delte opplevelsen i to. Interaksjonen med Freia som én del, mens lesingen er en annen del, og slik blir totalopplevelsen delt. Amalie og Kristine bruker så sterke ord som at de elsker dette (som henspiller på totalopplevelsen) fordi de elsker Freia. Men så kan det virke som at de kommer på at de skal lese i tillegg, og det beskrives som helt greit.

Samtidig var det interessant at de fleste ville gitt lavere terningkast om de leste for foreldrene sine. Noen av elevene mente at Freia ikke påvirket leseferdighetene i det hele tatt. Freia tilfører sann sett ikke noe faglig opplever elevene, men det er andre virkninger som gjør at det virker læringsfremmende. Elevene sier allikevel at det er gøy og at de blir glade, noe som gir positive holdninger til situasjonen. De positive holdningene fører også til mestring som gir leseglede (Clark & Rumbold). Det kan virke som om motivasjonen for å lese for Freia var sterk. Det å oppleve en tilknytning og en relasjon til andre er ifølge Maslow (1985) en faktor som fremmer motivasjon. I denne situasjonen tror jeg elevene opplevde en tilknytning gjennom positiv relasjon til Freia som gjorde at de ble mer motivert. Dyr motiverer barn i læringsmiljø (Hart & Yamamoto, 2019, s. 94), og de blir mer motivert og utholdende ved vanskelige tekster når elever leser for hund (Rousseau & Tardif-Willimas, 2019). Elevene selv brukte aldri ordet «motivert», men gjennom den høye oppmøteprosentsen og måten de snakket om Freia på, så var det helt tydelig at Freia hadde en motiverende virkning. Å være med hunden er en belønning i seg selv, noe Endenburg og van Lith (2011) mente, slik som Daniel satte ord på her: «Man vil lære å lese fordi man er med en hund» (Filmreferanse: Daniel 8, 01:29-33). Her sier han at begrunnelsen for å lære å lese er basert på samværet med hunden. Det er mulig at han trekker linjer mellom at han må kunne lese på et visst nivå for å få lov til å lese for hunden. Uansett, så er det tydelig at motivasjonen for å være sammen med Freia er sterk, og at Daniel ønsker å gjøre det som må gjøres for å kunne være med Freia. Noen elever mente at de hadde blitt bedre til å lese på grunn av Freia, fordi de kan kose med henne samtidig. Uansett hvilke elever som mente at de var blitt bedre eller ikke, beskrev de alle at det var gøy og at de likte å kose med Freia. Motivasjon ses på som en viktig faktor for læring i skolen.

I forhold til ORF resultatene så økte alle elevene i score, så de ble bedre til å lese. I tabell 2 kan man se at det er en akseptabel økning i score. I tillegg kan man se at det er de svakeste som har økt mest. Dette viser også differansen mellom svakeste og sterkeste leser. Man kan anta at hunden kan hjelpe de svakeste leserne, noe som også er et funn i andre studier (Conell et al., 2019). Man kan ikke si noe om det er hunden som har påvirket denne scoren eller om

elevene hadde blitt like flinke til å lese uansett. I tillegg er det bare 8 av 9 elever som tar ORF. Hvilken score den niende eleven ville hatt, og hvordan det kunne ha påvirket det samlede resultatet kan man ikke si noe om. Dette er uansett en for liten studie til å generalisere, men satt sammen med det elevene sier, om at de synes det er gøy, og at noen mener de er blitt bedre til å lese, kan man anta at å lese for hund ikke har hatt en negativ påvirkning på leseferdighetene, men heller en positiv.

6.4 Kontakt og samspill med hunden

Ut fra funnene var kontakten med Freia viktig. Dette gjaldt både den fysiske kontakten og samhandlingen med Freia. Det var flere elever som sa i samtalen at de likte å gjøre triks med henne. Å gjøre triks med Freia var en øvelse som krevde et samspill av elevene. De måtte følge med, lese og regulere seg selv for å få Freia til å gjøre det de ønsket. For Freia var dette lystbetont og positivt og hun oppfattet dette som lek, noe som igjen bygger relasjon mellom elev og hund (Bradshaw & Rooney, 2017, s. 150). Lek er definert som en tilstand som gir glede og motivasjon, og der selvbevissthet forsvinner (Brown & Vaughn, 2010, s. 60). Når elevene gjorde triks med Freia, kunne det være at Freia misforstod eller at elevene ikke var tydelige nok. Dette kunne frambringe latter. Jeg observerte at hvis elevene ikke fikk det til første gang, var de åpne for tilbakemelding fra meg og prøvde igjen slik at de fikk det til. Det kan antas at elevene var i en slags lek tilstand, der de opplevde denne gleden og motivasjonen til å prøve igjen, uten å bli selvbevisste eller flaue foran meg eller Freia. Å være elev på skole innebærer å måtte innordne seg etter de voksne store deler av dagen, og det å kunne bestemme, eller ta kontroll over noe selv kan være en måte øve seg på voksenrollen, som er en del av leken til barn (Bunkholdt, 2000, s. 273). Ved et tilfelle la en elev et teppe over Freia før eleven gikk. Dette kan ha vært omsorg for noen andre som en del av en lek. Denne gesten kan også oppfattes som det å øve seg på voksenrollen. Dette samsvarer med den rollespill leken Jensen & Willbergh (2023) ser i sin studie.

Det hendte elevene snakket til Freia. Dette var små beskjeder av praktisk art, som i utgangspunktet ikke hadde noe å si for Freia. Det kan tenkes at disse beskjedene og forklaringene allikevel var en beskjed til meg. Det er mulig Freia da fungerte som et mellomledd, en ufarlig måte å si noe til meg på, altså at Freia da fungerte som et overgangsobjekt slik tilknytningsteorien tilsier (Abrahamsen, 2021, s. 75). Amalie sier også en gang til Freia at Freia er veldig glad i henne (Amalie). Det er mulig at dette var Amalies

tanker som kom til uttrykk, altså at overgangsobjektet, Freia, ble bindeleddet mellom den ytre og den indre verden (Hart & Schwartz, 2009, s. 20). En slags bekreftelse som hun sa høyt for seg selv. Hvis Amalie opplevde det slik at Freia var glad i henne må det være en god følelse, som var positiv. Amalie opplevde en tydelig tilknytning til Freia, noe som indikerer at hun følte en relasjon og at hun følte seg trygg, noe som er forutsetninger for å føle tilknytning (Berget & Braastad, 2018, s. 53). Det er interessant at Amalie sa at Freia var glad i henne, og ikke at hun sa at hun selv var glad i Freia. Det er mulig at denne formuleringen ble mer forsiktig og ufarlig når hun sa det på denne måten fordi Freia ikke kan nekte for det. Og at Freia igjen var dette mellomleddet, eller overgangsobjektet, som da bygde bro mellom den indre og den ytre verden. Amalie kunne da si noe om sine egne indre tanker uten å utlevere seg selv for mye på en trygg måte. Dyr utløser sjelden den menneskelige forsvarsmekanismen, og slik kan personens tanker, direkte eller indirekte bli tydeligere (Melson & Fine, 2019, s. 214). Det kan ha vært det som skjedde her med Amalie.

Alle elevene sa at det var gøy og at de likte å kose med Freia. Det er interessant at absolutt alle elevene brukte akkurat disse to ordene; «gøy» og «kos/kose/kosing». Dette gjorde de uavhengige av hverandre på sine individuelle samtaler. I en studie gjort på CATO senteret brukes også ordet gøy om å være med hund (Olsen & Myren, 2014). Hva som legges i ordet gøy er uvisst, men det knyttes uansett til noe som er bra og positivt, og beskriver kompleksiteten av virkningene en hund kan ha.

I tabell 5 og figur 5 kan man se at det er den aktive kosingen som er klart den største faktoren. Det at 43 % av kontakten omhandler aktiv kosing viser bare viktigheten av den fysiske kontakten elevene hadde til Freia. Det er ingen andre koder enn kontakt som er kodet så mye som denne med sine underkoder (se vedlegg 10). Dette viser at den fysiske kontakten er svært viktig for elevene og bidrar til nærhet, relasjon og trygghet som også diskutert tidligere. Gjennom relasjoner vil selvet til barnet bli utviklet ifølge Mead og Cooley (Melson & Fine, 2019, s. 215). Hunden har en naturlig hengivenhet som vil fremme følelser som egenverd og selvfølelse (Wells, 2007). Freia hadde en tendens til å dytte til elevene med snuten hvis de stoppet å kose med henne. Elevene sa selv at de likte dette, og jeg tror de opplevde at Freia ønsket samværet med dem. De egenskapene Freia har som individ var med på å bygge relasjon til elevene og skape egenverd og selvfølelse. Dette kan ha påvirket hvor mye kontakt ble kodet. Når man ser på figur 5 kan man se at den aktive kosingen skjer til alle tider, men i størst grad når elevene snakker, og når de leser. Antagelig opplevde elevene en slags støtte både når de snakket og leste. Som nevnt i kapittel 4 satt jeg på gulvet når elevene leste,

dermed ble det en vi- følelse for elevene som satt i sofaen sammen med Freia. Min rolle som pedagog forsvant, og jeg ble den som kommer med hunden. Freia var stjernen både hos de ansatte og elevene, og dette ble benyttet aktiv, når læreren utformet arbeidsprogram til elevene.

Det kunne ha vært interessant å kode mer grundig hva elevene snakket om under leseøkter, og se på om det hadde sammenheng med hvordan de koster med Freia. Man kan anta at hvis elevene opplevde økt konsentrasjon ved lesingen, så ville de også snakket mer om innholdet i boka de leste.

Dette prosjektet er gjennomført på en liten skole i distriktet. Og selv om tre elever hadde hund selv, var de alle like motiverte for å være med Freia.

6.5 Spesialpedagogiske implikasjoner

Bakgrunnen for dette prosjektet var å vurdere om hunden kan være et tiltak for elever med spesialundervisning. Rundt 8 % av alle elever i grunnskolen får spesialundervisning, og det er flere gutter enn jenter som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det finnes mangt tiltak man kan sette i gang for å hjelpe med lesevansker. Det kan dras noen implikasjoner fra dette prosjektet til spesialundervisningen. I dette prosjektet ble det ikke undersøkt om elevene hadde lesevansker, eller andre vansker. Det så allikevel ut som om virkningene av å lese for en hund var den samme på alle elevene. Alle elevene ønsket å lese for Freia, og det var også tydelig at de ble rolige alle sammen når de leste i løpet av leseøkten. Uavhengig av om noen av elevene hadde utfordringer var de allikevel positive til hele opplevelsen. Tidlig innsats åpner også opp for at elever kan få en til en undervisning en periode for å komme opp på et akseptabelt nivå.

6.5.1 Dysleksi

En veldig stor faktor er motivasjon som vil hjelpe for alle elever med lesevansker. Ofte må disse elevene bruke mer tid på å øve seg så de blir bedre. Når eleven er motivert vil mengdetreningen oppleves som mer lystbetont, som igjen vil skape bedre læring. De gode følelsene som Freia skaper i lesestunden, vil være med på å skape positive opplevelser. Det har vist seg at elevene var mer motivert og utholdende når de leste vanskelige tekster hvor de leste for en hund (Rousseau & Tardif-Williams, 2019). Ved dysleksi trenger elevene hjelp til å

øve på fonologi, som kan gjøres ved en del praktiske øvelser. Ved å samarbeide med en hund som kan apportere puslebiter som eleven skal sette sammen, vil oppgaven muligens oppleves som mer lystbetont.

Funnene i dette prosjektet viser at elevene sa at de syntes det var gøy, ble glade og roligere. Elever som har lærevansker står i større fare for å utvikle både internaliserende og eksternaliserende vansker (Donolato et al, 2022). Det å gi disse elevene opplevelser der de føler seg glade og rolige kan være en god innfallsvinkel for å gi en positiv utvikling. Et lite prosjekt viste at elever med dysleksi, var mer motiverte og opplevde mer leseglede i tillegg til at de var tryggere og mer motivert for å gå på skolen (Dysleksiforbundet, 2018). At elever opplever leseglede, spesielt elever med dysleksi, er et stort gode, da leseglede har så mange positive bivirkninger for videre leseutvikling, som bedre leseevner, bedre rettskriving og positive holdninger som henger sammen med mestring (Clark & Rumbold, 2006). Å kunne legge til rette for positive opplevelser ved lesing kan være et forebyggende tiltak i seg selv, og brukes som tidlig innsats for at elever skal få positive holdninger og mestringsopplevelser.

7.0 Prosjektets begrensninger

Dette er en liten studie, der utvalget ($n=9$) er veldig lite, og uten kontrollgruppe. Dermed kan funnene ikke generaliseres, og man kan ikke måle hvilken virkning, å lese for hund, hadde på leseflyt. I dette prosjektet var det en elev som ikke gjennomførte leseflyt testen, dermed kan man ikke si om denne målingen er korrekt.

Lesehundekvipasjer er forskjellige og har forskjellig samspill, og kan dermed påvirke elevene på forskjellige måter. Det kan derfor være vanskelig å si om en annen ekvipasje hadde hatt samme utfall, selv om sammenligninger med andre studier viser lignende resultat. For å få dypere samtaler med elevene og se mer på typiske tendenser burde studien vare over lenger tid, slik at elevene opplevde hund i skolen som en normaltstand. I tillegg kunne man ha bygd mer tillit og fått bedre samtaler med elevene. Min rolle som subjektiv forsker har også påvirket hele prosjektet, og viser min oppfatning. Det kunne vært interessant å få synsvinkelen til noen som ikke var positivt innstilt til prosjektet. Det kan tenkes at vedkommende hadde observert andre ting i filmene. Barn kan være vanskelige å intervju, og min subjektive holdning kan ha påvirket svarene til elevene. I tillegg ble det mye oppmerksomhet fra media rundt studien noe som vakte positiv oppmerksomhet for elevene, og muligens gjorde dem enda mer engasjert enn de ville vært ellers.

Prosjektets datamateriale fra filmopptakene er stort og omfattende, og det er bare trukket ut deler fra denne informasjonen, og dermed kan det ligge informasjon der som kunne gitt noen andre perspektiv.

Noe annet som ikke er tatt i betraktning i dette studiet er den økonomiske delen for skolen. Hva et slikt tiltak med hund vil koste kontra andre tiltak er vesentlig for om en skole vil sette i gang et slikt tiltak.

8.0 Konklusjon og tanker om videre arbeid

Elevene hadde høye forventninger til å lese for hund, og gjennom prosjektet syntes de at det var gøy og at de likte å kose med hunden. Noen elever mente at de konsentrerte seg bedre og ble roligere. Noen elever mente at hunden hjalp dem til å bli bedre til å lese, mens andre mente at det ikke hadde påvirket deres leseferdigheter i større grad, selv om de alle likte totalopplevelsen med hund. Den fysiske kontakten der elevene koser med hunden er viktig, både gjennom observasjon, og det de forteller selv. Elevene koser mye med hunden når de leser og snakker, når de sitter i sofaen sammen med hunden. Elevene liker godt de egenskapene hunden hadde, som å dytte i dem for å få kos, at hun var rolig, og at hunden samarbeider når elevene gir kommandoer. Andre studier viser at å tilbringe tid med hund er stressreducerende og øker konsentrasjonen (Yoo et al, 2024), at elevene synes det er gøy og rapporterer om gode følelser (Chandler, 2023, s. 293; Jensen & Willbergh, 2023; Wintermantel et al, 2024), at elevene selv opplever at de blir rolige (Chandler, 2023, s. 293), og at å lese for hund har en positiv læringseffekt (Hall, Gee & Mills, 2016). Dette tilsier at dette prosjektet har et liknende utfall som ovennevnte, og styrker prosjektet, selv med få deltakere. Det er kontakten og relasjonen mellom elev og hund som er viktig, og dette sammenfaller med tidligere studier (Endenburg & van Lith, 2011). De følelsene elevene opplever i samværet med hunden fører til at eleven blir mer til stede, kjenner seg rolige og dermed får økt motivasjon og konsentrasjon som fører til læring. Den fysiske kontakten er en meget viktig faktor som bør legges til rette for, og som forstått gjennom kroppsfenomenologien, sørger for at elevene opplever og lærer gjennom hele kroppen sin (Løkken, 2021, s. 32), som slik styrker innlæringen ved at man bruker sansene og får gode følelser (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). I tillegg kan man knytte dette tett opp til en lek tilstand, fordi man da bruker kroppen (Rasmussen, 2017, s.70). Å få elever inn i denne lek-tilstanden er en foretrukket læringsform (Lunde & Brodal, 2022, s. 69). Elevene er motiverte for å gjennomføre, noe også andre studier viser (Barber & Proops, 2019; Rousseau & Tardif-Williams, 2019). Motivasjon er viktig for å få et godt læringsutbytte i skolen. Dermed kan det å benytte seg av å lese for hund være noe som gir økt motivasjon og læring for elever med spesialundervisning.

Å bruke kamera for å fange opp hva som skjer er verdifullt, og er muligens lettere å få til enn man tror med hensyn til personvern. Det kan være hensiktsmessig å bruke datamaterialet fra dette prosjektet til videre forskning og belyse andre områder og sammenhenger.

Ved et nytt prosjekt kunne man ha hatt lengre tid til å gjennomføre på for å se hvordan elevene opplevde hunden når det var blitt en normaltilstand. I tillegg kan man bruke en kontrollgruppe ved å måle leseferdighetene i samme tidsperiode ved en annen skole.

Til slutt må det nevnes at sårbarheten ved å bruke hund i skolen er stor; det skal bare ett bitt til, selv om det bare er for å ta en godbit, før hele tilliten til hund og hundefører kan falle i grus. Dette understreker viktigheten av kompetent hundefører og testet hund for å få til vellykkede tiltak i skolen.

Litteratur

- Abrahamsen, G. (2021) En god start i barnehagen – toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I Røthle, M. (red) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen Damm Akademisk. s. 69-84
- Albuquerque, N., Guo, K., Wilkinson, A., Savalli, C., Otta, E. & Mills, D. (2015) Dogs recognize dog and human emotions. *Biology Letters* 12 DOI: 0.1098/rsbl.2015.0883
- Allen, K. (2003) Are pets a healthy pleasure? The influence of pets on blood pressure. *Psychological Science* 12 (6). s. 236-239 DOI: 10.1046/j.0963-7214.2003.01269.x
- Allington, R. L. (2012) *What really matters for struggling readers*. Pearson
- Andresen, A. & Anmarkrud, Ø. (2021) Multimedialæring og dysleksi – en god kombinasjon? I Bråten, I. (red) & Grøver, V., *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter* (s.197-210) Cappelen Damm Akademisk
- Antrozoologisenteret (u. å.) *Tiltak med hund på institusjon. Anbefalinger om bruk av hund og dyreassisterte intervensjoner på institusjon*. Antrozoologisenteret
- Asan, O. & Montague, E. (2015) Using video-based observation research methods in primary care health encounters to evaluate complex interactions. *Inform Prim Care*, 21 (4). s. 161-170, DOI: 10.14236/jhi.v21i4.72
- Barber, O. & Proops, L. (2019) Low-Ability Secondary School Students Show Emotional, Motivational, and Performance Benefits when Reading to a Dog Versus a Teacher. *Anthrozoös* (32)4 s. 503-518 DOI: 10.1080/08927936.2019.1621522
- Bekoff, M. (2007) *The Emotional Lives of Animals. A Leading Scientist Explores Animal Joy, Sorrow, and Empathy – and Why They Matter*. New World Librabry
- Berget, B. (2024) Hundens etologi og domestisering. I Berget (red) *Hverdagsliv med hund. – betydningsfulle relasjoner*. Kolofon. s.35-50
- Berget, B. & Braastad, B. O., (2018) Teoretisk grunnlag for dyreassisterte intervensjoner I. Thorød, A. B., (Red.). (2018). *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske*. Universitetsforlaget. s. 52-68
- Beetz, A. & McCardle, P. (2017) Does Reading do a Dog Affect Reading Skills? I Gee, N. R., Fine, A. H. & McCardle. *How animals help students learn. Research an Practice for Educators and Mental-Health Professionals*. Routledge s. 111-123
- Bjerke, T. & Svebak, S. (2005) *Psykologi for høghskolen*. Gyldendal Akademisk
- Bondevik, H. (2020) *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget
- Bradshaw, J. & Rooney, N. (2017) Dog social behaviour and communication. I Serpell (red) *The Domestic Dog. Its Evolution, Behaviour and Interactions with People*. Cambridge. s. 133-159.
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021) Om lesemotivasjon. I Bråten, I. (red) *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk s. 213-226

- Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R., Pfeffer, K. (2017) Animal-Assisted Interventions in the Classroom – A Systematic Review. *International Journal of Environmental research and Public Health* (14) 669 DOI:10.3390/ijerph14070669
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, s. 77-101
- Brown, S. & Vaughn, C. (2010). *Play. How it Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. University Press
- Bråten, I., (2017) Leseforståelse - innledning og oversikt. I Bråten, I. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s.11-19) Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I., Amundsen, A. & Samuelstuen, M. S. (2010). Poor Readers – Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With and Without Text. *Reading & writing quarterly*, 26 (2), s. 166-187 DOI: 10.1080/10573560903123684
- Bunkholdt, V. (2000) 2.utg *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget
- Callanan, M., Valle, A. & Azmitia, M. Expanding Studies of Family Conversations ABOUT Science Through Video Analysis I I Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S. J. (2007) *Video research in the Learning Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers s. 227-237
- Callow, D. D., Arnold-Nedimala, N. A., Jordan, L. S., Pena, G. S., Won, J., Woodard, J. L. & Smith, J. C. (2020) The Mental Health Benefits of Physical Activity in Older Adult Survive the COVID-19 Pandemic. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 28 (10) s. 1046-1057. DOI: 10.1016/j.jagp.2020.06.024
- Chandler, C. K. (2024) *Animal Assisted Therapy in Counselig*. Routledge 4.utg
- Chandler, C. K. (2011) *Animal Assisted Therapy in Counseling*. Routledge 2.utg
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021) *Bryman`s social research methods*. Oxford.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006) Reading for pleasure: A research overview. *National Literacy Trust* [ERIC - ED496343 - Reading for Pleasure: A Research Overview, National Literacy Trust, 2006-Nov](https://www.national-literacy-trust.org.uk/reading-for-pleasure-a-research-overview)
- Connell, C. G., Tepper, D. L., Landry, O. & Bennett, P. C. (2019) Dogs in Schools: The Impact of Specific Human-Dog Interactions on Reading Ability in Children Aged 6 to 8 Years. *Anthrozoös* 32 (3) s. 347-360 DOI: 10.1080/08927936.2019.1598654
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C. & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *J Child Psychol Psychiatry*, 63 (5), s. 507-518 DOI: 10.1111/jcpp.13536
- Dyrevelferdsloven (2009). Lov om dyrevelferd. (LOV-2009-06-19-97) hentet fra lovdata: [Lov om dyrevelferd - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/Lovt/2009-06-19-97)
- Dysleksi Norge (2018) Årsmelding 2018. [Vedlegg sakspapirer samlet.pdf \(dysleksinorge.no\)](https://dysleksinorge.no/vedlegg-sakspapirer-samlet.pdf)
- Endenburg, N. & van Lith, H. A. (2011). The influence of animal on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190 (2), s. 208-214. DOI: 10.1016/j.tvjl.2010.11020

- Eide, H. & Eide, T. (2021) *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. Gyldendal
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag
- Erickson, F. (2007) Ways of Seeing Video: Toward a Phenomenology of Viewing Minimally Edited Footage I Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S. J. (2007) *Video research in the Learning Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers s. 145-155
- Fallmyr, Ø. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming*. Universitetsforlaget 2.utg
- Fesi, L. & Makeleni, S. (2020) *Teaching strategies used by teachers to support grade 4 learners with reading difficulties*. Conference paper
DOI:10.21125/edulearn.2020.0159
- Fine, A. H. & Beck, A. M. (2019) Forståelsen av forholdet mellom dyr og mennesker: En innføring i dyr-menneske-relasjon. I Fine, A. H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget. s. 37-44
- Flick, U. (2022) *Doing interview research*. Sage
- Flyvbjerg, B. (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12 (2) s. 219-245 DOI:10.1177/1077800405284363
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (3). s. 280-290. DOI: doi.org/10.1111/jcpp.12010
- Fromm, E. (2010)(opprinnelig 1964) *The heart of man. Its genius for good an evil*. American Health Foundation.
- Gamst, K. M. T. (2021) *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Universitetsforlaget. 2. utg
- Gee, N. R. Fine, A. H. & Schuck S. (2019) Dyr og undervisning: Forskning og praksis I Fine, A. H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget s. 227-242
- Gee, N. R., Fine, A. H. & McCardle, P. (2017). *How Animals Help Students Learn. Research and Practice for Educators and Mental-Health Professionals*. Routledge
- Glenk, L. M., Kothgassner, O.D., Stetina, B. U., Palme, R., Kepplinger, B. & Baran, H. (2013). Therapy dog`s salivary cortisol levels vary during animal-assisted interventions. *Animal Welfare*, 22, s. 369-378. DOI:10.7120/09627286.22.3.369
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E., (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* (7) 1 s. 6-10 [document \(psu.edu\)](https://www.psu.edu/document/psu.edu)
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021) Hvorfor lese en bok om lesefortsæle? I Bråten, I. (red) & Grøver, V., *Lese forståelse i skolen. Utfordringer og muligheter* (s. 15-25) Cappelen Damm Akademisk

- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017) Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10). s. 1132-1140. DOI: 10.1111/jcpp.12762
- Hall, S. S., Gee, N. R. & Mills, D. S. (2016) Children reading to dogs: a systematic review of the literature. *PLOS ONE*. DOI:10.1371/journal.pone.0149759
- Handlin, L., Hybring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A. & Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-term interaction between dogs and their owners. Effects on oxytocin, cortisol, insulin and heart rate- An exploratory review. *Anthrozoös* 24 (3), s. 301-315. DOI: 10.2752/175303711X13045914865385
- Hart, L. A. & Yamamoto, M. (2017) Dogs as helping partners and companions for humans. I Serpell, J. (2017) *The domestic dog. It's evolution, behavior and interactions with people*. 2 utg. Cambridge University Press. s. 247-270
- Hart, S. & Schwarz, R. (2009) *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Gyldendal Akademisk
- Heidegger, M. (2018) *Væren og tid*. Pax.no
- Held, S. (2017) Play behaviour I Jensen, P. *The Ethology of Domestic Animals. An Introductory Text*. Cabi s. 90-103
- Holmsen, M. (2004) *Samtalerbilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. N.W. Damm & Søn
- Hulme, C. & Snowling, M. J., (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition..* Wiley-Blackwell
- Hundeloven (2003) Lov om forsvarlig hundehold. LOV-2003-07-04-74 hentet fra lovdata: [Lov om forsvarlig hundehold \(hundeloven\) - Lovdata](#)
- Høien, T. (2012) *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk
- Høien, T. (2020). *LOGOS-håndbok*. Logometrica.
- IAHAIO (2018). *IAHAIOs definisjoner for dyreassisterte intervensjoner og retningslinjer for å ivareta dyrenes velferd. IAHAIO white paper 2014, oppdatert for 2018*. IAHAIO. [Microsoft Word - IAHAIO White paper 2018_Norwegian.docx](#)
- Jensen, A. R. (2024). Video som forskningsverktøy. I B. Svendsen og J. A. Ø. Borge. (Red), *Forskningsdesign i lærerutdanning*, Fagbokforlaget [under utgivelse]
- Jensen, A. R. (2024) Kongepuddelen Ulf – En fortelling om kjærlighet mellom to barn og en hund. I Berget, B (red) *Hverdagsliv med hund – betydningsfulle relasjoner*. Kolofon s. 67-92
- Jensen, A. R. & Willbergh, I. (2023) The Dog as an Unaware Pedagogical Agent in a SchoolReading Course. *Anthrozoös* 36 (6) s. 1013-1024. DOI:0.1080/08927936.2023.2232657
- Jensen, A. R. & Østby, C. M. (2019) Dyreassistert pedagogikk i barns leseopplæring. I Thorød, A. B. (red) *Antrozoologi. Sampill mellom dyr og menneske*. Universitetsforlaget. s.143-158

- Johansen, R. & Cappelen, F. (2021) Lek på liv og død – psykoanalytisk arbeid og forståelse av lek. I Landmark, A. F.(red), Johns, U. T. & Stänicke, L. I. (2021) *Lek og kreativitet – i psykoterapi med barn og ungdom*. Gyldendal s.93- 117)
- Johannessen, K. N. & Bakken, A. K. (2020) *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal
- Johannessen, B. (2019) Hund som helsefremmende relasjon for mennesker med psykiske lidelser. I Thorød, B. (red) *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og mennesker*. Universitetsforlaget. s. 159-166.
- Johnsen, G. (2007) Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Skogen, K. (red) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kinge, E. (2021) *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Gyldendal Akademisk
- Kirby, J. R. & Savage, R. S. (2008) Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy* (42) 2. s. 75-82 [Can the simple view deal with the complexities of reading? \(wiley.com\)](#)
- Kopponen, T., Aro, M., Poikkeus, A.M., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T. & Nurmi, J. E. (2018). Comorbid Fluency Difficulties in Reading and Math: Longitudinal Stability Across Early Grades. *Exceptional children*, 84 (3), 298-311. DOI: 10.1177/0014402918756269
- Krøger, E. (2018) Barn, dyr og dyreassisterte intervensjoner. I Thorød, A. B. (red) *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske*. Universitetsforlaget s. 132- 142.
- Køste, C., & Egtvedt, M. (2008) *Lydighetstrening i teori og praksis. Fra grunnferdigheter til konkurranse*. Canis Forlag
- Langdridge, D. (2011) *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir Akademisk Forlag
- López-Cepero, J. (2020) Opinion: Current Status of Animal-Assisted Interventions in Scientific Literature: A Critical Comment on Their Internal Validity. *Animals*. DOI:10.3390/ani10060985
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008) *Vad är Lätläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten Hentet 29.08.23: [Vad är. lätläst? Ingvar Lundberg Monica Reichenberg. Specialpedagogiska skolmyndigheten - PDF Free Download \(docplayer.se\)](#)
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022) *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2021) Toddleren som kroppssubjekt. I Røthle, M. (red), Løkken, G. & Haugen, S. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. 2.utg. Cappelen Damm Akademisk. s. 31-45
- Madslie, I. (2023, 25.april) *Kartlegging av leseutvikling*. Hentet: 18.01.2024: [ORF - Kartlegging av leseutvikling 2-5 trinn - NUBU](#)

- Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26–47). Howard Allen Publishers. DOI:10.1037/11305-004
- Mather, N. & Wedling, B. D. (2024) *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Wiley
- McMahon, S., Macpherson, K. & Roberts, W. A. (2010) Dogs choose a human informant: Metacognition in canines. *Behavioural Processes* 85 s. 293-298
- Meints, K., Brelsford, V. L., Dimolareva, M., Maréchal, L., Pennington, K., Rowan, E. & Gee, N. R. (2022). Can dogs reduce stress levels in school children? Effects of dog-assisted interventions on salivary cortisol in children with and without special educational needs using randomized controlled trials. *PLOS ONE* 17(6). DOI:10.1371/journal.pone.0269333
- Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. (2013) Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology* 49 (2) s. 270-291 DOI: 10.1037/a002822
- Melson, G. F. & Fine, A. H. (2019) Dyr i barns liv I Fine, A.H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget. s. 211-226
- Melson, G. F. (2001). *Why the wild things are. Animals in the lives of children*. Harvard University Press
- Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fenomenologi*. Pax
- Miller, S. C., Kennedy, C., DeVoe, D., Hickey, M., Nelson, T. & Kogan, L. (2009) An examination of changes in oxytocin levels in men and woman before and after interacting with a bonded dog. *Anthrozoös* 22 (1), s. 31-42 DOI:10.2752/175303708X390455
- Morrison, M. L. (2007). Health Benefits of Animal-Assisted Interventions. *Complementary Health Practice Review*, 12(1), s. 51-62 DOI: 10.1177/1533210107302397
- Nagasawa, M., Mtsui, S., Em, S., Ohtani, N., Ohta, M., Sakuma, Y., Onaka, T., Mogi, K. & Kikusui, T. (2015) Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds. *SCIENCE* 348(6232) DOI: 10.1126/science.1261022
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, Vered., Gambrell, L. & Brande, S. (2020) Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing* 33 s. 1945-1970 DOI: 10.1007/s11145-020-10025-5
- Ng, Z., Albright, J., Fine, A. H. & Peralta, J. (2019) Vårt etiske og moralske ansvar for å ivareta terapidyrenes velferd. I Fine, A. H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget. s. 347-367
- NKK (Norsk Kennel Klubb) Hentet 23.03.2024 fra [Golden retriever - NKK](#)
- Nyeng, F. (2018) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, C. F. (2015) *En liten oase hvor verden stopper opp. En kvalitativ studie av erfaringer og muligheter ved bruk av lesehund i skolen*. [Masteroppgave] Universitetet i Agder
- Olsen, C. & Myren, I. K., (2014) Dyreassistert terapi for unge under opphold ved institusjon for fysisk rehabilitering. Et prosjekt på Catosenteret. *Psyke & Logos* 35 s. 123-129.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61 Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata](#)
- Patton, M. Q. (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods. Fourth edition*. Sage
- Pedersen, I., Olsen, C., Ellingsen-Dalskau, L. H. & Sandstedt, L. (2019) Innledning til den norske utgaven. I Fine, A. H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget. s. 23-30
- Pennington, B. F., (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101 (2), 385-413. DOI: 10.1016/j.cognition.2006.04.008
- Pongrácz, P., Molnár, C., Dóka, A. & Miklósi, A. (2011) Do children understand man`s best friend? Classification of dog barks by pre-adolescents and adults. *Applied Animal Behaviour Science* 135(1-2) s. 95-102
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm
- Pressley, M. & Allington, R. L., (2015) *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. Guilford
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (1), s. 3-12
- Rasmussen, T. H. (2017) Legens fænomenologi – et essay. I Rasmussen, T. H. (red) *Lek*. Cappelen Damm Akademisk s. 70-87
- Rousseau, C. X., Tardif-Willimas (2019) Turning the Page for Spot: The Potential of Therapy Dogs to Support Reading Motivation Among Young Children. *Anthrozoös* 32 (5) s. 665-677. DOI : 10.1080/08927936.2019.1645511
- Sandsted, L. (red) (2016) *Dyreassisterte Aktiviteter med Hund. Grunnleggende kunnskap og ferdigheter*.
- Serpell, J. (2017) *The domestic dog. It`s evolution, behavior and interactions with people*. 2 utg. Cambridge University Press
- Serpell, J., Duffy, D. L. & Jagoe, J. A. (2017) Becoming a dog: Early experinece and the development of behavior I Serpell, J. (red) *The domestic dog. It`s evolution, behavior and interactions with people*. 2 utg. Cambridge University Press s.93-117
- Skogen, K. (2007) Case-forskning. I Skogen, K. (red) & Fuglseth, K. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag
- Snowling, M. J., Moll, K., & Hulme, C. (2021). Language difficulties are a shared risk factor for both reading disorder and mathematics disorder. *J Exp Child Psychol*, 202, 105009 DOI: 10.1016/j.jecp.2020.105009
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R.J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91- 103.
- Stoltze, K., Myklebost, I. T. & Nylenna, M. (2024, 31.mars) Valpeyoga har kommet til Norge: -Utnytter forsvarsløse dyr. *NRK* [Valpeyoga har kommet til Norge – Dyrebeskyttelsen vil ha forbud – Stor-Oslo \(nrk.no\)](#)

- Syrnyk, C., McArthur, A., Zwack, A. & Handelsman, A. (2022) Supporting Young Readers: A Mixed-Methods Study of Their Literacy, Behaviour, and Perceptions When Reading Aloud to Dogs or Adults. *Early Childhood Education Journal* 51. s. 1091-1105
DOI: 10.1007/s10643-022-01392-5
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012) Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk. s.17-45
- Traavik, H. (2015) Den tidlige skrive- og leseutviklinga I Jansson, B. K., *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 39-53)
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014) Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I Traavik, H. *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*. s. 113-134 Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2023) *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Kunnskapsdepartementet. [Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning | udir.no](https://www.udir.no/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning)
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Intensiv opplæring for elever fra 1-4. årstrinn*. Kunnskapsdepartementet. [Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn | udir.no](https://www.udir.no/intensiv-opplering-for-elever-fra-1-4-arstrinn)
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Kunnskapsdepartementet. [2 Rammeverk for grunnleggende ferdigheter | udir.no](https://www.udir.no/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter)
- VanFleet, R., Fine, A. H., O'Callaghan, D., Mackintosh, T. & Gimeno, J. (2019). Profesjonell bruk av dyreassisterte intervensjoner: En oversikt over alternativer. I Fine, A. H. (red) *Håndbok i dyreassisterte intervensjoner. Faglig grunnlag og retningslinjer*. Fagbokforlaget. s.189-210
- VanFleet, R. & Faa- Thompson, T. (2017). *Animal Assisted Play Therapy*. Professional Resource Press.
- Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk
- Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2005) Developmental Dyslexia I Snowling, M. J. & Hulme, C. *The Science of Reading. A Handbook*. Blackwell Publishing. s.362-378.
- Vogt, A. (2018) *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W. & Bredin, S. S. D. (2006) Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal* 174 (6). s. 801-809. DOI: 10.1503/cmaj.051351
- Wells, D. L. (2007) Domestic dogs and human health. *British Journal of Health Psychology* 12. s. 145-156 DOI: 10.1348/135910706X103284
- Wenden, E. J., Lester, L., Zubrick, S. R., Ng, M. & Christian, H. E. (2021) The relationship between dog ownership, dog play, family dog walking, and pre-schooler social-emotional developmen: findings from the PLAYCE observational study. *Pediatric Research* 89 s. 1013-1019. DOI: 10.1038/s41390-020-1007-2

- WHO -World Health Organization (2024). 6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading. [ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics \(who.int\)](https://www.who.int/publications/m/item/icd-11-for-mortality-and-morbidity-statistics)
- WHO -World Health Organization. (2020). F81: Spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter, lærevansker *I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse. [FinnKode - Helsedirektoratet medisinske kodeverk - ICD-10, NCMP, NCSP, ICPC-2, BUP, ICF-CY \(ehelse.no\)](https://finnkode.helsenorge.no/kodeverk/icd-10)
- Wintermantel, L., Grove, C., Henderson, L. & Laletas, S. (2024). Social and emotional therapy dog-assisted interventions in mainstream school settings: a systematic review. *Educational and Developmental Psychologist*, 41 (1), s. 74-90
DOI:10.1080/20590776.2023.2256444
- Wisdom, J. P., Green, C. A., & Saedi, G. A. (2009). Another breed of “service” animals: Stars study findings about pet ownership and recovery from serious mental illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 430-436 DOI: 10.1037/a0016812
- Wilson, E. O. (1984) *Biophilia. The human bond with other species*. Harvard
- Yoo, O., Wu, Y. T., Han, J. S. & Park, S-A. (2024) Psychophysiological and emotional effects of human–Dog interactions by activity type: An electroencephalogram study. *PLOS ONE* 19(3), DOI: 10.1371/journal.pone.0298384
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum
- Aas, Å. M., (2021) *Dysleksiåndboka for lærere*. Universitetsforlaget

Vedlegg

VEDLEGG 1: Egnethetstest av Freia og praktisk prøve av ekvipasjen.

EGNETHETSVURDERING



EGNETHETSVURDERING

DYREASSISTERTE INTERVENSJONER

FREIA

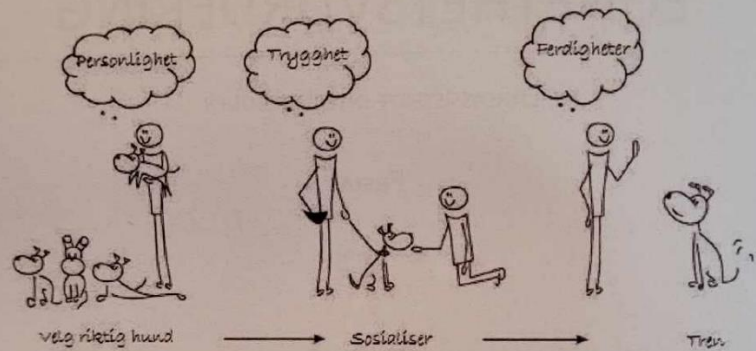


Det bekreftes med dette at Freia er egnethetsvurdert for videre trening til
dyreassisterte intervensjoner av
Eivind og Line 28.06.2021 kl. 15.28.55.

**Freia anbefales for videre trening til dyreassisterte
intervensjoner.**

RESULTAT AV EGNETHETSVURDERING

Hunder som skal arbeide med dyreassisterte intervensjoner (DAI) må være trygge, søke og ønske kontakt med mennesker, kunne veksle mellom ro og aktivitet og må være godt miljøtrent. Videre må de være pålitelige, forutsigbare, kontrollerbare, anvendbare, og ha evne til å skape tillit og trygghet.



© Magdalena Warońska

I denne egnethetsvurderingen kartlegger vi hundens personlighet. Under følger resultatet fra egnethetsvurderingen av Freia.

Eventuelle spørsmål kan rettes til etolog Christine Olsen på tlf.: 906 82 983.



DYREBAR OMSORG

WWW.DYREBAROMSORG.NO

Tlf 906 82 983
Page 1 of 3

Hundens navn: Freia
Kjønn: Tispe
Rase: Golden
Fødselsdato: 06.06.2019

Eier: Herdis Aasev
Mailadresse: [REDACTED]

Hunden er testet av: Eivind og Line
Dato: 28.06.2021 kl. 15.28.55
Resultat: Freia anbefales for videre trening til dyreassisterte intervensjoner

Aggresjon mot andre hunder	Hunden viser ingen aggresjon/frykt
Aggresjon mot mennesker	Hunden står rolig eller er imøtekommende
Møte med figurant	Hunden går fint i bånd
Berøring	Hunden står rolig, logrer, slikker figuranten
Røff behandling	Hunden forholder seg passiv
Gå inn i ukjent rom uten kobbelt.	Under 10sekunder
Hundens interesse for mennesker.	Hunden forholder seg passiv/overser
Tegn på usikkerhet	Undersøker/slapper av
Reaksjon på lyd	Oppsøker figurant/forholder seg passiv
Vokting	Ingen reaksjon/snur seg mot døren
Interesse for mennesker	Hunden søker kontakt med figuranten
Tendens til å hoppe på mennesker.	Hunden søker kontakt men hopper ikke
Hundens atferd overfor potensielt skremmende påvirkning: Rullestol.	Hunden søker kontakt med figuranten
Hundens atferd overfor skremmende påvirkning: Krykker	Hunden forholder seg passiv
Hundens atferd overfor skremmende påvirkning: Mister krykker	Hunden forholder seg passiv
Avreagerer	Ja
Hoppe opp i seng til figurant	En
Opprettholdelse av atferden som er kommandert	10sek

Hundens opplevelse av momentet	Hunden aksepterer behandlingen
Gå i trapp	Hunden følger figurant
Forståelse av kommandoen	Hunden sitter umiddelbart
Opprettholdelse av atferden som er kommandert.	10sek
Forståelse for kommandoen	Hunden legger seg umiddelbart
Opprettholdelse av atferden som er kommandert	10sek
Stå opp	Hunden nøler
Leker hunden?	Ja
Hundens adferd under leken	
Hundens anlegg for å forsvare noe den kan oppleve som en ressurs	Hunden aksepterer handlingen
Hundens atferd i gruppe	Hunden søker kontakt med gruppa/er trygg

Kommentarer/oppsummering:	Søt og trivelig hund, takler momentene godt 😊
Resultat:	<u>Freia anbefales for videre trening til dyreassisterte intervensjoner</u>

Med vennlig hilsen

Christine Olsen

Dr. Christine Olsen
Etolog, PhD Folkehelsevitenskap
Dyrebar Omsorg



DYREBAR OMSORG

WWW.DYREBAROMSORG.NO

TLF 906 82 983
Page 3 of 3

PRAKTISK PRØVE

Dyrebar Omsorg	28, Jun, 2021
E-postadresse:	[REDACTED]
Eiers navn	Herdis Assev
Mobil	[REDACTED]
Hundens navn	Freia
Opplysninger om ekvipasjen	
Dato for sertifisering	28, Jun, 2021
Sted	Ekeby
Hvem sertifiserer hunden	Line Sandstedt
Praktisk prøve	
Tekniske øvelser	Gå pent i bånd (Godt) Bli værende (Godt) Gå pent bort til bruker (Svært godt) Hilse pent på bruker (Svært godt) Bli værende hos bruker (Svært godt) Legge hodet i fanget på bruker (Ikke utført) Ta godbiter pent (Svært godt) Komme når fører kaller på hunden (Svært godt)
Tekniske valgfrie øvelser	Triks Hopper gjennom rokking
Førers opptreden ovenfor bruker	Førers opptreden ovenfor bruker (Svært god)
Førers opptreden ovenfor hunden	Førers opptreden ovenfor hunden (Svært god)
Hundens opptreden ovenfor bruker	Hundens opptreden ovenfor bruker (Svært god)
Hundens opptreden ovenfor eier	Hundens opptreden ovenfor eier (Svært god)
Hundens atferd	Hunden viste glede (Ja) Hunden viste dempende signaler (Nei) Hunden var stresset (Nei) Hunden var ulydig (Nei)

Relasjon mellom hund og fører Svært god

Anbefalinger for arbeid med dyreassisterte intervensjoner

Er ekvipasjen godkjent? Ja

Anbefalinger

Arbeidsfelt Ekvipasjen er godkjent for å jobbe som dyreassistert pedagog

Arbeidsområder En-til-en
Gruppe

Brukergrupper Barn
Ungdom
Skole

Utdypende kommentarer

Spesielle fortrinn ved ekvipasjen Hund og fører er et veldig godt team, hunden har et fint energinivå og forholder seg supert til klienten

Spesielle utfordringer ved ekvipasjen Ingen spesielle utfordringer

Ekstra kommentarer Lykke til videre 😊

Signering

Det bekreftes herved at ekvipasjen er vurdert grundig og objektivt.

Dyrebar Omsorgs representant: Line Sandstedt

VEDLEGG 2: Intervjuguide

Intervjuguide/spørsmål til samtale

(kan forandres litt)

Ved oppstart

- Hvordan blir dette? Hvordan blir det å lese for en hund?
- Har du hund?
- Hvordan er det å lese? Hvorfor?
- Hva tenker hunden?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet?

Midt i prosjektet

- Hvordan er det nå?
- Hvordan er det å lese for en hund? Er det noe du liker/ ikke liker? Hvorfor?
- Hva er annerledes enn du hadde tenkt? Er noe likt?
- Hva gjør hunden, som du liker?/ikke liker?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet?

Ved prosjektets slutt

- Hvordan har det vært?
- Hva har det gjort med lesinga tror du?
- Hva har vært bra?
- Hva har vært dårlig?
- Hva tenker hunden om dette`?
- Bør andre barn få oppleve å lese for hund på skolen? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet

Barna kan bruke en terning for å vise hvilket terningkast de vil gi. Dette kan da være utgangspunkt for samtalen, der de begrunner terningkastet.

VEDLEGG 3: Informasjon til foreldre

MASTEROPPGAVE MED LESEHUND I 3.KLASSE

Hei 😊 Jeg heter Herdis Assev, og er student ved Høgskolen i Østfold. Dette skoleåret skal jeg skrive masteroppgave i spesialpedagogikk, og jeg vil skrive om lesehund. Jeg håper veldig at dere vil la barna deres få være med 😊 Jeg ønsker å finne ut av hvordan barna selv opplever å lese for en hund som del av sin leseopplæring. Det er min egen hund, Freia, og jeg, som skal gjennomføre dette. Denne lille studien er et samarbeid mellom Høgskolen i Østfold og Universitet i Agder.



FORSKNING OM HUND

Samvær med hund kan dempe stress hos barn, og øke oxytocsin (velværehormonet). Hunder kan bidra som støtte i sosiale relasjoner, og øke motivasjonen for læring. Hunder er med på få fokus på «her og nå». Vi kan si at lesehunden fungerer som en slags motivasjonspedagog, som ikke er dømmende.

PRAKTISK GJENNOMFØRING

I ukene 41-46 vil Freia og jeg komme to ganger i uken. Elevene skal da ha lesetrening sammen med Freia og meg, individuelt i ca 10-15 min to ganger i uken. Alt vil bli filmet. På den måten kan jeg observere det som skjer, ikke bare lytte til det som blir sagt. Vi skal ha vårt eget klasserom der dette skjer, og jeg henter elevene dit.

Jeg ønsker å få til en samtale ved oppstart, i 6. lesesesjon, og ved avslutting for å høre hvordan elevene synes det er å lese for Freia. Det er godt mulig at lærerne vil måle leseflyt før oppstart og når dette er ferdig.

Det vil henge lapp med bilder av oss på om hvilke tidspunkt vi er på skolen, slik at alle blir informert. Slik ønsker vi også ivareta de som ikke ønsker kontakt med hund.



HYGIENE

Ved at Freia bare bruker et klasserom som er nærme utgang begrenser vi at hunden er over hele bygget. Freia vil regelmessig bli dusjet og børstet for å begrense hår og støv. Freia er vaksinert og får ormekur jevnlig. Hvis elevene ønsker tett kontakt med Freia bruker jeg alltid et rent håndkle som eleven kan ha i fanget. Det er også rutine å vaske hender etter å ha vært sammen med henne.

Jeg vil og ha en klesrulle liggende dersom det blir mye pels på klær. Jeg vasker alltid klasserommet etter meg

SIKKERHET

Hunden, Freia, som brukes er egnethetstestet (mentaltestet), og jeg og Freia har sammen gjennomført en praktisk prøve, der vi viste hvordan vi samarbeidet, og hvordan vi ivaretar de vi jobber med. Denne testingen er gjennomført av dyrebaromsorg.no. Det betyr at jeg har papirer på at Freia er en snill og trygg hund som liker å være sammen med fremmede 😊 Jeg har 10 studiepoeng i «dyreassisterte intervensjoner med hund», og vil alltid være tilstede for å ivareta både velferden til Freia og barna.

Freia vil alltid være i bånd og under oppsyn, også når hun er utenfor klasserommet vi bruker. Hvis Freia er i klasserommet alene, blir klasserommet låst.



SAMTYKKE

Dette prosjektet er helt frivillig å delta på, og dere kan når som helst trekke dere ut av prosjektet. Det vil senere i høst komme samtykkeskjema som dere foreldre må underskrive. Men jeg blir veldig glad hvis dere vil være med 😊 Jeg gleder meg 😊

SPØRSMÅL?

Ta kontakt hvis du har spørsmål! Jeg svarer gjerne 😊

Herdis Assev mob: [REDACTED]

[REDACTED]

Jeg har også ei nettside, der du kan lese litt om meg og mine dyr: www.herdisdaigard.no

VEDLEGG 4: Formell informasjon og samtykke til foreldre

Vil du/dere la ditt/deres barn delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever 3.klassinger å lese for hund som en del av leseopplæringen?»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål om du/dere vil la ditt/deres barn delta i et forskningsprosjekt for å finne ut:

- Hvordan elever i 3.klasse opplever å ha lesehund som en del av leseopplæringen sin. Elevene skal lese for en godkjent hund i 10-15 minutters økter, og alt skal filmes for å kunne få en best mulig forståelse av hva som skjer.
- Dette er til en masteroppgave i spesialpedagogikk.
- Dette er et samarbeid mellom Høgskolen i Østfold, der jeg er student, og Universitet i Agder.

Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

- Du/dere har barn i 3.klasse, og vi ønsker å bruke barn fra 3.klasse til dette prosjektet. De er da ferdig med den tekniske avkodingsbiten i lesing, og skal nå øve seg på leseflyt og automatisering.
- Alle i 3.klasse i [redacted] får denne henvendelsen.
- Dette skrives og sendes hjem i samarbeid med [redacted] skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Høgskolen i Østfold ved høgskolelektor Cathrine Redi er ansvarlig og veileder for dette prosjektet.
- Universitet i Agder ved førsteamanuensis Andreas Reier Jensen er også veileder og vil være ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere om ikke deres barn vil delta, eller om du/dere senere velger å trekke tillatelsen.

Hva innebærer det å la ditt/deres barn delta?

- Metoden som skal brukes er observasjon ved hjelp av video.

- Elevene skal lese for godkjent og testet hund 2 ganger i uken i 6 uker. En voksen er også til stede. Ca. 10-15 min hver gang. Alt blir filmet. Dette vil skje ca. fra uke 41-46 2023.
- Ved oppstart, midt i, og ved avslutning av prosjektet vil jeg høre hvordan barna opplever å lese for hund som en del av leseopplæringen. Dette vil bli gjort i lesesesjonene og fanges opp på filmopptak.
- Før oppstart av lesehundprosjektet vil vi gjerne få teste elevene på leseflyt, og også etter endt prosjekt, for å se om det har noen effekt.
- Det trengs ikke andre personopplysninger enn fornavn på barna.
- En omtrentlig intervjuguide som skal brukes til barna er lagt ved som vedlegg

Kort om personvern

Vi vil bare bruke personopplysningene om ditt/deres barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Veileder Andreas R. Jensen v/UiA

Veileder Cathrine Redi v/HiOf

Student Herdis Assev

Vedlegg:

- Utdypende informasjon om personvern
- Samtykkeerklæring
- Intervjuguide

Utdypende informasjon om personvern

Hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

- Det er kun student og veileder Andreas R. Jensen som vil ha tilgang til materialet.
- Resultatet av lesetester som blir tatt før og etter prosjektet, vil i tillegg undertegnede, veiledere lærere i 3.klasse få tilgang på.
- Etter hver dag med lesing, vil filmopptaket lagres på egen data og back up på ekstern harddisk. Harddisk og datamaskin vil være innelåst i godkjent våpenskap når det ikke er i bruk. Filmopptaket vil kun lagres etter dato.
- Etter vi er ferdig med innsamling, vil interessante/aktuelle deler av filmopptaket transkriberes. Da slettes filmmaterialet på datamaskinen, og det vil kun ligge på ekstern harddisk som vil være innelåst. Transkriberingen skal slettes når masteroppgaven er ferdig og godkjent.
- Andreas Reier Jensen ved UiA vil få den eksterne harddisken med filmmaterialet. Dette for å forske videre på lesehund. Dette slettes senest 01.12.2025 og det er Andreas Reier Jensen som har ansvar for å slette dette.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Deltakerne blir anonymisert. Sitat og beskrivelser fra lesesesjonene kan bli beskrevet i oppgaven for å få frem et poeng.
- Resultat fra lesetestene kan bli nevnt anonymt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt/deres barn?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2024

- Opplysningene på studentens datamaskin vil da slettes.
- Videomaterialet på den eksterne harddisken skal brukes til videre forskning om lesehund ved UiA. Dette vil, førsteamanuensis ved Universitet i Agder, Andreas Reier Jensen, overta januar 2024, og ha ansvar for sikker lagring.
- Dette filmmaterialet skal slettes senest 01.12.2025. Dette er Andreas Reier Jensen sitt ansvar.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolelektor Cathrine Redi ved Høgskolen i Østfold:

- E-post: cathrine.redi@hiof.no
- Telefon: 696 08 106

Eller

Førsteamanuensis Andreas Reier Jensen ved Universitet i Agder:

- E-post: andreas.r.jensen@uia.no
- Telefon: 38 14 12 38

Vårt personvernombud ved Høgskolen i Østfold: Hanne Pernille Gulbrandsen

- E-post: personvernombud@hiof.no
- Telefon: 402 81 558

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

(Underskriv og lever på skolen så fort som mulig)

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever 3.klassinger å lese for hund som en del av leseopplæringen?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg/ vi samtykker til at barnet mitt/vårt:

- Å delta i lesesesjoner med hund som blir filmet
- Å delta i lesetest og samtaler
- At kontaktlærer kan gi opplysninger om barnet til prosjektet (leseferdigheter, sykdom, akutte situasjoner, trenger litt ekstra omsorg o.l.) hvis aktuelt
- At vårt/mitt barns personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning om lesehund.

Jeg/vi samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dette gjelder for (barnets navn) _____

Underskrift foreldre _____

Dato _____

Intervjuguide/spørsmål til samtale

(kan forandres litt)

Ved oppstart

- Hvordan blir dette? Hvordan blir det å lese for en hund?
- Har du hund?
- Hvordan er det å lese? Hvorfor?
- Hva tenker hunden?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet?

Midt i prosjektet

- Hvordan er det nå?
- Hvordan er det å lese for en hund? Er det noe du liker/ ikke liker? Hvorfor?
- Hva er annerledes enn du hadde tenkt? Er noe likt?
- Hva gjør hunden, som du liker?/ikke liker?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet?

Ved prosjektets slutt

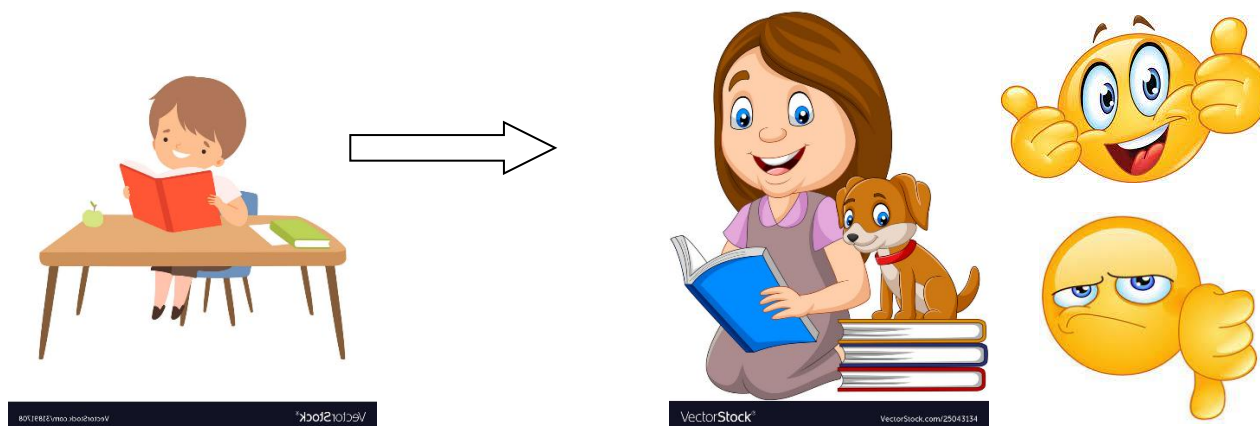
- Hvordan har det vært?
- Hva har det gjort med lesinga tror du?
- Hva har vært bra?
- Hva har vært dårlig?
- Hva tenker hunden om dette`?
- Bør andre barn få oppleve å lese for hund på skolen? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Terningkast: Hvorfor dette terningkastet

Barna kan bruke en terning for å vise hvilket terningkast de vil gi. Dette kan da være utgangspunkt for samtalen, der de begrunner terningkastet.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan synes 3.klassinger det er å lese for hund?»

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan barn i 3.klasse synes det er å øve seg på å lese høyt for en hund på skolen.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan barn i 3.klasse synes det er å lese høyt for en hund på skolen.

Vi har lyst til å ha med alle i 3.klasse i [redacted] Vi håper du vil være med!

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen i Østfold.



Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Herdis Assev (36 år) og hunden vi skal bruke heter Freia (4,5 år).

Her er bilde av Freia og Herdis.

Freia er spesialtrent til å være skolehund, og hun er også blitt testet. Derfor vet vi at Freia er snill og trygg.

Herdis har også 2 veiledere som skal hjelpe henne med dette prosjektet. De heter Cathrine Redi fra Høgskolen i Østfold og Andreas R. Jensen fra Universitet i Agder.

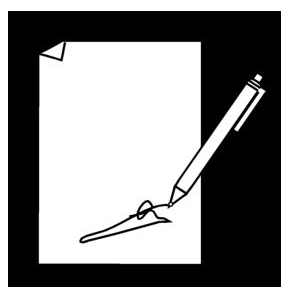
Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er i 3. klasse.
I 3.klasse har du lært å lese, og nå skal du øve på
å lese fortere og forstå mer av det du leser.



Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da blir du med.

Hvis du ikke har lyst å være med, så trenger du ikke det.

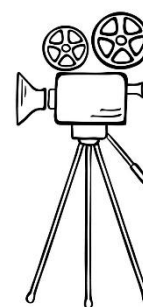


Hva skal vi gjøre?

Etter høstferien kommer Freia og Herdis på skolen din 2 ganger i uken. Da skal alle som vil være med, lese høyt for Freia i 10-15 minutter. Dette skal vi gjøre i 6 uker. Herdis vil være der hele tiden sammen med deg og Freia. Dere skal være i et eget klasserom og gjøre dette.

Mens du leser for Freia, så vil det stå et filmkamera i et hjørne som vil filme alt som skjer. Da kan forskeren både høre og se hva som skjer.

Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn hvordan du leser før prosjektet, og hvordan du leser etter prosjektet.



Det er frivillig å delta



Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skolen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan det er å lese for hund.
Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Herdis og de to veilederne som har tilgang til informasjonen.
Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
Vi sletter filmopptak og transkribering når vi har masteroppgaven er ferdig skrevet.
Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 01.07.2024. Da er Herdis ferdig med å skrive masteroppgaven sin i spesialpedagogikk.
Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.
Filmopptakene vi lagres lenger til videre forskning. Det er det veilederen Andreas R. Jensen som har ansvar for lagring og sletting. Disse filmopptakene skal slettes senest 01.12.2025.



Dine/dine foresattes rettigheter

Dine foresatte har allerede fått brev med informasjon og samtykke om prosjektet.
Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Herdis Assev.



Foreldrene dine har også fått masse info om hvem de kan spør hvis dere har spørsmål.

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Håper du vil være med! Jeg gleder meg masse 😊 Med vennlig hilsen Herdis Assev

Samtykkeerklæring

Jeg blir med!

(navn)_____

- Jeg vet at forskeren vil finne ut hvordan 3.klassinger synes det er å lese høyt for en hund.
- Jeg vet at jeg blir filmet mens jeg leser for en hund.
- Jeg vet hvem jeg kan spørre hvis jeg lurar på noe om prosjektet.
- Jeg vet at forskeren kan snakke med læreren min om meg hvis det er noe viktig (hvordan jeg leser, hvis jeg er syk)
- Jeg vet at filmen om meg lagres litt lenger fordi noen vil forske litt mer på barn og lesehund.
- Jeg vet at forskeren skal følge loven og ikke skrive om meg slik at noen kjenner meg igjen.
- Jeg vet at jeg deltar frivillig.

Dato_____

Underskrift _____

LESEHUND PÅ SKULEN

MÅNDAG OG FREDAG



Freia er alltid i band når vi er ute eller utanfor klasserommet.

Kom gjerne bort og hils på oss, men spør alltid Herdis først 😊

Hei 😊

Måndager og fredager i veke 41 til 46 kommer Freia (hunden) og Herdis på skulen. Freia skal vera lesehund i 3.klasse og er på jobb.



[Meldeskjema](#) / [Hva er det med hunden? En narrativ analyse av hund-barn samspill ve...](#)
/ Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer**Dato**

308614

04.09.2023

Vurderingstype

Standard

Tittel

Hva er det med hunden? En narrativ analyse av hund-barn samspill ved lesing i 3.klasse hørt fra barnas perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Cathrine Redi

Student

Herdis Assev

Prosjektperiode

14.09.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

1. Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2025.

[Meldeskjema](#) 

2. Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIV

Vi anbefaler å legge til mer informasjon om hvilke type opplysninger som er aktuelt at læreren kan etter samtykke fra forelderen dele med deg som forsker. Du trenger ikke å laste opp redigert informasjonsskriv.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 8: Oversikt MTS til MP4

MTS klipp nr	MP4 nr	Kommentar	dato	uke
0023	001	Klipp starter på 0023, på grunn av testing i forkant	09.10	1
0024	002			
0025	003			
0026	004			
0027	005			
0028	006			
0029	007			
0030	008			
0031	009			
0032-0060		3 dager ble ødelagt; 2 dager uten lyd, 1 dag uten fokus. Disse filene ble tatt ut og ble ikke transformert til mp4 til videre arbeid.	13.10, 16.10, 23.10	Halv uke 1, uke 2 og halv uke 3
0061	010		27.10	3
0062	011			
0063	012			
0064	013			
0065	014			
0066	015			
0067	016			
0068	017			
0069	018			
0070	019		30.10	4
0071	020			
0072	021			
0073	022			
0074	023			
0075	024			
0076	025			
0077	026			
0078	027	NRK lager sak, filming av 3 barn som leser	31.10	
0079	028			
0080	029			
0081	030	Opptak av NRK som lager sak		
0082	031			
0083	032			
0084	033			
0085	034			
0086	035			
0087	036			
0088	037			
0089	038			
0090	039			
			03.11	

0091	040			
0092	041		03.11	4
0093	042			
0094	043			
0095	044			
0096	045			
0097	046			
0098	047			
0099	048		06.11	5
0100	049			
0101	050			
0102	051			
0103	052			
0104	053			
0105	054			
0106	055		10.11	
0107	056			
0108	057			
0109	058			
0110	059			
0111	060			
0112	061			
0113	062		13.11	6
0114	063			
0115	064			
0116	065			
0117-0119		Dette var bare opptak av tomt klasserom, så ble ikke overført til mp4 (jeg var i samtale med lærere)		
0120	066			
0121	067			
0122	068		17.11	
0123	069			
0124	070			
0125	071			
0126	072			
0127	073			
0128	074			
0129	075		17.11	
0130	076			
0131	077			
0132	078			
0133	079			
0134	080			
0135	081			
0136	082			
0137	083			
0138	084			

VEDLEGG 9: Oversikt MP4 til alias

Mp4 Film nr	Elev	Kommentar	Dato	Prosjekt uke
1	Nils 1		09.10	1
2				
3	Nina 1			
4	Kristine 1			
5	Monika 1			
6	Amalie 1			
7	Daniel 1			
8	Jonas 1			
9	Annette 1			
10	Annette 2		27.10	3
11	Daniel 2			
12	Jonas 2			
13	Monika 2 + Torunn 1			
14	Amalie 2 + Kristine 2			
15				
16	Nina 2			
17	Nils 2			
18	ingenting	Ingen elever		
19	Amalie 3 + Kristine 3		30.10	4
20	Nils 3			
21	Nina 3			
22	Monika 3 + Torunn 2			
23	Jonas 3			
24	Daniel 3	Lokalavisa lager sak		
25				
26	Annette 3	Lokalavisa lager sak		
27	Annette 4	NRK lager sak	31.10	
28				
29	Nina 4			
30	Amalie 4			
31	NRK har intervju og lager sak, ingen elever med her. Ikke relevant for oppgaven			
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39	Daniel 4		03.11	
40	Annette 5			
41	Jonas 4			
42				
43	Monika 4 + Torunn 3			
44	Amalie 5 + Kristine 4			
45	Nina 5			

46	Nils 4			
47				
48	Nils 5		06.11	5
49	Amalie 6 + Kristine 5			
50	Nina 6			
51	Torunn 4			
52	Monika 5 + Torunn 5			
53	Jonas 5	Har mista 30 sek ca på slutten/triksing		
54	Daniel 5			
55				
56	ingenting			
57	Annette 6		10.11	
58	Daniel 6			
59				
60	Jonas 6			
61	Monika 6 + Torunn 6			
62	Amalie 7			
63	Nina 7 + Kristine 6			
64				
65	ingenting			
66	Nils 6		13.11	6
67	Amalie 8			
68	Nina 8 + Kristine 7			
69	Monika 7 + Torunn 7			
70				
71	Jonas 7			
72	Daniel 7			
73	Annette 7			
74				
75	ingenting		17.11	
76	Annette 8	Siste økt, som var mest samtale om hvordan det hadde vært.		
77	Daniel 8			
78	Jonas 8			
79	Torunn 8			
80	Monika 8			
81	Kristine 8			
82	Amalie 9			
83	Nina 9			
84	Nils 7			

VEDLEGG 10: Skjermbilde av MAXQDA

MAXQDA Analytics Pro (24.1.0) Lesehundemkoda

Home Import Codes Memos Variables Analysis Mixed Methods **Visual Tools** Reports MAXDictio Stats TeamCloud

MAXMaps Code Matrix Browser Code Relations Browser Code Map Document Map Document Comparison Chart Profile Comparison Chart Document Portrait Codeline Word Cloud Code Cloud Word Trends Code Trends

Documents 61

Documents

- Parafrasering fra film 1568
 - OPPSUMMERING SISTE SAMTALER 0
 - Lesehund 1499
 - Monika 184

Codes

Codes

- Leseøkt 6 7
- Leseøkt 5 7
- Leseøkt 4 7
- Leseøkt 3 7
- Leseøkt 2 7
- Leseøkt 1 8
- Kontakt 323
 - Snakke til Freia 85
 - Se på Freia 100
 - Inaktiv kosing 45
 - Aktiv kosing 218
- Latter 232
- Triks 70
- Prat 68
 - Terningkast 24
- Avslutning 59
- Konsentrert lesing 57
- Introduksjon 59
- Torunn 2
- Jonas 8
- Daniel 8

Parafrasering fra film (3 Paragraphs)

Kontakt > Snakke til Freia

1
2
3

SITAT

Retrieved Segments

Activate documents and codes to retrieve coded segments ...

VEDLEGG 11: Sjekkliste

SJEKKLISTE LESEHUND

TA MED:

- Vann i flaske
- Vannskål
- Teppe til hunden
- 2 tepper til sofa
- 2 rene håndklær
- Bok «Oskar og eg»
- Post it lapper og penn
- Min egen skrivebok
- Terning i skum
- Terning med triks
- Godbiter
- Skål til godbiter
- Klesrulle
- Våtservietter
- Moppesett med tørrmopp

- Kamerastativ i bag
- Kamera i koffert
- Mikrofonledning i sekk

KAMERAOPPSETT

Mopp gulvet før oppstart (Få bort synåler fra gulvet)

- Sjekk at SD kort er i
- Sett kamera fast i stativ på bordet
- Sett i ledning
- Koble til mikrofon på kamera, Input 2
- Sett mikrofon opp bak sofa, og fest til ledning
- Koble ledning til kamera, Input 1
- Sjekk at alt er godt plugget i
- Sjekk zoom og bilde på kamera
- Trykk på play
- Hent første elev

ETTER SISTE ELEV ER FULGT NED

- Skru av kamera
- Pakk ned
- Skriv ned notater i loggbok

HJEMME

- Ta SD kort ut av kamera og overfør til 2 harddisker, og sjekk filmene kjapt på begge harddiskene
- Sett tomt SD kort inn i kamera
- Lås inn harddisker når de ikke er i bruk

VEDLEGG 12: Takk fra Freia og Herdis



Kjære gode:

Tusen takk for at du var med i Freias og min forskning
om lesehund!

Freia gir deg terningkast 6!

Klem fra Freia og Herdis 😊

Lesehunden Freia



Freia gir 3.klasse terningkast 6 😊

(Bilder som elevene fikk med hjem)



Kjære foresatte i 3.klasse 😊

Då var innsamlinga av data til studiet mitt over. Borna har lest 2 gonger i veka, i 6 veker, til saman 11 gonger (vi mista ein dag, pga planleggingsdag.) Og tenk at til og med NRK kom på besøk!

De har nokon fantastiske born! Dei er trygge, tillitsfulle, omsorgsfulle og flinke til å lese. Det har vore så moro å bli kjend med dei.

Tusen takk for at eg fekk lov til å låne dei. Freia har også storkost seg. Ho gir heile dette prosjektet terningkast 6 😊



No startar den store jobben med å skrive ei heil masteroppgåve (puh)

Viss nokon er interessert i å lese ho, når den er ferdig, så ta kontakt:

Mob: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Tusen takk igjen for tilliten!

Herdis og Freia

VEDLEGG 13: Bli kjent med Freia

FREIA



FREIA

Rase: Golden retriever

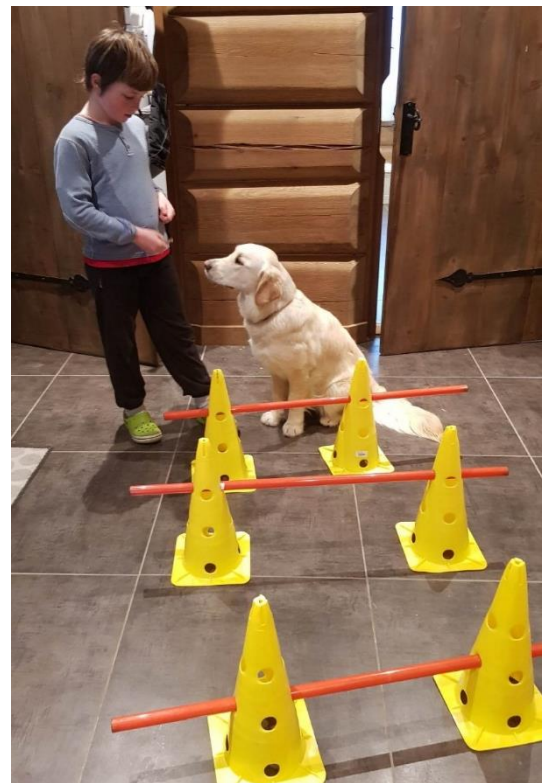
Kjønn: Tispe

Født: 06.juni 2019

Barn: 9 kvalpar

Freia elsker kos, tur og å bade. Freia blei godkjend som skulehund sommaren 2021.

Freia lærer triks ->



Her er Freia og Herdis blitt godkjend som skulehund team.

I februar 2023 fekk Freia 9 kvalpar.



Då vart det mykje kos.



Viss du er roleg, er Freia roleg.



Viss Freia blir sliten kan ho gjespe eller gå bort og leggje seg. Då treng ho ein pause.

Ho får alltid lov til å gå bort til vatnskåla og drikke når ho er tørst.



Freia er veldig glad i vatn.

Freia liker veldig godt å vera med på tur, men aller helst vil ho vera saman med folk og ha det trygt og få kos.

