

Hundunderstödd pedagogik i tidig skrivinläring - med och utan skolhund

Yrkeshögskoleutbildning
Skolhundspedagog och Resurspedagog
Svenska Terapihundskolan

Yh Yrkeshögskolan



Camilla Linghag
hösten 2021

Abstrakt

Närliggande forskning visar att elever som arbetar med en skolhund blir lugna med hjälp av oxytocinet som framkallas när de rör vid varandra, varpå stress minskar, fokus ökar och sammantaget blir eleverna mer motiverade till inläring. Alla skolor borde därför ha en skolhund i klassrummet hela dagarna kan man tycka. Men en social tjänstehund ska inte arbeta mer än cirka 10 timmar per vecka. Denna studie undersöker därför om hundunderstödd pedagogik kan motivera elever utan att hunden är i klassrummet.

I huvudsak används kvalitativ metod i jämförelsen av två urvalsgrupper; en som arbetat med att skriva berättande texter tillsammans med hunden och en grupp som genomförde likadan skrivundervisning med enbart författaren. Arbetet utfördes i årskurs 2 våren 2021.

Sammantaget bekräftar resultatet att hundunderstödd pedagogik bidrar till lugnare elever som blir mer motiverade att klara av svårigheter. Samtidigt utvecklas färdigheter inom närminne och socialt samspel. Att skriva med och till hunden upplevs som lustfyllt.

Överlag fördjupade och ökade 22 av 23 deltagare i studien sin kunskap om berättande texter. Resultatet indikerar att de goda resultaten förstärks och framträder tydligare hos de elever som har en utbildad hund närvarande, men kanske inte i den höga grad man kanske väntat sig. Det går nämligen även bra att påverka elevernas inläring med hundunderstödd pedagogik även på andra sätt - så länge eleverna redan har en relation med hunden och om pedagogens lärstil är uppmuntrande. Med hjälp av skolhundens samtalsmetodik skapas undervisning där eleverna blir sedda och bekräftade och där den ibland så välbehövliga magin kan skapas trots att hunden är hemma.

Detta resultat är av stor betydelse inte minst för arbetsvillkoren för sociala tjänstehundar samt öppnar upp nya metoder för skolhundspedagoger i sitt arbete med elevernas måluppfyllelse. Allra mest ökar kunskapen för de elever som har skrivsvårigheter, i min studie såväl som i tidigare forskning. Detta bör inspirera såväl rektorer och politiker när de ska ta beslut kring elevers tillgång till specialpedagogiska insatser.

Sökord:

skrivinläring, skrivundervisning, berättande text, skolhund, pedagoghund, kompishund, terapihund, fadderhund, läshund, bokhund, resurshund, social tjänstehund, hundassisterad, hundunderstödd, animal-assisted, skolhundspedagog.

Tack till

Först och främst, tack till alla barn som deltagit i denna studie. Ni förgyllde våren för mig och Irma. Tack vare er vet jag nu att pedagog sannolikt är världens roligaste jobb. Ni är alla helt fantastiska och omtänksamma människor och er kämparanda i jakten på en god berättelse är ett föredöme!

Mia, du engagerade lärare som precis som jag tror på den goda kraften i tidig skrivundervisning. Tack för relevanta synpunkter som gav mig mod att fortsätta skriva. Du får mig att vilja fortsätta ställa frågor - men även att inte ställa för många frågor, eftersom bästa sättet att orka yrket i längden är att ta det lite lugnt ibland.

Min make Tobias för att du ständigt backar upp mig i vardagen och ger mig möjlighet att lägga min kraft på att plugga och skriva, utan dig hade varken denna uppsats eller yrkesutbildning varit möjlig för mig att klara av. Och tack till min underbara son Hugo för all glädje i vardagen som hjälper mig att inse att en uppsats ju inte alls är viktigast i världen. Jag älskar er!

Klasskompisarna i världens allra första klass på Svenska Terapihundskolans och Yrkehögskolans utbildning till skolhundspedagog, tack för att ni inspirerar mig till att vilja lära mig mer om hundunderstödd pedagogik. Vilken magi vi ska ut och skapa nu med våra fyrbenta kollegor!

Carola, som antagligen är världens bästa rektor. Tack för att vi fick vara på din skola hela våren, det har verkligen varit som en härlig dröm!

Mig själv, som så modigt karriärväxlar och byter bana mitt i livet. Kämpar och står i. Reflekterar, analyserar och fantiserar. Bryter ny mark och blir pedagog, växer som människa och världsmedborgare. Och som faktiskt klarar av att skriva ännu en vetenskaplig uppsats trots att jag tycker att formatet suger.

Och till sist - det varmaste av alla tack till min älskade vän och blivande kollega; Irma, världens bästa hund. Vi gör varandra bättre och tillsammans skapar vi en fantastisk lärmiljö där vi ser varje barn. Utan dig vore jag inte den jag är idag. När vi går på samma stigar mår jag bra. Dogfulness!

Camilla Linghag, Årsta, 1 oktober 2021

Innehållsförteckning

Abstrakt	2
Tack till	3
Innehållsförteckning	4
1 Inledning	5
1.1 Syfte	7
2 Teori	8
2.1 Hundar och barn: Socialt samspel, glädje och fokus	8
2.2 Oxytocin och hjärnans utveckling	10
2.3 Lär miljön, motivation och återkoppling	12
2.4 Skrivinlärning	15
2.5 Sociala tjänstehundars arbetsmiljö	17
3 Metod	18
4 Resultat	26
4.1 Mina observationer	26
4.2 Intervjusamtal med klassläraren	28
4.3 Elevernas självskattning av sin skrivutveckling	29
4.4 Bedömning av elevernas utveckling utifrån läroplanen	30
4.5 Samtal med eleverna vid sista lektionstillfället	30
4.6 Brev till skolhunden	31
5 Resultatdiskussion	35
5.8 Reliabilitet och validitet	45
6 Avslutande diskussion	47
Källförteckning	51
Inspiration	53
Bilagor	55

1 Inledning

Skriftspråket är en kraftfull förutsättning och ett viktigt verktyg för att kunna tillgodogöra sig alla andra skolämnen och för att kunna ta plats i samhället. Att skriva är något helt annat än att läsa och tala eftersom ens inre tankar synliggörs när orden syns.

En social tjänstehund får inte arbeta så många timmar per vecka som det ofta finns behov av så därför ville jag undersöka om man kan integrera skolhunden som pedagogisk resurs i undervisningen utan att den är fysiskt närvarande på plats i klassrummet. Går det att få ett liknande resultat på elevernas skrivutveckling ändå? För att se om det blir någon skillnad i elevernas utveckling behövde jag därför studera två olika elevgrupper, några som fick göra en skrivuppgift utan hund och några som fick göra samma uppgift med hund.

Det vore naturligtvis roligt om man med hjälp av lite kreativitet kan få in skolhunden som pedagogisk resurs på ett verklighetstroget och lite mystiskt sätt i elevernas vardag även då den inte är på plats, att hunden ändå kan motivera och bidra till lust så väl som måluppfyllnad på liknande sätt som om hunden hade varit närvarande på lektionen. Uppsatsens ämne känns högaktuellt eftersom undervisning de senaste 1,5 åren till stora delar skett på distans under coronapandemin. Uppsatsen ger därför ett välbehövligt underlag när pedagoger behöver planera för liknande situationer framöver.

Det har hittills forskats oerhört lite om de sociala tjänstehundarnas arbetsmiljö. Hur mår de arbetande hundarna i vård, skola och omsorg? Och hur kan man som hundförare försörja sig om hunden enbart ska arbeta 10 timmar i veckan? Min känsla var att det borde gå att använda hunden som kollega mycket mer än så - men på ett annat sätt. Därför känns vinklingen på min uppsats både unik och angelägen.

Utifrån ökningen av elever med problematisk skolfrånvaro, sk hemmasittare, så kan det finnas behov av att arbeta med skolhunden på flera sätt, inte bara fysiskt. Kanske kan alternativ hundunderstödd pedagogik användas i större utsträckning även för denna elevgrupp.

Det finns överlag väldigt lite svensk forskning kring sociala tjänstehundar i allmänhet och hundunderstödd pedagogik i synnerhet. Därför är all grundforskning så som denna uppsats i hög grad viktig eftersom de förhoppningsvis kan locka andra att göra djupare studier kring effekterna av hundar i skolans tjänst.

Varför just skrivinlärning? Det finns redan ett 15-tal uppsatser på C- och D-nivå från landets universitet som handlar om sk läshundar medan bara en uppsats på grundnivå delvis behandlar skrivinlärning med hund. Bland internationella forskningsartiklar och avhandlingar hittar jag mängder om läshundar men ingenting om skrivinlärning med hund. Jag hittar heller ingen artikel, uppsats eller avhandling på något språk som behandlar hundunderstödd pedagogik utan att hunden är närvarande så förhoppningsvis lockas någon annan att fortsätta min påbörjade forskning kring detta ämne.

Min förhoppning är att denna uppsats är så pass konkret att andra sociala tjänstehundsteam finner nytta i den, och så lättläst att även lärare och pedagoger kan ta sig tid till lite läsglädje och få förståelse för möjligheterna som finns inom hundunderstödd pedagogik.

Där ordet skolhund och hundunderstödd pedagogik används i studien skulle man säkerligen lika väl kunna använda ordet pedagoghund men antagligen inte alltid besökshund, läshund eller bokhund osv. Det jag pratar om i studien är planerade och målinriktade lektioner enligt läroplanen, som följs upp och dokumenteras.

1.1 Syfte

Denna studie undersöker effekter och skillnader på elevers tidiga skrivinläring när skolhunden arbetar fysiskt på plats på svenskalektionerna jämfört med när den enbart är närvarande på andra sätt genom sin förare/skolhundspedagogen.

En förutsättning för att kunna uppnå syftet i denna studie är att eleverna redan har en relation med hunden och hundföraren före lektionerna, dvs det behövs en startperiod.

Övergripande syftet för mig personligen är att undersöka något som jag kan ha direkt nytta av i mitt arbete efter min yrkeshögskoleexamen. Allra helst något som är så konkret att även andra pedagoger kan finna glädje och nytta av resultatet i min uppsats.

2 Teori

Nedan följer en genomgång av tidigare forskning om förutsättningarna för god skrivinlärning såväl som om effekterna av utbildade hundar i skolans värld.

2.1 Hundar och barn: Socialt samspel, glädje och fokus

Det finns relativt många internationella vetenskapliga studier om läshundar och de flesta forskare får liknande resultat. Bland annat redovisar Lane & Zavada (2013) flera positiva effekter på högläsning med utbildad hund och förklarar att det beror på att hunden bidrar till ökad motivation, inte dömer om barnet läser fel, gör det lättare att vara uppmärksam och behålla sitt fokus samt skapar lugn och minskar stress. Glädjen och inspirationen är extra viktig för de som är i behov av extra stöd i läsinlärningen.

Resultatet av lästestet i en annan studie visade stora skillnader mellan den elevgrupp som läste för en hund och kontrollgruppen som läste för ett gosedjur, både själva läskunskapen och attityden till läsning ökade positivt för de elever som arbetade med hunden. Även i denna studie blev effekten störst bland de med lässvårigheter samt de på särskolan samt för yngre elever. (Kirnan, Siminerio & Wong. 2016)

Kirnan et al. (2016) belyser också problemet med att all tidigare forskning på området är svår att jämföra på grund av blandningen mellan ostrukturerade studier med öppet deltagande för vem som helst på ett bibliotek och strukturerade upplägg för en hel klass blandat med målinriktade insatser för enstaka barn med lässvårigheter, och mer eller mindre bra metoder med förtester, kontrollgrupp, standardiserade lästester, föräldraintervjuer osv. Men oavsett detta har alla studier en slutsats gemensamt och det är att sociala tjänstehundar i

läsprogram ger mer intresserade och entusiasmerande elever, med ett förbättrat självförtroende och förbättrad läs- och skrivkunskap.

En annan viktig studie visar också att just elever med dokumenterade lässvårigheter signifikant förbättrade vissa delar av sin läskunskap efter att ha läst för en hund. Det intressanta med denna studie är att man hade fyra urvalsgrupper; en grupp elever som läste med hund, en grupp som läste med en vuxen, en som läste för ett gosedjur och en grupp som bara fortsatte som vanligt i sin ordinarie undervisning. (leRoux, Swartz & Swart 2014)

Barn med otrygg anknytning kan reglera sin stress bättre med hjälp av en hund än av en människa visar en artikel i den vetenskapliga tidskriften Antrozoos. I studien jämfördes tre grupper som vardera fick stöd av en hund, en lärare eller en gosedjurshund i sammanhang som uppfattades som socialt stressande. Det var inga större skillnader mellan barnens egna upplevelser av stressreducering mellan de tre grupperna, men däremot i mätningarna av kortisolnivåer syntes en markant lägre nivå bland de som fick stöd av en riktig hund. Ju mer barnet hade klappat hunden desto lägre var dessutom kortisolnivån i eftermätningarna. (Beetz et al 2011)

I en annan studie ville man testa vilken effekt hundteamet hade på läsinläring under två femveckorsperioder. Där visade resultatet att de barn som hade läst högt för hunden hade högre poäng på etablerade tester om läsflyt jämfört med den grupp barn som läst för bara en vuxen. I en enkät där man frågade barnen kring sin inställning till läsning kunde man dock inte finna några större skillnader mellan grupperna. Resonemanget som följer är att enkäten inte svarar på alla frågor kring inställning till läsning, samt att de vuxna som deltog hade varit väldigt entusiastiska och tydligt supportade barnens framgångar. (Levinson et al 2017)

Precis som i annan liknande forskning framkom även i denna studie att de yngre lågstadiebarnen fick högre positiv effekt av att läsa med hunden än de något äldre mellanstadiebarnen. (ibid)

Barn som har en hund i sitt klassrum uppvisar större social kompetens till följd av ökad interaktion visar en forskningsstudie av Kotrschal & Ortbauer (2003). De såg även en minskning av extrema beteendeyttringar och att de tidigare lite blyga barnen blev mer öppna sociala. Eleverna blev också mer uppmärksamma på läraren. De menar därför att en skolhund är ett enkelt och billigt sätt att förbättra lärmiljön.

Liknande resultat kring minskad aggressivitet och ökad social kompetens fick även Hergovich et al (2002) som menar att hunden kan räknas till en viktig faktor för elevers kognitiva och sociala utveckling. De upptäckte att barnen i deras studie började samarbeta mer och också skapade sig kunskap om empati och blev mer uppmärksamma på både klasskamraternas och hundens känslouttryckningar och behov.

2.2 Oxytocin och hjärnans utveckling

En spridning i kroppen av hormonet oxytocin innebär att man känner sig lugn och trygg. Stress minskar, sociala kommunikationsfärdigheter stärks och förenklas och ett allmänt välmående skapas. Oxytocin frisätts genom beröring av huden och gäller för både människor och hundar. (Handlin 2010)

Varför är det då så viktigt med oxytocin när det kommer till inläring? Hjärnans utveckling och inlärningsförmåga påverkas kraftigt av stress och otrygghet. Även motivation krävs för att hjärnans utveckling ska vara på en nivå där god inläring tidigt i livet är möjlig menar Klingberg (2011). Han menar vidare att eftersom oro och stress är så pass viktiga faktorer för

arbetsminnet och övriga kognitiva funktioner så borde det utredas mer om barns orsaker till stress. Men även om man inte kan komma till bukt med barnfattigdom i ett nafs så kan man ändå jobba med fler metoder för att motverka symptomen där skolprestation orsakar stress, särskilt genom tidiga insatser för barn i riskzonen.

I en avhandling från SLU fick hundägare interagera med sina hundar samtidigt som deras puls, kortisol och oxytocin registrerades. Både hundarnas och ägarnas oxytocinnivåer ökade, deras puls sjönk och för ägarna sjönk även cortisol. (Handlin 2010). Resultatet i en annan vetenskaplig studie visar att hundar kan ge barn vissa emotionella fördelar på grund av minskad stress. Detta konstaterades efter att kortisollnivåer registrerades samtidigt som barnen fick klappa en hund. (Kertes et al. 2017)

Arbetsminnet är av största vikt inte bara när det gäller skrivinläring utan de mesta aktiviteter som berör barnen i skolan. Att klara av att koncentrera sig så länge att man minns både de instruktioner som ges så väl som den berättelse man formulerar i huvudet. Vad var det jag skulle göra nu igen? Barn med lågt arbetsminne har lägre självkänsla i en studie som Klingberg (2011) berättar om. Därför bör man som lärare ta reda på vilka moment i dagens undervisning som kräver mycket av arbetsminnet. Vilka konsekvenser kan man räkna med för de elever som har nedsatt arbetsminne och vilka hjälpmedel bör användas? Bildstöd, kortare instruktioner, hörlurar osv.

Men visst kan man också öva sig och stärka sitt minne. Att långtidsminne skapas av repetition är inget nytt, men Klingberg (2011) menar att man borde lyssna ännu mer på all forskning som bevisat att det är optimalt att sprida ut övningstillfällena på något annorlunda sätt än vad som oftast görs i skolan idag. Den andra lektionen ska komma tätt efter första lektionen för att därefter sedan ha lite längre tid mellan repetitionerna och lektionerna.

Genom att använda denna sk spridningseffekt skulle man kunna åstadkomma en signifikant ökad kunskapsnivå utan en ökad tidsåtgång.

2.3 Lärmiljön, motivation och återkoppling

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) betyder lärmiljön mer än man kanske först tror för elevens möjligheter att tillägna sig sin utbildning. Det är viktigt att analysera de faktorer i omgivningen som påverkar elevers eventuella svårigheter inom skrivinlärning och inte bara fokusera på individen. Det gäller både den fysiska lärmiljön så väl som den pedagogiska lärmiljön och den sociala lärmiljön. Den sociala lärmiljön handlar exempelvis om att skapa trygghet och gemenskap.

Lärarens förhållningssätt anses vara den viktigaste faktorn för elevernas framgång inom läs- och skrivinlärning enligt världens största forskningsöversikt om vad som påverkar skolelevs lärande och resultat. (Hattie, 2014). Att pedagogernas men även barnens attityder till varandra är en väsentlig del tidigt i inlärningsprocessen tar Taube (2007) upp. De barn som tidigt i sin läs- och skrivinlärning får uppmuntrande uppmärksamhet vågar ta sig an fler och svårare uppgifter med större mod och lust och ökar därmed sitt självförtroende. Barnets egen självbild har därför en väldigt stor betydelse i skrivinläringen. Vår mentala hälsa påverkas generellt av hur vi ser på oss själva och naturligtvis påverkar detta förmågan till inläring. Därför är det viktigt att uppgiften eleverna arbetar med är möjlig att klara av.

Jenner (2004) för många intressanta tankar kring motivation och förklarar bland annat att motivation inte är en individuell egenskap, dvs man kan inte själv välja att man vill lära sig något eller inte, utan det beror på vilket bemötande man får. Fokus bör därför ligga på samspelet i det pedagogiska mötet mellan lärare och elev. Både för höga och för låga förväntningar kan skapa självuppfyllande profetior, den sk pygmalioneffekten. Jenner

hänvisar till Brophy och Good (1970) där deras modell följer påståendet; *Om lärarens beteende är konsekvent över tid kommer det sannolikt att påverka elevens självuppfattning, motivation, anspråksnivå och samspel med läraren.*

Det är dock viktigt att pedagogen inte ger beröm för talang eftersom det snarare skadar motivationen menar Dweck (2015). Det skapar ett statiskt mindset där eleven tror att den är smart när den lyckas och dum när den misslyckas och därför bara gör sådant där hen vet att hen kan lyckas. Motivation grundar sig ofta i elevens egna tolkningar av sina tidigare misslyckanden och framgångar. Om ens mindset är statiskt eller dynamiskt spelar alltså stor roll eftersom man då tror att man ska lyckas eller misslyckas igen. När eleverna själva tror sig ha möjlighet att *utveckla* sin talang blir de istället motiverade att lära sig mer, anstränger sig och ger inte upp när de stöter på något klurigt. En bra pedagog bör därför ge återkoppling som stöttar problemlösningsprocessen, ger förslag på strategier att använda när svårigheter uppstår, ser misslyckanden som en del i inlärningsprocessen och uppmuntrar ansträngning.

Positiv förstärkning kan göra underverk menar Lagerström i sin bok om dyslexi. Att få uppskattning är oerhört viktigt, särskilt eftersom det är lätt att tappa självförtroendet om man får problem just kring skrivning och läsning. När beröm och kärlek sprider sig i kroppen skapas effekter som gör oss mer koncentrerade och kan prestera mer. (Lagerström 2011)

Fridolfsson (2015) menar att man som lärare inte behöver följa en viss metod eller pedagogiskt förhållningssätt utan att man istället bör utgå från varje elevs förutsättningar och behov. Det är oerhört viktigt att varje barns första tid i skolan blir så framgångsrik som möjligt där barnet får känna glädjen i att avancera i sin skrivutveckling. Samma linje är Hagtvet (1990) inne på och menar att om man tillrättalägger lärmiljön och minskar risken för misslyckanden så ökar elevernas kunskap och motivation.

Fridolfsson (2015) hänvisar till flera olika studier vars resultat visar att de barn som ligger efter i läs- och skrivinläringen efter första året sannolikt kommer att fortsätta göra det. Ju yngre barnet är desto lättare är det dessutom att komma till bukt med felaktiga inlärningsstrategier. Det första året är således avgörande för barnets vidare läs- och skrivutveckling.

Fridolfsson (ibid) menar vidare att en slags preventiv specialpedagogik därför vore önskvärd på en bredare front, långt innan barnen själva är medvetna om eventuella svårigheter. Detta skulle minimera behovet av specialundervisning längre fram och hindra många elever att utveckla dåligt självförtroende och felaktiga strategier. Känslan att inte vara duktig skriver även Taube om (2013) vilket hon menar leder till sänkt tillit till den egna skrivförmågan. Självbild och motivation hör alltså nära samman. Ger man barnen möjligheter att lyckas och få uppleva framgång ökar tilliten till skrivförmågan och fler och svårare saker blir möjliga att klara av.

Det man gillar blir man ofta bra på eftersom man gör det oftare och det man inte gillar undviker man oftare vilket leder till att man inte utvecklas och får dåligt självförtroende. När elever har skrivsvårigheter på grund av att de har övat för lite kan en lustfylld systematisk undervisning ge resultat och motivation till vidare inläring. (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2020). Ju tidigare eleven får hjälp att övervinna sina svårigheter desto större chans till en god skrivutveckling. (Fridolfsson 2015)

Fridolfsson (2015) menar att det preventiva arbete för de som riskerar läs- och skrivsvårigheter helst ska genomföras på korta lektioner som återkommer flera gånger i veckan, helst varje dag. Arbetet är så krävande att pass om 20 minuter räcker.

2.4 Skrivinlärning

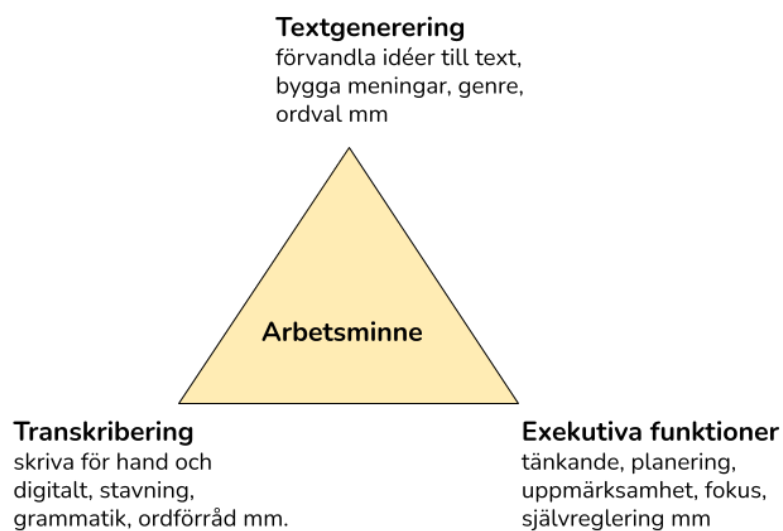
Läs- och skrivinlärning är två sidor av samma mynt och kommer ur det talade språket. Läsning och skrivning är dock inte samma sak menar Alatalo (2020) även om de behöver varandra. Liknande resonemang för Hagtvet (1990) kring tal- och skrivutveckling och menar vidare att det är viktigt att tidigt förebygga skrivsvårigheter ur utvecklingspsykologisk synvinkel. Även Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) och Fridolfsson (2015) pratar om vikten av att fokusera på skolans tidiga år för att förebygga skrivsvårigheter och tidigt identifiera vilka som behöver stöd i sin läs- och skrivinlärning. Bruce (2006) är inne på samma linje och menar att det är lättare att upptäcka språkliga svårigheter redan på förskolan och att kunskapen mellan de språksvaga och språkstarka ökar ju äldre barnen blir eftersom de språksvaga blir bättre på att undvika de tillfällen där detta märks.

Det centrala innehållet i läroplanen för ämnet svenska för årskurs 1-3 (Skolverket 2019) beskriver att eleverna ska kunna formulera en berättande text. De ska kunna anpassa sitt skrivande till just den textens typiska uppbyggnad och drag. Men vad är det egentligen som sker när man skriver? Budskapsförmedling, dvs bygga texter och idéer, samt inkodning dvs att skriva på dator eller med penna samt stavning, är de processer som behövs för att kunna skapa en skriven text. Modellen kallas *the simple view of writing*. För att klara av att hantera dessa processer samtidigt behöver eleven vara uppmärksam, kunna planera, kunna granska texten och revidera. (Hagtvet, 2009)



Figur. the simple view of writing, Specialpedagogiska skolmyndighetens tolkning av bearbetningen av Hagtvet efter Gough & Tunmer. (2020)

Denna modell görs ofta något mer komplicerad av flera forskare genom att även visa på arbetsminnets viktiga roll. Du behöver klara av att vara koncentrerad och uppmärksam för att kunna lära dig att skriva, vilket blir ett problem utan ett aktivt fungerande arbetsminne. Arbetsminne är därför en viktig förutsättning för god skrivinlärning. (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2020, Klingberg 2011). Även Fridolfsson (2015) påpekar att skrivning är en mycket komplicerad process, långt mer krävande än det talade och lästa.



Figur. The simple view of writing, min tolkning och översättning av Berninger & Amtmann (2003).

Det är mycket ett barn måste hålla reda på i början av sitt skrivkunnande, bland annat att utveckla en metod för att tänka sig in i läsarens perspektiv, till exempel fundera på om något är särskilt förvirrande för läsaren. Tyvärr finns det oftast ingen känd mottagare när barnen skriver i skolan menar Taube (2013).

2.5 Sociala tjänstehundars arbetsmiljö

För att mäta och se konsekvenserna av eventuell stress hos sociala tjänstehundar genomförde Haubenhofer & Kirchengast (2007) en studie hundarnas kortisolvärden i samband med ett arbetspass. I studien kunde man se en ökad kortisolnivå om hunden återkommande arbetade mer än två dagar per vecka eller när den jobbade mer än tre timmar på raken. Efter genomförandet av den studien lades det fram som praxis att inte ha längre arbetspass än 1,5-2 timmar per dag för att stressnivån inte ska farligt hög. Timmarna kan delas upp under dagen och hunden kan arbeta fler än två dagar per vecka också, men inte mer än totalt tio timmar per vecka.

3 Metod

När man försöker tolka och förstå det man undersöker, t.ex. genom observationer eller intervjuer, så använder man sig av kvalitativ metod. Då är det brukligt att parallellt påbörja sin analys samtidigt som datainsamlingen ännu pågår. Kvantitativ metod är att försöka mäta och hitta mönster bland siffror och data som samlats in, t.ex. genom slutna frågor eller enkäter, varpå man väntar tills man är klar med datainsamlingen innan man börjar analysera.

För att få svar på uppsatsens frågeställning behövde undersökningen ta reda på om det är någon skillnad i utvecklingen för de elever som får ta del av skrivinläring med hjälp av en skolhund fysiskt på plats i klassrummet och de elever som får ta del av samma lektionsinnehåll men med skolhunden närvarande på annat sätt än fysiskt i lärmiljön. Jag valde ut en hel lågstadielklass, årskurs 2, på en skola i mellersta Sverige. Klassen delades slumpmässigt* in i två grupper, en grupp med 12 elever som gjorde skrivuppgiften med mig och skolhunden och en annan grupp på 11 elever som gjorde samma skrivuppgift med mig - där hunden i alla delar var involverad på andra sätt utan att de träffades. Det blev därför en slags jämförande studie med en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Grupperna har jag valt att kalla grupp MED och grupp UTAN.

Mitt val av metod föll på kvalitativa studier genom observationer av händelserna i klassrummet i kombination med kvalitativa intervjusamtal med såväl lärare som elever samt några mer kvanifierbara delar där jag objektivt inhämtade mer verifierbara mätetal som i klassisk positivism. Men främst ville jag försöka förstå och få svar på djupet, vilket ledde mig in på hermeneutik, där försöken att tolka och förstå är centrala och där man tillåts använda sig av sin egen förförståelse. Jag beslutade mig för att observera, analysera och söka mönster i elevernas egna upplevelser och deras egen utveckling i samband med skrivuppgiften.

Observation är en bra metod för att få fram sådant som förekommer i ett klassrum men som av olika anledningar inte kan komma fram i samtal eller enkäter.

Jag ville också använda mig av min blivande skolhund under datainsamlingen för att på så sätt även få en processinriktad utveckling för oss som hundteam. Sammantaget föll därför metodvalet lätt på kvalitativ metod. Mitt eget förhållningssätt, att jag har en positiv inställning till hundunderstödd pedagogik, är naturligtvis relevant att känna till med tanke på metodvalet och kan således också omedvetet påverka delar av resultatet. Därför valde jag också att använda andra källor än bara mina egna observationer, trots hermeneutikens medgivande till att få vara subjektiv.

I de öppna samtalen med både lärare och deltagande elever är det viktigt att vara kritisk till sin källa; varför sade hen så just nu, var det några särskilda omständigheter som kan ha påverkat? Vad sa jag själv precis före och i vilken ton, och hur kan detta påverka elevens uttalande och min tolkningsprocess?

Särskilt hänsyn ska tas till barn i ett forskningsetiskt perspektiv, därför har jag noga avkodat alla personliga delar. Jag har heller inte redogjort för deras exakta ålder, andelen pojkar och flickor, eller hur många som anses ha någon form av problem med skrivinläringen. Inget av detta är heller på något sätt relevant för studiens genomförande och resultat.

Eftersom studiens deltagare är barn valde jag ur etisk aspekt att skicka ut allmän information till vårdnadshavarna om vad det innebär att arbeta med en skolhund tillsammans med en medgivandeblankett som samtliga vårdnadshavare undertecknat. Detaljerna för studiens innehåll delgavs till klassläraren och i viss mån även skolans rektor.

* En elev ville väldigt gärna just bli bättre på att skriva sagor så hen fick vara med i grupp MED.

3.1 Undersökningens genomförande

Alla data är insamlad mellan 28 april - 8 juni 2021. Skolhunden, jag och samtliga elever hade dock en relation under en längre period, från mars 2021. Dvs även den grupp som genomförde skrivuppgiften utan hunden fysiskt närvarande hade andra lektioner med hunden vid andra tillfällen under dessa månader. Just detta upplägg valdes utifrån helt andra kriterier än uppsatsen, eftersom jag även genomförde min Lärande i Arbete (LIA) del 2 samt hundens verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på besökshundsnivå på samma skola och under samma tidsperiod.

Genomförandet av datainsamling skedde på fem olika sätt, som senare blev sex när ytterligare en möjlighet till rådata gavs. Studien baseras på data som samlades in under fem lektionstillfällen. Lektionerna designades av mig utifrån läroplanens centrala delar av vad en elev ska kunna i svenska när hen slutar årskurs 3, samt var klassen just då låg till till i sin ordinarie undervisning i sitt arbete mot att nå läroplanens mål ett år senare. Både jag och min LIA-handledare tillika studiedeltagarnas klasslärare har stort intresse för just skrivinläring vilket naturligtvis också var avgörande vid val av ämne.

Resonemangen i min uppsats är lika relevanta om eleverna hade använt papper och penna. Nu valde jag och klassläraren att de skulle använda iPad för att de enklare skulle kunna justera och utveckla sin text under en längre tid. Dessutom låg det i klassens planering utifrån läroplanen att börja skriva digitalt just under den period då jag valde att samla in datan så det passade bra på flera sätt.

Man kan ta död på skrivglädjen om man petar i elevers texter, menar Frank (2021). Därför har jag varit väldigt noga med att fokusera på berättarglädje och inte justera några felstavningar, särskilt i den personliga återkopplingen efter lektion 4.

Denna studie är inte en jämförelse mellan elevernas skrivutveckling, dvs inga texter jämförs mellan eleverna. I denna uppsats är enbart intressant att se huruvida varje elev utvecklade sig i förhållande till sig själv under studiens gång.



3.1.1 Mina observationer

Före, under och efter varje lektionstillfälle kopplat till uppsatsen försökte jag observera barnens utveckling, reflektera och kortfattat skriva ner mina intryck. Löpande försökte jag hitta samband och olikheter redan under datainsamlingens gång. När man använder sig av observationer är det viktigt att särskilja de beteenden som faktiskt händer i rummet och min tolkning av det som händer. Till exempel, att eleven är lugn kan bero på en mängd olika saker förutom det faktum att hunden är närvarande. För att kunna dra rimliga slutsatser måste jag veta vad det är för delar jag ska observera i själva hundmötet och följa ett liknande schema för varje elev och för varje lektion. Jag utförde observationerna ostrukturerat, dvs jag följde inget

detaljerat schema utan försökte istället registrera så mycket som möjligt av det som hände, vilket var svårt men möjligt tack vare noggranna förberedelser.

3.1.2 Intervjusamtal med elevernas klasslärare

Informella samtal med konkreta frågor skedde vid ett par tillfällen under datainsamlingens period, dvs mellan lektionstillfällena i maj. Jag genomförde två uppföljande intervjusamtal cirka 3 veckor respektive cirka 3 månader efter datainsamlingens avslutande där vi specifikt samtalade om uppsatsens resultat. Några e-postmeddelanden med korta frågor för att få bekräftelse på att jag mindes rätt har också skickats under månaderna.

3.1.3 Elevernas självskattning av sin skrivutveckling

Eleverna fyllde i ett skattningsschema med graderna 1-5. De fick en beskrivning på vad skalan betydde, till exempel att fem betyder att man kan skriva saga väldigt bra redan och att ett betyder att man inte kan så mycket alls, ännu. De ombads fylla i sin egen upplevelse av sin kunskap om att skriva berättande texter både på första lektionen och på den sista.

3.1.4 Bedömning av elevernas utveckling utifrån läroplanen

När forskare ska mäta kvalitet i textskapande finns flera olika modeller att använda. Jag valde dock att utgå ifrån de centrala delarna och kunskapskraven i läroplanen, LGR 11, i ämnet svenska för årskurs 1-3 och skapade en egen mall utifrån det. Elevernas skrivutveckling och själva slutprodukten - sagan - kunde på så sätt enkelt stämmas av mot något konkret, detaljerat och tydligt. Inspiration har även hämtats från Skolverkets bedömningsstöd för berättande texter (2019), Lundberg (2008) och Taube (2013).

Studien bedömer också hur eleverna använt den checklista de fick på första lektionstillfället samt de allmänna skrivtipsen de fick efter andra lektionen, samt den personliga feedback som skolhunden gav varje elev i början av fjärde lektionen. I dessa tre delar återfinns fakta baserat på läroplanens kunskapskrav för årskurs 3, men omskrivna till skolhundens språk och samtalsmetodik. Även denna bedömning skedde med hjälp av en femgradig skala.

Särskilt tyngd lades vid bedömningen av de tre första bedömningspunkterna eftersom de ligger närmast det vi egentligen ens hade möjlighet att påverka samt är mest intressant för studiens syfte för att kunna avgöra om det fanns några skillnader mellan urvalsgrupperna.

1. Använt checklistan fr lektion 1 (tydlig inledning, handling och avslutning)
2. Tagit till sig allmänna skrivtips efter lektion 2 (punkt, frågetecken, stor/liten bokstav mm)
3. Tagit till sig personlig feedback efter lektion 4 (kan bearbeta texten o göra förtydliganden)
4. Anpassa textens uppbyggnad o språkliga drag till den textform som gäller
5. Ord och bild samspelar
6. Kan använda digitala verktyg
7. Stor/liten bokstav, punkt, frågetecken. Stavning vanligt förekommande ord i elevnära texter
8. Sambandet mellan ljud och bokstav
9. Kan skriva enkla texter med läslig handstil

För att få till en mer komplett bedömning av några av bedömningspunkterna gick jag även tillbaka till de handskrivna breven när jag exempelvis skulle avgöra förmågan att stavning och sambandet mellan ljud och bokstav.

3.1.5 Samtal med eleverna vid sista lektionstillfället

För att belysa elevernas tankar efter de fem lektionerna genomfördes ett informellt samtal. Sagan var färdigskriven och precis högläst för skolhunden alternativt enbart för

skolhundspedagogen. För att få igång samtalet inleddes samtalet med frågor som; *Hur känns det nu när du läst din saga högt för mig/Irma och allt är klart?*, *Vad vill du göra med din saga nu?*, *Vad var det bästa med att skriva en berättande text?*

Även tidigare under studien har det förekommit liknande informella samtal på initiativ av både mig och eleverna, men dessa har bedömts med mina egna observationer enligt kapitel 3.1.1. Då har barnsamtalen handlat om hur deras berättelse går, om de vill berätta om något som känns extra klurigt eller extra kul, men också exempelvis; *Hur känns det för dig när du skriver?*, *Varför är det viktigt att kunna skriva berättande texter?*

3.1.6 Brev till skolhunden

Denna del av datainsamlingen tillkom sent i processen på ett naturligt sätt eftersom eleverna självständigt valde att skriva brev till skolhunden vid flera tillfällen. I breven blev det så att några nämnde sagoskrivandet. Jag ville därför ha med även dessa råa och opåverkade data.

Ett par dagar efter att sagorna var färdigskrivna och vårterminen gick mot sitt slut skickade eleverna varsitt handskrivet brev till skolhunden (brev 1). Klassläraren hade gett dem i uppgift att fritt skriva vad de ville, men tipsade dem att exempelvis skriva om sina minnen från våren. I september 2021 skickas ännu ett handskrivet brev (brev 2) med samma upplägg och flexibla instruktioner från klassläraren.

3.1.7 Lektionernas genomförande

På lektion 1 i grupp MED var det sex elever i taget som hade lektion samtidigt. På lektion 1 i grupp UTAN var alla 11 samlade. I båda grupperna var det enbart två elever samtidigt på

lektion 5. På lektion 2, 3 och 4 varierade antalet elever som fick genomföra lektionen samtidigt för båda urvalsgrupperna men oftast var det tre elever i taget.

På lektionerna med grupp UTAN använde jag hunden genom till exempel personlig återkoppling, brev, filmer och andra meddelanden med studietips till eleverna. På dessa lektioner försökte jag se och ge uppmärksamhet på ett sätt som liknar hundens självklara intresse och kärlek.

Under lektionerna i grupp MED låg hunden nära eleverna medan vi samtalar om sagorna. Det finns alltid inplanerad tid för lite klapp och mys samt någon/några aktiva delar där hunden och barnen genomför en uppgift tillsammans.

Efter sista lektionen fick de välja om de ville läsa sin saga högt i klassen eller för en familjemedlem. Att läsa samma text högt flera gånger har visat sig vara en effektiv metod för läs- och skrivinlärning.

Jag satte samman alla sagor till en sagobok som jag och Irma delade ut till var och en på skolavslutningen. Sagosamlingen finns nu även på skolans bibliotek.



4 Resultat

Följande resultat framkom genom att studera elevernas skrivutveckling på de sex olika sätt som beskrivs i kapitel 3.1.

4.1 Mina observationer

Jag får bevittna många fina stunder mellan hunden och barnen. När eleverna öppnar dörren går skolhunden dit med viftande svans för att möta och se varje barn. Leenden och värme sprids när barnen blir bekräftade av sin vän. Det är dock mycket svårt att med blotta ögat se någon mätbar skillnad vad gäller puls, oxytocin, kortisol mm men eleverna i grupp MED verkar tycka mycket om att vara nära en annan levande varelse och de verkar lugnare när de går från lektionen än när de kom.

En slags stolthet kan ibland lysa i ögonen när de lämnar hundrummet efter dagens lektion, möjligen är det självkänslan som stärks av det faktum att det är hunden som ska få läsa min saga.

Eftersom läraren sägs vara den viktigaste framgångsfaktorn inom skrivinlärning är det intressant att studera elevernas förhållande och sätt på lektionerna med skolhunden jämfört med bara skolhundspedagogen. Eleverna syntes ta sig an uppgiften med seriositet och stor energi redan vid första lektionstillfället. Ingen större skillnad märktes mellan grupperna på lektion 1, men efterföljande lektioner var det ganska stor skillnad på till fördel för grupp MED.

Barnen har på lektionstillfälle 2, 3 och 4 tillsammans hjälpts åt med förslag på lösningar på kompisarnas eventuella bekymmer. Det gick att se en viss skillnad mellan grupperna kring

detta, samarbetet föll sig något mer naturligt för de flesta eleverna i grupp MED, och de hjälptes åt att lösa problem som uppkommit i varandras berättelser. Detta var särskilt tydligt på lektion nummer två.

Att skriva med hunden upplevs av samtliga elever i studien som något roligt och jag kan inte se någon direkt skillnad mer än möjligtvis något högre motivation i grupp MED på första och andra lektionstillfällena. Flera elever uttryckte att de bäst gillade att kasta tärning med skolhunden på första lektionen och glädjen hos eleverna i grupp MED syns tydligt i deras ansikten. Här upplevs skillnad mellan grupperna till fördel för grupp MED.

Även de som annars inte varit på hugget vad gäller texter och skrivning tidigare har använt skolhundens foto och sin rika fantasi och fått ihop oerhört långa texter. Jag uppfattar det som att de överlag har lyssnat fokuserat på mina instruktioner. I grupp MED verkar koncentrationen fortsatt hög även en bit in i lektionen, särskilt under de stunder då de aktivt ska utföra något tillsammans med skolhunden. Jag märker även en ganska stor skillnad när vi pratar om detaljer på de tredje och fjärde lektionerna. Eleverna i grupp MED minns bättre vad det är en berättande text ska innehålla och behöver inte lika mycket repetition i uppstarten av nästa lektion. I grupp UTAN måste jag återberätta vad en berättande text ska innehålla och vi får återkomma till checklistan med "Irmas skrivtips" fler gånger.

Även när det kommer till motivation att jobba vidare tills vi ses nästa gång så uppfattas grupp MED att ta det på lite större allvar och är något mer intresserade. När jag träffar eleverna i korridoren eller på andra lektioner så vill flera av dem inte sluta prata om alla sina idéer om skolhundens äventyr i just deras saga.

4.2 Intervjusamtal med klassläraren

Eleverna känner sig utvalda att få vara med skolhunden och skriva med henne, grupp MED verkar därför tycka att det är allra roligast att få skriva och läsa sin saga med skolhunden menar klassläraren. En av de viktigaste framgångsfaktorerna är dock att det var tydligt för samtliga elever att det fanns en specifik mottagare av texten, förklarar hon vidare. Eleverna visste att någon skulle läsa och såg fram emot att skolhunden skulle få ta del av just deras saga.

Efter första lektionen var eleverna i båda grupperna aktiva och glada och under flera veckors tid så ville en del elever knappt sluta skriva. Några vill fortsätta skriva även när det är dags för rast. Ingen större skillnad på detta mellan urvalsgrupperna. Skolhundens skriftliga personliga feedback var en höjdpunkt som de stolt läste högt för alla i klassrummet, vilket gjorde att alla kände sig väldigt stolta över den fina återkopplingen som hunden skrivit till just dem, förklarar hon.

Klassläraren funderar kring elevernas självskattning av sin kunskapsutveckling och menar att en hel del elever nog har bedömt själva upplevelsen av att få skriva med hunden som positiv snarare än att det skett någon faktiskt utveckling av elevens skrivkunskaper.

Troligen bär eleverna med sig positiva minnen från lektionerna med hunden under resten av sina liv, men kanske inte enbart själva sagoskrivandet utan hela vårens samlade undervisning tillsammans med skolhunden, avslutar klassläraren.

4.3 Elevernas självskattning av sin skrivutveckling

22 elever uppgav själva att de utvecklats av uppgiften. Ingen elev har sagt sig minska. En elev har svarat att hen ligger kvar på samma höga nivå som tidigare (5), denna elev* återfanns i grupp MED. Sammanlagt ökade alla klassens elever med 1,7 punkter mellan första och sista lektionen på den 5-gradiga skalan. Bland eleverna i grupp MED var medelvärdet på ökningen 1,3 punkter**. I grupp UTAN hade den självupplevda skrivutvecklingen ett medelvärde på 1,9 punkter*.

Flera elever bedömde sin utvecklade skrivkunskap helt utanför den skala på 1-5 som gällde, exempelvis 4-47 miljoner och 5-1500 miljoner. Det finns ytterligare ett par liknande exempel med fantasisummor. Det finns även exempel på mer realistiska ökningar men trots allt ändå utanför skalan, som exempelvis 5-19, 4-10 och 5-7.

14 elever bedömer själva att de har ökat sin skrivinläring markant, vilket innebär en ökning med 2 punkter eller mer. Dessa elever finns i båda urvalsgrupperna.

Bland de elever ur båda grupperna som enligt min bedömning hade stor skrivkunskap redan före studien kan man se en något lägre värdeökning på självskattningen än medelvärdet för hela klassen, deras ökning var i snitt 1,3 punkter. Något fler av de eleverna fanns i grupp MED. Eleverna som anses ha skrivsvårigheter ökar sin egenupplevda skrivkunskap med ett medelvärde på 2,5 punkter. De återfanns lika många i varje urvalsgrupp.

* Samma elev har under rubrik 4.5 svarat negativt men under rubrik 4.6 svarat positivt vid två tillfällen.

** Alla ökningar utanför skalan gjordes om till en ökning med 2 punkter.

4.4 Bedömning av elevernas utveckling utifrån läroplanen

Med hjälp av mallen kunde elevernas skrivutveckling bedömas utifrån läroplanens kunskapsmål. Särskild tonvikt lades vid mallens första tre bedömningspunkter och här visar studien att eleverna i grupperna genomgående har fått höga poäng på bedömningsskalan med en mycket liten skillnad mellan grupperna. I grupp MED har 10 av de 12 eleverna fått fler punkter med högsta och/eller näst högsta poängen. I grupp UTAN har 8 av de 11 eleverna fått högsta och/eller näst högsta poängen med skillnaden att det är på färre antal punkter.

Klassens skrivkunskap var redan före denna studie oerhört välutvecklad. Eleverna rör sig i spannet mellan 2,3 - 4,9 punkters poäng efter dessa fem lektioner, med ett medelvärde på 4,1. Det är 13 elever ur båda grupperna som har fått 4 eller mer i medelvärde på samtliga nio bedömningspunkter. Åtta av dem var med i grupp MED.

4.5 Samtal med eleverna vid sista lektionstillfället

Eleverna resonerar om skrivglädje och vänskap med hunden. Tabellen visar på delar av det som framkom i de flexibla och informella intervjusamtal som genomfördes med varje elev på dess sista lektionstillfälle*. I grupp MED framkom positiva ord med ett undantag. I grupp UTAN ser fördelningen lite annorlunda ut, där hälften av eleverna uttrycker något som kan tolkas som positivt men där andra hälften inte heller kan förklaras som negativt.

Tabell. Citat från samtalen på sista lektionen. Likadana svar har medvetet uteslutits i tabellen.

Grupp MED	Grupp UTAN
<i>Jag ska skriva många böcker, som Camilla Brinck. (författare till populära bokserien om Musse & Helium, min anm.)</i>	<i>Jag vill fortsätta skriva på min saga.</i>
<i>Det var lite klurigt men roligt.</i>	<i>Den längsta svenskalektionen någonsin.</i>
<i>Det var jätteroligt.</i>	<i>Jag vill läsa den högt för förskoleklassen.</i>
<i>Jag har inte lärt mig något nytt, jag kunde allt innan.</i>	<i>Jag lånade lite idéer från en bok om LasseMajas detektivbyrå.</i>
<i>Det var jättejätteroligt.</i>	<i>Jag har aldrig skrivit så här långt tidigare.</i>
<i>Jag ska skriva fler böcker nästa år.</i>	<i>Gillade Irma min saga?</i>
<i>Jag vill läsa den högt i klassen.</i>	<i>Det var bra att få Irmas skrivtips, då kunde jag ändra lite och nu känns den bättre.</i>
<i>Det var jättekul att skriva saga.</i>	<i>Men... är det du som skriver åt Irma..??! (när elev kände igen min handskrift fr hundens tidigare meddelanden, min anm.)</i>

4.6 Brev till skolhunden

I flera av breven berörs just sagotexterna och skrivlektionerna. Totalt är det 74 % av eleverna (17 av 23) som nämner sagoskrivningen i ett eller båda sina brev. I brev 1 beskriver 75 % av eleverna (9 av 12) i grupp MED att sagoskrivandet har någon form av betydelse för dem. I grupp UTAN är det 36 % (4 av 11) som skriver om sina upplevelser kring sagoskrivandet. Samtliga beskrivningar har från båda grupperna varit av positiv karaktär.

Det finns en samling elever som sticker ut och det är de elever i båda grupperna som bedömde att den egna skrivutvecklingen ökade kraftigt* mellan första och sista lektionen. 11 av 14 elever har skrivit om just sagorna i sina brev.

* ökning med 2 punkter eller mer.

Tabell. Samtliga citat från brev 1 där eleverna nämner sagoskrivandet.

Grupp MED	Grupp UTAN
<i>Men det har också varit kul att skriva sagor med Irma och dig!</i>	<i>Tack för allt ni har gjort att ni har lärt mig att skriva sagor bättre.</i>
<i>Det jag tyckte var roligt var att vi fick läsa för er och att skriva saga.</i>	<i>Det har varit kul att jobba med er och att jag fick läsa min saga. // Jag läste min saga för NN, han gillade min saga.</i>
<i>Det var roligt när jag fick läsa högt för er. NN tyckte om min saga jättemycket. Jag har verkligen blivit bättre på att skriva sagor.</i>	<i>Det bästa var att jag fick läsa min saga för förskoleklassen. // Jag glömde att tacka för att ni tipsade mig i min saga.</i>
<i>Det var roligt att skriva om Irma. Ni har lärt mig skriva längre sagor.</i>	<i>Och så kul att få skrivit sagor. Jag hoppas att ni tyckte att våra sagor var bra.</i>
<i>Det var kul att läsa med er.</i>	
<i>Det har varit jätteroligt att jobba med er, det var roligt att skriva och läsa upp våra sagor.</i>	
<i>Och det var jättekul att skriva saga.</i>	
<i>Det har även varit roligt att skriva sagor, lite för att vi slapp skriva dagbok men mest för att vi fick skriva om Irma.</i>	

<i>Tack för att ni läste min saga. // Tack Irma för att du gett tips till min saga.</i>	
---	--

Även i brev 2 är elevernas citat om sagoberättelserna uteslutande positiva från båda grupperna. I grupp MED berättar 33 % om textskrivandet i sina brev och i grupp UTAN nämns sagorna i 36 % av breven.

Tabell. Samtliga citat från brev 2 där eleverna nämner sago skrivandet.

Grupp MED	Grupp UTAN
<i>Mitt första minne var när ni lärde mig att skriva längre sagor.</i>	<i>Tack för att ni har lärt mig att skriva mycket bättre.</i>
<i>Det var kul att läsa för er.</i>	<i>Jag har lärt mig skriva sagor och berättelser mycket bättre!</i>
<i>Tack för att du och Irma har hjälpt mig bli bättre på att skriva sagor.</i>	<i>Vill gärna skriva en till saga med er.</i>
<i>Jag hoppas om ni kommer igen så gör vi mer sagor och berättelser.</i>	<i>Mitt första roliga minne av dig Irma var när du lärde mig att skriva längre sagor och meningar. Hoppas att du aldrig glömmet det.</i>

De elever ur båda grupperna som har utmaningar eller svårigheter kopplat till skrivinläringen nämner skrivlektionerna i något av sina brev i något högre grad än klassens övriga elever.

Utöver det eleverna skrivit om sagorna innehåller både brev 1 och 2 målande beskrivningar av alla olika ämnen och lektioner med skolhunden, som på olika sätt reflekterar betydelsen av att de fått hjälp av skolhunden i sin matematikinläring mm. I breven finns dessutom en mer allmänt beskriven längtan och saknad. Exempelvis;

“Mitt sommarlov har varit perfekt, men något eller någon har saknats och nu vet jag vem det är, det var du Irma.”

“Ni är som bra lärare för mig.”

“Irma, du är mitt allt.”

“Snälla snälla, kom och hälsa på, jag saknar dig och Irma så mycket.”

“Jag önskar att ni är hos oss i 3 år till.”

“Ni gjorde mig glad på utsidan och insidan.”

“Ni är grymma lärare.”

“Det går inte att beskriva hur mycket jag saknar er.”

“Snälla kom till oss igen! Jag tyckte Irma var så rolig och så mjuk och snäll.”

“Ni vet väl att ni har hjälpt mig massor och mycket mer.”

5 Resultatdiskussion

Resultatet av hundens stöd till eleverna i arbetsprocessen med att skriva sina berättande texter har tolkats och analyserats och kommer nedan att behandlas utifrån det kopplat till syftet och i relation till den tidigare forskning jag beskrivit i teoriavsnittet. Jag har letat samband och olikheter i datan på sex olika sätt, såsom beskrivet i metodkapitlet och utifrån teoriavsnittets fem kapitel. Sammantaget fann jag några viktiga skillnader mellan de båda grupperna och de kommer jag att redogöra för i detta kapitel och en i taget.

5.1 Mina observationer

Även jag kanske är mer fokuserad och koncentrerad i mina instruktioner på grund av hundens närvaro. Det är kanske också därför som jag upplever eleverna i grupp MED som mer fokuserade på liknande sätt som Lane & Zavada (2013) visar i sin forskning. Jag upplevde att eleverna utöver fokus utstrålade en glädje i att skapa en text tillsammans med skolhunden. De som fick ha lektionen med hunden hade en mer påvisbar skrivglädje, ungefär som när Kirnan et al (2016) pratar läsglädje i sin studie. Hunden blir en slags motivator som verkar vara lyckosam, min tolkning av motivation handlar också mycket om glädje. Om man tycker att något är roligt kommer man att fortsätta med det.

Nu under coronapandemin när man inte är nära så många andra personer så jag tror att betydelsen av att ha en hund nära sig i skolan är ännu större än vanligt. Troligtvis har relationen mellan hunden och eleverna blivit så djup under våren att de börjar känna av en slags anknytning. De får positiv uppmärksamhet av varandra och kommer tillsammans till ro av oxytocinet när de klappar, såsom Handlin beskriver i sin avhandling (2010). Att få gosa med hunden kan släppa på spänningar och stress hos eleven som kan uppstå vid svåra

utmaningar. Jag uppfattar det också som biofili; dvs en känsla av samhörighet och kärlek till en annan levande varelse.

Det kan också ha att göra med att bli sedd, och att bli sedd ur positiv synvinkel. Hunden ger bara positiva vibbar här och nu och har ingen aning om vad eleven gjorde för bus på rasten i förra veckan och bryr sig heller inte om det. Precis som Lagerström (2011) och Brophy och Good (i Jenner) menar är det viktigt att eleven blir sedd av sin lärare på ett positivt vis, om inte alltid så med jämna mellanrum. Särskilt elever med låg självbild kring skrivning behöver bli positivt bekräftade ofta, och jag låter hunden verkligen se dem samtidigt som själva skrivprocessen pågår. Precis som Dweck (2015) förklarar så försöker jag att inte ge barnen beröm för talang utan försöker istället bidra till att de själva kan lösa sina problem med hjälp av förbättrade strategier.

Ofta har barn nära till en otrolig berättarskatt, deras idéer om vad de vill skriva har inga gränser, men att klä idéerna i ord och med ett fungerande arbetsminne få ner det på iPaden kräver ett visst mått av uppmärksamhet precis som modell nummer 2 av the simple view of writing antyder. Till exempel finns det bland eleverna i uppsatsen några med muntliga berättarkonster men som inte uppvisar särskilt stor talang i det skrivna språket. Jag tänker att det handlar mycket om det som Klingberg (2011) beskriver kring vissa processer där ett gott arbetsminne krävs. Därför stämmer modell nummer 2 av the simple view of writing bäst. Och förmodligen spelar just hunden som hjälpmedel och resurs mest för just dessa elever så att de slipper allt för låg självkänsla till följd av lågt arbetsminne. (Klingberg 2011, Jenner 2004).

Båda urvalsgruppernas intresse höll i sig under alla de veckor studien pågick men utifrån elevernas låga ålder skulle nog lektionspassen ha kunnat inträffa något lite tätare, särskilt i början av studien, eftersom möjligheten att upprätthålla intresse och minne över så här lång

tid hade underlättats inte minst för en del elever, vilket stöds av tankarna hos både Klingberg (2011) och Jenner (2004). Skillnaden mellan urvalsgruppernas minne beror troligtvis på skolhunden, som med sin närvaro bidrar till att enklare minnas uppgiften mer fokuserat både på och mellan lektionerna och är ett stöd särskilt för de elever med nedsatt arbetsminnesförmåga.

Att samlas runt hunden och ha den som gemensam nämnare kan föra eleverna närmare varandra och skapa praktisk kunskap om empati och social kompetens. Eleverna i studien var sociala, samtalade fint och hjälptes åt något mer spontant i grupp MED, precis så som flera tidigare forskare har antytt (Kotrschal & Ortbauer 2003; Hergovich et al 2002).

5.2 Intervjusamtal med klassläraren

Läraren tror att elevernas svar på självskattningen speglar lusten att få arbeta med hunden. Jag vill vidareutveckla resonemanget något och menar att lusten att lära är en väldigt bärande del i den fortsatta skrivutvecklingen. Om den egna uppfattningen är att man nu klättrat från 2 till 5 så hjälper det dramatiskt när en svårare skrivuppgift senare presenteras, plötsligt är jag en som kan skriva sagor snarare än en som inte kan skriva så bra alls. Självförtroendet och lusten kan sammantaget skapa nya mål om faktisk kunskap längre fram, precis som flera forskare också belyser (Taube 2007, Lagerström 2011, Kirnan et al. 2016).

En hund kan bidra till att skapa just den där tryggheten och sammanhanget som jag vet att klassläraren eftersträvar i sitt arbete; om hela gruppen mår bra skapar det den mest gynnsamma lärmiljön för alla, vilket påminner om det Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) och även Hagtvét (1990) och Fridolfsson (2015) pratar om.

Tidigare forskning har visat att elever utvecklar sin skrivförmåga genom att få arbeta med text på ett meningsfullt sätt och en viktig grund i skrivinlärning som ofta bortses i skolans lägre åldrar är vem som är mottagare av texten, vem är det man skriver för och till. (Taube 2013). Både klassläraren och jag upplevde att eleverna skapade sig ett konkret och tydligt sammanhang och en mening med textens blivande när de fick en skolhund att arbeta tillsammans med och skriva till.

Jag vill gärna tro att klassens reaktion när de läste upp hundens skriftliga, personliga återkoppling är ett resultat av mitt arbete i Hagtvets anda (1990), att mitt arbete med att skapa en positiv lärmiljö minskat risken för eleverna att göra misstag och att det är på så sätt jag ökat deras motivation och kunskap.

5.3 Elevernas självskattning av sin skrivutveckling

Så många som 22 av 23 elever bedömer själva att de har ökat sin kunskap om berättande texter under dessa fem lektioner, och drygt 60 % av klassen bedömer sig ha ökat sina kunskaper markant. Detta ligger i linje med de flesta tidigare forskningsresultat som visar att själva upplevelsen är att kunskapen ökat (Kirnan et al. 2016). Levinson et al 2017 hade ett annat resultat men det beror förmodligen bland annat på att eleverna träffade olika hundar vid varje tillfälle och inte lyckades skapa någon relation på samma sätt som i denna studie.

Det är säkert lite klurigt för så pass unga elever att själva göra en rimlig bedömning av sin egen skrivförmåga på den här typen av skattningsskala. Därför syns i studiens rådata en del riktigt skickliga skribenter ha lägre poäng i bedömningsmallen än elever med skrivsvårigheter. Samtidigt är de flesta elever med skrivsvårigheter mycket väl medvetna om sina svårigheter. Men det kan vara smärtsamt att skriva ner det på pränt, och självförtroendet kan också påverka åt båda hållen i den här typen av svårhanterad

självskattning, lite som Bruce (2006) menar när hon förklarar att språksvaga barn blir bra på att dölja sina svårigheter. Men denna studie handlar som sagt om elevernas egna upplevelser av sin personliga utveckling separerat från övriga i klassen och under dessa veckor, och därför är det relevanta resultat som framträder här.

De elever som bedöms ha utmaningar med sin skrivinlärning ökar sin egenupplevda skrivkunskap med ett medelvärde på helt otroliga 2,5 punkter. Detta befäster tidigare forskning som visat att elever med skrivsvårigheter utvecklas i högre grad av att arbeta med hunden. (leRoux, Swartz & Swart 2014, Kirnan et al. 2016). Det styrker också Dwecks uttalanden om att det är möjligt att förändra sitt mindset från statiskt till dynamiskt.

5.4 Bedömning av elevernas utveckling utifrån läroplanen

Eleverna fördjupade sin kunskap om textskrivande överlag samt utvecklade en förståelse för varför en berättande text är viktig att kunna i skolan och livet. Faktisk kunskapsökning efter att ha arbetat med hund påvisas i många tidigare närliggande studier. (leRoux, Swartz & Swart 2014, Kirnan et al. 2016, Lane & Zavada 2013).

Det går något bättre för de elever som har sin lurviga vän bredvid sig på lektionerna. Detta beror troligtvis på det tidigare forskning visat kring att eleverna blir mer motiverade av en skolhund som mest troligtvis hänger ihop med oxytocinets lugnande effekt. Det blir helt enkelt lättare att fokusera på att skriva på sin saga efter att man klappat på och lekt med hunden en stund. (Handlin 2010, Beetz et al 2011, Lane & Zavada 2013). Pedagogens röst är ju däremot densamma på lektionerna med båda urvalsgrupperna.

Av de 9 punkter som finns med i bedömningsstödet är det två punkter som förmodligen inte har särskilt stor inverkan på om man arbetat med skolhund eller inte, eller där nog

skolhundsteamet inte kan ha påverkat något eftersom detta inte inkluderades i undervisningen under de fem lektionerna. Punkterna är; "Kan använda digitala verktyg" och "Sambandet mellan ljud och bokstav". Om eleverna stötte på patrull när de skrev på sin iPad mellan mina lektioner fick de dessutom hjälp av sina ordinarie pedagoger. Därför har jag varit lite i valet och kvalet hur tungt dessa punkter ska väga när jag räknat samman varje elevs poäng. I min vilja att förankra bedömningen i något så seriöst som läroplanens centrala delar så blev det kanske lite för seriöst med andra ord. Men - trots den insikten vill jag ändå poängtera att elevernas generella vilja att lyckas med detta stora skrivprojekt även innefattar dessa två bedömningspunkter därför är de kvar och väger lika mycket. Motivation kan man inte välja menar Jenner (2014) men jag tror att min lärstil så väl som skolhundens har skapat en vilja och motivation att lyckas med alla delar av skrivuppgiften, att vi bidragit till att ge eleverna möjlighet att använda ett dynamiskt mindset ungefär som Dweck (2015) beskriver, när eleverna ser en möjlighet att utveckla sin talang tar de sig an en uppgift med större kraft.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) pratar också om att lustfylld systematisk undervisning ger resultat och motivation till vidare inläring. De höga poängen under denna rubrik beror troligtvis precis på det.

Poängen i min beräkning och själva sagorna får anses vara jämförelsevis höga och av gott resultat när det kommer till elever på vårterminen i årskurs 2, och jag vet att läraren tidigare arbetat konsekvent och aktivt med skrivutveckling i denna klass.

5.5 Samtal med eleverna vid sista lektionstillfället

Det som framkommer i samtalen på sista lektionen tyder på att det är en viss skillnad mellan att skriva med eller utan hund om man utgår från elevernas egna ord av upplevelsen precis när sagan är helt klar och nyss blivit uppläst för skolhunden respektive enbart för uppsatsförfattaren. Det motsätter det resultat Levinson et al (2017) fick i sin enkät. Både

deras och denna studie hade en person som med stor entusiasm berömde elevernas kämparanda i urvalsgruppen som arbetade utan hund. Gissningsvis skiljer sig dock formen på pedagogiken åt något, ingenstans står det att de har integrerat hunden eller använt hundunderstödd pedagogik i gruppen utan hund och det är antagligen därför våra resultat får olika utfall.

5.6 Brev till skolhunden

Fler än dubbelt så många elever i grupp MED skriver om sitt sagskrivande i brev 1. Detta har förmodligen en koppling till att de i sitt nära minne har en inre visuell bild av sin lurviga vän bredvid sig på just dessa lektioner (Handlin 2010). Attityden till skrivning har fått ett positivt fäste så som Kirnan et al beskriver i sin forskning (2016). Att det många månader senare, i brev 2, är mer jämnt fördelat mellan grupperna skulle man kunna tolka som att en relation med en skolhund behöver upprätthållas för att fortsätta bidra till fokuserad inläring och lust att lära och inte bara allmänt gos och skoj. Men trots att det gått över 3 månader och varit ett helt sommarlov emellan, vilket får räknas som lång tid för barn i den här åldern, så beskrivs just vårens sagskrivande med hunden spontant i brev 2 från flera av eleverna i båda urvalsgrupperna. Detta räknar jag som ett gott resultat.

Eleverna med skrivsvårigheter nämner i högre grad betydelsen av att få skriva med hunden i sina brev. Detta bekrästs av forskningsresultat från flera håll som menar att just elever med skrivsvårigheter gynnas i högre utsträckning än andra barn av att arbeta med en utbildad hund. (leRoux, Swartz & Swart 2014, Kirnan et al. 2016, Levinson et al 2017)

Utöver det som skrivs om sagorna så märks det att skolhunden spelar roll. Relationen till hunden och stark längtan beskrivs väldigt målande och varmt i samtliga 23 brev, så visst kan det mycket väl vara så som klassläraren funderade kring; att eleverna nog kommer att

minnas skolhunden hela sina liv. Mitt antagande grundar sig i samma teorier som Fridolfsson (2015 och Lagerström (2011) driver, att en trygg och tillrättalagd lärmiljö skapar positiva känslor kring inlärningsprocessen.

5.7 Mina reflektioner kring det samlade resultatet

När jag går igenom de olika mätmetoderna så märker jag att det under de flesta rubrikerna återfinns fler positiva resultat för grupp MED än för grupp UTAN. Under rubrik 4.1 är det något lite mer positivt för grupp MED. Under 4.2 får man sammanfatta det som försiktigt positiv för grupp MED. I kapitel 4.3 återfinns resultatet att det är mer positivt för grupp UTAN samt för de med skrivsvårigheter. Under 4.4 är det fler i grupp MED som har höga poäng och fler punkter med höga poäng. I kapitel 4.5 finns en större skillnad, med fler positiva svar för grupp MED. I sista kapitlet 4.6 finner man också något fler positiva resultat för grupp MED samt för dem med skrivsvårigheter.

Sammantaget visar hela studien på att det ger fler goda effekter av att arbeta tillsammans med skolhunden närvarande men att skillnaderna inte är så stora som man kanske hade väntat sig. Den övergripande slutsats studien kan dra är därför att elevernas inläring, glädje, minne och motivation påverkas positivt av hundunderstödd pedagogik - vare sig hunden är i klassrummet eller ej, men att de goda resultaten förstärks och framträder tydligare hos de elever som har en utbildad hund närvarande.

Effekten man som pedagog har på elevernas inläring samt möjligheter att motivera dem med rätt bemötande är av stor vikt enligt flera forskare (Jenner 2004, Taube 2007, Hattie 2014). Mitt förhållningssätt till eleverna är därför en viktig bit i skapandet av skrivundervisningen och hela processen runt designandet av en lektion. Målinriktad undervisning handlar således inte bara om en pedagogs kunskaper kring skrivinläring eller

om en utbildad hund. Detta visste jag såklart före jag ens började samla in data, men nu förstår jag det också. Arbetet med att skapa min egen röst och lärstil är något jag är nöjd med och stolt över. Att som pedagog ta hjälp av en utbildad hund för att stärka sin roll och förhållningssätt sin lärstil borde vara ett bra förslag för att enklare bidra till elevernas måluppfyllnad och skapa såväl en bättre social lärmiljö som pedagogisk lärmiljö. Det är en stor utmaning för läraren att ge negativ återkoppling med sin egen röst, utan att eleven känner sig utpekad. För att eleven ska utveckla sitt skrivande måste hen naturligtvis få veta vad som behöver förändras och bättras. Den skrivna återkopplingen från hunden väcker inga negativa känslor och eleven tar på så sätt till sig pedagogens återkoppling med hjälp av hundens röst. Lärare behöver alltså skapa en struktur och förhållningssätt för att berätta vad som saknas eller är fel i en text, utan att bidra till att elever blir omotiverade. Jag tror därför att det är viktigt att diskutera och reflektera över hundförarens röst och påverkan på elevers inlärning och motivation och inte bara direkt tänka att hunden i sig är ett mirakelmedel. Det är nog därför som resultatet i grupp UTAN är såpass positivt jämfört med andra studiers kontrollgrupp för deltagande utan hund.

Till skillnad mot studien Levinson et al (2017) genomförde så får eleverna i denna studie träffa en och samma hund hela tiden, och de har en relation med henne både före och efter de veckor studien pågår, vilket antagligen är därför som barnen i denna studie i mycket högre grad svarar positivt och tycker att stunden med hunden gör skillnad för dem i deras skrivinlärning.

Elevernas motivation påverkas positivt av hundunderstödd pedagogik. Särskilt de elever som annars varit svårmotiverade gällande skrivarbeten upplevdes intresserade av att skriva ännu mer under nästa skolor. Motivation bygger också på mod, att våga. Flera studier visar att hunden i skolan gör att man känner sig trygg och lugn. Då vågar man slappna av och är inte rädd att misslyckas vilket leder till att enklare utvecklas i sin inlärning, vilket i sin tur leder

till att man blir mer motiverad till inläring överlag. Jag tycker mig själv se flera positiva effekter, till exempel ökar motivationen för de elever som tidigare har upplevt svårigheter i samband med skrivning. *När får jag träffa Irma nästa gång?, Får jag läsa min saga för Irma sedan när jag är klar?* vilket också kan ses som en ökad trygghet i inläringssituationer som tidigare varit svåra. Precis detta pratar flera forskare om (Levinson et al 2017, Hattie 2014, Taube 2007, m.fl.) i sina studier.

Jag kan också se flera exempel på ökat mod hos eleverna, till exempel valde flera att läsa sin saga högt för förskoleklassen på samma skola, vilket gjorde att de växte stort efteråt. Eleverna har även blivit tränade på att lyssna noga på instruktioner till exempel hur man klappar en hund. De har blivit bättre på empati, socialt samspel och kommunikation precis som resultatet i forskningen av både Kotrschal & Ortbauer (2003) och Hergovich et al (2002) visar. Detta har eleverna naturligtvis också nytta av tillsammans i klassen framöver. Och det står som bekant beskrivet i läroplanen som några av målen att jobba mot.

Det är svårt att urskilja vad en elev faktiskt lär sig i en specifik situation. Oftast är lärandet en parallell process som sker på flera olika plan samtidigt. Elevernas skrivundervisning var heller inte enbart kopplat till mig och skolhunden under dessa veckor, de hade naturligtvis andra typer av skrivuppgifter varje dag så som man har i skolans första år, dock inga andra uppgifter kring berättande texter just då. Eleverna har kanske inte utvecklat sin skrivkonst i någon större utsträckning under studiens gång eftersom den varade så kort tid. Men det är den första längre text som eleverna någonsin skrivit vilket förhoppningsvis ökar självförtroendet så pass mycket att blir avgörande för hur väl de kommer att kunna ta till sig kommande undervisning, särskilt för de elever med skrivsvårigheter som nu ska få extra tid för skrivundervisning. Just dessa elever uppgav själva att de utvecklats i hög grad av uppgiften, precis som flera andra forskare tidigare också har bevisat för denna typ av elever

(leRoux, Swartz & Swart 2014, Kirnan et al. 2016). Och det i sig är ett oerhört värdefullt resultat.

Vad gäller tiden för en lektion när man arbetar strukturerat enligt specialpedagogiska metoder som Fridolfsson (2015) pratar om så passar arbetspass på 20 minuter alldeles utmärkt även för en hund utifrån det som Haubenhofer & Kirchengast (2007) lägger fram i sin avhandling.

5.8 Reliabilitet och validitet

Om man skulle upprepa denna undersökning på vårterminen i en annan årskurs 2 på en annan skola men under liknande förhållanden, dvs att en skolhund även i övrigt då och då arbetar med och har en relation med samtliga elever, och om upplägget på lektionerna hade liknat mitt så skulle ett liknande resultat framträda. Jag vill därför påstå att uppsatsen håller hög reliabilitet. Även förutsättningarna för de olika lektionstillfällena såg liknande ut, dvs jag mätte samma sak varje gång inom varje grupp.

Hade jag däremot ställt frågorna på ett lite annat sätt, särskilt kring elevernas egen skattning av sin skrivutveckling, så hade nog resultatet sett något annorlunda ut men ändå med samma likheter och skillnader mellan de båda grupperna. Samma gäller om en annan pedagog med en annan lärstil och med en annan typ av personlighet på sin skolhund hade genomfört studien. Detta anses också vara ett tecken på hög tillförlitlighet och säkerhet i studien.

Undersökte jag det jag hade planerat att studera och mäta? Ja det vill jag nog påstå. Jag hade dock gärna velat ha med både en tredje och fjärde urvalsgrupp som aldrig hade träffat skolhunden, men där jag ändå hade använt samma typ av röst i återkopplingen, för att se om

det då blev någon större skillnad i elevernas skrivutveckling. Uppsatsen uppmäter ändå god validitet i den bemärkelse att den svarar på frågeställningen. Jag har genom hela uppsatsens arbetsprocess varit mycket noggrann och systematisk vilket också bidrar till validiteten.

Jag fick löpande påminna mig själv att inte lägga värdeladdade ord i munnen på eleverna i samband med samtalen vid varje lektionsslut. Jag verkade ett tag stört omöjligt kunna sluta fråga *Var det roligt idag?* Frågor jag brukar försöka ha som "exit ticket" på lektioner är annars i stil med; *Vad var det klurigaste idag?*, *Vad kommer du att komma ihåg imorgon tror du?*

Annat som kan ha påverkat undersökningen är att eleverna överlag upplevdes väldigt positiva till att få arbeta med skolhunden, vilket naturligtvis kan ha färgat deras upplevelse av sin egen faktiska kunskapsutveckling kring just berättande texter.

Mellan mina lektioner, vare sig de var med eller utan hund, bistod elevernas ordinarie lärare och pedagoger med stöd och råd, de hänvisade till skolhundens skrivtips och checklista i den mån det behövdes, dvs de var tillgängliga i varierande grad för eleverna vilket jag också lät dem vara. Det är omöjligt att genomföra en sådan här långtidsstudie utan att samtidigt låta lärarna aktivt delta i elevernas skrivutveckling eftersom eleverna behövde separat skrivtid på andra tider än bara då jag och skolhunden fanns närvarande. Det skulle kunna innebära problem när man inte äger hela processen själv eftersom det kan ha påverkat de olika elevernas upplevelse av sin egen utveckling såväl som den faktiska kunskapsutvecklingen.

Det som antagligen påverkar studiens tillförlitlighet allra mest är förmodligen att jag själv redan är positivt inställd till hundunderstödd pedagogik. Detta bör ha färgat mina observationer.

6 Avslutande diskussion

Det är ett demokratiproblem om elever inte ser sig som skrivande personer. Därför känner jag mig fortfarande stolt och nöjd med mitt ämnesval även nu när uppsatsen är klar. Det är naturligtvis glädjande att kunna dra slutsatsen att elevernas skrivutveckling och motivation påverkats positivt av hundunderstödd pedagogik, både med och utan skolhund närvarande. Att jag nu också vet ungefär hur och hur mycket jag kan integrera hunden i undervisningen utan att hon är med blir mycket användbart i mitt kommande yrkesliv.

Ska man bli en god skrivare måste den tidiga skrivinläringen fokusera på trygghet. Den generella självbild barnet har påverkar även dess (skriv)inläring. Därför ville jag verkligen göra en i grunden hyfsat enkel uppgift som alla hade möjlighet att klara av, vare sig man fick fysiskt stöd från skolhunden eller inte. Med tanke på själva slutprodukten av min studie - barnens fantastiska sagosamling så får jag lov att säga att detta har de absolut klarat av och med bravur.

Resultatet visar att skrivutvecklingen påverkas något mer av att hunden faktiskt är på plats bredvid eleven. Uppsatsens resultat visar även att en skolhund stärker elevens självförtroende och motivation, flera elever säger sig vilja skriva fler sagor och några ville knappt sluta skriva mellan lektionerna. Just detta var så härligt att få bevittna.

Fördelen med den motivationshöjande aspekten av att arbeta med skolhund är just att det kan gynna (skriv)utvecklingen på ett glädjefyllt och inspirerande sätt för de elever som är i behov av extra stöd i skrivinläringen. Jag har läst mängder med studier som påvisar just detta men kunde inte observera det under studiens gång, så när det stod klart efter att jag lagt samman alla delresultat kändes det väldigt häftigt att det är så! Jag tror först och främst det handlar om att få konkret feedback i positiva ordalag medan skrivprocessen pågår. Jag

kommer verkligen att försöka fortsätta ha ett pedagogiskt förhållningssätt som bygger på skolhundens kärleksfulla röst, särskilt när det kommer till återkoppling.

Det goda resultatet i denna studie handlar till stor del om att få känna sig sedd. Lärarnas pedagogiska förhållningssätt behöver därför omformas för att elever ska bli tillräckligt motiverade och trygga och därmed utvecklas ultimt. Parallellt bör fler elever få ta del av hundunderstödd pedagogik. Varför inte på det sätt som Fridolfsson (2015) beskriver, som en bred specialpedagogisk insats för samtliga i tidig ålder. Det skulle de enskilda barnen tjäna på i sitt välbefinnande och måluppfyllnad så väl som att samhället skulle spara pengar och tid. Det skulle därför vara spännande att se vad som händer om pedagoger och lärare testar hur det är att låna en hunds röst och bemötande och verkligen se eleven, ge den uppmärksamhet och beröm. Vem vet vilka mirakel som då skulle kunna ske i klassrummen - även utan mirakelmedlet hunden.

6.1. Reflektioner om arbetet med uppsatsen

Jag önskar att jag hade haft tid att göra en större studie där jag hade haft möjlighet att inkludera ytterligare två grupper, varav den ena då hade fått agera egentlig kontrollgrupp. Dessa skulle i så fall ha utgjorts av elever i årskurs 2 på en annan skola där ena gruppen bara körde på som vanligt med skrivarbetet med sin ordinarie lärare. Den andra gruppen hade i så fall fått undervisning av mig men utan skolhunden någonsin fysiskt närvarande, dvs ingen relation på veckans övriga ämnen såsom det var för uppsatsens grupp UTAN, men dock en icke-fysisk relation med skolhundens personligt skrivna feedback, filmer, meddelanden etc.

Jag önskar att jag hade haft tid att arbeta mer med resultatdelen även nu på hösten, som komplement till det som framkommer i brev 2. I så fall skulle jag ha gjort ett uppföljande samtal med eleverna, det hade varit väldigt intressant att höra deras egna ord om sin

skrivinlärning även så här lång tid efteråt. Kanske även använt självskattningsskalan igen, som jag tror överdrevs och trissades upp i vissa smågrupper när glädjen var som störst efter genomförd högläsning av sin saga.

Formatet för självskattningen hade kunnat göras något enklare så att barnen hade kunnat förstå skalan utan min förklaring, och det hade troligtvis även gjort det enklare för mig att få med mer nyanser i elevernas egen bedömning över tid. Bildstöd hade varit lämpligt komplement.

Hade jag antecknat mer noga efter varje lektion skulle jag ha kunnat använda datan mer utförligt från mina observationer. Jag trodde inte att jag skulle ha så svårt att minnas alla detaljer i samspelet på lektionerna, men det är nästan omöjligt även vid ostrukturerade observationer. Det kändes svårt att göra en vettig analys av materialet i kapitel 4.1.

Det hade även varit intressant om jag hade bett eleverna att självvärdera själva färdiga sagan. Jag var i samtalet med eleverna på sista lektionen istället mer inriktad på processen och formandet av texten, och ställde frågor i stil med; *Vad var det roligaste/klurigaste med att skriva en berättande text?*

Resultatet under kapitel 4.4 är till viss del obrukbart då jag inte vet hur bra var och en har tagit sig an detaljerna som ryms under de 9 bedömningspunkterna i den ordinarie skrivundervisningen före det att jag och hunden kom till klassen. Jag hade kunnat göra en mer noggrann kontroll av detta före datainsamlingen.

Problemet med denna uppsats är precis som för det fåtal andra studier inom hundunderstödd pedagogik att den pågår under för kort period, har för litet urval, är svårt att jämföra med andra studier, saknar egentlig kontrollgrupp. Jag skulle gärna se fler svenska

avhandlingar och forskningsartiklar om hund i skolans värld som är mer omfattande än den studie jag nu genomfört.

Källförteckning

Alatalo T. (2020). *Grundläggande förmågor och färdigheter i skrivutvecklingen - didaktiska implikationer*, sida 33-55 i: Forsling & Tjernberg (red.) *Skrivundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.

Beetz et al. (2011). *The Effect of a Real Dog, Toy Dog and Friendly Person on Insecurely Attached Children During a Stressful Task: An Exploratory Study*. *Anthrozoös* 24:4, sida 349-368.

Berninger V & Amtmann D. (2003). *Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwritten and/or spelling problems - research into practice*. Ingår i: *Handbook of research on learning disabilities*. Swanson et al (red.), sida 345-363. New York: Guilford press.

Bruce B. (2006). *Språkliga svårigheter hos barnet*. Ingår i: *Det hänger på språket*. Bjar (red.). Lund: Studentlitteratur.

Dweck C. (2015). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.

Frank E. (2021). i UR:s fortbildningsserie för pedagoger; *Lärlabbet: Att lära lågstadielever att skriva*. <https://urplay.se/program/216607-larlabbet-att-lara-lagstadieelever-att-skriva> (hämtat 2021-09-15)

Fridolfsson I. (2015) *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Hagtvet B. (1990) *Skriftspråsutveckling genom lek – hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.

Handlin L. (2010). *Human-Human and Human-Animal Interaction Some Common Physiological and Psychological Effects*. Skara: SLU.

Hattie J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur

Haubenhofer D & Kirchengast S. (2007) *Dog Handlers' and Dogs' Emotional and Cortisol Secretion Responses Associated with Animal-Assisted Therapy Sessions*. *Society and Animals*, 15, sida 127-150.

Hergovich et al. (2002). *The effects of the presence of a dog in the classroom*. *Anthrozoös*, 15:1, sida 37-50.

Jenner H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kertes et al. (2017). *Effect of Pet Dogs on Children's Perceived Stress and Cortisol Stress Response*. *Social Development* vol 26, 2. sida 382-401.

Kirnan, Siminerio & Wong. (2016). *The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading*. New York: *Early Childhood Education Journal* 44:6, sida 637-651.

Klingberg T. (2011) *Den lärande hjärnan: om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kotrschal K & Ortbauer B. (2003). *Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom*, *Anthrozoös*, 16:2, sida 147-159.

Lagerström A. (2011). *Knäck koden, en hoppfull bok om dyslexi*. Stockholm: JB Public Relations.

Lane H & Zavada S. (2013). *When reading gets ruff: Canine-Assisted reading programs*. *The Reading Teacher* 67:2, sida 87-95.

Levinson et al. (2017). *Effects of Reading with Adult Tutor/Therapy Dog Teams on Elementary Students' Reading Achievement and Attitudes*. *Society & Animals* 25, sida 38-56.

Lundberg I. (2008) *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur

Patel R & Davidson B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder, Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

le Roux M, Swartz L & Swart E. (2014) *The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study*. Child Youth Care Forum 43, sida 655–673.

Skolverket. (2019). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr 11)* Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Studiepaket läs- och skrivsvårigheter F-3, moment 1 och 2*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning – förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Taube K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur.

Taube K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur.

Inspiration

För dig som vill skapa egna liknande lektioner eller forska vidare inom hundunderstödd pedagogik eller tidig skrivinlärning.

UR. *Lektionstips på minuten; Feedback i skrivundervisningen*.

<https://urplay.se/program/216611-lektionstips-pa-minuten-feedback-i-skrivundervisningen>
(hämtat 2021-09-15)

UR. *Lektionstips på minuten; Att lära lågstadieelever att skriva*.

<https://urplay.se/program/216620-lektionstips-pa-minuten-att-lara-lagstadieelever-att-skri-va> (hämtat 2021-09-15)

UR. *Lärlabbet: Skrivundervisning för elever med dyslexi.*

<https://urplay.se/program/216622-larlabbet-skrivundervisning-for-elever-med-dyslexi> (hämtat 2021-09-30)

Kindsjö J. (2014). *Hur påverkas vård- och terapihundar av sitt arbete och hur uppfattar föraren hundens känslor?* Skara: SLU. https://stud.epsilon.slu.se/7076/1/Kindsjo_J_140811.pdf (hämtad i fulltext 2021-09-15)

Mills & Hall. (2014). *Animal-assisted interventions: Making better use of the human-animal bond.* The Veterinary record. 174. sida 269-73.

https://www.researchgate.net/publication/260810157_Animal-assisted_interventions_Making_better_use_of_the_human-animal_bond (hämtad i fulltext 2021-09-15)

Friesen, L. (2010). *Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts.* Early Childhood Education Journal, 37, sida 261-267.

https://www.researchgate.net/publication/226411473_Exploring_Animal-Assisted_Programs_with_Children_in_School_and_Therapeutic_Contexts (hämtad i fulltext 2021-09-15)

Uvnäs Moberg, K. (2000). *Lugn och beröring: oxytocinets läkande verkan i kroppen.* Stockholm: Natur och kultur.

Ehriander H. (2016). *Bokhunden: och en och annan läshund.* Lund: BTJ

Frank E & Herrlin K. (2020). *Skrivandets hantverk*, sida 153-168 i: Forsling & Tjernberg (Red.) *Skrivundervisningens grunder.* Malmö: Gleerups.

Tebelius Bodin A. (2017). *Vad varje pedagog bör veta - om hjärnan, inlärn timer och motivation.* Stockholm: Hjärna utbildning.

Tjernberg C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning, en bro mellan teori och praktik.* Stockholm: Natur & Kultur.

Bilagor

DETTA SKA VARA MED I EN BERÄTTELSE

🐾 CHECKLISTA 🐾

■ Rubrik

Vad heter din saga?

■ Inledning, vem?

Vem handlar berättelsen om förutom Irma? Det kan vara flera människor, djur eller fantasifigurer. Beskriv den/de det handlar om, hur ser den ut?

■ Inledning, var?

Är de till exempel på en annan planet, i farmors trädgård, eller på en skruvig båt. Du bestämmer själv!

■ Inledning, när?

Utspejar sig sagan nu när det är vår, eller när det är jul? Eller kanske för hundra år sedan eller i framtiden?

■ Handling

Händer det något oväntat, något unikt och mycket annorlunda, eller har de ett problem?

■ Avslutning

Här berättar du om lösningen på problemet eller vad som hände efter det oväntade. Sist kommer själva slutet.

NU KAN DU SÄTTA THOP ALIT TILL EN ALDRIES EGEN BERÄTTELSE! KÖLLA PÅ HELDEN DU FLEK AV MIG OCH SLÄP LOSS FANTASIN. VI SES SMART IGEN! LYCKA TILL!



SKRIVTIPS FRÅN DIN KOMPIS IRMA

- Jag har lärt mig att man ska ha **stor bokstav** i början av varje mening. Camilla säger att det heter VERSALER och inte stor bokstav, men jag är glad att jag kommer ihåg att bokstaven ska vara stor, eller hur!
- Det ska vara **punkt** i slutet av varje mening, har du koll på det? Det blir lättare att läsa texten då, smart va!
- Om någon säger något till en annan person eller hund så ska det skrivas på en ny rad med ett streck framför. Det kallas **talstreck** och ser ut så här -
Till exempel så här:
- Vad gör du där nere? sa Irma förvånad.
- Läs sagan högt för dig själv ibland även innan den är helt klar. Då får du höra hur bra den är och märker lättare om det finns en **röd tråd**, något jag har hört ska vara bra och som Mia och Camilla pratat om. Jag är inte helt säker på att jag förstår vad röd tråd är, du kanske kan förklara det för mig när vi ses?

/KRAM FRÅN IRMA 🐾

Lektionsplanering

Svenska: Skrivinläring - berättande text, åk 2

Grundfärdigheter hunden ska kunna: trick, slä lärmng samt nosdultt att söka.

Material: stor lärmng med plastfickor, en stor bild på hunden samt flera små bilder, godis.

Tillfälle 1 (6 elever i 45 min x 2, v.17)

Alla får klappa Irma först, om de vill. Irma har lättare att pausa efter att hon fått nosa. Medan några hållar fyller några i en självskatning, egen bedömning 1-5 på hur bra de är på att skriva sagor och berättelser.

Jag berättar vad som förväntas av alla idag, hur lång tid det ska ta. Checkar av läget om någon kan behöva anpassning/differentiering just idag.

Jag visar en stor bild på Irma och tillsammans fantiserar vi vad som kan ha hänt, vem mer som är med, ordnar det upp sig, hur slutar äventyret. Fantasi! Jag ser till att alla får prata ungefär lika mycket och med handuppräknng. Även de svagare skrivarna får på detta sätt hjälp med idéer. Irma på pausmattan.

På en stor lärmng finns de sex delar som alltid ska finnas med i en berättelse. Irma slår lärmngen tillsammans med varje barn 2 ggr. Detta är som inspiration, igångsättare och påminnelse om berättelsens sex olika delar. Barnen måste into börja just med de två delarna, men får gärna göra det. En saga kan skrivas med start i vilken ände som helst och så fyller man på.

Jag frågar dem sedan om berättelsens olika delar, och så skriver vi upp dem tillsammans på stort blädderblock eller vit tavla. Vi pratar om exempel på hur en bok kan se ut, hela och hur den kan börja och sluta. Någon får läsa första meningen i en bok i bibblan, en annan får läsa sista meningen i en annan bok. Irma på pausmattan.

Alla får med sig ett blad där dessa sex delar finns med. Jag läser högt för alla. Se bilaga.

1. Rubrik, vad heter sagan
2. Inledning, vem
3. Inledning, var
4. Inledning, när
5. Handling, något oväntat händer eller ett problem
6. Avslutning, lösning på problemet och slutet

Sedan får eleverna varsin bild av Irma (som hon väljer genom att nosdutta, eller lärmng igen, eller gömda och lejar upp tillsammans, beroende på dagsform) Eleverna ska skriva en egen berättelse kring denna bild (det finns 12 olika bilder på Irma).

Sagan ska skrivas på iPad efter Irmas första lektion, men måste inte vara direkt eller samma dag. Jag berättar lite kort vad vi ska göra på tillfälle 2. Tack, och handvätt och vart de ska gå nu.

tillfälle 2 (onsdag v 18, 6 elever i 30 minuter x 2)

Alla som vill får inleda med att klappa Irma. Vi pratar lite om hur deras berättelse går, om något känns extra klurigt eller extra kul. Barnen hjälps åt med varandras berättelser och bekymmer. De får gärna ta med sig sin text och visalberättla för Irma. Vi läser inte. Barnen får en kom-i-håg-lapp av Irma, likadan till alla. Jag läser den högt för dem. Se bilaga.

Tillfälle 3 (v 19, 3 elever i 15 minuter x 4)

Barnen lämnar sin text till Irma och får ge godis och kela lite. De får ställa frågor om berättelser om de vill. Vi hjälps åt ifall någon har bekymmer. Barnen som inte klappar kan läsa för varandra.

Mellan tillfälle 3 och 4 läser jag igenom och skriver personlig feedback från Irma. Egentligen från mig (och Mia om hon vill). Jag skriver ner sådant som de gjort bra och stärker dem i det. Även något som de behöver utveckla och lära sig mer kring. Till exempel kan det bli sådant som att de behöver beskriva miljön lite mer.

- Hur ser det ut på den platsen? Lägger Irma märke till något särskilt där?
- Hur luktar det i din sagovärd? Känner Irma några dofter?
- Hör Irma något i din sagovärd som inte människor kan höra?

Tillfälle 4 (v 20-21, 3 elever i 15 minuter x 4)

Irma lämnar skriftlig feedback genom att välja lappar med namn på golvet (skriftliga feedbacken), hon nosduttar, och så får den eleven sitt blad (och digitalt direkt i dokumentet?), och ger en godis och myser lite med Irma.

Eleverna skriver vidare och justerar sin text. Detta behöver inte ske samma dag.

På förstadsidan/omslaget kan bilden på Irma sitta, det går även bra inuti. Inuti boken kan med fördel en bild målas som passar ihop med texten. De som skriver på iPad kan scannafota illustrationen. Irmas bild kan man få digitalt eller fota av sin egen bild.

Alla sagor ska printas.

Nu, mellan tillfälle 4 och 5, är det lämpligt att läsa högt för en klasskompis, familjemedlem eller gosedjur för att se hur bra sagan blev och öva inför tillfälle 5. Repetition av samma text är viktig del i läsinlärmng.

Tillfälle 5 (v 21-22, 3 elever i 45 minuter x 4)

Nu är det dags att läsa högt för Irma. Barnen får diplom av Irma för att de kämpat så med sin berättelse.

Eleverna får själva bedöma sin kunskapsutveckling på likadan enkät som vid tillfälle 1. Jag ställer lite fler frågor denna gång. Ex: Varför är det bra att kunna skriva en berättande text? Hur känns det för dig när du skriver? Dessa lektioner var viktiga för mig eftersom.....

Efter detta sista steg går uppgiften att utveckla tex. genom att eleverna även läser sina egna eller varandras sagor högt i klassen, att Mia eller Joni läser sagorna högt i klassen, eller att varje elev läser för var sin elev i förskoleklassen.

Tillfälle 1 är min LIA 2-uppgift "Lektion svenska". Kommande tillfällen är knutna till Irmas 20 h special-LFV på skollundervisn. Detta kommer även ingå i min examensuppsats, som ska handla om "Tidig skrivinlärmng med hjälp av skollund". Jag ska undersöka hur man kan integrera hunden utan att ha hunden fysiskt närvarande, en jämförande studie mellan den grupp som träffar hunden och den grupp som gör samma uppgift utan att träffa hunden. Vi är ännu inte helt klara med besökshund-LFV så lämna kan även tas därifrån, uppgifterna på tillfälle 2-5 passar även för en besökshund.

De 11 elever, halva klassen, som inte träffar Irma får istället så långt det är möjligt samma genomgång, antal lemmar och struktur av mig utan Irma fysiskt närvarande, den idén är knuten till examensuppsatsen och inte till LIA 2?