

## **Om bildet på fremsiden:**

Bildet på fremsiden er av fjordhesten Linder, som har betydd mye for meg. Han har vært en kjærlig venn, læremester og motivasjon i travle og tunge tider. Linder hadde en fantastisk personlighet og var alltid en liten skøyer med glimt i øyet. Han kom når jeg ropte, men ville ikke alltid gjøre det jeg hadde planer om. Jeg tror nok han ga 100 prosent når han jobbet med noe han likte, som å dra tømmer eller galoppere på tur. Ba jeg han derimot om å gjøre noe han ikke ville, ble det kanskje full stopp. En hest kan bestemme seg for ikke å høre, og da er det ikke mye som hjelper!

Linder har lært meg mye om det nære samarbeidet som kreves mellom rytter og hest. Det handler om å gi og ta, og hvis man ikke lytter til hverandre får man ikke til det man ønsker. For meg er det å holde på med hest som å skape og holde på et vennskap. Det krever mye arbeid, med god kommunikasjon og følsomhet. Begge parter kan skuffe og glede hverandre. Sammen kan hest og rytter få til de utroligste ting.



## **Forord:**

Denne masteroppgaven har jeg sett på som en mulighet til å kunne kombinere to av mine hovedinteresser, altså hest og pedagogikk. Det er så mye jeg kunne tatt utgangspunkt i, for disse to kan kombineres på så mange ulike måter. Jeg har derfor måttet velge meg ut en liten del som jeg har vært så heldig å få anledning til å undersøke nærmere. I hovedsak så er dette en studie av ridning for ridningens del, uten en baktanke om overføringsverdi til andre felter. Jeg tør likevel å si at mange av mine funn også er viktige for andre typer ferdighetstilegnelse, og derfor kan brukes som et tankeverktøy.

Det er mange jeg har lyst til å takke for hjelp og støtte i arbeidet med masteroppgaven. Først vil jeg takke mine intervjudeltakere som har gitt meg innsikt og har gjort oppgaven mulig å gjennomføre. Videre vil jeg takke min veileder Kjetil Steinsholt for å støtte meg i å velge noe jeg hadde lyst til å jobbe med, og videre ha tro på meg og oppgaven underveis. Du har gitt meg mye hjelp med teoretiske innspill og konstruktive tilbakemeldinger som har ført til motivasjon for å jobbe mot målet.

Min kjære pappa- takk for at du tok meg med på ridning da jeg var tre år, det var det eneste riktige. Du har også gitt meg masse støtte gjennom studietiden, og ellers i livet, og har vært en god samtalepartner i alt fra idémýldring til korrektur. Takk for den omsorgen du har vist.

Jeg vil også takk mine kjære venner og studenter på lesesalen for oppmuntringer og støtte underveis i hele prosessen med å skulle gjennomføre en mastergrad. En spesiell takk til Ingrid Steensland Dahle, for språklig gjennomlesing og for å være en fantasisk venninne.



## Innholdsfortegnelse

<b>Om bildet på fremsiden:</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord:</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn.....	10
1.2 Tidligere forskning .....	10
1.3 Problemstilling .....	11
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	11
<b>2. Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Ferdighetsteori .....	13
2.1.1 Aristoteles' syn på kunnskap.....	13
2.1.2 Teori versus praksis.....	14
2.1.3 Mesterlære .....	15
2.1.4 Taus kunnskap og den reflekterende praktiker .....	16
2.1.5 Kunnskap i kroppen .....	16
2.1.6 Ferdighetstilegnelse gjennom instruksjon .....	17
2.2 "Rideteori" .....	17
2.2.1 Ridning.....	17
2.2.2 Rideskolen .....	18
2.2.3 Å bli ridelærer .....	18
2.2.4 Rideinstruksjonen .....	19
2.2.5 Ferdighetsmål.....	19
2.3 Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell.....	20
2.3.1 Fenomenologisk forståelse av ferdighetstilegnelse .....	20
2.3.2 Fem nivåer i ferdighetstilegnelsen .....	21
2.3.3 Kritikk av ferdighetsmodellen .....	26
<b>3. Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Valg av metodisk tilnærming.....	29
3.2 Kvalitativ forskning.....	29

3.4 Plan og gjennomføring av studien.....	31
3.4.1 Tematisering.....	31
3.4.2 Planlegging .....	32
3.4.3 Intervjuing.....	32
3.4.4 Transkribering.....	34
3.4.5 Analyse.....	35
3.4.6 Verifisering.....	36
3.4.7 Rapportering .....	37
<b>4. Presentasjon av funn og analyse.....</b>	<b>39</b>
4.1 Presentasjon av intervjudeltakere.....	39
4.2 Samspill mellom rytter og hest .....	40
<i>Ridning som både fysisk og mental ferdighet .....</i>	<i>41</i>
<i>Hesten har egne meninger .....</i>	<i>41</i>
Kategori 1: Ferdighetsnivåer .....	42
<i>Nybegynner .....</i>	<i>42</i>
<i>Avansert begynner.....</i>	<i>43</i>
<i>Kompetent .....</i>	<i>45</i>
<i>Kyndig.....</i>	<i>46</i>
<i>Ekspert.....</i>	<i>46</i>
Kategori 2: ”Et godt blikk” .....	47
<i>Barn og ridning.....</i>	<i>48</i>
<i>Ridelærerens tilrettelegging .....</i>	<i>49</i>
<i>Ulik tilnærming på de ulike nivåene .....</i>	<i>50</i>
<i>Organisatorisk tilrettelegging.....</i>	<i>51</i>
<i>Undervisningsmetoder.....</i>	<i>51</i>
<i>Vurdering av rideferdigheter .....</i>	<i>53</i>
Kategori 3: Sikkerhet .....	54
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>57</b>

Aristoteles og Dreyfus.....	57
Ridning som mesterlære.....	58
Ferdighetsmodellen.....	60
”Et godt blikk”.....	63
Sikkerhet.....	65
Hesten som læremester.....	65
<b>6. Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>67</b>
Kritikk av eget arbeid.....	67
Forslag til videre forskning.....	68
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>76</b>





## 1. Innledning

I min studie av spesialpedagogikk, og også gjennom egen erfaring, har jeg fått en oppfatning av hvor avgjørende lærerens personlige særegenheter og karisma er for å tilrettelegge og motivere for læring hos elevene. Da hest og ridning har alltid vært et interesseområde for meg, har jeg i min studie valgt å kombinere disse ved å undersøke hvordan barn tilegner seg rideferdigheter på ulike nivåer ved hjelp av ridelæreres tilpassing. Begrepet ridning er en sekkebetegnelse for veldig mange ulike aktiviteter og grener, i denne studien viser jeg til ridning som det å sitte oppå en hest i bevegelse.

Hovedtemaet i oppgaven er tilegnelse av rideferdigheter gjennom instruksjon, med fokus på ridelærernes opplevelse av sin rideinstruksjon for barna. Bent Flyvbjerg (2009) mener at ordet ferdighet dekker et spekter fra det tekniske til det intellektuelle. Jeg legger vekt på en slik definisjon av begrepet gjennom denne oppgaven. Ferdighetstilegnelse hos barn skjer i ulikt tempo, og også ofte på forskjellige måter. Felles er at utførelse av ferdigheter ofte er kvalitativt forskjellig for nybegynnere og for eksperter.

Ridning er en ferdighet som ofte tilegnes gjennom instruksjon. Mange begynner på rideskolen tidlig i barndommen, og dette er kanskje også deres første møte med hesten. Hesten er et stort dyr med mange egenskaper og egen personlighet. Den er også et flokkdyr med tilhørende instinkter. Det krever et samspill mellom hest og rytter for at begge skal kunne oppnå utvikling. Ridning er avhengig av at rytteren er både fysisk og mentalt til stede da hesten ofte reagerer på de minste signaler. Ridelæreren må derfor inneha en bred kunnskap om både hest og rytter, og ha et ”godt blikk” for detaljer. Ridelæreren skal altså bistå rytteren i sin læreprosess gjennom å gi kontinuerlige tilbakemeldinger til rytteren på en måte som blir forstått. Ridelæreren må derfor ha kunnskap om hvordan hesten fungerer både biologisk og mentalt. Læreren bør finne ut hvordan eleven lærer best og hvordan man kan planlegge undervisningen på en hensiktsmessig måte. I tillegg er ridning en aktivitet som krever fokus på sikkerhet. Dette gjelder blant annet sikkerhetsutstyr for rytteren, og det å vise elevene hvordan de skal håndtere hesten på en trygg måte.

I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i en ferdighetsmodell utviklet av Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (1986). Modellen omhandler fem ulike nivåer i det å lære seg en ferdighet gjennom instruksjon. De mener deres ferdighetsmodell er like relevant for all tilegnelse av ferdigheter man gjør gjennom instruksjon, uansett fagområde, da all ferdighetstilegnelse i større eller mindre grad følger de samme ferdighetsnivåene under progresjonen (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003).

Begrunnelsen min for en tilnærming til ferdighetslæring gjennom instruksjon er at jeg ønsker å se

på den praktiske ferdigheten ”ridning”, som oftest tilegnes ved instruksjon og gjennom veiledning av en ridelærer. Jeg vil benytte ferdighetsmodellen som et verktøy i min analyse av barns ferdighetsutvikling i ridning.

### **1.1 Bakgrunn**

Jeg har hold på med hest siden jeg var tre år, og har bestandig vært det man kan betegne som en ”hestejente”. I min oppvekst har hesten fungert som en støttespiller og læremester. Jeg brukte stallen som et fristed, der jeg kunne stenge ute alt annet og senke skuldrene. Hest er ikke lengre bare en hobby, men også en lidenskap og livsstil. Jeg har funnet ut at ridning er så mye mer enn bare å sitte oppå en hest. Ridning er også et komplekst samspill mellom hest og rytter. Hesten gir ubetinget kjærlighet og er en stabil samarbeidspartner, som gir tydelige og øyeblikkelige tilbakemeldinger i samarbeidet. Den har sin egen vilje og er ikke redd for å teste ut hvem som er sjefen med jevne mellomrom. Hesten er et stort og muskuløst dyr, som man må kommunisere med og forstå for å kunne skape et samarbeide. Videre kan dette føre til en følelse av mestring og kontroll, men om ting ikke går som man har planlagt også redsel og frustrasjon.

### **1.2 Tidligere forskning**

I de senere tiårene har det blitt gjort en del forskning på hest og ridning. Forskningen kan grovt deles inn i tre områder: hestetterapi, hesteassistert aktivitet og pedagogisk arbeid med hest. I forbindelse med dette har det vært gjort lite forskning på selve rideopplæringen, da hest og ridning innenfor de foregående områdene blir brukt som et verktøy for å nå et mål og da ikke kun ridning for ridningens skyld. Følgende er et par eksempler på tidligere forskning.

Michael Wang (1989) undersøker i sin masteroppgave hvilke behov som tilfredsstilles og hva som læres gjennom kontakt med hesten og ridning. I denne undersøkelsen trekker han frem ulikheten mellom menn og kvinner i forhold til hest. Han viser til kvinnes omsorgsegenskaper i motsetning til menns nytteorientering. Hege Johansen (2009) skriver i sin artikkel om kjønnssegregering i norsk sprangridning.

Flere såkalte ”fagbøker” velger på ulike måter å gi en innføring av ridning ut fra forfatterens ståsted, erfaringsgrunnlag og grunnsyn på ridning. Noen velger en ABC-fremgangsmåte med detaljerte beskrivelser av situasjoner som kan oppstå når man holder på med hest og ridning, mens andre viser til det de mener er gjeldende prinsipper og grunnelementer innenfor ridningen. Jeg ser på flere av slike bøker som interessante, men mer som en slags støttelitteratur for å supplere instruksjon og for å øke forståelsen i forkant og etterkant av gjennomført praksis. I min oppgave

legger jeg vekt på at ridning er mer kompleks og individuell enn å kunne følge slike ”kokebokoppskrifter”. Det blir her nødvendig med erfaring og samspill som kan gi et høyere ferdighetsnivå. Jeg velger å rette oppgaven min mot hvordan erfaring hos instruktørene påvirker hvilke tilpasninger de gjør på sin undervisning for å tilrettelegge for barnas ferdighetstilegnelse.

### **1.3 Problemstilling**

Problemstillingen min er: *hvordan legger ridelærerne til rette for at barn kan tilegne seg rideferdigheter på ulike nivåer?*

Jeg ønsket først å finne ut hva ridelærerne la i begrepet ridning, før jeg så på hvilken rolle de har i forhold til det å skulle lære barna å ri.

### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 gjør jeg rede for mitt teoretiske grunnlag for denne oppgaven. Den er inndelt i tre underkapitler; *ferdighetsteori, rideteori og Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell*. Her er det først en teoretisk gjennomgang av kunnskapsbegrepet, før det blir knyttet til ferdighetstilegnelse. Rideteori omhandler ulike aspekter ved ridning, men hovedvekt på ridelæreren og rideskolen. Den siste delen av teorikapittelet tar for seg Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell, der jeg også trekker frem kritikk knyttet til modellen. Kapittel 3 er en metodisk tilnærming til studien, med fokus på hvilke faktorer som har hatt betydning for forskningsprosessen. Her inngår blant annet intervjuenes oppbygging og gjennomføring, i tillegg til min subjektivitet i forskningen. Avslutningsvis viser jeg til hvordan jeg analyserte og verifiserte datamaterialet. I kapittel 4 presenterer jeg mine resultater, og analyserer dem ved å knytte teori fra kapittel 2 opp mot direkte sitater fra intervjudeltakerne. Kapittel 5 er mitt siste og avsluttende kapittel. Der oppsummeres funn og jeg foreslår muligheter for fremtidig forskning som kan gi mer innsikt og kunnskap på feltet.



## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gå inn på mitt teorigrunnlag for å belyse utgangspunktet for analysen i kapittel 4. Teorien jeg anvender har vært med på å danne grunnlaget for min forståelse av temaet. Den har også vært med på å holde fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene underveis i mine intervjuer. I tillegg har jeg gjennom intervjuene fått innblikk i hvilken teori som har vært nødvendig å ta med i oppgaven. Teoridelen er inndelt i tre hovedbolker: *ferdighetsteori*, *rideteori* og *ferdighetsmodellen til Dreyfus-brødrene*. Første del ferdighetsteori, er en generell oversikt over ulike måter å tilegne seg ferdigheter på, der jeg går nærmere inn på ferdighetstilegnelse gjennom instruksjon. Del to har jeg valgt å kalle ”rideteori”. Her ønsker jeg å belyse hvilke rammer som i dag ligger rundt begrepet ridning, med fokus på rideskolen og ridelærerens rolle. Tredje del; Dreyfus og Dreyfus’ ferdighetsmodell, omhandler en inndeling av fem nivåer knyttet til ferdighetstilegnelse gjennom instruksjon.

### 2.1 Ferdighetsteori

Det å lære seg ferdigheter er noe man gjør gjennom hele livet, både bevisst og ubevisst. Selvfølgeligheter som det å snakke og gå er noe de fleste tilegner seg de første leveårene, og etter hvert kommer ferdigheter som å sykle og å svømme. Et kjent utsagn er at ”du må krabbe før du kan gå”, men dette gjelder ikke alltid. Ferdighetslæring er mer kompleks enn som så. Læringen skjer ofte gjennom ulike ferdighetsnivåer, men det er viktig å understreke at nivåene har ulike betydninger og utforming for den enkelte. Læring av en ferdighet er individuell, og vil være avhengig av mange ulike faktorer. Krav, mål, egne forutsetninger og miljømessige vilkår er noen eksempler. Fra vi er spedbarn til våre ungdomsår skal store mengder ferdigheter tilegnes. Vi skal, som nevnt, lære oss å gå og snakke, og videre skal vi lære oss å omgås andre mennesker og forholde oss til samfunnets krav og normer. I følge Dreyfus (1986) er menneskelige ferdigheter ikke noe medfødt, men noe vi må lære oss. Barn, og i noen tilfeller også voksne, lærer gjennom å prøve og å feile, og også ofte gjennom å imitere mer erfarne utøvere (Hubert L. Dreyfus et al., 1986). Når det gjelder voksne, lærer de seg i stor grad nye ferdigheter gjennom instruksjoner, skrevne eller verbale. I min oppgave skal jeg gå inn på barns ferdighetslæring gjennom instruksjon. Ferdighetslæringen vil foregå gjennom både imitasjon, prøving og feiling og det å følge verbale, og eventuelt skriftlige, instruksjoner.

#### 2.1.1 Aristoteles’ syn på kunnskap

Aristoteles levde i en verden som ikke er utformet på samme måte som dagens samfunn, og hans tanker må derfor ses i lys av dette. Det vil derfor finnes mange ulike måter å tolke hans begreper på, og da spesielt *phronesis*. Vitenskap og teknikk preger den moderne måten å tenke og handle på. I

følge Gadamer vil vi av den grunn ikke kunne forvente å handle ut fra dyd eller ta de riktige valgene for egen og andres atferd (Steinsholt, 2012/2013). Aristoteles forklarer i bok VI ”Den nikomakiske etikk” blant annet tre former for intellektuelle dyder, der han skiller mellom teoretiske og tekniske handlinger (Flyvbjerg, 2009; Steinsholt, 2012/2013). Den første er *epistémé*, en teoretisk visdom uavhengig av tid og sted. Den oppnås gjennom analytisk rasjonalitet. *Techné* er derimot en kontekstavhengig ”å vite hvordan”-kunnskap. Begrepet kan oversettes til håndverk/kunst og er orientert mot en produksjon av noe, styrt av et bevisst mål. Den handler ikke om planlegging eller om produktet, men derimot om hvordan man kan produsere noe på en best mulig måte. Denne type kunnskap baserer seg på en instrumentell rasjonalitet. Den tredje dyden, *phronesis*, praktisk kunnskap, handler om å ha viten om hvordan man skal oppføre seg under alle omstendigheter. Den kan ikke reduseres til viten om allmenne sannheter. *Phronesis* er en handlingsorientert intellektuell dyd som innbefatter etiske vurderinger bunnet i praksis. Målet ligger ikke i å skape noe nytt utenfor seg selv, men er derimot et mål i seg selv (Steinsholt, 2012/2013). Praktisk kunnskap viser til mellommenneskelige handlinger i det kulturelle og sosiale livet (Gustavsson, 2004). *Phronesis* handler kort oppsummert om å handle fornuftig og konstruktivt ut fra det situasjonen krever med en visshet om at det ligger en usikkerhet i om handlingen er riktig eller ikke. Det handler om å ha såpass mye erfaring med lignende situasjoner til at man har mulighet til å handle raskt og fleksibelt. De tre formene for kunnskap har ulike formål og tilhører ulike virksomheter (Gustavsson, 2002). Selv om Aristoteles viser til et visst skille mellom tekniske og teoretisk aktiviteter, gjør han klart i ”Den nikomakiske etikk” at teoretiske aktiviteter ikke har noen direkte påvirkninger på praksis. Dette begrunnes med at det kun er de ”praktiske” og intensjonelle tankene som kan motivere for produktiv handling (Steinsholt, 2012/2013).

### **2.1.2 Teori versus praksis**

Forenklet sagt har man to retninger for å gi svar på spørsmål knyttet til teori versus praksis problematikken (Åsvoll, 2009). Den ene er fra *den skolastiske tradisjonen*, som er den dominerende tradisjonen i vårt samfunn. Fokuset her ligger på fakta- og regelkunnskap som i stor grad er knyttet til teoretisering av kunnskap. Kunnskapen er hovedsaklig skrifteliggjort i form av teoretisk kunnskap som senere kan overføres til praksisfeltet og brukes aktiv herfra. Den andre retningen kommer som en kritikk av den skolastiske tradisjonen. I det *ikke-skolastiske perspektivet* er det teorier om praksisfeltet og mesterlære som er det sentrale. Det er det ikke-skolastiske perspektivet som blir det sentrale i denne oppgaven, og jeg kommer senere inn på Dreyfus-brødrene, som befinner seg innenfor denne tenkningen.

Håvard Åsvoll (2009) prøver i sin bok *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap* å unngå et gjensidig utelukkende motsetningsforhold mellom de to perspektivene. Han mener at: ”Teoretisk innsikt, refleksjon og analyse, og praksisforankret reaksjon, intuisjon og handling kan heller undersøkes som fruktbare, spenningsfylte og gjensidig avhengige aspekter i en pedagogisk praksis” (Åsvoll, 2009, p. 15). Med dette som bakgrunn setter han søkelyset på hvordan teori og praksis kan samspille, og hvordan det igjen kan gi muligheter for en taus pedagogikk.

### **2.1.3 Mesterlære**

Mesterlære blir i dag brukt på mange ulike måter og forekommer i forskjellige former og på mange områder. Innenfor mesterlære kan man finne fire hovedtrekk (Kvale, 1993 i Nielsen & Kvale, 1999): *praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis*. Praksisfellesskap vil si at mesterlære skjer gjennom deltakelse i et faglig fellesskap der man går fra å være en perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem av faget. Gjennom utviklingen i praksisfellesskapet tilegner lærlingen seg vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier innen faget. Ved å lære seg fagets mange ferdigheter er den lærende et skritt på veien mot tilegnelse av en faglig identitet. Mesterlære åpner for muligheten til å kunne observere og imitere de handlingene mesteren, eller andre på feltet, gjør. Evalueringen av ferdigheten skjer gjennom at man får kontinuerlige tilbakemeldinger på det man gjør i praksis.

*Mesterlære er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte.*

*Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes. Læringen er innvevd i en sosial praksis (...)* (Nielsen & Kvale, 1999, p. 23).

Da det som tilegnes av ferdigheter hos den lærende er avhengig av hvilket perspektiv mesteren tar utgangspunkt i, så vil det kunne være nyttig for den lærende å gå i lære hos flere ulike mestere (H. Dreyfus & Dreyfus, 1999). Dette er fordi man ikke ønsker at den lærende kun skal bli en kopi av mesteren, men heller utvikle sin egen stil. Ved å arbeide med flere mestere kan man skape en konflikt hos den lærende, da de innehar ulike stiler og praksiser. Dette kan føre til at den lærende utvikler sin personlige stil og da videre den høyeste formen for ferdighet som er mesterskap<sup>1</sup>.

Innenfor mesterlære er det ofte vanskelig å forklare med ord hva man kan fordi ferdigheter ligger i utførelsen og ikke i teoretiske termer. Læringen som foregår er hele tiden forbundet med noe praktisk, og den er i tillegg situasjonsavhengig. Dette kan sammenlignes med det å inneha taus kunnskap.

---

<sup>1</sup> Mesterskap er i følge Dreyfus og Dreyfus den høyeste formen for ferdigheter. ”Lærlingen vil bli ekspert ved å imitere mesteren” (H. Dreyfus & Dreyfus, 1999, p. 63).

#### ***2.1.4 Taus kunnskap og den reflekterende praktiker***

Taus kunnskap er ofte forbundet med praktisk kunnskap som er tilegnet gjennom erfaringer knyttet til hverdagslivet. Ulike yrkespraksiser og deltakelse i andre gjøremål kan gi praktisk kunnskap.

”Det er snakk om erfaringer, ferdigheter og utøvelse som en kunnskap som ofte kommer forut for vår teoretiske kunnskap” (Åsvoll, 2009, p. 13). Praksis og utøvelse blir her det sentrale. Innenfor et slikt perspektiv anvender utøveren tilegnede erfaringer og kunnskap i handlingskrevende situasjoner. I tillegg har utøveren med seg personlige tanker og ferdigheter inn i situasjonen, og skaper ny kunnskap og mening. En slik tanke bryter med den vanlige normen innenfor pedagogikken, der kunnskap oftest utvikles fra det abstrakte til det konkrete og generelle.

Innenfor praktisk kunnskap er begrepet å ”vite hvordan” sentralt der kunnskapen er i aktivitet, i motsetning til den tradisjonelle formen for kunnskap som omhandler å ”vite at” (Gustavsson, 2002). Vår alminnelige fornuft kan forstå at å ”vite hvordan” er noe som ligger i handlingen (Schön, 2001). På samme måte som sunn fornuft kan gjenkjenne kunnskap i handlingen, kan vi også noen ganger reflektere over det vi gjør. Ved hjelp av dette blir vi det som i følge Schön (2001) er en *reflekterende praktiker*. Refleksjonen som foregår vil berøre mange ulike sider ved handlingene man utfører, og vil være like ulik som de fenomenene med sin tilhørende ”viten i praksis” man handler ut fra. Gjennom refleksjon blir den praktiserende i stand til å håndtere en rekke ulike vanskelige situasjoner. Den reflekterende praktiker forholder seg dynamisk til sin egen praksis, hvor de kontinuerlig definerer og redefinerer situasjoner med utgangspunkt i refleksjon.

#### ***2.1.5 Kunnskap i kroppen***

Ved å betrakte kunnskap som praksisrettet kan man se på tre mulige forklaringer av hvor kunnskapens sentrum befinner seg: i kroppen, i kulturen (samfunnet) eller i handlingen (Molander, 1993). Kunnskapen forstås her i et vidt perspektiv og innebærer ulike former av kunstnerisk dyktighet, innsikt og (velfungerende) beslutningstagning. Mitt utgangspunkt bunner i at kunnskapens sentrum ligger i kroppen. Et slikt syn bygger på Merleau-Pontys tanke om at egenkroppen ikke kan inndeles i subjekt eller objekt (Gustavsson, 2004; Hangaard Rasmussen, 1996). Persepsjonene vi gjør er her tvetydige i sitt uttrykk og innebærer en stadig interaksjon mellom kropp og sjel. På denne måten kan ikke persepsjonen reduseres til enten teori eller praksis. Vi må derfor gå tilbake til fenomenet, eller den umiddelbare opplevelsen, og finne meningselementene i selve persepsjonen (Hangaard Rasmussen, 1996).



### **2.1.6 Ferdighetstilegnelse gjennom instruksjon**

Ferdighetslæring innebærer ofte en samhandling med andre mennesker rundt oss, og da i mange tilfeller ved hjelp av en formidler. Denne formidleren, enten det er en lærer, instruktør, eller trener, innehar ofte mer kunnskap og erfaring enn den lærende (jf. mesterlære). Instruktøren vil ofte aktivt bruke sin erfaringsbakgrunn for å lære bort en ferdighet.

## **2.2 ”Rideteori”**

*De fleste som ønsker å bli kjent med hest, starter med å lære å ri. Det er ikke som å mestre sykkel eller bil, for hver hest er levende dyr. I tillegg til alle artsegenskaper har den individuelle evner og særtrekk (Børresen & Gjersøe, 2002, p. 127).*

Hesten har vært en del av vår kultur i uminnelige tider, men har fått forandret sitt bruksområde gjennom tidene. Den har gått fra å være et nødvendig arbeidsredskap på gårdene rundt om i Norges langstrakte land, til å være et kjæledyr og en fritidssysselet for mennesker i alle aldre og livssituasjoner. I dag brukes hesten til et vidt spenn av aktiviteter i Norge. Den er både knyttet til økonomisk vinning, terapi, aktivitet og pedagogikk, for å nevne noen. De siste årene har det vært en klar økning i både antall hester og mennesker som er involvert i hesteaktiviteter (Econ, 2009). Hesten knyttet til fritidsaktiviteter, som jeg har tatt utgangspunkt i denne oppgaven, tilhører ofte rideskolen.

### **2.2.1 Ridning**

Ridning blir sett på som både en fritidsaktivitet og en idrett. Den innehar sin egen konkurransekultur med krav på ulike ferdighetsnivåer. I følge Norges Rytterforbund (2007) dreier ryttersport seg i hovedsak om et samspill mellom hest og rytter, der ulike øvelser krever at rytter og hest behersker lydighet, smidighet, spenst, letthet og styrke på forskjellig måte i de ulike grenene. Ridning blir også brukt som en avkobling og hobby. Fordelene med ridning er mange. Det er en idrett som både passer for kvinner og menn, unge og gamle (Mickle, Syversen, Amundrød, & Torpe, 2011). Det er heller ikke noe start- eller sluttspunkt for når du kan holde på med ridningen. På den måten kan du forbedre deg når som helst i livsløpet. Samtidig er god ferdighetsinnlæring viktig, og det vanligst gjennom instruksjon. Om grunnlaget er godt, vil hver ridning gi ny erfaring og bidra til at kunnskapene utvikles. Samspillet mellom hest og rytter er avgjørende for å skape læring og utvikling.

### **2.2.2 Rideskolen**

Rideskoler, som er en organisert aktivitet, har i lange tider vært en viktig del av fritidstilbudet, spesielt for barn og unge. Ridning som fritidsaktivitet er populært blant barn. I følge Statistisk Sentralbyrå (SBB) er prosentandelen av barn 6-15 år som holder på med ridning som fritidsaktivitet 24 prosent (SSB, 2007).

Ridning innehar visse utfordringer knyttet til sikkerhet. Hesten er først og fremst et stort dyr med egne meninger. Grunnet sine instinkter kan man aldri stole 100 prosent på en hest. Ryttere som kommer til rideskolen må informeres om hvilke sikkerhetsutstyr som behøves. Ridehjelm, ridebukser og sko med hel er basisutstyr (Blokhuis Zetterqvist, 2004). Hestens utstyr er også viktig. Det skal være riktig innstilt og passe til både hest og rytter. Sikkerhetsrutiner ved rideskolen er viktig for å bevare sikkerheten hos rytter, hest og omgivelser. Ridelæreren bør være bevisst på hvilke faremomenter det finnes i de ulike øvelsene det tas bruk av i innlæringen, og ha sikkerhetsrutiner knyttet til øktene sine for å skape en helhetlig undervisning som er og føles trygg for hest og rytter.

### **2.2.3 Å bli ridelærer**

Ridelærer er ikke en beskyttet yrkestittel i Norge (Bjørnsson, 2011). De som gjennomfører opplæringen ved rideskolene er enten fagutdannede ridelærere eller ryttere med lang erfaring innen egen praksis. Det vil si at en ufaglært i praksis kan drive en rideskole og holde undervisningen der. Det er likevel blitt stadig vanligere at, i alle fall de større rideskolene og ridesentrene, ansetter faglærte. Ridelæreutdanningen ved Norsk Hestesportssenter på Starum varer over halvannet år og innebærer tre trinn, som bygger på hverandre og krever både kompetanse i rideferdigheter og pedagogikk. Etter endt utdanning skal studentene være i stand til å ta ansvar for elever, hester og stallanlegg (Bjørnsson, 2011). Ridelærerutdannelsen er en praktisk profesjonsutdanning som gir studentene trening i hestestall, pedagogikk og sikkerhet. ”Det viktigste er ikke at studentene blir de beste rytterne selv, men at de blir flinke til å lære opp andre” (Arne Amlien i Bjørnsson, 2011). Norsk Hesteseter sine mål for ridelærerutdanningen legger vekt på at det å være ridelærer omfatter en bred kompetanse innenfor for både hest, rytter og undervisning (Norsk Hestesenter, u.å.).

Et annet alternativ for å undervise i ridning er å ta trenerutdanningen i regi av Norges Rytterforbund. Dette er ofte en videreføring av en aktiv konkurranseperiode eller tilsiktet andre utøvere på et høyt kompetansenivå innen en hesteaktivitet. Trenerutdannelsen legger vekt på gode prestasjoner hos trenerne, mens ridelærerutdannelsen legger hovedvekten sin på pedagogikk.

Trenere blir ofte knyttet til ridning som konkurransegren og toppidrett, mens ridelærere bistår i ferdighetstilegnelsen og hører ofte til rideskolen og breddeidrett.

#### **2.2.4 Rideinstruksjonen**

For å gi elevene på rideskolen best mulig utgangspunkt for å tilegne seg rideferdigheter er det viktig at de befinner seg i et godt læringsmiljø. For å være mottakelige for nye inntrykk er det også viktig at elevene tror på seg selv (Steinberg, 1994). Samspeillet mellom rytter, hest og ridelærer er en didaktisk prosess som påvirkes av flere faktorer (Blokhuis Zetterqvist, 2004). Ryttere bør inneha egenskaper som tålmodighet, stahet, ydmykhet og respekt (Eva-Karin Oscarsson i Blokhuis Zetterqvist, 2004). En god ridelærer kjennetegnes ved at hun kan inspirere elevene sine til å lære og formidler instruksjonene på en måte elevene forstår. For å kunne undervise på en god måte er det viktig at ridelæreren har en egeninteresse for hest og ridning i tillegg til å ha en vilje til å lære bort ferdigheten. Videre bør ridelæreren være kompetent. Dette innebærer god kunnskap om hva som skal læres bort, i tillegg til lang erfaring på praksisfeltet. Da en organisering og planlegging vil ha betydelig sammenheng med barnas læring, er det viktig å ha et tydelig system i undervisningen, men samtidig være fleksibel med tanke på uforutsette hendelser. Videre er det viktig at ridelæreren fort kan korrigere både hest og rytter på riktig måte.

For at elevene i det hele tatt skal kunne lære seg noe, må de være motiverte (Blokhuis Zetterqvist, 2004). Det handler om at elevene har lyst til å lære seg å ri og dermed kan bruke tid og krefter på å lære seg ferdigheten. Ridning stiller krav til teknikk, i tillegg til følelse. Det å være bevisst både følelser og fysikk som rytter vil hjelpe til med å vite hvilke hjelpere man skal bruke og i hvilken grad, altså være klar over hvilke signaler man gir til hesten og hvordan den mottar dem.

#### **2.2.5 Ferdighetsmål**

For å avgjøre hvorvidt man har oppnådd visse ferdighetskrav finnes det ulike mål og beviser innenfor ridesporten. De vanligste ved rideskolene er nok *Rideknappen* og *Grønt kort*. Flere rideskoler oppfordrer og støtter også elevene sine delta på konkurranser med skolehestene. For å delta i konkurranse er det nødvendig med rytterlisens. Da må man ta *grønt kort* og være medlem av Norsk Rytterforbund. Det finnes også andre måter å gi elevene et mål å strekke seg etter. Flere rideskoler har show som elevene kan delta på som et mål for semesteret. Det finnes også egne varianter av ferdighetsbedømminger eller uformelle konkurranser og stevner.

### **2.3 Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell**

I boken *Mind over Machine* (1986) skriver Dreyfus og Dreyfus om datateknologi, derunder hvilke begrensninger det ligger i kunstig intelligens. Filosofen Hubert L. Dreyfus og matematikeren Stuart E. Dreyfus er brødre og har sammen utviklet en ferdighetsmodell som beskriver ulike nivåer ved tilegnelse av ferdigheter gjennom instruksjon. Ferdighetslæringen strekker seg fra å følge gitte regler til å bruke intuisjon. Tilegnelse av ferdighetene følger fem nivåer: nybegynner, avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert (Hubert L. Dreyfus et al., 1986). Når barn og unge lærer seg rideferdigheter kan man tenke seg at de vil bevege seg gjennom de ulike nivåene i læringsprosessen, noe jeg vil utdype nærmere i analysen.

#### **2.3.1 Fenomenologisk forståelse av ferdighetstilegnelse**

Dreyfus-brødrene tar utgangspunkt i Heideggers og Merleau-Pontys filosofi som gir et alternativ til den tradisjonelle subjekt/objekt epistemologien (Moe, 2007). Deres ferdighetsmodell beskriver ferdighetslæring gjennom en fenomenologisk tilnærming (Åsvoll, 2009). Dette vil si at de beskriver fenomenet slik det kommer til uttrykk. De har ikke noen teoretiske eller logiske forforståelser av fenomenet. De er opptatt av erfaringene som gjøres ved å lære en ferdighet. Kroppen står her sentralt ved at verden oppfattes ut fra den. For å kunne snakke mer generelt om tilegnelsen av ferdigheter eksemplifiseres Dreyfus-brødrene de ulike nivåene gjennom ferdighetene bilkjøring, sjakk og læring hos en sykepleierstudent. Selv om det er disse eksemplene som blir dratt frem, så mener brødrene at ferdighetsmodellen med de fem nivåene er gjeldene for alle ferdigheter som tilegnes gjennom instruksjon.

Ferdighetsmodellen tar utgangspunkt i prosessen som finner sted under tilegnelse av ferdigheter gjennom instruksjon. Det legges vekt på at du lærer deg en ferdighet gjennom "å vite hvordan", noe du tilegner deg ved å praktisere og også noen ganger ved hjelp av dårlige erfaringer. Det som gjør at du ikke kan forklare det du har lært med ord, betyr at "å vite hvordan" ikke er tilgjengelig for deg i fakta og regler. Hvis det var det, så ville man kunne si at du "vet at" visse regler fremstiller dyktige utøvere (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 16).

Dreyfus mener at når verktøy brukes på en dyktig måte, så har de en tendens til å forsvinne for utøveren (Moe, 2007). Verktøyet blir på en måte en del, eller en forlengelse av den som benytter seg av det. Et eksempel på dette er blinde som bruker en blindestokk. Her blir stokken en nødvendighet hos den blinde og en slags erstatning av synstapet.

Etter hvert som mennesker lærer seg ferdigheter gjennom instruksjoner og erfaring, er det ikke slik at de plutselig hopper fra den regelstyrte ”å vite at” til den erfaringsbaserte ”å vite hvordan”. En nøyre studie av ferdighetslæringsprosessen viser at personer vanligvis går igjennom minst fem nivåer av kvalitativt forskjellige persepsjoner av oppgave og/eller oppgaveløsningsmetode ettersom ferdighetene forbedres (Flyvbjerg, 2009). Mennesker på et gitt nivå vil klare seg bedre enn én på et forgående nivå. Det avgjørende i ferdighetsinnlæringen er et kvalitativt hopp fra det tre første til de to siste nivåene. Dette består i å gå fra en regelstyrt handling til en kroppsliggjort intuitiv ferdighetsutførelse (Flyvbjerg, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). På noen områder, som for eksempel å spille piano, kirurgi og sjakk, vil få bli eksperter. På andre områder, som bilkjøring, sykling og å lære seg å gå, vil et stort antall nå Dreyfus’ ekspertnivå. Jeg skal nå gå nærmere inn på de fem nivåene i ferdighetstilegnelsen.

### **2.3.2 Fem nivåer i ferdighetstilegnelsen**

#### Nybegynner

*During the first stage of the acquisition of a new skill through instruction, the novice learns to recognize various objective facts and features relevant to the skill and acquires rules for determining action based upon those facts and features. Elements of the situation to be treated as relevant are so clearly and objectively defined for the novice that they can be recognized without reference to the overall situation which they occur (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 21).*

Nybegynneren opplever for første gang et gitt problem i en gitt situasjon (Flyvbjerg, 2009). Under instruksjon lærer utøveren seg å kjenne igjen en rekke objektive fakta og elementer ved situasjonen, som er vesentlig for å utføre handlingen i praksis. Man kan se på det som en slags ”kokeboksoppskrift” av handlingsregler. Nybegynneren generaliserer reglene til alle tilsvarende situasjoner. Vurdering av ferdigheten skjer på bakgrunn av hvor godt utøveren følger de reglene hun har lært seg. Etter hvert som nybegynneren lærer seg mer enn et par regler, krever ferdighetstreningen så mye av konsentrasjonen til utøveren at kapasiteten til å snakke eller lytte til råd blir betydelig begrenset. Dette nivået innebærer ofte lav fortrolighet, involvering og problemforståelse for utøveren (Hubert L. Dreyfus et al., 1986).

Nybegynnere vil ha et dårlig utgangspunkt for å gjennomføre ferdigheten da reglene de forholder seg til ikke alltid vil være hensiktsmessig eller gjeldende i den gitte situasjonen. Nybegynnere tenker ofte kortsiktig ved objektivt å gjennomføre en rutinemessig og regelstyrt handling (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003). Elevene lærer seg på dette nivået å gjenkjenne en prosess, og å følge faste regler eller prosedyrer gjennom for eksempel gjentakelse av handlingsmønstre, memorering og

drilløvelser. Innen bilkjøring, som Dreyfus selv bruker som eksempel, vil det på dette stadiet være aktuelt å lære bort det å skulle skifte gir ved visse hastigheter på speedometeret. Eleven eller utøveren er her avhengig av en viss hukommelse for å følge den gitte prosedyren. Reglene er en nødvendighet for å kunne tilegne seg erfaringene, men de må legges til side for å kunne komme seg videre til neste nivå. Det vil si at man ikke kan se dem som absolutte og fastlåste handlingsregler, men mer som en veiledning. Reglene må prøves ut og utfordres.

### Avansert begyner

*Through practical experience in concrete situations with meaningful elements, which neither an instructor nor the learner can define in terms of objectively recognizable context-free features, the advanced beginner starts to recognize those elements when they are present (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 22).*

Det er først etter at nybegynneren har fått erfaring i å takle situasjoner i virkelige settinger at utførelsen forbedres til et tilfredsstillende nivå. Med utgangspunkt i situasjonene vil den lærende begynne å kjenne igjen relevante elementer. Gjenkjennelsen skjer ved at den avanserte begyneren ser likheter med tidligere erfaringer fra lignende situasjoner. Erfaringene vil oppfordre den lærende til å ta hensyn til mer kontekstuavhengige fakta og bruke mer avanserte regler. I alle former for ferdighetstilegnelse på dette nivået ser man at erfaring uten tvil er mer betydningsfullt enn noe form for verbal beskrivelse (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003).

For en avansert begyner kan reglene som anvendes og grunnene til å utføre en handling romme både situasjonelle og kontekstuavhengige elementer (Flyvbjerg, 2009).

På dette nivået i ferdighetstilegnelsen har de lærende fått flere valgmuligheter i sine handlingsmønstre. De er mer fleksible ved at de kjenner til ulike regler for samme situasjon. Tankegangen de bruker er av en mer analytisk art, ved at de må vurdere mellom de reglene de har tilgjengelige for ulike kontekster (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003). Likevel er bedømming av situasjonen og problemforståelsen fortsatt usikker for den lærende. Innen bilkjøring vil den lærende ha mulighet til å både bruke både motorlyd (situasjonell) og hastighet (kontekstavhengig) i sin regel for girskifte. Det er ikke noe dekkende beskrivelse av "riktig" motorlyd, så dette må læres gjennom en rekke relevante eksempler.

### Kompetent utøver

Etter hvert, med mer erfaring, vil den lærende kjenne igjen en enorm mengde med kontekstuavhengige og situasjonelle elementer presentert i virkelighetsnære forhold. Den umiddelbare følelsen av hva som er viktig i situasjonen er imidlertid ikke til stede på dette nivået.

For å kunne takle et problem, lærer vi, eller vi blir instruert i, å kjenne igjen et hierarki av beslutningsprosedyrer. Personen kan forenkle og forbedre sin prestasjon gjennom å først velge en plan for å så organisere situasjonen, og ut fra dét kun analysere små serier av faktorer som er viktigst ut fra den gitte planen.

*(...) a competent performer with a goal in mind sees a situation as a set of facts. The importance of the facts may depend on the presence of other facts. He has learned that when a situation has a particular constellation of those elements a certain conclusion should be drawn, decision made, or expectation investigated (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 24).*

Det krever nøye overveielse for å lage en plan, og det er heller ikke uproblematisk for en kompetent utøver. Det eksisterer ikke lenger en objektiv prosedyre, slik det gjorde hos nybegynneren. En avansert nybegynner kan komme seg videre uten å kjenne igjen og anvende spesielle situasjonelle elementer, frem til et visst antall eksempler gir en enkel og sikker gjenkjenning. På et kompetent nivå kreves det derimot å velge en organisert plan. Videre vil valget av en plan få langvarige konsekvenser for handlinger og resultat.

Kombinasjonen av en kontekstavhengig plan og personlig engasjement introduserer en ny og betydningsfull type relasjon mellom utøveren og omgivelsene. I de foregående nivåene har utøveren lært seg enkeltelementer og anvendt regler og prosedyrer. Som en konsekvens har de følt lite involvering, og derfor lite ansvar for konsekvensene av sine handlinger. Hvis de ikke gjør noen feil, vil et uheldig resultat ses på som en konsekvens av mangelfulle spesifiserte elementer eller regler. Den kompetente utøveren føler seg derimot ansvarlig for sitt produkt. Dette bunner i at han har lagt mye innsats i å velge en plan og derfor er emosjonelt involvert i sine valg. Vellykkede utfall er meget tilfredsstillende og etterlater et livlig minne av den valgte planen og av situasjonen sett ut fra planen. Nederlag, blir på samme måte, ikke fort glemt.

Bilisten vil på et kompetent nivå vil ikke lengre bare følge regler for å føre bilen på en trygg og fornuftig måte, men kjører også med et mål for øye og tar hensyn til en rekke eksterne faktorer for å nå målet.

De to høyeste nivåene av ferdigheter er karakterisert ved raske, flytende og involvert handling, som ikke viser noe klar sammenheng med den trege, frittstående resonneringen av problemløsningsprosessen (Hubert L. Dreyfus et al., 1986). Tenkning og atferd hos ekte menneskelige eksperter er hurtig, intuitiv, holistisk, tolkende og visuell (Flyvbjerg, 2009). Det er

her et kvalitativt hopp fra analytisk problemløsning til intuitiv ekspertise. Dette hoppet er helt nødvendig for å bli virkelig dyktig i en gitt ferdighet.

### Kyndig utøver

Frem til dette punktet har utøvere, i det de har strukket seg ut over det å ta avgjørelser uten å følge regler, tatt bevisste valg av både mål og avgjørelser etter å ha reflektert over ulike muligheter.

*Usually the proficient performer will be deeply involved in his task and will be experiencing it from specific perspectives because of recent events. Because of the performers' perspective, certain features of the situation will stand out as salient and others will recede into the background and be ignored (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 28).*

Når utøveren tar det kvalitative hoppet til kyndig utøver, foregår beslutningsprosessen mer kontinuerlig og flytende. Den kyndige utøveren finner intuitivt frem til organisering og forståelsen av oppgaven, men reflekterer analytisk på løsning av den. Elementene som viser seg å være viktige, med utgangspunkt i utøverens erfaring, blir vurdert og kombinert med regler for å finne svar på hvordan man best kan håndtere omgivelsene. Utøvere på dette nivået har en tendens til å handle ut fra erfaringer fra tidligere situasjoner. Kyndige utøvere kan skille mellom situasjoner med visse mønstre og gjøre det som tidligere har vært en suksessfull løsning tidligere (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003). De er også mer følelsesmessig engasjert i sine handlinger. Ut fra dette vil enkelte faktorer ved situasjonen bety mer enn andre og man kan gjøre en prioritering av dem. Ettersom situasjoner endrer seg vil fremtreden av planer, forventninger og den relative fremtreden av elementene gradvis forandre seg. Det vil ikke lengre finnes noe fastlagt valg eller overveielse. Det bare skjer, sannsynligvis fordi den kompetente utøveren har erfart lignende situasjoner i fortiden og forventer utfall som tidligere har funnet sted. På grunn av den analytiske tenkningen vil den totale innlevelsen i ferdigheten bli hemmet.

En kyndig bilist vil, basert på tidligere erfaringer, intuitivt forstå når hun kjører for fort om hun en regnfull dag nærmer seg en sving. Ut fra dette vil hun bestemme seg for hvilken handling som skal utføres for å redusere farten.

### Ekspert

*An expert generally knows what to do based on mature and practiced understanding. When deeply involved in coping with his environment, he does not see problems in some detached way and work at solving them, nor does he worry about the feature and device plans (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. 30).*



Ekspertnivået karakteriseres ved en uanstrengt oppgaveutførelse. Både situasjonen, beslutningene, strategiene og resultatet ses på som en helhet, og arbeides med samtidig og intuitivt. Ferdigheter har blitt en så stor del av eksperten at hun ikke trenger å bli noe mer klar over dem enn sin egen kropp. Noen eksempler på ekspertferdigheter mange av oss innehar er å gå, snakke, kjøre bil og de fleste sosiale aktiviteter vi inngår i. Her trenger vi sjelden å tenke igjennom avgjørelsene våre. Når ting fungerer trenger ikke eksperter å løse problemer eller ta avgjørelser, de gjør rett og slett bare ”det som fungerer”. Evnen til å skille mellom utallige situasjoner er et produkt av erfaring. Vi kan uten tvil skille mellom flere situasjoner enn vi har ord for, og vi har ikke noe fullstendig verbal forklaringer på handlingene vi utfører på ekspertnivået.

En ekspert i bilkjøring vil bli ett med bilen sin og opplever seg selv som kjørende fremfor en som kjører en bil. Hun vet hva som må gjøres og gjør det, uten å tenke seg om.

I det ideelle bildet av en på ekspertnivået ser det ut som at eksperten aldri tenker og alltid har rett. I virkeligheten er det selvfølgelig ikke slik. Selv om de fleste eksperter stadig utfører ferdighetene uten å reflektere over dem, så vil de tenke seg om før de handler når det er tid til det og utfallet er avgjørende. Avgjørelsen som blir gjort trenger derimot ikke planlagt problemløsning, men involverer kritisk refleksjon over den intuitive handlingen. Selv etter den kritiske refleksjonen er det ikke sikkert at ekspertens avgjørelser vil fungere i praksis. En ekspert vil for eksempel kunne møte på en rekke hendelser hun ikke har forutsett selv om hun har betydelig erfaring. Når eksperter blir satt opp mot hverandre vil den med mer finurlig dømmekraft og finstemt assosiasjon vinne.

Den intuitive intelligensen er noe alle mennesker bruker hver dag. Det er denne som gjør det mulig for oss å forstå, snakke og interagere med miljøet på en kompetent måte. Selv om intuisjon er det viktigste i tilegnelsen av ferdigheter, er analytisk tenkning nødvendig for at nybegynnere skal kunne tilegne seg nye ferdigheter. Analytisk tenkning er også nyttig på det høyeste nivået av ekspertise, da det kan skjerpe og klargjøre den intuitive innsikten (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. xx). Ordet ”intuisjon” blir her brukt synonymt med ”å vite hvordan”. Intuisjon betyr ikke å gjette vilt eller å inneha en overnaturlig evne, men derimot de evnene vi hele tiden bruker i hverdagssituasjoner. Menneskelige eksperter vil etter mange års erfaring ha mulighet til å respondere intuitivt på situasjoner på en måte som bygger på logikk, og dette kan virke overraskende selv på eksperten (Hubert L. Dreyfus et al., 1986, p. xiv).

Det er ikke slik at ekspertise er synonymt med det å være best. Det finnes god og dårlige eksperter (H. Dreyfus & Dreyfus, 1999). For å bli en ekspert holder det ikke bare å få mye erfaring,

erfaringen må også være relevant for utøveren. Ekspertene kommer til et visst nivå, men trenger en trener for å komme seg videre. Treneren vil kunne hjelpe utøveren til å bli bevisst det hun gjør slik at det blir lettere å automatisere justeringer og forbedringer. Det er ikke kun en trener som kan bidra til å utvikle utøveren. ”Også mesterlære og observasjon av mesterens dyktige utførelse har denne funksjonen” (H. Dreyfus & Dreyfus, 1999, p. 62). Gjennom observasjonen og imitasjon kan man erstatte tilfeldig variasjon med en målrettet handling.

### **2.3.3 Kritikk av ferdighetsmodellen**

Dreyfus-brødrene har selv revidert og utviklet ferdighetsmodellen flere ganger etter å ha innsett visse mangler. De har for eksempel i senere tid lagt til to nye nivåer: mester og innovatør. Dette ved å inkludere faktorer som mesterlære og ferdighetslæring ved hjelp av trener.

Det som særlig har vekket oppsikt ved Dreyfusbrødrenes ferdighetsmodell er at de argumenterer for at jo flinkere man blir innen en ferdighet jo mindre regler følger man (H. L. Dreyfus & Duesund, 2003). Om du klarer å forklare hva du gjør, så vil du ikke klassifiseres som en ekspert. Dette da eksperter jobber etter intuisjon og derfor ofte ikke er bevisst hva de gjør. De bare gjør ”det som fungerer”.

Modellen har blitt kritisert av flere forskere. I denne sammenhengen er det viktig å være klar over at Hubert og Stuart Dreyfus ikke selv oppfatter modellen som en global, teoretisk modell, fordi den ikke omfatter alle aspekter av menneskets læreprosesser og er heller ikke gjeldende i alle sammenhenger (Flyvbjerg, 1991).

I følge Flyvbjerg (1991) kan følgende kritikk fremstilles:

- *Modellen mangler fokus på kreativitet og fornyelse.* Disse egenskapene er relevante for innlæring av en ferdighet, og bør derfor inkluderes. Det forekommer kanskje sjeldnere enn andre fenomener i læreprosessen, men det er nok en grunn til å analysere det nærmere. Som jeg har skrevet tidligere, har Dreyfus’-brødrene i senere publikasjoner inkludert to trinn som i større grad tar med disse faktorene.
- *Body-mind-problematikken.* Flyvbjerg mener at det er nødvendig å spørre seg om det omtalte kvalitative spranget fra regelbasert ferdighetsutførelse til intuitiv atferd egentlig er et sprang fra hodet til kroppen. Med dette mener han at det går fra, i starten, å kun omfatte intellektet til så å omfatte hele organismen. ”Det ligger i ryggraden” er et utsagn som kan illustrere denne tanken.

- *Overforenkling og determinisme.* Det vil være mulig å kunne lære seg enkelte ting uten å gjennomgå modellens første trinn. Eksempler på det er gjenkjenning av ansikter eller lukten av kaffe. Her virker innlæringen direkte, holistisk og intuitiv fra første stund. Det er ingen som forteller oss hvordan vi skal kjenne igjen et ansikt eller gir oss et sett med regler for hvordan kaffe skal lukte. Det er noe vi kun kan lære gjennom erfaring.
- *Manglende dynamikk.* Modellen gir i følge Flyvbjerg ikke en forståelse av hvordan ferdighetene på et enklere trinn endres over tid. Hvis du lærer deg en ferdighet så kan utøveren etter en viss tid ved fravær av praktisering redusere eller glemme ferdigheten. Relevante ferdigheter vil også kunne endre seg over tid og kreve en fornyelse. Eksempelvis kan man få nye ytre krav å forholde seg til, eller ny kunnskap på feltet som gjør det nødvendig å endre praksis.
- *Den analytiske rasjonalitetens doble problematikk.* Dreyfus-brødrene nevner selv hvordan analytisk rasjonalitet er et problem da den er dårlig til å løse problemer. I følge Flyvbjerg er den også et problem fordi den aktivt kan skape problemer gjennom sitt reduserende perspektiv og lavere funksjonsnivå. Dreyfus ser derimot intuitiv ekspertise i et utelukkende positivt lys, noe som ikke alltid er tilfellet. Intuitiv ekspertise er ikke et nøytralt fenomen og må derfor ses i forhold til verdier.
- *Maktperspektivet.* Ferdigheter kan ses på som en form for viten og vil derfor inneha et maktperspektiv. Dreyfus mener man først må vite hva ferdigheten er før man kan diskutere maktperspektivet knyttet til den.

I tillegg til Flyvbjerg, har også andre teoretikere kritisert Dreyfus ferdighetsmodell. Patricia Benner (1995) fant ut at sykepleierne ikke kommer seg forbi kompetent når de ikke blir følelsesmessig involvert, noe Dreyfus-brødrene ikke hadde tatt med i beregningen. Sykepleierne ble også fortere utbrent om de ble for objektive. Dreyfus har kritisert Dreyfus-brødrenes ensidige fokus på det isolerte individet. Han mener at mennesker alltid er sosialt situert, også når de er alene (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999). Breivik (2007) er uenig i at man på et ekspertnivå nødvendigvis handler intuitivt. Han sier at bevisstheten, og en målrettet handling, også vil spille en rolle på ekspertnivå. Han bruker eksempler fra sport, der eliteutøvere bruker sin bevisste oppmerksomhet for å gi retning til sine ytelser både under trening og konkurranse.



### **3. Metode**

I dette kapittelet vil jeg belyse mine metodiske utgangspunkt for studien. Først ønsker jeg å gjøre rede for mitt valg av metode. Deretter vil jeg gå inn på min innsamlingsstrategi, det kvalitative intervjuet, før jeg beskriver og begrunner mine valg under forskningsprosessen.

#### **3.1 Valg av metodisk tilnærming**

For å skaffe den informasjonen jeg behøvde i min oppgave, kunne jeg anvendt en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming, eventuelt en kombinasjon av disse. En kvantitativ metode er i hovedsak knyttet til statistiske analyser av innsamlede talldata og mengdestørrelser. Kvalitative metoder, derimot, egner seg til studier av fenomener på en dyptgående måte, der forskeren er ute etter å forstå og tolke dataene, og å gi en tekstlig beskrivelse av resultatet (Postholm, 2010; Ringdal, 2012).

Problemstillingen man velger legger føringer på hvilken metode man kan anvende i sin forskning. For å få svar på min problemstilling var det mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg hadde bestemt meg for å beskrive, tolke og forstå tilrettelegging for tilegnelsen av rideferdigheter gjennom å intervjuer ridelærere.

#### **3.2 Kvalitativ forskning**

*En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener ikke er stabile, men er i kontinuerlig endring (Ringdal, 2012, p. 91).*

I kvalitativ forskning er det snakk om å forstå sosiale fenomener ut fra forskningsdeltakernes egne perspektiver og beskrivelser av deres livsverden, med utgangspunkt i en forståelse av at virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik forklaring stemmer også godt med det Sigrùn Gudmundsdóttir (2011) legger i begrepet ”det emiske perspektivet”, der det i kvalitativ forskning handler om å kartlegge deltakernes oppfatning av sin verden. Mine resultater vil av den grunn være subjektive og kontekstavhengige, der min forståelse av fenomenet ”rideferdigheter” vil skapes i samtale med mine forskningsdeltakere og med utgangspunkt i teori.

Innenfor kvalitative tilnærminger ønsker man å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, gjennom fortolkning (Thagaard, 2009). Jeg ønsker å forstå barns tilegnelse av rideferdigheter ved å intervjuer fem ridelærere som er involvert i opplæringen av rideferdigheter hos barn. Her vil jeg gå dypt inn i

mine informanternes erfaringer og opplevelse av å holde på med rideundervisning for barn på ulike ferdighetsnivåer, og prøve å forstå hvilke utfordringer det ligger i slikt arbeid.

### 3.3 Det kvalitative intervjuet

*Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verdenen de lever i. I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 19).*

Det er mange ulike former for samtaler, og hver av dem krever egne regler og teknikker (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap, og intervjuet innebærer minst to personer; forsker og forskningsdeltaker. Relasjonen mellom dem i intervjusituasjonen vil derfor bli avgjørende for intervjuets utfall (Postholm, 2010). Et krav til forskningsdeltakerne er at de har opplevd erfaringen man ønsker å undersøke i studien (Postholm, 2010). Videre må informanten være i stand til å reflektere over erfaringen i intervjusituasjonen.

Forskningsintervjuet bygger på den dagligdagse samtalen, men er likevel en profesjonell samtale. Det oppstår en interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakeren i intervjusituasjonen i denne samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Med et slikt utgangspunkt vil kunnskapen konstrueres. Temaet eller problemstillingen(e) som tas opp i intervjuet er noe som opptar begge parter, og det vil derfor være en utveksling av synspunkter mellom dem. I mitt tilfelle var temaet rideferdigheter, noe jeg selv har stor interesse for. Jeg tar derfor med meg mine tanker og meninger inn i intervjusituasjonen.

Steinar Kvale et al. (2009) beskriver tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg mener disse godt beskriver hvilke utfordringer man må ta hensyn til når man skal utføre et kvalitativt intervju. Det første aspektet de nevner er *livsverden*. Temaet som skal tas opp er den intervjuedes livsverden, og hvilke tanker og opplevelser som er knyttet til den. Det andre aspekt er *mening*, som igjen er knyttet til den intervjuede. Intervjuets formål er å fortolke meningen med sentrale temaer som dukker opp underveis i intervjuet, ut fra hva og hvordan det sies. *Kvalitativt* er intervjuets form. Vi forsøker å hente inn kvalitativ kunnskap gjennom dagligdags språkbruk. Det fjerde er *deskriptivt*. Gjennom intervjuet ønsker vi å samle inn et så helhetlig bilde av den intervjuedes livsverden som mulig. *Spesifisitet*, det femte aspektet, betyr i kvalitative forskningsintervjuer å hente inn beskrivelser av spesifikke hendelser og opplevelser. Generelle meninger er ikke et mål her. Det sjette aspekt er *bevisst naivitet*. Under dette punktet blir intervjuerens forforståelse og subjektivitet en viktig faktor. Målet er at intervjueren skal vise

åpenhet i intervjusituasjonen og unngå forhåndsbestemte kategorier og fortolkninger. Dette bringer oss naturlig videre til det syvende aspektet, som er *fokusert*. Selv om intervjueren skal være åpen og lyttende, må han eller hun være fokusert på bestemte temaer for å holde den røde tråden under intervjuet. *Tvetydighet* er knyttet til den intervjuede. Her menes det at det personen sier ikke alltid vil være entydige utsagn. En konsekvens kan være *endringer* i den intervjuedes beskrivelser og fortolkninger av et tema underveis i intervjuet, som er det niende aspektet. Dette kan skyldes at intervjuet ofte er en stadig utviklende prosess, hvor det kan skapes ny innsikt og tolkning hos den intervjuede. *Følsomhet* innebærer at den intervjuede kan dele ulike tanker og opplevelser om det samme temaet, ut fra deres kunnskap og følsomhet om temaet. Det ellevte aspektet er *interpersonlig situasjon*. Kunnskapen vi får fra et intervju er produsert gjennom samspillet mellom intervjuer og den intervjuede i intervjusituasjonen, og er derfor interpersonlig eller mellommenneskelig. Det siste aspektet er *positiv opplevelse*. Med dette legges det vekt på at et vellykket forskningsintervju kan være lærerik og verdifull for den intervjuede, og dermed skape en positiv opplevelse.

### **3.4 Plan og gjennomføring av studien**

I følge Kvale (2009) er det syv faser i en intervjuundersøkelse; *tematisere, planlegge, intervju, transkribere, analysere, verifisere og rapportere*. Jeg synes disse fasene passer godt med min fremgangsmåte og jeg vil derfor gå dypere inn på hver av dem.

#### **3.4.1 Tematisering**

Den første fasen er *tematisering*. Dette er oppgavens formål. Altså; hva, hvordan og hvorfor man gjør den studien man gjør. Her handler det om å ha en tanke om hva man skal formidle så tidlig som mulig i prosessen. Jeg valgte tidlig et emne jeg ønsket å undersøke, men forandret noe fokus gjennom å lese meg opp på ulike teori. Jeg valgte på et tidlig tidspunkt å skrive om hest knyttet til pedagogikk, da begge disse temaene opptar mye av hverdagen min. Temaet ble snudd og vendt på underveis og, nødvendigvis, avgrenset etter hvert.

Valg av intervjudeltakere var basert på flere kriterier. Jeg ønsket å intervju voksne som hadde erfaring i å undervise i ridning for barn. Det var viktig at de selv ønsket å snakke med meg om sine erfaringer og opplevelser rundt sin praksis. Jeg valgte derfor å sende e-post til rideskoler i omegn av min studieby og min tidligere hjemby. Dette startet jeg med tidlig i prosessen. Jeg fant mine forskningsdeltakere gjennom å oppsøke ulike rideskoler og ridesentre jeg hadde kjennskap til, og som også videre tipset meg om andre ridelærere de kjente til. I februar 2012 hadde jeg fått tak i fem intervjudeltakere som jeg mente kunne hjelpe til med å kaste lys over min problemstilling.

Jeg anså kjønn og alder som mindre viktige faktorer å ta hensyn til i denne studien, og valgte derfor å se bort fra fordelingen mellom menn og kvinner og deres alder. Forskningsdeltakerne ble slik; en mann og fire kvinner. Disse er personer som er involvert i barns tilegnelse av rideferdigheter. Jeg har valgt å kalle en av mine informanter for en nøkkelperson. Denne informanten har en rolle innenfor utdanning av ridelærere og kunne derfor si noe mer generelt rundt hvilke formelle krav som stilles til ridelærere. De fire andre arbeider som ridelærere og er gjennom det aktivt involvert i tilegnelse av rideferdigheter hos barn. Da ridelærer ikke er en beskyttet tittel, har jeg i denne studien ikke lagt vekt på ridelærer som en formell utdanning. Jeg vil heller legge vekt på deres erfaringer knyttet til praksis på feltet, og deres evne til å reflektere rundt egen praksis.

Forskningsdeltakerne ble på et tidlig tidspunkt informert om hva som var hensikten med min studie, og hvilken rolle de skulle ha i forskningen. De fikk også ettersendt en formell avtale der de skulle undertegne en samtykkeerklæring (Vedlegg 1).

### **3.4.2 Planlegging**

*Planlegging*, Kvaales andre fase i forskning, går ut på finne et forskningsdesign som kan svare på det du ønsker å undersøke. Jeg la tidlig en plan for hvordan prosessen min skulle gjennomføres og hva jeg ønsket å gjøre i ulike tidsrom. Planen ble revidert flere ganger. Dette skyldtes at det var vanskelig å forutsi hvordan forskningsprosessen ville foregå. Det å lese seg opp på aktuell teori og utforme en intervjuguide var tidkrevende. Det å skaffe intervjudeltakere krevde også en del jobb. Underveis erkjente jeg at teori, metode og intervju gikk hånd i hånd. Med dette mener jeg at jeg ikke kunne jobbe ensidig med en av delene om gangen, men heller jobbe parallelt med alle delene gjennom prosessen.

### **3.4.3 Intervjuing**

Neste fase i forskningen er *intervjuing*. I problemstillingen var jeg ute etter å undersøke hvordan ridelærere tilrettelegger for at barna skal kunne tilegne seg rideferdigheter. En naturlig måte å finne ut dette på er å spørre de det gjelder, altså ridelærerne.

Det kvalitative intervjuet er som oftest utformet som et semistrukturert intervju. Målet med et slikt intervju er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å ha noen klare spørsmål på forhånd kan man gi et fokus på samtalen, men samtidig være åpen for at nye temaer blir brakt på banen og da ha mulighet til å la samtalen ta nye og interessante vendinger. Det er viktig å være tilstede i intervjuet og holde fokus.



Samtidig er valgt av forskningsdeltaker ofte basert på det å kunne snakke utfyllende rundt spørsmålene og være i stand til å reflektere rundt sin erfaring.

”Idealintervjuet har en form som kan formidles til leseren i det øyeblikket opptakeren slås av” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 278).

### **Intervjuguide**

Jeg valgte å utforme en intervjuguide som et verktøy i mine intervjuer (vedlegg 2). Jeg utformet seks temabolker med underliggende hovedspørsmål og forslag til videre oppfølgingsspørsmål. I forkant av intervjuet skrev intervjudeltakerne under på samtykkeerklæringen, og fikk nok en gang informasjon om hensikt med studien og min problemstilling. Da intervjuet startet begynte jeg med oppvarmingsspørsmål som blant annet: ”hvorfør begynte du med hest?” Oppvarmingsspørsmålene hadde flere hensikter. De ga meg bakgrunnsinformasjon om mine intervjudeltakere og faktaopplysninger, samt en følelse av hvordan intervjuet ville utarte seg. Viktigst var kanskje at slike spørsmål også kunne skape en trygg og vennlig start på intervjuet, både for forskningsdeltakerne og meg selv. De seks hovedbolkene mine med tilhørende oppfølgingsspørsmål omhandlet: *rideferdigheter*, *ferdighetstilegnelse*, *instruktørens rolle*, *organisering av rideundervisningen*, *tilrettelegging* og *tilegnelse av rideferdigheter*. Hovedbolkene mine var utformet for å belyse problemstillingen. Under hovedbolken, *ferdighetstilegnelse*, valgte jeg å dele ut en halvside med forklaring av Dreyfus’ ferdighetsmodell (vedlegg 3) til intervjudeltakerne. Denne ble supplert med en muntlig forklaring. De fikk noen minutter til å lese gjennom, før de etterpå kunne spørre om noe var uklart. Ferdighetsmodellen ble brukt som bakgrunn for hva de selv la i de ulike nivåene, og om de i det hele tatt var enig i en slik inndeling. Rideferdigheter er veldig vidt begrep og kan angripes på så mange ulike måter. Jeg tenkte derfor at modellen kunne brukes som et verktøy i deres forklaring. Det viste seg at mange av dem allerede hadde en slik tankegang om ridning, enten implisitt eller eksplisitt.

Etter gjennomføringen av intervjuene så jeg at mange av spørsmålene mine gikk inn i hverandre og at det kunne vært en idé å ha delt opp i færre spørsmålsbolker. Jeg merket også at jeg stilte spørsmålene i ulik rekkefølge i de ulike intervjuene, for å skape så gode overganger som mulig, og for å følge opp det intervjudeltakerne sa. Tross dette fikk jeg vært innom hovedbolkene i alle intervjuene. På slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noe de ønsket å tilføye, eller om det var noe som var uklart under intervjuet. Dette var for å avklare eventuelle misforståelser, men også for å gi intervjudeltakerne muligheten til å komme med nye temaer som er interessante for dem, som jeg ikke hadde innlemmet i oppgaven.

Selv om mye av målet med intervjusituasjonen er å få til en livlig og naturlig samtale mellom forsker og forskningsdeltakeren, er det viktig at man får relevant informasjon i forhold til problemstillingen i løpet av intervjuet. Dette fordi man kun intervjuer informantene en gang. I mine intervjuer ble intervjuguiden et redskap for å holde den røde tråden i intervjuet og for å unngå alle de spennende avsporingene som fort kan finne sted når to mennesker snakker sammen om et tema som interesserer dem begge. Intervjuguiden hjalp meg også med å ”dra ut” mer informasjon fra intervjudeltakerne og til å skape mer flyt i samtalene.

#### Utforming og utprøving av intervjuet

For å være bedre forberedt til intervjusituasjonen gjorde jeg i forkant av mine fem hovedintervjuer et prøveintervju med et familiemedlem. Dette for å ane noe om tidsaspektet og for å bli mer bevisst min rolle i intervjusituasjonen. Jeg prøvde også å rette opp i eventuelle uklarheter i mine spørsmålsformuleringer i tillegg til eventuelle misforståelser underveis. Etter prøveintervjuet så jeg at noen av spørsmålene mine måtte presiseres og at et par spørsmål burde ekskluderes.

Jeg brukte mye tid på å lese meg opp på aktuell teori for min studie før jeg startet på utforming av intervjuguiden. Jeg tok for meg tidligere forskning gjort på hest og ridning og ulike fagbøker, og klarte da etter hvert å snevre inn min innfallsvinkel til temaet. Jeg ekskluderte litteratur omkring ridning som terapiform og valgte å fokusere på ”ridningen for ridningens skyld”, da med tanke på selve ferdighetstilegnelsen. Før intervjuet satte jeg meg inn i ferdighetsmodellen av Dreyfus og Dreyfus og undersøkte annen relevant teori i forhold til ”rideteori” og tilegnelse av ferdigheter.

Teori spiller en sentral rolle i all forskning. Den er med på å legge grunnlaget for utforming av en relevant og hensiktsmessig problemstilling og er viktig i alle faser av forskningen. Det råår ulike meninger om hvor mye teori man skal tilegne seg i forkant av datainnsamlingen. Jeg mener man bør ha lest seg opp på en del teori før man kommer i gang med studiet og datainnsamling, da dette vil være med på å styrke kvaliteten på innsamlingen. Da forskeren er det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskning er hans eller hennes kunnskaper, holdninger og verdier viktige (Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010). Med utgangspunkt i teori utformet jeg noen overordnede temaer jeg ønsket å ta opp i intervjuet.

#### **3.4.4 Transkribering**

Jeg tok opp mine intervjuer på diktafon for å kunne holde et fullt fokus på samtalen under intervjuet. Det var stort sett stille på rommene hvor intervjuene ble holdt, så det var lett å høre hva

som ble sagt i ettertid. Jeg skrev også ned, ord for ord, hva som ble sagt direkte fra diktafonen til PC. Denne prosessen var veldig tidskrevende. I noen av intervjuene hadde jeg et par avbrytelser. Det ene intervjuet ble holdt hjemme hos en av intervjudeltakerne, hvor deltakerens hund noen ganger stjal oppmerksomheten. Dette lot jeg være å ta med i transkripsjonen, da det ikke hadde noe nytteverdi for mine funn. Jeg valgte heller ikke å skrive ned alle mine bekræftende utsagn, som ”ja” eller ”mhm”. Jeg har også valgt å fjerne stedsnavn og å gi mine intervjudeltakere fiktive navn for å overholde konfidensialiteten. I tillegg valgte jeg å gjøre alt mitt skriftlige materiale på bokmål for å skape flyt i utsagnene, og som et bidrag i anonymiseringen. I starten av alle transkripsjonene skrev jeg en kort tekst om konteksten intervjuene fant sted innenfor for å huske dem lettere i ettertid. Noe av transkripsjonen er skrevet i muntlig form for å få frem deltakernes personlighet i utsagnene. På slutten av hver transkripsjon, har jeg også gjort meg noen refleksjoner rundt intervjusituasjonen.

### **3.4.5 Analyse**

I kvalitativ forskning vil forskeren ha en fremtredende rolle i hele forskningsprosessen. Tidligere erfaringer og fortolkede teorier tas med inn i forskningen, og danner kriterier for analysearbeidet som starter med en gang ”forskerens blikk” har et fokus (Postholm, 2010).

Problemstilling blir gjerne valgt ut fra et tema som forskeren selv har en spesiell interesse av, og videre gjør forskeren et hensiktsmessig utvalg av forskningsdeltakere som skal bidra i forskningen. I intervjuguiden har forskeren valgt en retning på forskningen gjennom å legge føringer på hvilke temaer som skal tas opp og hvilke spørsmålsformuleringer man velger å bruke. Gjennom hele prosessen fungerer forskeren som et viktig forskningsinstrument, med sin forforståelse i bakhånd (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Med dette utgangspunktet blir forskeren kompetanse og dyktighet avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres.

I analysen tok jeg utgangspunkt i Maurice Merleau-Ponty (1962) sin tanke om at det dreier seg om å beskrive det de intervjuede deler så presist og fullstendig som mulig. Det vil altså dreie seg om å gjøre en god beskrivelse, fremfor å forklare og analysere (Merleau-Ponty, 1962 i Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ligger tett opp til det som betegnes som ”tykke beskrivelser” (Postholm, 2010). Her vil det bli viktig å beskrive de aspektene som er viktig i intervjusituasjonen for å få frem perspektivet til den intervjuede. Jeg har valgt ut kategorier som jeg så gikk igjen i flere av intervjuene og underbygget disse med direkte sitater fra intervjudeltakerne for å sikre nærhet til datamaterialet. Det første jeg så gikk igjen i ridelærernes forklaringer av deres oppgave knyttet til rideopplæringen var det jeg har kalt ”et godt blikk”. Herunder er det utsagn knyttet til det ridelærerne har snakket om i forhold til deres rolle i det å skulle lære barna å ri. Et viktig moment som stadig kom frem under intervjuene var fokuset på sikkerhet i opplæringen. Dette var både

knyttet til det å skulle lære barna konkrete sikkerhetsregler når de skal omgås hester, men også underveis i kursene som en underliggende utfordring. Jeg har derfor valgt å gi en av kategoriene mine navnet ”sikkerhet”. Intervjudeltakerne hadde alle en personlig interesse av hest. Hesten ble dratt frem som en viktig samarbeidspartner for ridelærerne, i tillegg til den selvfølgelig nødvendigheten av dens tilstedeværelse under ferdighetslæringen. Kursene og instruksjonen av ridning ble naturligvis praktisert ved at rytterne var til hest. Dette fører til at hesten får en veldig viktig rolle i ferdighetslæringen hos barna. En av mine intervjudeltakere nevnte at hesten fungerer som en slags læremester. Dette utsagnet syns jeg passet godt for å forklare hestens rolle og har derfor valgt å kalle siste kategori for ”hesten som læremester”. Kategoriene ble videre knyttet opp mot relevant teori for å underbygge mine funn, og i enkelte tilfeller gi ny innsikt på feltet.

#### **3.4.6 Verifisering**

I forskningsintervju er det vanligvis ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere, og det er derfor ofte snakk om at det finnes et maktperspektiv mellom forsker og forskningsdeltaker (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Det er forskeren som kontrollerer samtalen gjennom å velge hvilke temaer som skal tas opp og hvilken retning samtalen kan ta. Postholm (2010) mener at det ikke er hensiktsmessig å kontrollere for en situasjon for å oppnå forståelse, da det er konteksten som gir mening til sosiale situasjoner.

Det å synliggjøre forskerhåndverket vil bli avgjørende for å gi mening til kvalitative studier. Dette innebærer en tanke om at studier alltid vil være verdiladet siden forskerens subjektivitet vil avgjøre hvilket fokus forskeren inntar (Creswell, 1998 i Postholm, 2010). ”Tykke beskrivelser” av setting og forskningsprosessen, under datainnsamlingsstrategien, analysen og skriveprosessen, i tillegg til direkte sitater for å synliggjøre forskerdeltakernes stemmer, er viktige virkemidler for å synliggjøre forskerhåndverket. Det blir her snakk om å legge frem subjektiviteten i forskningen fremfor å legge den bort.

#### Subjektivitet i forskningen

Min subjektivitet i denne forskningen ligger i første omgang på valg av tema. Jeg har alltid hatt en interesse og fasinasjon for hester og ridning. Av den grunn har jeg en tanke om at hesten kan tilføre noe viktig i hverdagen til de fleste mennesker. Utgangspunktet for mitt valg av fokus på tilegnelse av rideferdigheter hos barn, var at jeg hadde en tanke om at ferdighetstilegnelse generelt er betydningsfullt for alle livssituasjoner. Grunnen til at jeg videre knyttet det opp mot ridning, er nettopp min personlige interesse for temaet, og et ønske om å eksemplifisere og problematisere den komplekse ferdigheten jeg mener ridning er. Jeg forsøkte å legge til side mine synspunkter og

forutanelser i intervjuene, men jeg har erkjent at noe antakeligvis vil skinne igjennom. Da jeg var interessert i deltakernes tanker og opplevelser, var det intervjudeltakerne som bestemte hvor mye jeg ville få ut av forskningen min. Mitt ansvar var i hovedsak å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for intervjudeltakeren, slik at han eller hun følte det var mulig å dele sine tanker og opplevelser på en fri og uhemmet måte. Målet var å skulle legge opp til at intervjudeltakeren skulle snakke mest mulig.

#### Gyldighet og naturalistisk generalisering

”Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 246). Validering av det kvalitative intervjuet vil i stor grad omhandle de faglige og personlige egenskapene som forskeren bygger forskningen på. Det vil derfor være viktig å synliggjøre forskerens rolle i studien (Postholm, 2010). I transkripsjonen er det avgjørende for validiteten å skriftliggjøre intervjuet så nøyaktig som mulig for å ikke miste verdifull informasjon underveis. I analysen er det viktig å holde seg tett opp til data for å gjøre forskningen så troverdig som mulig. I analysen har jeg valgt å bruke direkte sitater fra intervjudeltakerne for å holde meg tett opp til datamaterialet og å gi dem ”en stemme” i forskningen.

I mitt tilfelle er forskningen basert på bestemte personer i en gitt kontekst. Den er derfor knyttet til tid og sted. Tross dette vil det likevel være mulig for andre i liknende situasjoner å kunne kjenne seg igjen i de funnene jeg har gjort. Innenfor kvalitative studier vil det derfor være snakk om *naturalistiske generalisering* av funn (Postholm, 2010). Med dette menes det at de resultatene vi får kan generaliseres til lignende situasjoner. For å muliggjøre en naturalistisk generalisering har jeg forsøkt å gi ”tykke beskrivelser” i fremstillingene.

#### **3.4.7 Rapportering**

Rapportering omhandler hvordan man velger å presentere studien. Dette er knyttet til alle deler av forskningen, og innebærer i hvilken grad man overholder vitenskapelige kriterier, tar nødvendige etiske hensyn og har en lesbar fremstilling. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen valgt å holde meg tett opp til datamaterialet i søken etter en dyp forståelse av mine intervjudeltakeres meningsyttringer. Jeg har videre prøvd å være bevisst min egen rolle underveis for å kunne legge frem mine forutanelser fremfor å legge dem bort. Forskningen min bygger i hovedsak på det som har kommet frem under intervjuene, men med forankring i teoretiske retningslinjer.

### Etiske vurderinger

I min studie er det ikke noe innlysende etiske dilemmaer å forholde seg til. Jeg intervjuer voksne personer om et ikke-sensitivt tema. Til tross for dette er det en del generelle etiske retningslinjer man må forholde seg til under en kvalitativ studie. Det kan også dukke opp uforutsette utfordringer underveis i prosessen, så det er viktig å forberede seg godt i forkant av intervjuet og være årvåken i intervjusituasjonen.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006) har utviklet en rekke etiske retningslinjer for forskningsprosjekter. I denne studien mener jeg de viktigste retningslinjene er knyttet til informert samtykke og konfidensialitet. Alle personer som skal delta i forskningsprosjekter skal ha gitt et informert samtykke, for å hindre krenkelse av personens integritet. Personen må da ha tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet for å kunne gjøre et fritt valg av deltagelse. Herunder gjelder hensikten og formålet med studiet, hvilken metode som skal anvendes og eventuelle konsekvenser/følger av deltagelse i prosjektet. Jeg sendt ut et informasjonsskriv til intervjudeltakerne sammen med en samtykkeerklæring. I informasjonsskrivet er det i korte trekk nevnt det jeg mener er nok informasjon til å ta et fritt valg om intervjudeltakelse. Samtykkeerklæringen ble skrevet under før intervjuets oppstart for å sikre at deltakerne hadde fått med seg hva de gikk til. Videre ga jeg beskjed om at jeg kom til å bruke lydopptak under intervjuet, og at det kun var jeg som kom til å høre igjennom de til anvendelse i transkripsjonen.

I samsvar med NESH fikk forskningsdeltakerne også beskjed om at de kunne trekke seg når som helst i intervjuet, uten at det fikk noen videre konsekvenser for dem. Jeg ga beskjed om at det de delte med meg ville bli behandlet konfidensielt. Personer og steder vil bli anonymisert for å overholde kravet om anonymitet i forskningen. Jeg informerte intervjudeltakerne i forkant og etterkant av intervjuet om hvilken rolle de skulle ha i forskningen min.

Når det gjelder transkripsjonen har jeg lagt vekt på det etiske spørsmålet rundt konfidensialitet. Jeg har også forsøkt å transkribere så tett opp mot samtalen som mulig. I min analyse har jeg valgt å ikke la de intervjuede få være med på fortolkningene av transkripsjonen. Jeg bruker her teori for å analysere opp mot innsamlet data og prøver å holde meg så tett opp mot data jeg klarer.

## 4. Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere intervjudeltakerne, etterfulgt av egendefinerte kategorier basert på både intervjuene og teorigrunnlaget mitt. Før redegjørelsen av analysen har jeg valgt å vise til hva intervjudeltakerne legger i begrepet ridning. Den første kategorien som legges frem er ferdighetsnivåer innenfor ridning. Her har jeg brukt Dreyfus-brødrenes ferdighetsmodell som et analyseverktøy. Ridelærerens rolle er avgjørende innenfor rideopplæringen på rideskolen. Under intervjuene trakk ridelærerne frem hvordan "et godt blikk" er hovedessensen for å bli en god ridelærer. Jeg har derfor valgt å kalle min andre kategori for "et godt blikk". I denne kategorien presenterer jeg ridelærerens tilrettelegging for barna på kursene. Et viktig moment som dukket opp under intervjuene var fokuset på sikkerhet når en skal lære barna å ri. Sikkerhet er derfor en egen kategori i analysen. Sist, men ikke minst, har jeg kategorien "hesten som læremester". Under denne kategorien viser jeg til hvilken rolle hesten har under ferdighetstilignelsen for barna.

### 4.1 Presentasjon av intervjudeltakere

"Mari" begynte med hest i barndommen og lever nå av å jobbe med hest. Hun ble tatt med på en stor rideskole da hun var liten av søsteren som holdt på med hest. Etter en slik "hestebarndom", ble det å holde på med hest en naturlig yrkesvei å gå. Hun har den høyeste graden innenfor ridelærerutdanning fra Sverige og har deretter tatt noen videreutdanninger. Hun er stadig ute etter å lære noe nytt. "Mari" har en viktig rolle i forhold til utdanningen av ridelærere. Hun har mye erfaring både innenfor trener- og ridelærerrollen. Rideskolen hun instruerer ved kaller hun en "pedagogisk rideskole".

"Lise" holder rideopplæringen på sin private gård. Hun har hester i alle størrelser. Hun begynte med hest da hun var fem år og fortsatte på rideskole frem til hun fikk sin første hest som trettenåring. "Lise" har i mange år også vært konkurranserytter, men måtte gi seg etter et par alvorlige skader. Hun sluttet imidlertid ikke med hest, men forteller at hesteforståelsen hennes ble endret i etterkant av hendelsene. "Lise" mener at det er viktig å formidle til elevene at det må være en helhetstanke innenfor det å holde på med hest. "Å sitte oppå hesten er kanskje bare ti prosent av hestekunnskapen, man må også fôre, møkke, ta ut, slippe ut og alt annet som inngår i det å ha en hest".

"Dennis" er ansatt ved en større rideskole. Han begynte å ri som trettenåring da han ved en tilfeldighet ble sendt på rideleir. Deretter ble han elev ved en rideskole, og var på rideleiren hver ferie. Fritiden brukte han på hest og ridning, og han arbeidet på en rideskole fra han var seksten år. "Dennis" har jobbet ved flere rideskoler, men har nå ansvar for kursene som holdes med ponni.

Ponnikursene er for barn fra tre til åtte år, og er en slags forberedelse til å begynne å ri på store hester.

”Pernille” har vokst opp på rideskolen. Hun har hold på med hest hele livet, og fikk sin første ponni som seksåring. Hun har tatt en hestefaglig utdanning. ”Pernille” er ansvarlig for driften av en rideskole, og underviser for elever i alle aldre og på alle nivåer ved rideskolen. På hennes timer rir de på alt mellom veldig små og veldig store hester. Hun kjenner hestene på stallen veldig godt, og mener det er vesentlig for rideundervisningen.

”Wenche” har ridd siden hun var rundt åtte-ni år. Hun forteller at hun startet ganske brått på med å ri først tre ganger i uken, deretter fem ganger i uken, før det ble hver dag. Den første undervisningserfaringen ”Wenche” hadde var på rideleir. Etter noen år som instruktør der, instruerte hun på ulike rideskoler. ”Wenche” har hatt elever i alle aldre og på ulike nivåer. Hun har selv blitt instruert av ulike instruktører og trenere, og mener dette har hatt en viktig innflytelse på hennes egen instruksjon.

#### **4.2 Samspill mellom rytter og hest**

Intervjudeltakerne mener at det å lære seg å ri er avhengig av flere faktorer. De forklarer ridning som et samspill mellom hest og rytter, hvor ridelæreren har ansvaret for å legge til rette for dette samspillet.

”Jeg syns jo at det som er det viktige, eller det som er gøy med det, er jo den kommunikasjonen med hesten da. Man kan få et så stort dyr til å adlyde veldig sånne små signaler, egentlig. Ja. Det er jo i grunnen det det handler om. (...)” (”Pernille”).

I samtale med mine intervjudeltakere kom vi frem til at det ikke kreves noen bestemte forkunnskaper for å bli en rytter. Da ridning er et vidt begrep som omfatter mange grener og praksiser, er det stort sett noe som passer for alle. I hovedsak er det nok å ha lyst til å lære seg å ri og holde på med hestestell.

”For å begynne å ri så er det ingen kriterier i det hele tatt. Du må ha lyst og det er det eneste. Hvis du skal bli veldig god så må du være på en måte begavet. Å ha en rytterfølelse, å ha et talent. Akkurat som alle andre sporter. Hvis du skal bli skikkelig god” (”Mari”).

Gjennom mine intervjuer så jeg likevel at det ble trukket frem faktorer som er hensiktsmessig for ridningen. ”Lise” forteller at det lønner seg å være sta og tålmodig for å lykkes med ridning, da man ofte må gjenta seg selv i det uendelige. ”Pernille” nevner at ridning stiller krav til koordinasjon og



balanse, i tillegg til at man må være rolig for å få til kontakten med hesten. ”Wenche” mener, i likhet med ”Pernille”, at balanse er et viktig element innen ridningen. Hun bruker begrepet ”sits”<sup>2</sup> for å illustrere viktigheten av balansen. ”Wenche” tar også opp at du må være litt tøff for å holde på med hest, for det er en viss risiko med ridning, og det mener hun er noe man bare må tåle.

### ***Ridning som både fysisk og mental ferdighet***

Ridelærerne trakk alle frem at det var viktig å inneha både fysiske og mentale ferdigheter for å bli en god rytter. Ord som ”finjusteringssport” ble brukt for å illustrere hvordan ridning krever at rytteren hele tiden må ha hodet og kroppen på plass for å skape et samspill med hesten. Det er naturlig å ha regler for utførelse på plass, men samtidig være følelsesmessig involvert i situasjonen for å kunne utføre riktig handling til riktig tid.

”[F]or å ri så må du ha mye kunnskap i bunnen. Du må mentalt forstå hvordan det du sitter oppå fungerer, men du må også kunne føle hvordan og om det fungerer. Du må også, for å bli god til å ri, altså virkelig god til å ri, ha mye sånn inngående kunnskap om hesten. Altså, mekanikken, hvor musklene er henne. (...)Men samtidig må du være i stand til å intuitivt føle hva du skal gjøre. (...) For selv om du på en måte skal kunne ta til deg små beskjeder, så må du på en måte selv kunne føle om du har nok press på kroppen til hesten, om du har nok ettergift sånn at hesten svinger og sånne typer ting. Og det kan du på en måte ikke lære deg ved å analysere ned på den måten. Du må liksom føle det. Så du må være litt sånn begge deler da” (”Wenche”).

### ***Hesten har egne meninger***

Ridelærerne nevnte også at ridning skiller seg fra det å lære seg andre ferdigheter ved at det er et levende vesen du har med å gjøre. Selv om du kanskje vet hvordan visse teknikker skal utføres eller har en plan for øvelsen, så vil det ikke nødvendigvis fungere likt på alle hester. Hesten har gode og dårlige dager akkurat som oss mennesker, og noen dager vil ikke samspillet fungere.

”Tross alt når du skal lære å ri, så skal du ri på et dyr med egne meninger og tanker. Så det skiller seg jo fra å gå på ski, eller sykle eller... Alt det herre her. Det er ikke alltid det hjelper at du har en mening om ting. For kanskje makkeren din har en helt annen mening. Klart, det skiller ganske mye” (”Lise”).

”[H]esten gir jo da forskjellige tilbakemeldinger. Ja, den kan jo ha gode og dårlige dager, og ja. Pluss at den reagerer jo på, på en måte, sinnsstemninger eller personligheter. Den er jo et levende vesen. (...) Som oftest så er det jo positivt da, at de lærer seg å forstå dyrene og få kontakt med dyrene. Men det kan jo være vanskelig sånn at du for eksempel gir dem beskjed om å gå frem, at de skal sparke med beina. Men så har hesten bare parkert. Og da gjør de jo det du ber dem om, men får det ikke til for det. Det er jo en utfordring da.” (”Pernille”)

---

<sup>2</sup> Innenfor ridning betegner ”sits” rytterens kroppsstilling i salen (Bryhn, u.å.-a). ”Sitsen” til rytteren vil avgjøre hvordan du klarer å balansere deg selv oppå hesten slik at både rytter og hest kan bevege seg sammen på best mulig måte. En ideell utgangsstilling for bevegelser er ”den loddrette sitsen” (Trætteberg, 2006).

## **Kategori 1: Ferdighetsnivåer**

Flere av rideskolene har en slags organisatorisk nivådeling på rideinstruksjonen sin. Noen har mindre fastlagt ”pensum” på de ulike nivåene, mens andre har planlegging på både over- og underordnet nivå, i form av semesterplaner og øktplaner, som de forholder seg til. Det er ingen ytre felleskriterier eller planer å måtte gå ut fra for ridelærerne på rideskolen, annet enn om rideskolen selv velger å utarbeide noe. Selv om mange rideskoler har lignende undervisningspraksis seg imellom, uttrykker flere av ridelærerne at det mangler felles betegnelser og begreper innenfor rideopplæringen.

Inndelingen av ulike nivåer i rideskolen kan by på noen utfordringer. Her nevnes det hvordan, spesielt foreldrene, kan reagere om barna deres ikke går videre på neste nivå. ”Mari” forteller om en mulig løsning de har valgt å jobbe etter på deres rideskole:

”Vi har ikke nivåinndelinger på våre grupper. Utenom det at gruppene bare fortsetter på en måte i all evighet i progresjonen. Jeg har valgt å ikke kalle dem noe. For det er noen som har navn på gruppene sine, som galopp to og sånt. Men det har ikke vi. Uten at vi bare fortsetter. De eneste som heter noe er nybegynnergruppene. (...) For å på en måte unngå det der at; nå fikk den flytte opp på et høyere nivå så fikk ikke jeg. Prøver å jobbe litte grann i mot den der. Jeg syns de blir mye rangert barna nå for tiden”.

Rideundervisningen ved intervjudeltakernes arbeidsplasser praktiserer stort sett en nivådeling med rundt fem nivåer, men med ulike navn og innhold. De fleste mener at man antageligvis ikke vil nå lengre enn til det som tilsvarer Dreyfus sitt kompetent-nivå på rideskolen. Ridelærerne sier at det er flere grunner til at man ikke så lett vil bevege seg ut over kompetent nivå. I hovedsak trekker de frem at rideskolehestene må være trygge og snille for å passe til nybegynnerne. Av ressursmessige grunner så brukes de fleste hestene på alle nivåer. Hesten kan for eksempel ofte bli det som i ridemiljøet kalles ”sjenkeldøve”. Det vil si at hesten ikke på samme måte vil reagere på sjenkel<sup>3</sup>.

Ved å analysere intervjuene opp mot ferdighetsmodellens fem nivåer lar det seg gjøre å beskrive hovedtrekkene ved rideferdigheter på hvert utviklingsnivå.

### ***Nybegynner***

Felles for rideopplæringen ved rideskolen er at alle starter med nybegynnerkurs. Nybegynneren har hatt lite erfaring med ridning. For å kunne lære seg å takle de utfordringene som følger, er det nødvendig at elevene får instruksjon i hva som kreves av dem. I første omgang handler det om å

---

<sup>3</sup> Definisjon av sjenkel: små signaler fra rytterens legg, som trykkes mot hestesiden for å dirigere hestens bevegelse (Bryhn, u.å.-b).

skape et trygt og sikkert møte mellom barna og hestene. Her begynner man ofte med å tilbringe tid i stallen, der barna får komme i kontakt med hestene gjennom stell og kos. Ridelæreren informerer om de viktigste sikkerhetsreglene man må forholde seg til når det gjelder møtet med hesten. Derunder at man ikke bør gå bak hesten, og at man må forholde seg rolig rundt hesten. Videre lærer barna hvordan de skal ta på seg hjelmen og hvordan de skal stige opp på hesten. Ofte går en person ved siden av og leier hesten de første gangene på kurset, slik at barna skal få slippe å måtte forholde seg til for mange faktorer på en gang. Dette samsvarer godt med det Dreyfus sier om ferdighetstilegnelse hos nybegynnere, da man forholder seg til lover og regler som ikke er bunnet i kontekstavhengige situasjoner. På dette nivået forholder utøveren seg til objektive enkelementer ved ferdighetstilegnelsen. Noe av det første nybegynneren lærer seg er å starte og stoppe hesten, og enkle rideveier. Stort sett først med leier, og deretter på egenhånd.

”Når du starter nybegynnerkursene så er det jo på en måte det å lære inn bare det helt enkle; da hvordan stoppe og starte, svinge hesten. Og lære inn det der med rideveiene. Og den med rideveiene er også basert på å øke ferdighetene da. Det er jo derfor de lærer de her rideveiene da. For når de lærer en diagonal, så er det for at det er den første rideveien de lærer hvor de ikke går langs veggen liksom, og må styre hesten litt ut i fra veggen” (“Pernille”).

”Sits” nevnes av ridelærerne som en av grunnferdighetene innenfor ridning.

”Hos en som er helt fersk da, så er det på en måte det viktigste at de bare skjønner hvordan de skal sitte oppå hesten. (...) Det er veldig sånn der med sits da, at veldig mange synes det er en veldig sånn kjedelig ting å måtte øve på. Og liksom få korrigert det på. Men du må på en måte som instruktør få dem til å ønske å på en måte å sitte riktig. (...) For det er mye vanskeligere å fikse en sitsfeil som noen har utviklet gjennom å ri, enn å fikse en sitsfeil som er bare er der når de setter seg på første gangen. (...) Og alltid poengtere at det er en sånn der kontinuerlig prosess, og at du aldri blir ferdig med å få god sits liksom” (“Wenche”).

For nybegynneren blir utførelsen ikke nødvendigvis tilpasset eller endret for ulike hester, men dette nødvendig for å bli en god rytter. Ingen hester er like og man må derfor ha evnen til å kunne endre sin utførelse på en fleksibel måte. Flere rideskoler praktiserer at elevene har den samme hesten de første to-tre gangene. Reglene er nødvendig for å tilegne seg erfaringene, men må i følge Dreyfus, legges til side for å komme til neste nivå.

### ***Avansert begyner***

I følge Dreyfus er det på dette nivået at utøveren begynner å kjenne igjen relevante elementer ved situasjonen, fordi de nå har erfaringer fra lignende situasjoner. Utøveren begynner å ta hensyn til mer kontekstavhengige fakta og regler. Rytterne har mer erfaring i å ri på flere ulike hester som gir ulik respons på utøvelse av teknikk og regler. De lærer seg at noen hester er harde i munnen, mens

andre er veldig myke slik at det er stor forskjell på kravet til følsomhet i rytterens tøylebruk. De lærer også at noen hester går frivillig frem, mens andre må man fysisk holde i gang. Rytteren skaffer seg en vid ”erfaringsbase”, som gjør at de blir mer rustet til å møte de ulike utfordringene som møter dem. Ridelærerne velger nå å ikke bare la hestene følge etter hverandre, men å få rytteren til å måtte tenke mer helhetlig og holde styr på flere ting på en gang.

”Og kravet for å komme til litt øvet er at de skal klare å svinge hesten selv. Altså, for ofte har du det problemet, i alle fall på rideskolehestene, at hestene følger etter hverandre. Og at de på en måte kan snike seg litt unna da, ved å bare følge etter en annen hest. Så du tester dem da, ofte i en nybegynnersetting, om de kan svinge unna sporet når en annen hest går foran, for å kunne kontrollere om de kan svinge unna. Og om de kan starte og stoppe hesten på riktig måte, og som regel har du krav om at de kan skritte og trave” (“Wenche”).

Rytteren har nå fått mer erfaring ved å prøve ut det de har lært i ulike settinger. De vet for eksempel at ikke alle hestene stopper like lett, og har lært seg å kjenne igjen noe av hestens reaksjonsmønstre. Fokuset blir i stor grad på å la utøveren kjenne igjen følelser ved utførelse av ulike øvelser på hesten og å kunne analysere sine handlinger.

”Da [etter nybegynner] har vi mye repetisjon av de rideveiene. Og så begynner vi, også på nybegynnerkurs, med litt sånn bommer. At de får lære to punkts sits og få kommet litt opp av salen. Og fortsetter litt på det på lett øvet. Og så begynner de litt mer med galopp. Og da er det mye, vi leier dem mye i galoppen da også da. Men det er jo bare for at de skal få en liten smakebit på det, og litt for å holde oppe motivasjonen deres. For de er jo ikke sånn at de har så god kontroll. I hvert fall ikke de minste da. For at de egentlig kan galopp så mye. Så da er det litt bare at vi leier dem for at de skal få prøvd det, og de syns jo det er gøy. Så får de liksom prøvd ut den bevegelsen litt, og ja, fått litt kjennskap til det. Også fortsetter vi jo mer på det på øvet kurset da. Da er det liksom litt mer fokus på å få til litt mer galopp. Og litt sånn småhinder etter hvert” (“Pernille”).

”Du venter liksom med å snakke om sånn mekanikk på hesten og sånn før de har kommet et stykke opp da. Men når de har kommet på litt øvet så, i hvert fall pleier jeg da, å begynne å snakke litt mer om at når hesten svinger så må den liksom vende hodet til den siden først. Så de liksom skjønner at hvis hesten går vridd til høyre så kan de ikke svinge til venstre og forvente at det går an. Så de begynner å skjønne litt mer at hesten har en kropp som henger sammen. Og begynner gjerne å snakke om at de må ta i bruk litt flere hjelpere da” (“Wenche”).

Den avanserte begynneren har lært seg ulike måter å takle en utfordring på og velger ut fra dette en strategi. Det betyr ikke at rytteren er fullstendig sikker i sine valg eller at de ulike strategiene er automatisert, og de mangler fortsatt erfaring med å utføre handlinger i praksis. Det kan for eksempel skyldes at de mangler nødvendige verktøy for å kunne holde hesten stabil underveis, eller at det blir for mye å tenke på samtidig.

### ***Kompetent***

Den kompetente utøveren vil, i følge Dreyfus, kjenne igjen enorme mengder med kontekstavhengige elementer ved situasjoner presentert i virkelighetsnære omstendigheter. Innenfor rideopplæringen vil det meste av læringen være kontekstavhengig. Det er vanskelig å forutse hvordan hesten vil reagere, og derfor vil det ikke være mulig eller hensiktsmessig kun å jobbe ut ifra gitte regler eller prosedyrer. På kompetent nivå vil ikke den umiddelbare følelsen av hva som er riktig utførelse av en oppgave eller utfordring være tilstede. Det skyldes blant annet at det ofte finnes flere veier til samme mål, og at utøveren ikke enda klarer å tenke på situasjonene som en helhet. Ridelæreren blir her en viktig støttespiller for å hjelpe rytteren å kjenne igjen diverse beslutningsprosedyrer.

Utøvere på dette nivået har opparbeidet seg en rekke faktakunnskap som er med på å gi dem et bilde på hvordan ridningen bør foregå. De har mulighet til å skille mellom hva som er mer og mindre viktig i gitte situasjoner ut fra hvilke utfordringer som møter dem. Dette gjør dem i stand til å kunne planlegge handlinger, og ut fra det handle på en hensiktsmessig måte, avhengig av hvilken situasjon de kommer opp i. Rytteren blir nå mer personlig involvert i sine beslutninger da de får mer selvstendighet i sine valg.

Ryttere på et kompetent nivå får mer konkrete arbeidsoppgaver og selv må velge en strategi og plan for å gjennomføre oppgaven. De må ta hensyn til mange elementer på en gang.

”Så når de kommer på litt videregående og videregående så begynner det å være sånn at vi prøver at de, for frem til det så har de galopp en og en da. Men da prøver vi å få hele gruppen litt samtidig. Og da blir det jo at i tillegg til å følge med på sin egen hest, så må de jo følge med på alle de andre og orientere seg i forhold til det også da” (”Pernille”).

Det å galoppere med en hest sammen med andre krever at rytteren hele tiden må være oppmerksom. De må også kontinuerlig bedømme sikkerhetsmessige hensyn som avstand til hesten foran, kontroll på hesten og om det er noen hindringer i veien. I tillegg må de bruke hjelperne sine for å holde hesten i gang og passe på sin egen sits.

På et kompetent nivå vil det i enda større grad være viktig å ha en helhetlig forståelse for hva du holder på med, og å kunne grunnprinsipper så godt at du slipper å tenke på dem. Under forteller ”Wenche” om hvor viktig det er å automatisere rideveier slik at man kan fokusere på andre ting, som for eksempel å ri et vanskelig dressurprogram eller huske en lang rekkefølge med hindre på sprangbanen.

”Hvis de [elevene] ikke kan rideveier så blir de gjerne litt distraheret av at de skal galoppere og det går litt fort, og da blir det veldig vanskelig og for eksempel mestre volte i galopp. Sånn jeg tenker da om de kommer til sånn litt videregående til videregående så bør det der med rideveier være litt sånn automatisert, at de ikke trenger å tenke så mye på det lenger.(...) Så du bør på en måte prøve å få alle de her rideveiene litt sånn automatisert inne i kroppen.” (“Wenche”).

Det å lage seg en plan krever mye overveielser fra rytteren, og kan derfor få følelsesmessige konsekvenser. Om man mislykkes kan man ikke lengre skylde på mangelfull spesifisering av oppgaven eller reglene, men derimot gå inn i seg selv. Blir resultatet vellykket, vil det derimot gi en god følelse.

### ***Kyndig***

I følge ferdighetsmodellen foregår det et kvalitativt hopp når utøveren går fra kompetent til kyndig. Dette da beslutningsprosesser på et kyndig nivå vil foregå mer kontinuerlig og flytende enn tidligere. Utøveren blir meget involvert i oppgavene og handler ut fra spesifikke perspektiver. Ridelærerne jeg snakket med mente at elevene på kursene deres vanligvis ikke ville komme opp til dette nivået på rideskolen grunnet blant annet organisatoriske begrensninger.

” [K]anskje du stopper opp her et sted [kyndig ] på rideskolen, tenker jeg. Det skal ikke være noen ende på hva man skal kunne få ut av en rideskole hvis man har en bra rideskole. Men hestemateriellet, og vedlikeholdet av hestemateriellet setter kanskje en stopper. Men jeg tenker at et middelnivå burde være mulig for alle og enhver” (“Mari”).

”Hvis jeg tenker på de som på en måte er utlært i rideskolen da. De som på en måte ikke vil få så mye mer ut av rideskolen. Det er de som rir lett A dressur liksom. Etter det så tror jeg på en måte ikke det at du vil få så mye mer ut av å ri på rideskole. For det blir for store grupper, og det er kanskje ikke alle de som underviser som har nok peiling selv da, skulle jeg til å si. Men ja, det er kanskje dit man kommer i rideskole da. Og for å komme videre så er det snakk om egen hest da og litt mer avansert trening og sånne ting da” (“Wenche”).

### ***Ekspert***

På ekspertnivå mener Dreyfus at man handler og løser problemer på en intuitiv måte. Ferdighetene blir kroppsliggjort. Det vil si at du ikke reflekterer over det du gjør, men bare gjør det som fungerer. Knyttet til ridning kan en si at en ekspert på en måte blir ”ett med hesten” og gjør automatiske småjusteringer for å nå målet som er satt.

” [J]eg tenker på folk som jeg beundrer og tenker på at de har skjønnet det. Så tenker jeg folk som rir på en enkel måte og ikke slåss med hesten. (...) Folk som jeg synes er flinke er folk som har mye forståelse og har brukt mye tid på det. Folk som du ser på og det ser ut som det er kjempe lett, og at de ikke gjør så mye. (...) For hvis du er en god rytter og kan å sitte på hesten, for å si det enkelt da. så skal du ikke behøve å gjøre så fryktelig mye for at det skal bli bra” (“Wenche”).

Innenfor ridningen er det samtidig slik at man ikke nødvendigvis bryter alle regler for hvordan man skal ri. Sikkerheten blir en avgjørende faktor her, og kan sette begrensninger for hva som er mulig å utføre i praksis. Gjennom lang erfaring har man kommet frem til en hensiktsmessig måte å lære bort ridning på, som også avhenger av både hestens fysikk og rytterens muligheter. En ekspert innen ridning kan innbefatte å tørre å utforske de mulighetene man har ved å prøve noe nytt, men innenfor visse rammer.

”Jeg tenker sånn at i ridning så er det ikke akkurat sånn at man bryter alle regler. (...) Det er noen standarder for hvorfor man lærer hesten slik og slik. Men da har de blitt så flinke at de (elevene) tenker at ”aha, hvis jeg prøver det her...” Så det er ikke sånn at de bare blåser i alt de har gjort før. Men det er på en måte et lite steg videre.(...) Det sitter litt i ryggmargen, og at de tør å dra det litt lenger. ”Men hvorfor kan vi ikke lære hestene å gjøre det på denne måten istedenfor det vi har lært før?” Det går litt mer på det. (...)Tror jeg. De tør å prøve nye ting da” (”Mari”).

En ekspert innenfor ridning er en person som har veldig god hestekunnskap og kan nytte og utvikle hestens potensial. Hun skal ha omfattende kunnskap om hesten og dens livsverden, i tillegg til å skape et bra samspill mellom hest og henne selv.

”Selvfølgelig, man blir jo aldri perfekt, men det blir man jo ikke i noe. Men man må jo på et eller annet tidspunkt kunne kalle deg profesjonell, selv om du aldri på en måte er perfekt da. Altså, i deres øyne så er jo kanskje jeg ekspert da. Men jeg er jo ikke det sånn i det store bildet, skulle jeg til å si. Det er jo mange som jeg sikkert ikke kunne blitt like god som, selv om jeg hadde prøvd veldig hardt. Men, i min verden, så er jo ekspert en som på en måtes selv kan trene hester og gjøre det på en god måte. Og som da rir på høyt nivå, og ja. En ekspert trenger ikke nødvendigvis være en som kan lære det bort til andre da. det er noen som selv, på en måte, har det inne da” (”Wenche”).

## **Kategori 2: ”Et godt blikk”**

Ridelæreren skal skape en god kontakt mellom rytter og hest, og sørge for at barna både trives og lærer noe. Rideskolen driver med ridning som en organisert og kommersiell aktivitet. Det krever derfor et kvalifisert apparat av ridelærere. Det er hver enkelt rideskole som bestemmer hvilken måte rideundervisningen skal foregå på, da de ikke er styrt av ytre kriterier. Tross dette har ridelærerne en lignende oppfatning av hvordan man skal tilrettelegge for ferdighetstilegnelsen hos barna.

Ridelærerne må ha en bred kunnskap innenfor både hest, pedagogikk og andre emner for å kunne ivareta de ulike behovene til elevene.

”Altså, man skal jo både være hobbypsykolog, mor, sjåfør, hestepasser.. Altså, man må ha evnen til å være alle, ikke sant. Det kommer jo ganske mange menneskeskjebner på et sånt sted som det her da. Som på en måte føler tilhørighet her, liksom. (...) Og, det er jo litt sånn, i en stall så er jo alle like. Det spiller jo ikke noe rolle om du er direktør eller om du er søppelkjører, liksom. For når du møtes på det, så er det jo sånn at alle skal ha det gøy med hest, liksom. I hvert fall her da” (”Lise”).

Ettersom hesten er et levende vesen og ridningen er avhengig av at samspillet mellom hest og rytter må fungere, vil det være vanskelig å kunne lære generelle og kontekstuaavhengige regler og prosedyrer. Ridelærerens oppgave vil derfor i stor grad være knyttet til å hjelpe eleven med å kjenne igjen følelser og korrigere underveis. ”Pernille” forteller hvordan hun ser på sin rolle som ridelærer:

”For ridning handler jo mye om følelse og den tilbakemeldingen man får fra hesten. Og når man starter å ri så vet man jo ikke hva man leter etter av den følelsen, så da må jo instruktøren hele tiden følge opp med å si akkurat når ting er riktig og når ting ikke er riktig, og hva man skal gjøre for å rette opp i det. Også må man være veldig sånn presis. Og kjapp da. I og med at det kan være et sånn sekund det er bra og så forsvinner det igjen. Så for å på en måte lære inn den følelsen. Og etter hvert når elevene begynner å få den følelsen så kan man begynne å bli litt mindre konkret da. Å prøve å få dem til å kjenne seg litt mer frem og stille litt spørsmål, og oppfordre til at de skal bruke følelsen mer etter hvert da. (...) Jeg tenkte på et sånn eksempel med svømming, at man kan jo stå på bassengkanten og forklare liksom hvordan man skal bevege armene og føttene, men når man kaster dem uti vannet så er det ikke så enkelt å flyte for det. Så de må liksom få prøve alle de har bevegelsene og øvelsene, og kjenne på den responsen de får” (”Pernille”).

Det tar tid å tilegne seg rideferdigheter. Ridelærerne legger vekt på at det er viktig at elevene lærer seg grunnprinsippene før de går videre med mer avanserte utfordringer. Det vil derfor foregå mye repetisjon på ridetimen.

” [J]eg slipper rytterne mine veldig sakte oppover. Og det har noe med det at jeg vil at de skal virkelig kunne det de driver med. Og så skal de ha en god kjangs til å lykkes. (...) Veldig mange av de som går fort opp i nivåene de får på en måte ikke etablert seg i hvert nivå. Sånn at når de ramler ned, så ramler de liksom ikke et lite stykke. Da må de begynne helt på nytt igjen. Og det tar jo knekken på ganske så mange” (”Lise”).

### ***Barn og ridning***

Det er et skille mellom det å lære voksne å ri og det å lære barna å ri. Barna er ikke på samme sted i den motoriske og mentale utviklingen, og tilegner seg gjerne læring av ferdigheter på andre måter. Når det gjelder ridning på rideskolen blir de satt innenfor en læringstradisjon som ikke skiller seg mye fra den måten de voksne vil bli satt under. En av mine ridelærere påpekte at en nybegynner er en nybegynner uansett alder. De må lære seg de samme grunnprinsippene innenfor ridning. Det blir ridelærerens oppgave å legge til rette slik at ferdighetslæringen blir tilpasset barnas måte å lære på.

For å kunne tilpasse kursene og timene på best mulig måte må ridelæreren ha evnen til å kunne se hvilke forutsetninger barna har i forhold til det å skulle lære seg å ri. En ting som nevnes i forbindelse med dette er barns evne til å kunne koordinere bevegelser.

”Og det er mye koordinasjon da, og det er ofte det som er problemet på unger. At de er ikke helt utviklet sånn i forhold til koordinasjon da. (...) For eksempel da, så er det ikke alltid at de kan manøvrere hendene og armene helt samtidig og



at det blir litt mye. Så du kan på en måte ikke sette det sammen i så stor grad da, du må på en måte ta en ting av gangen og så ser du på en måte an litt etter hvert da” (“Wenche”).

Barn lærer ofte best gjennom lek og moro. Ridelærerne forteller hvordan de på sine timer forsøker å kombinere lek og moro med læring. De mener at man ikke må undervurdere barnas evne til å vurdere egen læring og at de også ønsker fremgang på ridningen. Videre bruker ridelærerne ytre motivasjon på timene de har med barna. Dette kan være å la elevene få galoppere eller hoppe hindre etter at de har kommet igjennom andre ”mindre morsomme” øvelser.

” [D]u må lage ting sånn at det ser ut som lek. For eksempel hvis du har rødt lys da. Så sier du at det er enklere å vinne hvis du stopper på riktig måte istedenfor å bare trekke hesten i munnen. Så, for de har ofte sånn der vinnerinstinkt da. Så du kan forklare på forhånd da, hvordan det er enklest å få hesten til å stoppe på riktig måte. Også er det å gjøre det riktig da, bare et ledd i det å vinne premien på slutten, istedenfor at det bare er å gjøre det jeg sier. Sånn at du liksom legger det inn i rammer der de ikke nødvendigvis tenker at de må være veldig strenge med seg selv” (“Wenche”).

Ridelærerne er, i likhet med mange andre som holder på med ferdighetslæring, opptatt av at elevene skal oppleve mestring. De prøver stadig å forklare øvelser og legge opp timene slik at utøverne kan føle at de har fått til noe. Samtidig må barna ha noe å strekke seg etter, de trenger noen utfordringer.

”Det viktigste for ungene er at de syns det er artig. Og at de mestrer noe. At de får det til. Så det er det som på en måte er greia da. Selv om de på en måte må forstå at de har en lang vei å gå, så må de også føle at de får til noe på det nivået de er. Jeg tenker jo ofte at, for jeg må jo korrigere dem, det er jo hensikten med at jeg står der. Jeg må jo si hva de gjør galt. Men jeg tenker at for hver ting jeg sier er galt, så kan i hvert fall også si en ting som er bra” (“Wenche”).

### ***Ridelærerens tilrettelegging***

En av ridelærerne mine forteller at hun mener at instruktøren er den viktigste i rideopplæringen til barna på rideskolen, da det er de som vil avgjøre om hest blir motiverende og spennende å holde på med for barna.

”Det har jo veldig mye å si at instruktøren gjør en god jobb med å se hver enkelt elev, for eksempel, er jo veldig viktig når de er så store grupper så er jo det en utfordring. Å klare å gi tilbakemeldinger til hver enkelt og hjelpe hver enkelt på det nivået de er på sånn at de føler at de blir sett og får lyst til å fortsette” (“Pernille”).

For å kunne legge til rette undervisningen på en god måte er det nødvendig at elevene føler at de blir sett og respektert av ridelæreren. Det er derfor viktig å skape en god relasjon til elevene sine og få dem til å føle seg trygge.

”Det er jo det med å hele tiden prøve å få de inn på rett spor (...). Å få de til å forstå hva målet er. Det syns i alle fall jeg er veldig viktig da. At de ikke surrer rundt i en sånn evig; ”jaja, det her var jo fint det”. Men at de har et sånt bevisst

begrep om hva det er de prøver å få til da. Og selvfølgelig å lage opplevelse som er bra for dem. At de opplever at de får til ting da og hjelpe de når de ikke får til ting. Og selvfølgelig også være en sånn støttende person for dem. (...) du må jo være en person som de kan stole på. For det dumme som kan skje er at de for eksempel at de ikke tør å si ifra hvis de er redde" ("Wenche").

En god ridelærer trenger ikke nødvendigvis å være ekspert på å ri selv, men de må ha evnen til å kunne lære bort og bør være en god menneskekjenner.

"Jeg tror at det er veldig viktig det å være litt sånn menneskekjenner og se an folk. Og så er det sånn i forhold til rent sånn teknisk da, å ha et godt blikk. Og det er noe man til en viss grad kan lære, men det er noe som noen har og noen bare ikke har. Og man kan jo være ikke spesielt flink til å ri selv, men bare ha et veldig godt blikk, det er jo noen som er sånn også. Som aldri vil greie å gjennomføre det selv, men som er kjempeflink til å greie å se hva som mangler på en annen rytter. Så akkurat det tror jeg er litt sånn medfødt evne. Å for eksempel se akkurat hvor på kroppen problemet er" ("Wenche").

### ***Ulik tilnærming på de ulike nivåene***

Det er ofte mer individuell korleksjon i starten og mer generelle tilbakemeldinger oppover i nivåene.

"Nå trenger kanskje nybegynnerne både mer individuell veiledning, så man kan følge opp litt mer overordnet på de som er litt flinkere. Og så trenger de jo litt mer sånn konkret. Ja, til en nybegynner må man jo si til en nybegynner at man må klemme med beina sine for å få hesten til å gå fortere. Men til en videregående så kan du bare si ri mer frem, så skjønner de" ("Pernille")

"Når du snakker om ridning så er det jo ofte det med å automatisk gjenkjenne hva du skal gjøre og når du skal gjøre det. Ridning er jo på en måte en veldig sånn finjusteringssport. (...) [D]e flinkeste da vil på en måte kunne opprettholde det de skal gjøre selv, mens noen som har mindre erfaring vil hele tiden trenge å poengtere hva de skal gjøre for å lykkes da. Også prøver du jo hele tiden, og på en måte rose når de gjør noe riktig for å på en måte få dem til å gjenkjenne den følelsen de har når de har når de har rett. Og få dem til å på en måte kjenne etter når det feil også. Så det er ofte at når du ser at det har gått feil så er det ikke alltid at det er riktig å få dem til å fikse det med en gang, men heller på en måte få dem til å reflektere over: hvordan er det annerledes nå i forhold til da" ("Wenche").

Tilnærmingen til barna vil endre seg jo flinkere de blir. Dette da ridelæreren for eksempel tør å kreve mer av elevene sine ettersom de blir flinkere.

"Ja, dem, ja. Veldig. Jeg tilpasser meg godt elevene, mener jeg da, når jeg har nybegynnerkurs er jeg veldig rolig, men fortsatt bestemt. Også har jeg et sånn tonefall. Jeg merker jo at jeg blir strengere jo lengre dem kommer. For jeg setter jo visse krav også. At det må de kunne også. Man blir litt sånn, at man vet jo at elevene har gjort det før, så det blir jo en standard på en måte" ("Dennis").

### ***Organisatorisk tilrettelegging***

Det er som regel i underkant av ti elever på ridetimen. På nybegynnerkurset er det i de fleste tilfeller færre elever enn lengre opp i nivå. Dette bygger både på sikkerhetsmessige hensyn og hestematerialet man har som utgangspunkt.

”Det bygger vel egentlig mest på en liten tilpasning til hvor mange skolehester vi har (...)” (”Mari”).

”[J]eg har maks fem. Men på barnekursene så er de maks ti da. For der er de fem inne i stallen, også er de fem ute, også bytter de halvveis i timen. (...) Også har vi flinke hjelpere. Alle har jo hver sin hjelper, ikke sant” (”Lise”).

En annen utfordring som ridelærerne trekker frem er det å matche rytter og hest på øktene. De fleste bruker et slags rulleringssystem på timene sine, der elevene får være førstevelger av hest på rundgang. Samtidig har ridelæreren en viss styring på prosessen, slik at for eksempel ikke den reddeste eleven får den villeste hesten.

”Fordi her har du forskjellige størrelse på elever, forskjellige motoriske ferdigheter, de sanser jo forskjellige disse elevene. Som gjør at du må matche hest og rytter, altså, ponni og rytter, ja. I fotballtrening så får jo alle en ball, og ballen er likedann, den kommer jo fra fabrikk sant. Den har jo ingen avvik. Men hesten, den er individuell. Så jeg kan ikke sette alle unger på alle hester” (”Dennis”).

”De har sånn listesystem, så de har liksom hver sin gang at de velger da. Også følger jeg liksom listen nedover da sånn at den som var først sist blir sist neste gang da, også går det liksom i sånn rulleringssystem da.” (”Wenche”)

### ***Undervisningsmetoder***

Ridelærere bruker, i likhet med andre som bidrar i ferdighetstilegnelsen, ulike undervisningsmetoder. Da ridning er en praktisk ferdighet, vil tilegnelsen i størst mulig grad foregå på hesteryggen. Ridelæreren er ofte sentrert i midten av en ridebane/i et ridehus og instruerer elevene herfra. Hun bruker kroppen for å vise hvordan rytterne skal utføre ulike øvelser og bevegelse, men tar også i bruk andre hjelpemidler. Ridelærerne her nevner viktigheten av å bruke metaforer og bilder for å skape mening og forståelse hos barna. Det blir også verbal tilnærming for å korrigere elevene underveis i prosessen.

”På barna er det viktig å forklare ting veldig mye i bilder og ting som de kjenner fra før av. For eksempel: istedenfor å si at de skal sitte med helene nede i stiggøylene. Sykle har de jo gjort alle sammen, så det skal kjønnnes ut som du har beina på sykkelpedalen. (...) Når de skal holde hendene her [i 90 graders vinkel foran seg]. Så istedenfor å mase om at de skal ha hendene her, så bare si: ”Når du rir her så har du en kopp med varm kakao i hver hånd, og nå må du passe på at du ikke søler. Uansett hva hesten gjør, så må du ikke søle” (...)” (”Lise”).

Ridelærerne nevner under intervjuene at de i stor grad legger vekt på at barna skal få være så mye aktive som mulig. Undervisningsmetodene de anvender er ofte at ridelæreren forteller eller viser (med kroppen) hva og hvordan de skal utføre noe, lar elevene prøve og deretter instruerer gruppen eller enkeltelever mer inngående mens de prøver.

”Ja, jeg vil være litt mer på hver enkelt på en avansert time, skulle jeg til å si, enn på en nybegynnertime. Med mindre jeg ser at de har litt mer sånn distinkte sånn egne problemer da. (...) Og, men jeg synes ofte det er bra å bruke veldig sånne der visuelle bilder sånn at de kan se for seg ting. For eksempel i forhold til det med hvor de skal gjøre av vekten sinn og sånn. Så sier jeg for eksempel at de skal forestille seg at de sitter på en stor klokke også er klokken tolv er liksom frem på nakken og klokken seks er bakpå halen. Og at når de skal for eksempel ri en sjenkelvikning til høyre så skal de sitte på klokken syv. Og hvis de skal ri på en volte den veien så skal de sitte på klokken syv. Å bruke liksom sånne bilder da. De fleste, i hvert fall, har enklere for å skjønne ting når du forklarer på en måte hva de skal føle da. Og sånn i forhold til å få hesten til å bevege seg riktig også da. Så hjelper det for mange å på en måte forestille seg ting som de kjenner godt og som ligner på hesten da. Du kan ikke begynne å forklare avansert anatomi midt i timen, men du kan bruke noen ting, altså hverdagsting da, som på en måte har samme bevegelsesmønster eller som de på en måte kan tenke seg til i hodet” (“Wenche”)

”Ja, vi har jo de der helt vanlige da med vise, instruere prøve og vise, prøve, instruere, øve. Og jeg synes, at jo flinkere man blir, jo mer kan vi på en måte gå inn på det her med å bare prøve. (...) Minst mulig prat og mest mulig gjøre. Kanskje vise...” (“Mari”).

”Jeg bruker, ja, det er litt det.. jeg prøver jo å passe på at jeg stopper alle så de har fokus på meg. Så prøver jeg å vise det. Jeg tror jeg bruker kroppen veldig mye til å vise ting, og forklare det. Og så lar jeg dem prøve det. Jeg prøver å bestemme hva som er fokus for hver av øvelsene da, så jeg ikke har for mange ting som jeg skal rett på med en gang. (...) Også prøve å følge opp det da” (“Pernille”).

På ridetimen prøver ridelærerne videre å kombinere en hensiktsmessig mengde generelle og individuelle kommentarer til rytterne.

”Det her skal jo da være, er da meningen, en god miks mellom generelle kommentarer som gjelder alle og individuell hjelp. Da har vi jo et sånn der prinsipp som gjelder da, at alle elever skal få kommentarer i alle øvelser. Så alle skal få hjelp i hver øvelse. Og derfor må de lære seg å speede opp øyet sitt slik at de fort kan se noe å si og fort si det. (...) et sånt regneeksempel når vi har ti elever på en time, bare for at det er en grei måte å regne på. 60 minutters time; så har jo på en måte hver elev seks minutter med instruktøren, som er for seg selv. Pluss at det går bort noen minutter på å sitte av og sitte opp. Og da er det en to-tre minutter igjen. Og da skal de ha full valuta for de minuttene” (“Mari”).

” [J]eg prøver ofte å forklare ting ganske nøyaktig, for jeg er opptatt av at de forstår ting. Så hvis jeg skal lære dem noe nytt så vil jeg ha dem til å samle dem i en gruppe, og ofte da også få de til å stå i ro. Og forklare de hva vi skal gjøre, hvorfor vi gjøre det, hvordan vi skal gjøre det, før vi skal begynne, sånn at de får forklaringen først. For det er ofte bedre enn å skulle rette opp alt mulig rart. Ja, altså gir en sånn generell forklaring på det først også kan jeg gå inn sånn etterpå og ta dem for meg hver enkelt da. Så ofte så vil jeg bruke en stund på hver enkelt sånn at, istedenfor å si en ting,

en ting, en ting så vil jeg gå litt etter en person, skulle jeg til å si, en liten stund. Og gi de et lite oppdrag da. (...) At du ikke bare sier en ting, men går litt etter dem og ser at de faktisk liksom gjør det” (“Wenche”).

”Jeg har jo sånn, at de ofte skal gjøre øvelsene på begge hendene. Og jeg passer på, sånn før de skal bytte hånd, at jeg bare sjekker igjennom om alle sammen har fått en kommentar. Så det prøver jeg å få til. Så er det ofte de som er sånn midt på treet som ofte blir glemt da” (“Pernille”).

### ***Vurdering av rideferdigheter***

I mine intervjuer spurte jeg ridelærerne om de brukte Rideknappen eller andre ytre vurderingskriterier i rideundervisningen sin. Noen hadde gjennomført Rideknappen i ferier eller lignende for at elevene kunne få noe håndfast å jobbe mot. Her la de vekt på at elevene måtte veiledes slik at de fikk gjennomføre riktig nivå. Dette da de ønsket at det skulle føre til motivasjon og glede for elevene fremfor nederlag og skuffelse. De pekte på at Rideknappen på den ene siden var nyttig fordi den krever at man må lese seg opp på noe teori. På den andre siden synes de fleste ridelærerne at det var et dårlig mål på ferdigheter i og med at den kun tar med en liten del av det å skulle lære seg å ri. To av ridelærerne mente at ferdighetskravene på Rideknappen nivå fem tilsvarer et nivå der man er klar til å begynne å lære seg å ri. På de ulike rideskolene var det mer vanlig å bruke andre former for mål og vurderinger. Eksempelvis nevnte de ulike show eller uformelle/formelle konkurranser.

”Nei, det har vi ikke hatt [om Rideknappen]. Men vi har sånn sits og stil stevner, sånn i avslutningen av hver termin. (...) Og da er det sånn at de får poeng på, ja, hvordan de sitter på hesten. Så er det noe som heter tempo og rideveier, tror jeg. Og da får de karakterer. Hvis de får over en viss sum så kan de gå opp en klasse til neste gang da” (“Pernille”).

”Vi har jo sånn vanlig sprang og dressur stevne. Og det får jo de som går på sprang og dressurkurs, de får være med der. Og så har vi jo juleshow. (...) Også har jo rideklubben, de arrangerer en del sånn Grønt kort kurs, det er jo Rideknappen grad fem” (“Pernille”).

”Siste gangen er gjerne noe spesielt. De har kanskje noe sånn mountain games eller gymkahna eller noen leker, eller at det er noe litt spesielt. For de litt eldre de vil gjerne ha noe liten, gjerne kanskje en liten sprangkonkurranse eller et eller annet sånt. Så vi avslutter gjerne med noe litt spesielt da” (“Mari”).

Innenfor ridning er konkurranse gjerne en naturlig del av det å holde på med hest på høyere nivå. Ridelærerne forteller at det å konkurrere ikke er noe hovedfokus for dem, men at det er en del av det å holde på med hest.

”For det er en naturlig del av det å drive med hest. Og det er jo veldig gøy å ha et mål å jobbe i mot. Da blir jo rideknappen videreført. Det er en veldig stor del av hestelivet, hva man enn velger for en gren; voltige, mountain games, sprang, dressur. Altså, det fins jo så mye å velge mellom” (“Mari”).

### **Kategori 3: Sikkerhet**

Gjennom samtale med intervjudeltakerne fikk jeg innsikt i hvor avgjørende fokus på sikkerhet er for rideopplæringen som foregår på rideskolen. Det å være bevisst risikofaktorer ved det å drive med hest blir viktig i prosessen ”å bli en god rytter”. Ridelærerne legger mye vekt på sikkerhetsrutiner ved rideskolen for å skape et godt og trygt læringsmiljø for elevene. For å ha mulighet til å skape et sikkert miljø for elevene er det for eksempel nødvendig at ridelæreren har god kunnskap om hestene som skal brukes på ridetimen.

”Det tror jeg nok er viktig [å kjenne hestene godt]. For at elevene skal føle seg trygg også. Det er viktig at man kjenner dem sånn at man kan forutse ting litt før det skjer da. Når jeg ser at den hesten legger litt på øret og begynner og rygge litt så vet jeg at nå har den tenkt til å sparke, så da kan jeg gå bort å liksom forhindre det da. Og hestene kjenner meg litt også da, så jeg kan bare liksom heve stemmen litt så ser de at, ”ok, det var den tanten der som var her ja!” Så, det er jo en veldig fordel da. Det ser jeg jo også når det kommer nye instruktører her. Da blir det jo fort kaos hvis de ikke vet hvilken rekkefølge hestene bør gå i og sånn” (”Pernille”).

”Ja, de [hestene] mener jeg du må kjenne veldig godt. Du må vite hvilke hester som kan gå etter hverandre (...). Ja, du må vite hvordan de reagerer på unger og andre situasjoner og hvordan hesten reagerer på meg da” (”Dennis”).

Intervjudeltakerne forklarer at mye av det de lærer på nybegynnerkurset er knyttet opp mot sikkerhet. Det handler om å kunne håndtere hesten, eller ponnien, på en sikker måte slik at verken du, hesten eller andre rundt kommer opp i farlige situasjoner. Disse reglene blir etter hvert en del av rytterens rutiner i møtet med hesten, gjennom at de automatiseres. Det å få kontroll over hesten er en viktig del av å være en trygg og sikker rytter, og de fleste øvelser på nybegynnerstadiet er knyttet til nettopp dette. Både det å kunne styre hesten, starte og stoppe og lære seg enkle rideveier, er viktige trinn på veien til å føle mestring og å bli en trygg rytter.

Ridelærerne forteller at de bruker mye tid på sikkerhet i sin undervisning, men at det blir en naturlig del av å skulle lære seg å ri. De legger vekt at det er en kontinuerlig prosess som foregår.

Sikkerheten må praktiseres og læres bort veldig tydelig i starten før barna etter hvert vil få det inn i sine egne rutiner.

”Ja, det gjør vi [bruker tid på sikkerhet]. Kanskje mest i hestekunnskapen. Men siden inngår det helt naturlig. Vi må holde avstand, vi kan ikke ri helt på siden av hverandre. Vi kan ikke gå helt tett bak hverandre. Så det tror jeg faller inn som en veldig naturlig del. Jeg tror ikke at de føler at nå blir vi undervist i sikkerhet, det tror jeg ikke. Men det er en veldig stor del av det. Og de skjønner jo, når de blir litt større. At det er jo litt skummelt å dette av, og vi kan slå oss å...” (”Mari”).

Det å få barna til å forstå at det er visse farer knyttet til å holde på med hest er en av hovedutfordringene i møtet mellom barn og hest som ridelærerne legger vekt på.

”Ofte så blir de jo veldig ivrig og veldig gira og glemmer veldig fort de her tingene som man har sagt hundre ganger. Om at de ikke skal gå bakom, og passe på avstanden og sånne ting. Så det er jo kanskje den største utfordringen. Også er det jo det her med å ta hensyn til. Altså når det er litt sånn motstridende interesser mellom det å ta hensyn til hesten og hva ungene synes er morsomt da” (“Pernille”).

Sikkerhet er også knyttet til det å være trygg på hesten i ridesituasjonen. Om elevene er anspent grunnet frykt vil det bli vanskelig å kunne få til noe som helst sammen med hesten. Hesten reagerer på små signaler fra rytteren og vil oppføre seg annerledes om barna uttrykker redsel på hesteryggen.

Sikkerhetsrutiner er noe som henger ved hele veien i tilegnelse av rideferdigheter. Det starter gjerne med det helt åpenlyse, som at en må ha på seg riktig sikkerhetsutstyr når man skal begynne å ri. Elevene lærer seg å tilpasse hjelmen og får beskjed om hvilke klær og skotøy som egner seg til ridningen. De får også vite på et tidlig stadium at de ikke må gå rett bak hesten og hvordan de skal leie en hest på en sikker måte. Når de får litt mer erfaring i å omgås hestene lærer de, gjerne gjennom å observere mer erfarne hestemennesker, hvordan de skal omgås hesten på en sikker måte. Elevene får, ved hjelp av ridelærernes instruksjoner, vite at de må holde avstand til hesten foran og se seg godt for når de rir uten leier på kursene.

”[D]et er jo litt sånn at de må forstå at det er et dyr og at det er stort. Og det er vårt ansvar at de blir behandlet på en sånn måte at det er trygt. Sånn at de forstår basic sikkerhet da. Selv om de ikke skal bli redd for hesten, så skal de forstå at det er to bakbein som det gjør ganske vondt om du får på deg, og at det er vondt hvis hesten biter, det er vondt hvis hesten trækker på deg. Altså, de må på en måte vite at det er noen farer ved det. (...) Sånn at det er litt viktig at de lærer seg sånn kroppsspråk og sånn også, og at du gjerne kan gå inn i noen situasjoner der du kan se at nå kan jeg si noe om det her. Sånn at de på en måte skjønner det da. Altså, stort sett så har de jo å gjøre med hester som er veldig snille da, i forhold til vanlige hester. Og som på en måte reagerer ganske sånn der sakte. (...) Også kan du også ha sånne type øvelser hvor du legger det [utfordrende situasjoner] opp med vilje” (“Wenche”).

#### **Kategori 4: Hesten som læremester**

Ridning er i følge intervjudeltakerne et samspill mellom hest og rytter. Hesten har derfor en veldig sentral rolle i ridningen. Den er ikke bare en passiv gjenstand som fungerer på samme måte hver gang du arbeider med den. Hesten har egne meninger og kan selv bidra mye til samspillet. Ferdighetslæringen hos barna vil derfor være avhengig av det gjensidige forholdet mellom hest og rytter.

”Nei, altså for rideskolehestene så bør jo den hesten være en sånn type hest sånn at ungene lærer seg at hesten er et trygt dyr, sånn til en viss grad da. De bør alltid ha en sånn der sunn respekt for at det er et stort og det er ikke bombesikkert liksom. Men rideskolehestene bør jo være sånn type som på en måte gjør dem trygge da. Det er på en måte den viktigste rollen deres. (...) Ja, og at de kan såpass at ungene kan oppleve at hestene reagerer riktig da. (...) du har hester som er litt spesielt innstilt da, for det kan det jo være (”Wenche”).

”Det er jo veldig viktig at de er snille sånn at de føler seg trygge. Så det er litt sånn jeg sa, at med en gang de blir redde så er det litt vanskelig å lære dem noen ting som helst da. For da når du liksom ikke igjennom. Da blir de så anspent og får på en måte ikke til å utføre det de skal da. Så det er jo viktigst.(...) Men det er bedre det, både for hestene og rytterne, at de er avslappet” (”Pernille”).

Kravet til en nybegynnerhest og en hest som skal prestere høyere opp i klassene er sjelden de samme. På rideskolen vil det derfor ofte være vanskelig å finne hester som passer for alle nivåer. Det prioriteres ofte i førsteomgang at hestene er trygge slik at nybegynnerne kan føle seg trygge og få et godt forhold til hestene.

Ridelærerne forteller i intervjuene hvordan de aktivt kan bruke ulike hester på ulike barn for å få noe ekstra ut av læringssituasjonen. Dette krever at ridelæreren både har evnen til å se an elevene de får på kursene og har god kjennskap til hestene på rideskolen. Ved å på denne måten ha mulighet til å kombinere hester og ryttere på ulike måter kan hesten fungere som en slags læremester for rytteren.

”[H]vis du har en elev som er veldig sånn tøff i trynet og brå og brysk, så vil jeg kanskje med vilje sette de oppå en [hest] som er litt sånn følsom. Og så kan du si at nå må du sitte i ro eller så springer den fort. Og så lærer de seg å sitte i ro da. Altså, hesten blir litt sånn læremester da. Men da må det være sånn at hesten ikke gjør noe farlig(...) Men at de merker tydelig på hesten om de gjør det riktig eller ikke. Sånn typisk, vi hadde på (navn på et annet ridesenter) en sånn lett sånn trakehner-type som er veldig senestiv sånn for humør og sånn. Og jeg brukte den på en teoritime en gang og da satt jeg meg oppå den selv. Så var jeg annenhver runde hysterisk livredd og annenhver runde potetsekk. Og han er sånn (knipser med fingrene), han reagerer med en gang, liksom umiddelbart humørforandringer da. (...) Så det er veldig fint sånn bilde til de ungene som ser på da at det funker med en gang, som oftest, hvis du bare slapper av eller liksom. (...) Og hvis du har hester som er omvendt da, som liksom er kjempe lat. Så pleier jeg å si at ”du er Djengis Khan, du skal ut på ferd! Hahr!” At de blir litt sånn (viser en stolt og ferdklar rytter). Og så lager vi litt sånn rollespill ut av det da. Ofte i starten av timen så ber jeg de om å beskrive hesten sin. Også sitter de oppå hesten sin og jeg spør dem hvordan hesten er da. Så sier en for eksempel, ”nei, hun er skikkelig lat”. Også skal de prøve å finne en karakter da som de kan ha gjennom timen, sånn at de kjenner det hvordan humøret påvirker hesten da. Og de er ofte en veldig fin øvelse” (”Wenche”).



## 5. Drøfting

I dette kapitlet har jeg først valgt å drøfte hvilke utfordringer det finnes i møtet mellom barn og hest når man skal lære seg å ri, og hvordan ridelærerne legger til rette for dette møtet. Utgangspunktet for drøftingen er kategoriene jeg har kommet frem til i samtale med intervjudeltakerne. Funnene er kun knyttet til fem ridelæreres tanker og refleksjoner rundt deres praksis, og drøftingen må derfor ses med utgangspunkt i min fortolkning av deres perspektiv. Før jeg skal gå inn på kategoriene skal jeg drøfte hvordan Aristoteles syn på kunnskap kan knyttes opp mot ferdighetsmodellen til Dreyfus-brødrene, og hvordan ridning kan ses på som en form for mesterlære. Videre skal den første kategorien, ferdighetsmodellen, drøftes og viser til en del begrensninger en slik modell har i forhold til forklaringen på tilegnelse av rideferdigheter. Jeg viser her til andre viktige faktorer knyttet til det å skulle tilrettelegge for ferdighetstilegnelsen. Neste kategori som drøftes er ”et godt blikk”. Den tredje kategorien er sikkerhet. Til slutt drøftes hestens rolle i tilegnelsen av rideferdigheter, da med hovedfokus på hesten som læremester.

### Aristoteles og Dreyfus

Aristoteles syn på kunnskap eller vitenskap kan sammenlignes med de ulike fasene i ferdighetsmodellen til Dreyfus-brødrene. Epistemé, den tekniske vitenskapen, oppnås gjennom en analytisk rasjonalitet og er uavhengig av tid og sted (Gustavsson, 2004). Det er en slik type kunnskap som er beskrevet i ferdighetsmodellens første nivå, nybegynner. Det samme gjelder til en viss grad også for de to neste nivåene; avansert begynner og kompetent. Deretter vil utøveren ha et kvalitativt sprang der tankegangen blir mer intuitiv og mindre reflekterende/analytisk (Flyvbjerg, 2009). De siste to nivåene i modellen; kyndig og ekspert, vil derfor falle innenfor Aristoteles begrep techné. Kunnskapen er her kontekstavhengig og styres av målet (Gustavsson, 2004). Utøveren har ikke lengre utelukkende faktakunnskap, men også en praktisk ”vite hvordan”-kunnskap. Selv om Aristoteles mener at techné er knyttet til kunst og håndverk, tenker jeg at begrepet også er relevant innenfor det å tilegne seg en ferdighet. Rytteren må inneha en regelbasert kunnskapsbase i bunnen. For at den skal ha relevans for henne og videre være nyttig i ferdighetstilegnelsen, må hun vite hvordan kunnskapen kan anvendes i praksis. Aristoteles begrep phronesis, som kan forklares med praktisk kunnskap, er viten om hvordan man skal oppføre seg under alle omstendigheter og gjøre det som er best for alle partene som berøres (Gustavsson, 2004; Steinsholt, 2012/2013). Begrepet kan knyttes opp mot ferdighetsmodellens siste nivå, ekspert. For å kunne betegnes som en ekspert må man ha en helhetsoppfatning av ferdigheten, som innbefatter blant annet etiske vurderinger med grunnlag i praksis. Å være en rytter på ekspertnivå innebærer å kunne ta intuitivt raske valg basert på praksiserfaringer i uttallige situasjoner. Det grunner i å kjenne hestens reaksjonsmønster og vite hvordan man bør handle for å nå et mål på best mulig måte. Samtidig innebærer det en tanke om at

det finnes mange ulike veier til målet, og at man derfor begår en viss risiko ved å ta et valg. Kort sagt kan man si at phronesis handler om å gjøre sitt beste i en gitt situasjon, og det ved hjelp av uttallige praksiserfaring. Det å gjøre sitt beste innebærer ikke bare det som er best for en selv, men også det som er best for alle parter som er involvert. Jeg skal komme tilbake til en drøfting av de ulike nivåene under delkapittelet ”ferdighetsnivåer”.

Det å lære seg å ri er en lang og omfattende prosess. Såkalte ”hestejenter” er et relativt kjent fenomen, og hørers ofte i sammenheng med unge jenter som bruker all sin ledige tid på hest og aktiviteter i stallen. Jeg tenker ikke bare på det å delta på ridekurs én gang i uken, men de som drar i stallen etter skoletid for kanskje bare å stille hesten eller møkke i boksene. En av ridelærerne jeg intervjuet nevnte at det å ri kanskje kun er ti prosent av det å holde på med hest. For å kunne bli veldig flink i en ferdighet er det nødvendig med en stor iver og ”stå-på”-vilje. Man må også regne med å bruke mye tid og innsats på aktiviteten. Det kreves i de fleste tilfeller å skaffe seg rikelig kunnskap gjennom å delta i et praksisfellesskap. Stallen eller rideskolen er slike praksisfellesskap.

### **Ridning som mesterlære**

Ridning er en praktisk ferdighet og tilegnes gjennom et samspill mellom rytter, hest og, med mitt utgangspunkt, ved støtte og rettleiding av en ridelærer. Ridelærerens rolle kan sammenlignes med en mester som står som et forbilde for elevene. I mesterlære er det ikke noe klart skille mellom den lærende og det som læres, opplæringen foregår i en kontekst hvor det som læres skal benyttes (Nielsen & Kvale, 1999). Dreyfus og Dreyfus (1999) mener at man kan lære seg å anvende teori i praksis gjennom imitasjon av en mester, og da uten å ha behov for å tilegne seg praksisfellesskapets kultur og mesterens rolle innenfor dette fellesskapet.

[P]å et hvilket som helst læringsnivå kan en imitere sin lærers måte å gripe an emnet på uten å lære hvordan dette emnet passer inn i samfunnet. Det er derfor galt å tro at det sosiale miljøet i betydning praksisfellesskapet er essensielt for tilegnelsen av en ferdighet eller avgjørende for forståelse av mesterlære (H. Dreyfus & Dreyfus, 1999, p. 67).

De mener videre at imitasjon, observasjon og forbilder i form av eksempler er tilstrekkelig og nødvendig for å lære seg en ferdighet, og at mesterlære kun krever en direkte samhandling mellom instruktøren og utøveren. Jeg vil, i likhet med Åsvoll (2009), legge vekt på hvordan teori og praksis kan ses på som spenningsfylte og gjensidig avhengige aspekter i ferdighetstilegnelsen. Ridning er en praktisk ferdighet der kunnskapens sentrum ligger i kroppen. Dette kan knyttes til Merleau-Pontys tanke om at mennesker persiperer verden gjennom kroppen og at bevisstheten derfor ikke kan være noe adskilt fra kroppen (Hangaard Rasmussen, 1996). Kroppen kan ikke deles inn i subjekt eller

objekt, det blir heller to måter å oppfatte verden ut fra. Med et slikt utgangspunkt kan man tenke seg at handling og refleksjon eksisterer samtidig. Dette fører oss videre på begrepet taus kunnskap der kunnskap er praksisrettet og kan tilegnes gjennom erfaringer, ofte i hverdagslivet. Kunnskapen som tilegnes er ofte dannet før teoretisk innsikt. Gjennom at den lærende tar del i en handling skaffes det ny innsikt og ny kunnskap kan dannes. Mye tyder på at det å lære seg å ri innehar flere former for taus kunnskap, ved at for eksempel ridelæreren vil ha vanskeligheter for å forklare i ord og termen hvorfor og hvordan hun egentlig handler som hun gjør. Ridningen er ikke en nøytral vitenskap, men kontekstavhengig. Rytterne får kontinuerlige tilbakemeldinger på det de gjør mens de sitter oppå hesten, og hva de skal lære seg til en hver tid vil være avhengig av hvilken kontekst de befinner seg innenfor. Det rytterne lærer vil være tett knyttet til en sosial praksis. Stallkulturen er en slik sosial praksis, eller praksisfellesskap. Stallkulturen vil være avgjørende for hvilke kunnskaper, erfaringer og ferdigheter rytteren tilegner seg. Gjennom å delta på ridekursene, stelle i stallen og ved å omgås andre hesteinteresserte, vil eleven etter hvert sette seg inn i hvilke rutiner som er gjeldene i møtet med hesten. Gjennom deltakelsen vil de lære seg ulike nødvendige ferdigheter og etter hvert skaffe seg det Nielsen og Kvale (1999) kaller en faglig identitet. Eleven vil se på det å være rytter som en del av sin identitet. Mesterlære er ofte læring gjennom handling, og da med utgangspunkt i å observere og imitere mestere og andre som utfører handlinger på feltet. Hver stall innehar sin egen ridekultur. Hvilken rideskole du velger å tilhøre, vil derfor avgjøre hvilket forhold du har til ridning og det å omgås hesten. Også hvilket perspektiv ridelæreren har på ridning vil påvirke hvilke ferdigheter rytteren tilegner seg. I mesterlære skjer evaluering av ferdigheter i hovedsak gjennom praksis, der utøveren prøver ut ferdigheter og får tilbakemeldinger utenfra. I ridning vil hesten, i tillegg til ridelæreren, være en viktig kilde til evaluering da den vil svare på signalene rytteren gir.

Rytteren har behov for å kunne analysere sine handlinger, også på høyere nivå, for å kunne utvikle seg sammen med hesten. Dette skiller seg fra Dreyfus-brødrenes tanke om at ferdighetene på høyere nivå er intuitive og ikke-reflekterende. Schön (2001) mener at den praktiserende blir i stand til å håndtere vanskelige situasjoner gjennom refleksjon. Utøveren forholder seg dynamisk til sin egen praksis gjennom å reflektere over sine handlinger. Man kan se på rytteren som en reflekterende praktiker der nye utfordringer, som å ri på ulike hester, krever en stadig formulering og reformulering av sin praksis for å tilpasse sine handlinger til hestens reaksjoner.

Ridning er i stor grad knyttet til læring gjennom praktiske erfaringer, og der avansert kunnskaper og ferdigheter praktiseres uten å nødvendigvis ha noe direkte teoretisering eller forklaring på handlingene. Ridelæreren viser gjerne med kroppen, og ved hjelp av verbale forklaringer, hvordan hun selv ville ha utført ulike øvelser, men har ofte ikke noen absolutte ”oppskrifter”. Rytteren og

hesten er i et kontinuerlig samspill, der tilbakemeldingene skjer dynamisk og ut fra hva som til en hver tid blir nødvendig å fokusere på i situasjonen. På den andre siden kan rideskolen inneha noen likhetstrekk med den tradisjonelle skolelæringen. Ridelærere kan gå gjennom en utdanning og innehar herfra en felles begreps- og praksisforståelse som de bringer med seg videre i instruksjon på rideskolen. Det finnes også noe teoretisert kunnskap som ridelærerne benytter seg av som verktøy i sin praksis og for å øke kvaliteten på undervisningen.

### **Ferdighetsmodellen**

Gjennom mine intervjuer så jeg at det i de fleste tilfeller ville være naturlig å dele inn ferdighetstilegnelsen i ulike nivåer. Nivåene på ridekursene ved de respektive stedene kunne i noe grad knyttes opp mot Dreyfus-brødrenes fem nivåer. Det legges vekt på konkrete og kontekstuavhengige elementer på nybegynnerstadiet som start, stopp og ulike rideveier. Barna får også innsikt i hvordan de skal omgås hestene. Da hesten er et levende vesen er det vanskelig å kunne lære seg helt objektive fakta for handlingsprosedyrer innenfor ridning. En av ridelærerne nevner at nybegynneren i utgangspunktet innehar en instinktiv tanke om hvordan man skal ri, men at denne forsvinner når man blir satt innenfor rideskolens rammer der sikkerheten blant annet kan bli en sinkende faktor for læringen. Hun nevner også at fokuset på teknikk vil overstyre den intuitive handlingsmåten til barna når de setter seg oppå hesten.

Det som er litt spesielt innenfor ridning, sammenlignet med tilegnelsen av andre ferdigheter, er at det er en gjensidig avhengighet mellom rytter og hest og at hver av disse har sine motiver for handling. Det kreves et samspill mellom rytter og hest for i det hele tatt å kunne legge til rette for læring hos rytteren. På den ene siden vil dette kunne sinke og vanskeliggjøre ferdighetslæringen ved at hesten kan reagere ulikt avhengig av dagsform. På den andre siden gir det en uvurderlig mulighet for rytteren til å kunne lære gjennom at hesten skaper bevegelse i rytterens kropp. På rideskolen er hestene ofte godt innridd og kan det rytteren skal lære seg på kurset. Hesten har sin egen personlighet. Ved at utøveren på ridekursene rir ulike hester, så vil en viktig egenskap hos rytteren være å ha evnen til å kunne tilpasse sine ferdigheter til hestens respons.

En nybegynner har ofte den samme hesten de første gangene på kurset. Dette er bevisst fra ridelærerens side, og forklares ved at elevene må bli trygge på hestene og ha mulighet til å få en liknende respons fra hesten på en lignende utførelse av en handling. En nybegynnerrytter vil ha en del sikkerhetsregler de må forholde seg til i møtet med hesten. De lærer blant annet hvilket utstyr de bør anvende, hvordan de skal regulere hjelmen og at de må omgås hesten med varsomhet. De lærer seg også å kunne stige på og av hesten, holde tøylene på riktig måte og sitte oppå hesten. Videre får

rytterne kunnskap om hvordan de kan starte og stoppe hesten, i tillegg til en rekke enkle rideveier. Ridelæreren forklarer at det å lære seg en god "sits" er avgjørende for å kunne tilegne seg mer avanserte ferdigheter. Enkle rideveier, som å svinge hesten unna sporet eller ta en volte, er nødvendig for å kunne bevege hesten i omgivelsene og i forhold til de andre hestene på kurset.

Selv om det også innen ridning er nødvendig å lære enkelte kontekstuaavhengige faktum og regler, er rideopplæringen i hovedsak knyttet til erfaringer på hesteryggen og da med en reaksjon fra hesten på det rytteren gjør. Om man ikke må forholde seg til rideskolens rammer for sikkerhet og "hvordan å ri", så kan man tenke seg at ferdighetstilegnelsen kunne ha utartet seg på en noe annerledes måte. Satt på spissen, så kunne man ha lært seg å ri uten å forholde seg til faste regler ved å kun ha en viss innsikt i hva ridning går ut på. En begrunnelse kan være at kroppen beveges av hesten når man rir, og at det derfor kan gi en viss indikasjon på hvilken bevegelse man bør ha i kroppen når man sitter på hesten. Du vil ikke ha en passiv, men aktiv, læring når du rir. Det er ytterst sjelden man lærer seg regler og prosedyrer for handling uten å kunne kjenne det på kroppen. Det kan derfor være naturlig å tenke seg at en nybegynner rytter vil befinne seg innenfor dette nivået en kort periode, og raskt vil tilegne seg ferdighetene på en måte som minner mer om nivået Dreyfus kaller avansert begynner. Dette begrunner jeg med at rytteren, på rideskolen, fort vil lære seg å ta hensyn til kontekstuaavhengige regler og fakta, som at alle hester reagerer ulikt. Rytteren vil derimot ofte måtte forholde seg nøye til sikkerhetsregler på rideskolen. De får beskjed om å leie hestene på bestemte måter og ha en viss avstand mellom hestene når de rir på kursene. Dette er regler de ikke prøver ut før lengre opp i nivåene. Ridelærerne forteller også at det å lære seg å ri handler om å bruke begge sider av hjernen samtidig. Allerede når elevene setter seg oppå hesten for første gang bør de ha en evne til både kunne motta instruksjon fra instruktøren og føle samspeillet på kroppen.

Rytteren vil med mer erfaring i ulike utfordrende situasjoner, gjerne med ulike hester, lære seg ulike måter å håndtere hesten på. Ridelæreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene har mulighet til å tilegne seg relevante erfaringer for å øke sin kompetanse, og gir dem kontinuerlige tilbakemeldinger for å gjøre dem bevisst sine handlinger. Rytteren vil også få kontinuerlige respons fra hesten som de må forholde seg til. Siden hesten er et levende vesen med egne meninger er det ikke alltid det hjelper å utføre lærte prosedyrer for handling. Det vil ikke være nok å kunne noe i teorien, for hesten vil noen ganger gjøre helt annet enn det du har tenkt til. Dette gjelder alle ferdighetsnivåer. Rytteren vil derfor i stor grad ha behov for å lære seg å tolke hestens signaler og kunne reagere forholdsvis intuitivt på disse signalene, noe ridelæreren må legge til rette for.

Innefor ridning blir det nok ikke det samme kvalitative spranget fra analytisk rasjonalitet til intuitiv handling som ferdighetsmodellen viser til. Det å ”vite hvordan” vil heller inngå gjennom hele ferdighetstilegnelsen og underbygges av ulik tilførsel av ”vite hva”. Intuisjonen vil sannsynligvis komme forholdsvis tidlig i læreprosessen hos rytterne da ridelærerne ofte ”fremprovoserer” ulike følelser hos rytterne på ridekursene. En rytter må fra et tidlig tidspunkt kunne reagere på små signaler fra hesten, altså inneha finmotorikk allerede fra starten. Etter hvert som de beveger seg opp i nivået kreves det at reaksjonene blir automatisert og at rytteren kan utføre mer avanserte øvelser på en mer presis måte. En av ridelærerne illustrerte dette godt ved å si at man må lære seg flere versjoner av ridning. En nybegynner vil for eksempel fokusere på noe helt annet enn en ekspert. Ridelærerne forteller i denne sammenhengen at de begynner å fortelle om hestens mekanikk litt opp i nivåene. Dette da de ønsker at elevene skal få en mer dyptgående forståelse av hvordan hesten fungerer.

Ridelærerne jeg intervjuet fortalte at elevene i hovedsak ikke kommer lengre enn et kompetentnivå på ridekolen. Deres begrunnelse lå i at rideskolen har hester som skal fungere på alle nivåer og derfor ikke er så vare for signaler som de bør være når man skal ri i høyere klasser. Videre er det heller ikke nødvendigvis ridelærere som har mulighet til å følge dem opp på samme måte da de er i for store grupper. Ridelærerne nevner at det vil være en fordel å ha egen hest når man kommer opp i de høyere nivåene for å kunne skape et godt forhold mellom rytter og hest. Dreyfus-brødrene sier selv at ikke alle blir eksperter i mer komplekse ferdigheter. Ridning er en kompleks ferdighet som krever at man må bruke mye tid på hesten og ridningen. Alle kan begynne å ri, men ikke alle kan bli eksperter.

Min forståelse av ferdighetsmodellen er at den er avhengig av at den lærende jobber mot en klar måloppnåelse og er motivert for læring. Man vil derfor alltid jobbe mot å nå et neste nivå. Dette problematiserer mine intervjudeltakere ved å si at noen av barna som kommer på ridekursene drar i stallen bare for å henge med venner eller være medlem av et sosialt miljø og ikke er nevneverdig opptatt av å lære seg å ri.

Ferdighetsmodellen har fått flere kritiske innspill. Flyvbjerg (1991) har gått grundig igjennom modellen og utledet noen kritiske synspunkter som det er verdt å ta med i forbindelse med min anvendelse av modellen. Det er viktig å merke seg at modellen i flere omganger har blitt fornyet og forbedret av Dreyfus-brødrene selv, og at enkelte deler av kritikken derfor ikke vil være like relevant. Det første jeg vil trekke frem er det Flyvbjerg kaller body-mind problematikken. Han snakker om hvordan modellen hevder at det finnes et kvalitativt sprang fra regelbasert til intuitiv

handling, men at dette kanskje heller burde vært forklart med et sprang fra hodet til kroppen. Ferdigheter innenfor ridning vil allerede fra første stund være kroppslig forankret, men i et rammeverk av regler for handling. Reglene vil, som ridelærerne nevner i intervjuet, aldri kunne forsvinne helt, men vil sannsynligvis etter hvert også "ligge i ryggmargen". En annen kritikk som blir fremstilt er at modellen innehar en overforenklet determinisme. Dette betyr at man i noen tilfeller også har mulighet til å tilegne seg en ferdighet uten å gjennomgå trinn én, altså direkte gjennom intuisjon. Her legges det frem eksempler som ansiktsgjenkjenning og å kunne kjenne igjen lukter. Innenfor ridning kan det ofte være hensiktsmessig i noen tilfeller å følge intuisjonen først og heller lære seg regler og oppskrifter i etterkant. Et eksempel på det er når barn setter seg opp på hesten og selv retter seg opp for å holde balansen på hesten, mange vil allerede da ha det ridelæreren kaller en naturlig "sits". Flyvbjergs kritiske fremstilling rundt en manglende dynamikk i modellen er også relevant for ridningen. Han mener at modellen ikke tar hensyn til at man kan glemme eller redusere ferdigheter når man ikke praktiserer dem på en stund. Det kan også være nye krav å forholde seg til, eller ny kunnskap på feltet som gjør det nødvendig å endre praksis. Når det gjelder ridning sies det ofte at det er som med sykling; har du først lært det så ligger det i kroppen. Likevel vil fravær av praktisering ofte gjøre at kroppen kan bli stiv og støl i etterkant av en rideøkt og at reaksjonsevnen ikke vil være like bra. Ved å gå i lære hos nye trenere vil det også kunne stilles andre krav til rytter og hest til utførelse. Det samme gjelder bytte av hest. Maktperspektivet er også viktig å være bevisst i ferdighetslæring. Patricia Benner (1995) har også kritisert ferdighetsmodellen. Hun trakk frem hvordan følelsesmessig involvering hadde betydning for at utøveren skulle komme seg forbi et kompetent nivå. Dette kan være en forklaring på det ridelærerne nevner om at rytterne ofte ikke kommer over et kompetent nivå på rideskolen. Rytteren har mindre mulighet til å knytte sterke følelsesmessige bånd til en hest de har en gang i uken i forhold til om de eier sin egen hest.

### **"Et godt blikk"**

Ridelæreren blir avgjørende når barna skal lære seg å ri på rideskolen. Gjennom å snakke med mine intervjudeltakere kom vi frem til at "et godt blikk" var den viktigste egenskapen en god ridelærer innehar. Dette innebærer å ha en evne til å se hvor "problemene" ligger til enhver tid i ferdighetstilegnelsen. Det innbefatter en bred kunnskap innen hest, læringsstiler og pedagogikk. Det handler også om å være en god menneskekjenner. For å få til et godt samspill mellom hest og rytter er det viktig at både det kroppslige og følelsesmessige er på plass hos rytteren fra starten av, og her har ridelæreren sin hovedoppgave. Flere av ridelærerne forklarer ridning som en finjusteringssport. Ridelæreren må kunne ta hensyn til både rytter og hest for å kunne se hvor justeringene bør finne sted. Mestring på timene for elvene var noe av det ridelærerne gjennomgående la vekt på i alle

nivåene av ridning på ridekolen. De har stort sett både overordnede semesterplaner og mer inngående øktplaner, men er opptatt av å kunne være fleksible i forhold til gjennomføring for å tilpasse best mulig for elevene. Helt fra starten blir en av de viktigste oppgavene for ridelærerne å skape et positivt og godt inntrykk av hester for barna som kommer på kurset. Blokuis Zetterquvust (2004) sier at elevene må være motiverte for å lære noe som helst. Dette nevner også ridelærerne i intervjuene. De mener at når man skal lære barn å ri så må man kombinere lek og læring, og skape mestringsfølelse under hele ferdighetstilegnelsen. Det å kombinere rytter og hest er en av hovedutfordringene for ridelærerne. For å få til dette på en god måte bør ridelærerne kjenne hestene de skal bruke på kurset godt. De bruker ofte et rulleringsstystem der elevene selv velger hest på rundgang, men med en viss styring.

Ridelærerne er bevisst at lærer på ulike måter og prøver å legge til rette for dette på kursene. På nybegynnerkursene har de ofte leiere som går ved siden av rytterne slik at de skal føle seg trygge og ikke ha for mange faktorer å forholde seg til på en gang. Ridelæreren passer også på å skape et trygt miljø for elevene slik at de tør å si ifra om det er noe de ikke har lyst til å gjøre eller er om de er redde. Etter hvert har ikke elevene leier lengre og får mer å ta hensyn til. Ridelæreren bruker ulike tilnærminger til de elevene på kursene. Alle sier det er lett å se om undervisningsmetodene fungerer. I hovedsak mener ridelærerne at elevene må være aktive på ridetimen for å lære noe. De anvender ofte metoder som vise-prøve-instruere-øve eller vise-prøve. Dette for at elevene må prøve ut øvelsene for å kunne forstå hvordan de fungerer. Ridelæreren vil korrigere rytterne undervis slik at de kan kjenne på kroppen hvilken følelse man er ute etter under de ulike øvelsene. Slik får barna erfaringer i senere kunne takle lignende situasjoner.

Metodene ridelærerne bruker på ridekurs for barna er stort sett å forklare ting i bilder eller vise med kroppen hva som skal gjøres. De korrigerer mer inngående på de lavere nivåene og begynner etter hvert, når rytteren blir mer erfaren, å la dem prøve å finne løsninger selv. Ridning minner, som jeg sa tidligere i drøftingen, om mesterlære. Samtidig vil ikke 100 prosent etterligning fungert i ridning da samspillet mellom rytter og hest ikke vil være statisk, men dynamisk. Ulike hester vil gi ulike responser på de signalene rytteren gir til hesten. Tilbakemeldinger og korreksjon fra ridelæreren må derfor gis på bakgrunn av hvordan samspillet fungerer til enhver tid. Videre er hesten et stort dyr man aldri kan stole helt og holdent på. På rideskolen er man derfor avhengig av å ta ulike sikkerhetshensyn. Når elevene skal prøve ut ulike øvelser har de derfor visse rammer å utfolde seg innenfor for å ivareta sikkerheten og av hensyn til hesten.



## **Sikkerhet**

Gjennom samtale med mine intervjudeltakere kom vi frem til at sikkerhet var en avgjørende faktor i det å skulle lære seg å ri på rideskolen. Ridelærerne nevner at sikkerheten både er en nødvendig del av det å være en rytter, og samtidig kan virke hemmende for læringen.

Når man begynner på ridekurs lærer man seg hvordan man skal omgås hesten på en trygg måte og hvilket sikkerhetsutstyr som er nødvendig (Blokhus Zetterqvist, 2004). I startfasen lærer man hvordan hjelmen skal festes, og etter hvert hvor langt man må holde seg unna hesten foran når man rir flere samtidig på kurs. Sikkerheten ivaretas ved at ridelæreren forteller barna hvordan de skal følge ulike regler i møte med hesten. Etter hvert som barna får mer erfaring i å omgås hesten vil reglene og prosedyrene bli automatisert, og elevene kan reagere forttere om de havner i en utfordrende eller farlig situasjon. Ridelærerne forteller at det er viktig å gjøre ting så sikkert som mulig fra starten så barna lærer seg å ha respekt for hesten og faremomentene knyttet til det å holde på med den. De nevner også at det er viktig å la elevene kjenne på kroppen hvordan utfordrende situasjoner kan foregå, innenfor trygge rammer, slik at de kan lære seg å takle dem. Siden hestene på rideskolen ofte er veldig trygge hester som reagerer mindre og ofte senere, enn en del andre hester de vil komme bort i senere, er det lurt å utfordre elevene på kursene.

## **Hesten som læremester**

Hesten har en avgjørende rolle i barnas tilegnelse av rideferdigheter. Den er både ”verktøyet” de skal jobbe med, og deres gode samarbeidspartner. Man må lære seg å forstå hesten for å kunne gjøre noe som helst sammen med den, og uten å skape et samarbeid kommer man ikke særlig langt.

Hesten glemmes ikke, men blir en del av samspillet. Man er avhengig av samarbeidet for å oppnå noe mer enn seg selv. På en måte kan det å ri sammenlignes med bilkjøring i og med at bilen blir en forlengelse av deg selv slik som også hesten blir. Hesten kan i tillegg tilføre noe mer til samspillet, både knyttet til ferdigheter og følelsesliv. Hesten kan bevege deg. Om du er nybegynner og rir en erfaren, men rolig hest. Slik som de stort sett har på rideskolen. Så kan man kroppsliggjøre kunnskapen før man egentlig forstår hva som skjer. Når det gjelder bilkjøring vil ikke dette fungere. Selv om kjørelæreren manøvrerer gass og brems så vil du ikke på samme måte få bevegelsen inn i kroppen, men kun vite hvordan for eksempel farten skal føles.

I et av intervjuene forteller ridelærerne hvordan de lar elevene ”kjenne på” følelsen under ulike øvelser oppå hesten. Eksempelvis lar de elevene bli leid slik at de kan konsentrere seg om sits og følelse fremfor det å skulle styre hesten. Kroppen til elevene blir her beveget av hesten og de får

korreksjon underveis av sin utførelse av ulike øvelser. På den måten kan man tenke seg at musklene i kroppen på en måte lærer ferdigheten før hjernen forstår hva som skjer. Man kan på en måte tenke seg at hesten i dette tilfellet rettleder eleven før eleven har mulighet til å rettlede hesten. Dette kan sammenlignes med det jeg tidligere nevnte om mesterlære, der hesten fungerer som en slags mester som gir tilbakemeldinger til rytteren på det hun gjør. Rytteren ”går i lære” hos ulike hester og må derfor tilpasse sin tilnærming og utførelse. Etter hvert som eleven får erfaring med flere hester blir hun mer fleksibel og nøyaktig i sine signaler. På høyere nivå vil rytteren også tørre å improvisere og prøve ut nye fremgangsmåter.

## 6. Avsluttende kommentarer

Gjennom denne oppgaven har problemstillingen min vært: *hvordan legger ridelærerne til rette for at barn kan tilegne seg rideferdigheter på ulike nivåer?* Gjennom å intervju fem ridelærere som på ulike måter var involvert i det å skulle lære barna å ri, fikk jeg innsikt i hva de la i begrepet ridning og videre hva deres tanker og opplevelser var rundt det å skulle legge til rette for ferdighetstilegnelsen. Jeg brukte Dreyfus-brødrenes ferdighetsmodell for å prøve å finne ut hvilke roller og utfordringer ridelærerne har på de ulike nivåene. Ved å analysere datamaterialet fant jeg at ridelærerne legger stor vekt på å ha ”et godt blikk” når de underviser på timene sine. Dette innebærer både å ha inngående hestekunnskaper, pedagogiske kunnskaper og være litt ”menneskekjenner”. For å lære seg å ri er man avhengig av at hest og rytter har et samspill. Videre kreves det, når man lærer seg å ri på rideskolen, at ridelæreren er god til å legge til rette for samspillet på en slik måte at både hest og rytter får et optimalt læringsmiljø. En av faktorene som spilte en viktig rolle i ferdighetstilegnelsen var fokuset på sikkerhet når barna skal omgås hester. Ridelærerne var opptatt av nødvendigheten å gjøre rytterne bevisst på hvilke sikkerhetsrutiner man må ta hensyn til når man skal holde på med hest og ridning, og bruker tid på dette både eksplisitt og implisitt på timene sine. Rideundervisningen var videre også veldig avhengig av hva slags hester de hadde tilgjengelig, da hestens kunnskapsnivå er viktig for rytteren. Ridelærerne legger vekt på hestene som deres viktigste støttespillere når de skal lære barna å ri.

Ridelærerne har ikke nødvendigvis et veldig klart skille på hvordan deres rolle og tilrettelegging er på de ulike ferdighetsnivåene på kursene. De nevner i hovedsak at det er viktig å ”gjemme” læringen inn i lek når man skal lære bort noe til barn. Implisitt, kan man gjennom å se på hvordan rideskolen er bygd opp, si at det å lære seg å ri handler om å gjøre det i praksis. Det handler om å skaffe seg erfaring i ulike situasjoner gjennom tilrettelegging fra ridelæreren. Rytteren prøver og feiler allerede fra første stund, men innenfor visse rammer. I starten vil ridelæreren gi konkrete beskjeder som rytteren kan forholde seg til. Når rytteren har fått mer erfaring, vil hun kunne ta selvstendige valg basert på tidligere erfaringer, med egne positive og negative utfall, og ha mulighet til å vurdere seg selv og sine resultater basert på både egne erfaringer og tilbakemeldinger fra ridelæreren. En ekspert innenfor ridning vil på mange måter skille seg fra en nybegynner. Det å være ridelærer vil være å kunne møte rytteren og hesten der de er og bruke sitt ”gode blikk” til å tilrettelegge at samspillet kan utvikle seg på en best mulig måte for alle parter.

### Kritikk av eget arbeid

Jeg mener at intervjuformen jeg har anvendt har egnet seg godt til å få frem ridelærernes tanker og opplevelser rundt sin praksis, som har vært intensjonen med denne oppgaven.

Hvis jeg hadde valgt å kombinere metoden min med observasjon av undervisningen hadde jeg muligens fått avdekket flere sider av problemstillingen som jeg ikke har fått innsyn i gjennom intervjuene. Siden problemstillingen omhandler barnas rideferdigheter kunne det også vært spennende å intervju barn om deres tanker og motivasjon for ridningen. Det er et bevisst valg at jeg kun har intervjuet ridelærere i denne studien. Grunnen til at jeg valgte kun å fokusere på voksne i intervjuene er todelt. For det første mener jeg at de kan gi et videre perspektiv på tilretteleggingen, da de kan fortelle om både planlegging, gjennomføring og evaluering av ridetimen. For det andre kan det være vanskeligere å intervju barn både i forhold til tilnærming og etikk. Ved å undersøke dette temaet har jeg kommet bort i mange interessante vinklinger som jeg selv ikke har kunnet ta tak i, dette fører meg til ideer om videre forskning.

### **Forslag til videre forskning**

Under intervjuene kom det frem at barna ofte hadde ulike motiver for å lære seg å ri. Noen ønsket kanskje bare å ha det gøy, noen ville bli ”verdensmestere”, mens andre kanskje bare dro i stallen fordi venninnen gjorde det. Jeg tenker i den sammenhengen at det kunne vært interessant å undersøke hvilke motiver barna har for å lære seg ferdigheten ridning og hvilken påvirkning det har på progresjon og tilegnelse av ferdigheten. Kanskje vil også foreldrenes involvering i aktiviteten også ha en viktig betydning da foreldre til en viss grad har påvirkning på barnas muligheter for valg av aktiviteter. En annen tanke som dukket opp underveis var at det hadde vært interessant å undersøke forskjellen mellom de som eier egen hest og de som kun rir på rideskolen én eller flere ganger i uken. I litteraturstudien fikk jeg tips om Matthew Syeds bok *Bounce* (2010). Denne handler blant annet om hvordan talenter ikke blir født, men skapt. Han legger vekt på nødvendigheten av hardt arbeid og hvordan forholdene må ligge til rette for å bli en ekspertutøver eller et ”talent”. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å undersøke hvilke forskjeller det ligger i ferdighetsprogresjon og oppnåelse mellom ryttere som har tilgang på hest ”når som helst” mot de som kun deltar ved kurs på rideskolen én til flere ganger i uken. Sannsynligvis vil det å eie en egen hest kreve en mye mer helhetlig hestekunnskap enn det å skulle ri på rideskolen. Man vil også i større grad ha mulighet til å skape et tettere bånd til hesten, og kanskje da også fortere kjenne den godt nok til å ha mulighet til å kunne forutse mer av dens handlingsmønster og reaksjoner. På den andre siden vil man, gjennom å få erfaring med å ri på flere hester, som man ofte gjør på rideskolen, kunne få en bredere erfaringsbase og kanskje da også en bredere kompetanse som rytter.

## Litteraturliste

- Benner, P., & Have, G. (1995). *Fra novise til ekspert: dyktighet og styrke i klinisk sykepleiepraksis*. Oslo: I samarbeid med Munksgaard.
- Bjørnsson, E. (2011). Kamp om å bli ridelærer. Retrieved from <http://www.newswire.no/?melding=9688>
- Blokhuis Zetterqvist, M. (2004). *Pedagogik för ridlärare Strömsholmsmetoden*: Västerås: Västerås tryckpartners AB.
- Breivik, G. (2007). Skillful coping in everyday life and in sport: A critical examination of the views of Heidegger and Dreyfus. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2).
- Bryhn, R. (u.å.-a). Sits. Retrieved from <http://snl.no/sits>
- Bryhn, R. (u.å.-b). Sjenkel. Retrieved from <http://snl.no/sjenkel>
- Børresen, B., & Gjersøe, V. (2002). *Hest i Norge*. Oslo: Landbruksforl.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 52-69): Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H. L., & Duesund, L. (Writers). (2003). *Fra nybegynner til ekspert*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Econ. (2009). Hest i Norge. In E. Pöyry (Ed.), (Vol. R-2009-001). [http://www.econ.no/modules/trykksak/publication\\_detail.asp?iProjectId=6838](http://www.econ.no/modules/trykksak/publication_detail.asp?iProjectId=6838)
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces: fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus' model for indlæring af færdigheder: arbejdsnotat version 1.2*: Aalborg Universitetscenter, Institut for Samfundsudvikling og Planlægning.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. København: Akademisk Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. In K. Ragnheiður & T. Moen (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (pp. 15 p.). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (Vol. nr 5). [Stockholm]: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och kloketens tänkare. In K. Steinholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 37-50). Oslo: Universitetsforl.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Johansen, H. (2009). Kjønnssgregering i norsk sprangridning: Få kvinner på topp, mange på bunn. Retrieved from <http://www.idrottsforum.org/articles/johansen/johansen090311.html>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Micklem, W., Syversen, M. C., Amundrød, B. I., & Torpe, G. (2011). *Den store ridehåndboken*. [Oslo]: Pegasus.
- Moe, V. F. (2007). *Understanding intentional movement in sport: a philosophical inquiry into skilled motor behavior*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Retrieved from [http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf).
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 17-34): Ad Notam Gyldendal.
- Norges Rytterforbund. (2007). Lov for Norges Rytterforbund. Retrieved from <http://www.rytter.no/OmNRYF/NRYFsløver.aspx>
- Norsk Hestesenter. (u.å.). Ridelærer. Retrieved from <http://www.nhest.no/Utdanning/Ridelærer/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- SSB. (2007). Andel som har deltatt på ulike treningsaktiviteter (Vol. 2007). [http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default\\_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=05782](http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=05782).
- Steinberg, J. M. (1994). *Den nya inlärningen*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Steinsholt, K. (2012/2013). Uferdig notat. Trondheim.
- Syed, M. (2010). *Bounce: Mozart, Federer, Picasso, Beckham, and the science of success* (1st ed.). New York: HarperCollins.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Trætteberg, E. (2006). *Ridning som rehabilitering*. Oslo: Akilles.

Wang, M. (1989). *Mennesket og hesten: en spesialpedagogisk studie av hesten som lærer og terapimiddel*. Statens spesiallærerhøgskole, Hosle.

Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap: muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

## Vedlegg 1

### Informasjonsskriv

#### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med min masteroppgave

Jeg går en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU (Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet) i Trondheim, og er nå i gang med min avsluttende masteroppgave som skal gjennomføres dette semesteret. Temaet for oppgaven min er tilegnelse av rideferdigheter hos barn og unge, der jeg ønsker å undersøke ulike rideopplegg. Jeg ønsker å fokusere på hvordan læring av rideferdigheter foregår på ulike nivåer, og hvilke tanker som ligger bak planlegging og gjennomføringen av ulike opplegg.

Spørsmålene jeg skal stille vil dreie seg om refleksjoner rundt din rolle som ridelærer/din rolle i læring av rideferdigheter, organisering av rideopplegget/instruksjonen, utfordringer knyttet til ferdighetstilegnelsen, erfaring fra praksis (instruksjon).

Jeg vil bruke båndopptaker i intervjuet og ta notater underveis. Tidsomfanget på intervjuet kan vi sammen bli enige om, men jeg ønsker at du setter av et par timer. Hvor og når intervjuet skal finne sted kan vi komme nærmere inn på, men jeg har et ønske om å gjennomføre mine intervjuer i uke 10 og 11.

Det er frivillig å være med i intervjuet og du kan trekke deg når du vil underveis i intervjuet. Dersom du trekker deg har jeg ingen rett til å få noe begrunnelse for dette og all datamateriell som omhandler deg vil bli anonymisert. Opplysninger fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og vi blir enige om grad av anonymitet i oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdigstilt.

Dersom du ønsker å delta i intervju, vil jeg gjerne at du skriver under på samtykkeerklæringen under.

Om du har noen spørsmål, ta kontakt med meg på telefon 993 85 725, eller sender en e-mail til [miakrafft@gmail.com](mailto:miakrafft@gmail.com).

Med vennlig hilsen  
Mia H. L. Krafft  
Øvre allé 19, 7030 Trondheim

Samtykkeerklæring:

Jeg, ....., har mottatt informasjon om studiet om opplæring av rideferdigheter og ønsker å stille til intervju.

Signatur.....                      Telefonnummer:



## Vedlegg 2

### Intervjuguide til masteroppgaven

#### **Informasjon før oppstart:**

Takk for intervjudeltakelsen

Intervjuers navn og bakgrunn

*Masterstudent i spesialpedagogikk*

*Interesse for hest og barns læring derfor en slik vinkling på oppgaven*

Min problemstilling

*Hvordan legger instruktører til rette for at barn på ulike nivå kan tilegne seg rideferdigheter?*

Hensikt med studien og hva informasjonen skal brukes til

*Jeg ønsker i denne studien å sette fokus på ridelæreres opplevelser av sin rideundervisning av barn på ulike nivåer. Informasjonen jeg får gjennom intervjuene skal jeg bruke som utgangspunkt i min analyse. Intervjumaterialet blir knyttet til relevant teori på området for å belyse min problemstilling.*

Varighet av dette intervjuet

*Jeg regner med at intervjuet vil ta rundt halvannen time. Syns du det er greit om det overstiger dette tidsrommet om nødvendig? Du har lov å avbryte eller avslutte når som helst underveis i intervjuet, og også ta pauser når du føler for det. Still gjerne spørsmål underveis om det er noe du lurer på.*

Bruk av opptaksenhet

*Jeg kommer til å anvende diktafon i dette intervjuet for at det skal bli enklere for meg å huske tilbake på det vi har snakket om. Jeg kommer også til å notere noe underveis om nødvendig.*

Konfidensialitet og anonymitet til intervjudeltakeren

*I intervjusituasjonen står du fritt til å nevne navn på personer og steder. Jeg vil anonymisere alle person- og stedsnavn i min skriftliggjøring (transkripsjon) av intervjuet og har anonymitet til deg som person og det som blir sagt under intervjuet. Det er kun jeg som kommer til å høre på lydinnspillingen.*

Er det noe som er uklart eller noe du lurer på før vi starter på intervju spørsmålene?

#### **Bakgrunn og oppvarmingsspørsmål**

Hva heter du?

Hvor gammel er du?

Hvorfor begynte du med hest? Og når?

Hvilken utdannelse har du?

- Både knyttet til det hestefaglige og annen relevant utdannelse eller erfaringsgrunnlag til arbeidet du nå gjør?
- Hvilke yrkesvalg har du tatt?

#### **Rideferdigheter**

1. Hvis du skulle ha forklart ridning til en som aldri har hørt om det før, hva ville du lagt vekt på?
2. Hva mener du det vil si å være en rytter?

#### **Ferdighetstilegnelse**

*(Kort skriv om Dreyfus brødrenes ferdighetsmodell, vedlegg nr.3)*

3. Hvis vi nå skal ta utgangspunkt i en slik nivådeling av ferdigheter hos barna, hva er essensen i de fem ulike nivåene? Når befinner de seg på de ulike nivåene? Hva skal de inneha for å gå videre til neste nivå?

- Hvilke ferdigheter mener du en nybegynner må kunne?
- Hva må en avansert nybegynner kunne?
- Hva må en kompetent utøver kunne?
- Hva må en kyndig utøver kunne?
- Hva må en ekspert kunne?
- 4. Har du noen erfaringer med hva barna mener en god rytter bør kunne?
- 5. Er du kjent med Rideknappen? Har du selv brukt ferdighetsøvelsene i Rideknappen?  
(Om ikke: dropp spørsmål nr.6)
- 6. Hva synes du om et slikt opplegg? Hvilke tanker gjør du deg rundt ferdighetsmålene som er nevnt i Rideknappen?
- 7. Hva opplever du at barna legger vekt på når de ønsker å lære seg bedre rideferdigheter?
  - Hva tror du en nybegynner ville lagt vekt på?
  - Hva tror du en ekspert/viderekommen ville lagt vekt på?

### ***Instruktørens rolle***

8. Kan du fortelle meg om din rolle i arbeidet knyttet til rideopplæringen?
  - Hvor jobber du?
  - Hvor lenge har du hatt denne jobben?
  - Hvilke oppgaver har du knyttet til arbeidet med barn som skal tilegne seg heste- og rideferdigheter?

### ***Organisering av rideundervisningen***

9. Hva slags ridetimer instruerer du?
  - Hvilke type elever har du? Aldersgruppe? Sammensetning?
  - Hvor store grupper har du på timene dine?
10. Noen velger å dele inn ferdigheter i ulike nivåer, er du enig i en slik inndeling i forhold til tilegnelse av rideferdigheter?
11. Praktiserer du en tydelig inndeling i nivåer i dine timer?
12. Hvilke nivåer benytter du i så fall av?

### ***Tilrettelegging***

13. Hvordan forbereder du dine ridetimer?
  - Hvilke måte forbereder du deg på de ulike nivåene?
14. Vil det alltid være naturlig for deg å holde deg til det du har tenkt på forhånd?
15. Hvordan legger du til rette for at elevene dine kan tilegne seg rideferdigheter?
  - Hvilke instruksjonsmetoder benytter du deg av?
16. Er det lett å se om din metode passer for hver enkelt?
17. Hvilket etterarbeid gjør du?

### ***Tilegnelse av rideferdigheter***

18. Syns du opplæring av ferdigheter i ridning skiller seg fra annen ferdighetsopplæring?
19. Gir møtet mellom barnet og hesten deg noen spesielle utfordringer?
20. Er det noe spesielt du har lyst til å trekke frem i forbindelse med det å skulle lære barn å ri?
21. Kan du fortelle om noen utfordrende situasjoner du har hatt knyttet til rideopplæring av barn?
22. Hva er gøy/motiverende med å være ridelærer? På hvilken måte?
23. Kan du fortelle litt mer om en eller flere opplevelser du har hatt med en motiverende ridetime eller elev?

### ***Kommentarer fra intervjudeltakeren***

24. Er det noe annet du ønsker å si, spørre om eller kommentere før vi avslutter intervjuet?  
Er det noe du mener har betydning som vi ikke har tatt opp?

***Oppsummering og avslutning***

25. Hvordan opplevdes intervjuet for deg?

26. Er det mulig å gjøre en ny avtale om jeg ser behovet for dette?

## Vedlegg 3

### Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell

Dreyfus og Dreyfus (1986) har laget en modell for ferdighetslæring gjennom instruksjon som både handler om å følge gitte regler og å bruke intuisjon. Forfatterne beskriver fem faser i tilegnelse av ferdigheter: 1) nybegynner, 2) avansert nybegynner, 3) kompetent, 4) kyndig og 5) ekspert.

#### Nivå 1: Nybegynner

Eleven lærer å gjenkjenne en prosess og følge faste prosedyrer eller regler gjennom for eksempel gjentakelse, memorering og drilløvelser.

Lærer å kjenne igjen en rekke objektive fakta og elementer ved ferdigheten, og tilegner seg ut fra dette regler for hvordan man skal gjøre riktige handlinger ("kokeboksoppskrift"). Dette nivået innebærer ofte lav fortrolighet, involvering og problemforståelse for utøveren.

#### Nivå 2: Avansert nybegynner

Kan løse et begrenset sett av problemer og situasjoner og forstå en relevant situasjon å utføre handlingene i.

Har fått erfaring i å takle virkelige situasjoner. Eleven lærer på dette nivået å bruke kunnskap i nye situasjoner og sammenhenger, og får ny erfaring og kunnskap. Bedømmingen av situasjonen og problemforståelsen er fortsatt usikker.

#### Nivå 3: Kompetent

Har utviklet en forståelse og kan lage en plan for å løse normale situasjoner.

Eleven lærer seg å velge et fokus i sin læring og velge et perspektiv i løsningsstrategien sin. De får et overblikk av situasjonen og kan derfor legge en plan. Utøveren føler stor grad av involvering og eierskap i problemløsningen.

#### Nivå 4: Kyndig

Kan skille mellom situasjoner med visse mønstre og gjøre det som tidligere har vært suksessrike løsninger. Finner raskt frem til problemet i situasjonen og ulike løsninger å velge mellom.

Eleven har riktig erfaringsgrunnlag for å analysere og sortere situasjoner, og skiller viktig fra uviktig deler. Det vil ikke lengre finnes noen fastlagt valg eller avgjørelse. Eleven bruker i økende grad ubevisst kunnskap i sin problemløsning.

#### Nivå 5: Ekspert

Ser intuitivt hva som må gjøres og hvordan det skal gjøres ut fra en velutviklet og praktisk forståelse av situasjonen.

Kunnskapen sitter i "ryggmargen" og er opparbeidet gjennom bred erfaring. Eleven har en sikker og effektiv problemløsning og bruker i stor grad ubevisst kunnskap. Det er en høy grad av automatiserte handlinger. Utøveren er følelsesmessig involvert i sine handlinger og valg.