

Siri Hjellum Brodal

# Eleven som lærer - utvikling av elevaktive undervisningsopplegg i hestefag

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk

Veileder: Julie Leonardsen

Mai 2023





Siri Hjellum Brodal

# **Eleven som lærer - utvikling av elevaktive undervisningsopplegg i hestefag**

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk  
Veileder: Julie Leonardsen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Undervisning i yrkesfag må være yrkesrelevant. En av hovedutfordringene for yrkesfagene i dagens skole er å skape sammenheng mellom utdanningsinnholdet og elevenes behov for å utvikle kunnskap i yrket de vil utdanne seg til. Elevene må se relevansen i det de skal lære for å beholde motivasjon i opplæringen. Ved å skape yrkesnære opplærings situasjoner kan elevene lettere se relevans samtidig som de kan fordype seg i emner som de får behov for i yrkeslivet. Lærerens bruk av didaktiske metoder innen heste- og dyrefag er et lite utforsket område. Denne studien undersøker derfor hvordan yrkesdidaktiske modeller kan anvendes i dyre- og hestefag for å både heve kvaliteten på undervisningen og sikre at elevene får yrkesrelevant opplæring.

Rideundervisning, som er et yrkesrelevant emne innen hestefag, har vært preget av militær orden og disiplin. Dette står i sterk kontrast til skolens fokus på individet og elevaktiv undervisning. Hovedmålet med studien har vært å designe et elevaktivt, yrkesrelevant undervisningsopplegg som utfordrer den militære disiplin-tankegangen i rideundervisning og som er mer i tråd med det sosiokulturelle læringssynet som står sterkt i norsk skole. I denne studien valgte jeg derfor å utvikle et elevaktivt undervisningsdesign innen rideundervisning der elevene skulle lage og gjennomføre rideundervisning for ulike grupper. Elevene arrangerte tre kurskvelder der de underviste grupper av barn og voksne med ulike deltagerforutsetninger. I etterkant av kurskveldene ble det gjennomført et fokusgruppeintervju for å få tak i elevenes opplevelser av opplegget. Utgangspunktet for undervisningsdesignet er den didaktiske relasjonsmodellen. I studien undersøker jeg hvordan modellen kan benyttes i et elevaktivt undervisningsopplegg og utforsker hva elevene har lært gjennom sine erfaringer med å være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering av et slikt opplegg. For å undersøke dette har jeg valgt problemformuleringen *Hvordan kan yrkesfaglærere benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg i heste- og dyrefag?*

Studien er inspirert av Deweys ide om at læring skjer gjennom aktivitet, handling og erfaring. Den er også teoretisk forankret i Lave og Wengers tanker om praksisfellesskaper. Studien støtter seg på teori om dybdelæring, elevaktive undervisningsformer og yrkesrelevant undervisning tillegg til teori om sosiokulturell læring. Studien er en casestudie inspirert av aksjons- og designforskning. Tilnærming til forskning og kunnskapskonstruksjon i studien er basert på sosialkonstruksjonisme, og dataene er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju, observasjon og skriftlige evalueringer fra elevene på vg1 hestefag. Jeg har valgt å kategorisere funnene inn under elementene fra den didaktiske relasjonsmodellen.

Funnene i studien min tyder på at den didaktiske relasjonsmodellen kan hjelpe elevene med å utvikle strukturerte og didaktiske undervisningsopplegg. Ved å være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg kan elevene utvikle en dypere forståelse for emnet, og øke sin motivasjon og engasjement i opplæringen. Deltakelse i elevaktive undervisningsopplegg i kontekstnær sammenheng gjør at elevene fordyper seg i emner som er yrkesrelevante, og som motiverer for læring. Elevenes medvirkning i undervisningsopplegg gir læreren verdifull innsikt i elevenes behov i læreprosessen. Samarbeidet mellom lærer og elever kan gi undervisningsopplegg som både er motiverende og yrkesrelevante, og som gir elevene eierskap til læreprosessen.



## Abstract

Teaching in vocational subjects must be occupationally relevant. One of the main challenges for vocational subjects in today's schools is to create coherence between the educational content and students' needs to develop knowledge in the profession they want to pursue. Students must see the relevance in what they are learning in order to maintain motivation in their education. By creating vocational training situations that are closely related to the profession, students can more easily perceive the relevance while also delving into topics that they will need in their future careers. Didactic methods in the field of equine and animal sciences are relatively unexplored, and the opportunity to link vocational didactics with equine studies can contribute to improving the quality of both teaching and future professional performance.

Riding instruction, which is a vocational-relevant topic within equine studies, has traditionally been characterized by military order and discipline. This contrasts sharply with the school's focus on the individual and student-active teaching methods. The main objective of this study has been to design a student-active, occupationally relevant teaching program that challenges the military discipline mindset in riding instruction and aligns more with the socio-cultural learning perspective. In this study I chose to develop a student-active teaching design in riding instruction where students would create and conduct riding lessons. The students organized three course sessions where they taught groups of children and adults with varying levels of prior knowledge. After the course sessions, a focus group interview was conducted to gather the students' experiences with the program. The foundation of the teaching design is the didactic relational model. The study explores how this model can be applied in a student-active teaching program and investigates what the students have learned through their involvement in the planning, assessment, and implementation of such a program. To investigate this, the research question "How can vocational teachers use student participation as a tool in designing student-active teaching programs in equine and animal sciences?" was formulated.

The study is inspired by Dewey's idea that learning occurs through activity, action, and experience. It is also theoretically grounded in Lave and Wenger's concept of communities of practice. The study draws on theories of deep learning, student-active teaching methods, occupation-relevant instruction and socio-cultural learning theory. The study is a case study inspired by action research and design research. The research and knowledge construction approach in the study is based on social constructionism, and the data was collected through focus group interviews and written evaluations from students in the first year of equine studies.

The findings of my study suggest that the didactic relational model can help students develop structured and didactic teaching programs. By being involved in the planning, assessment, and implementation of a teaching program, students can develop a deeper understanding of the subject and increase their motivation and engagement in their education. Participation in student-active teaching programs within a contextually relevant setting allows students to delve into topics that are occupationally relevant and motivating for learning. Collaboration between teachers and students can lead to teaching programs that are both motivating and occupationally relevant, while also giving students ownership of the learning process.





## Forord

Innlevering av masteroppgaven setter punktum for to års masterstudie i yrkesdidaktikk. Ved oppstart av masterstudiet visste jeg lite om hva jeg gikk til, og var spent på hva de neste to årene ville bringe. Det viste seg heldigvis raskt at dette masterstudiet var det helt rette valget for meg. Som yrkesfaglærer har jeg gjennom årene ønsket meg en mer vitenskapelig tilnærming til min praksis, og har ønsket meg flere didaktiske verktøy. Gjennom masteroppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i akkurat dette, noe som har gjort disse to årene svært meningsfulle. Selv om de siste ukene før masterinnlevering har vært tøffe kommer jeg til å se tilbake på studiet med glede.

Jeg vil takke elevene som deltok i studien, og som viste meg hvor mye positivt som kan komme ut av elevaktive undervisningsopplegg. Jeg er så glad for at dere tok oppgaven på strak arm, og virkelig gjorde gjennomføringen av undervisningsopplegget spennende gjennom deres pågangsmot, betraktninger og refleksjoner.

Takk til kullet mitt på yrkesfag, som har vært gode støttespillere og sparringpartnere hele veien. Det har vært godt å ikke være alene i denne bobla.

Liv-Oddrun skal også ha en spesiell takk! Du har spurt spørsmålene jeg ikke har hatt svar på, og hjulpet meg til å se hva som har manglet. Jeg håper at tretrinnsraketten til slutt landet trygt ... Pappa skal også takkes for gode innspill, tanker og korrekturlesing.

Jeg vil også takke en min helt enestående veileder, Julie Leonardsen, som har vært en tålmodig støttespiller gjennom hele prosessen. Takk for at du har orket å svare meg via alle mulige kommunikasjonsmidler i tide og utide, og kom med gode innspill når jeg var langt ute på viddene. Tviler på at det finnes noen som kan toppe deg som veileder.

Arild og Sofie skal også ha tusen takk. Først og fremst for å ha holdt ut med meg i denne perioden, men også for all hjelp, støtte og forståelse. Det skal bli deilig å komme ut av masterbobla og kunne leve litt mer normalt sammen med dere igjen.

Til slutt vil jeg takke Wilma, Becky og Milli som har fått meg til å ta pauser fra studiene og kommet meg ut i frisk luft. Det har nok vært avgjørende for å holde hodet klart til tider.

Siri Hjellum Brodal

24.05.2023



# Innhold

<i>Sammendrag</i> .....	v
<i>Abstract</i> .....	vii
<i>Forord</i> .....	ix
<i>Figurer</i> .....	xiii
<i>Tabeller</i> .....	xiii
<i>Forkortelser/symboler</i> .....	xiii
<b>1. Innledning og aktualisering</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Introduksjon</i> .....	1
1.2 <i>Historikk og tradisjon</i> .....	1
1.3 <i>Yrkesdidaktikk, definisjon og begrepsforståelse</i> .....	2
1.4 <i>Hestefag</i> .....	3
1.5 <i>Presentasjon av problemstilling</i> .....	4
1.6 <i>Motivasjon for masteroppgaven</i> .....	6
1.7 <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	6
<b>2. Bakgrunn</b> .....	<b>7</b>
2.1 <i>Tidligere forskning</i> .....	7
2.2 <i>Yrkesrelevant undervisning</i> .....	8
2.3 <i>Dybdelæring</i> .....	9
2.4 <i>Betydning av elevmedvirkning i yrkesrelevant undervisning</i> .....	10
2.5 <i>Elevmedvirkning i styringsdokumenter</i> .....	11
<b>3. Teoretisk forankring</b> .....	<b>12</b>
3.1 <i>Dewey og pragmatisme</i> .....	12
3.2 <i>Lave og Wenger, situert læring</i> .....	13
3.3 <i>Elevaktive undervisningsformer</i> .....	14
3.3.1 <i>Prinsipper for en elevaktiv undervisning</i> .....	15
3.4 <i>Den didaktiske relasjonsmodellen</i> .....	16
<b>4. Metode</b> .....	<b>18</b>
4.1 <i>Studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring</i> .....	18
4.2 <i>Kontekst og deltakere</i> .....	18
4.3 <i>Forskningsdesign</i> .....	19
4.4 <i>Casestudie</i> .....	20
4.5 <i>Aksjonsforskning</i> .....	20
4.6 <i>Designforskning</i> .....	22
4.6.1 <i>Designeksperimentet</i> .....	23
4.7 <i>Datainnsamling</i> .....	26
4.7.1 <i>Gjennomføring av fokusgruppeintervju</i> .....	27
4.7.2 <i>Datainnsamling for sekundære datakilder</i> .....	27

4.8 Analyse .....	29
4.8.1 Analyse av primær kilde .....	29
4.8.2 Evalueringsskjemaene .....	31
4.8.3 Feltnotater/observasjoner .....	31
4.9 Forskerrollen .....	32
4.10 Kvalitet i kvalitative studier .....	32
4.11 Etske betraktninger .....	34
<b>5.Funn .....</b>	<b>36</b>
5.1 Deltakerforutsetninger (målgrupper) .....	37
5.2 Mål .....	38
5.3 Rammefaktorer .....	38
5.4 Arbeidsmetoder .....	39
5.5 Innhold.....	40
5.6 Evaluering.....	41
5.7 Andre funn.....	43
5.8 Hovedfunn fra hvert element .....	43
5.9 Oppsummering.....	45
<b>6.Drøfting .....</b>	<b>47</b>
6.1 Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg?.....	47
6.1.1 Planlegging og rammer.....	47
6.1.2 Sette mål, justere underveis og løse problemer .....	48
6.1.3 Aktiv deltagelse .....	49
6.1.4 Oppsummering.....	52
6.2 Hvordan opplever elevene å være delaktige i planlegging, vurdering og gjennomføring av et undervisningsopplegg?.....	52
6.2.1 Motivasjon.....	52
6.2.2 Trygghet.....	54
6.2.3 Oppsummering.....	54
<b>7. Avsluttende kommentarer og implikasjoner .....</b>	<b>57</b>
7.1 Avsluttende refleksjoner over yrkesdidaktisk praksis .....	59
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>62</b>
Vedlegg 1 Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjekt.....	69
Vedlegg 2 Meldeskjema .....	71
Vedlegg 3 Vurdering av behandling av personopplysninger .....	74
Vedlegg 4 Intervjuguide.....	76
Vedlegg 5 Plansjer til teoriundervisning.....	78

## Figurer

Figur 1 Fokusfeltet for studien.....	4
Figur 2 Ridelærerrollens endring, Thorell, 2017 .....	7
Figur 3 Den didaktiske relasjonsmodellen, Bjørndal & Lieberg, 1978.....	16
Figur 4 Carr & Kemmis modell av aksjonslæring, 1986 .....	21
Figur 5 Evalueringsskjema side 1 .....	28
Figur 6 Evalueringsskjema side 2 .....	28
Figur 7 Den didaktiske relasjonsmodellen. Bjørndal & Lieberg, 1978.....	36
Figur 8 Undervisningsplan .....	39

## Tabeller

Tabell 1 Presentasjon av kategorisering.....	30
Tabell 2 Hovedfunn .....	44

## Forkortelser/symboler

LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
VG1	Videregående nivå 1
YFF	Yrkesfaglig fordypning

# 1. Innledning og aktualisering

## 1.1 Introduksjon

Hesten blir i dag gjerne forbundet med sport og rekreasjon, men også i ulike typer næringer, som terapiridning, turistridning, i rideskoler og i totalisatorspill. Dette står i sterk kontrast til den historiske tradisjonen med hest som bruksdyr i landbruk, transport og militærsammenheng (Morset, 2019). Omtrent samtidig som hesten ble faset ut av forsvaret økte bruken av hest som rekreasjons- og sportsdyr. Med økt bruk av hest økte også interessen for rideundervisning (Thorell, 2017). I 2019 var det omtrent 200 rideskoler i Norge (Norsk hestesenter, 2019) og i skoleåret 2022/2023 var det 26 videregående skoler med hestefag med totalt 442 elever (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Rideinstruksjon har en tradisjon preget av militær orden og enveiskommunikasjon fra en autoritær ridelærer til adlydende elev. I tradisjonell rideinstruksjon underviser en ridelærer i en ridehall eller på en ridebane ofte opp til ti til tolv elever av gangen. Ridelæreren står i midten av banen, og gir kommandoer til elevene underveis mens elevene rir. Ridelæreren fungerer som en slags «trafikkonstabel» som styrer øvelsene, tempo og retning elevene rir. I tillegg gir ridelæreren korte anvisninger og korrigeringer til hver enkelt elev. I hovedsak er rideinstruksjon basert på enveiskommunikasjon der eleven utfører det ridelæreren ber om, og prøver å endre sin ridning etter ridelærerens beskjeder. Bakgrunnen for denne måten å undervise på er å ivareta sikkerhet, og å sikre progresjon for rytterne. I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) finner vi at elevmedvirkning må prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen må derfor ha som mål å utvikle undervisning som benytter elevmedvirkning og fokuserer på elevenes refleksjon. I jobben som hestefaglærer kan det være utfordrende å kombinere rideundervisningens tradisjoner med skolens krav om elevmedvirkning på en tilfredsstillende måte. På den ene siden ønsker jeg å bedrive rideinstruksjon, og har gjennom min utdanning lært å undervise på den tradisjonelle måten. På den annen side ønsker jeg å inkludere elevene i undervisningen, og være åpen for refleksjoner og dialog med dem slik forskning og styringsdokumentene setter fokus på. Det er derfor behov for yrkesdidaktiske metoder som kan implementere yrkesdidaktiske verktøy inn i rideinstruksjon. Dette gjelder både slik at hestefaglæreren kan bedrive elevaktiv rideundervisning, og bruke yrkesdidaktiske verktøy for lære elevene å undervise. På denne måten kan fremtidens yrkesutøvere ha med seg yrkesdidaktiske verktøy i bagasjen når de skal planlegge, gjennomføre og vurdere rideundervisning. I denne oppgaven vil jeg bruke *rideinstruksjon* for å omtale den tradisjonelle måten ridelæreren instruerer sine elever, og rideundervisning der dialog med eleven er mer i fokus. Det er glidende overganger mellom *rideinstruksjon* og *rideundervisning*, og det vil ikke alltid være like lett å kategorisere og skille mellom dem.

## 1.2 Historikk og tradisjon

Rideskoler og undervisning i hestesport har historisk sett blitt påvirket av sin militære opprinnelse og dette kan fortsatt observeres i dagens praksis. Nyere forskning viser at militære normer og verdier lever videre i det som kalles stallkultur (Thorell & Hedenborg, 2015). Stallkultur refererer til den militære diskursen som er kjennetegnet av sosialt hierarki, autoritet, status og bruk av kommandospråk med få personer som bestemmer (Thorell & Hedenborg, 2015; Forsberg, 2007). Pedagogisk utvikling innen hestesport har blitt kritisert for å være utdatert og preget av militær innflytelse (Lundesjö-Kvart, 2013). En av grunnene til at utviklingen har stagnert er at det har vært bekvemt å holde seg til

tradisjonelle undervisningsmetoder (Thorell, 2017). Tidligere var ridelæreren en autoritativ figur som det ikke ble stilt spørsmål til. Ridelærere som var utdannet i det militære systemet satte ofte pris på den militære disiplinen, og implementerte disse verdiene inn i rideinstruksjon (Thorell & Hedenborg, 2015). Elevene ble forventet å være stille og utføre øvelsene som ble gitt uten å klage eller stille spørsmål. Oppfatningen var at elevene skulle «lide i stillhet» og målet var å gjøre dem tøffere og mer utholdende gjennom rideinstruksjonen.

De militære normene som fremdeles finnes i stallkulturen kan vi blant annet finne i ridelærerens språkbruk. Det finnes faste kommandoord som brukes i rideinstruksjon, og som alle ridelærerstudenter må lære seg. Ridelærere krever, og innehar ofte, stor respekt hos sine elever. Dette kan problematisere dialog og kommunikasjon mellom lærer og elev i rideinstruksjonssammenheng (Thorell, 2017). I samfunnet har det skjedd en dreining mot et mer individbasert fokus, og enkelte studier viser at ridesporten generelt går mot et «coaching paradigme» der ridelærere må jobbe mot en mer veiledende måte å møte sine elever (Maw, 2012). Målet er ikke lenger å gi ordre til sine elever, men fokusere på dialog og refleksjon. Dermed er rideundervisning i endring (Thorell, 2017). Målet om dialog og refleksjon i undervisningen er noe jeg er opptatt av i egen yrkespraksis. Det å kunne skape dialog med elevene gjennom rideundervisningen gir den ny dimensjon, både for elevens motivasjon og læring, og for min egen yrkesdidaktikk. Med dette utgangspunktet vil jeg undersøke muligheten for å kunne gi elevene yrkesdidaktiske verktøy slik at de kan opprette kompetanse på å gjennomføre rideundervisning der dialog er i fokus.

I teksten som følger gjør jeg kort rede for sentrale begrep som yrkesdidaktikk og hestefag. Deretter presenterer jeg problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål, samt gjør rede for motivasjonen bak studien. Avslutningsvis forklarer jeg oppgavens oppbygging.

### 1.3 Yrkesdidaktikk, definisjon og begrepsforståelse

Yrkesdidaktikk ble lansert som begrep for første gang i norsk kontekst av Hiim og Hippe i 1997. Yrkesdidaktikk handler om hvordan man lærer å utøve og forstå yrker og yrkesfaglige arbeidsprosesser, og er derfor et sentralt verktøy for lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og utgjør en viktig del av yrkesfaglærerutdanningene (Hansen, 2017). Hansen videreutviklet definisjonen av begrepet yrkesdidaktikk basert på funn fra en studie gjennomført i 2017. Hensikten var å få en definisjon som var bedre tilpasset dagens yrkesdidaktiske utfordringer i brede utdanningsprogram i Vg1 og Vg2 etter Kunnskapsløftet (2006). Yrkesdidaktikk i framtidens yrkesopplæring kan defineres som:

Planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon med begrunnelser og kritisk analyse av praksisbasert, yrkesdifferensiert og yrkesspesifikk opplæring integrert med alle skolefagene, i nært samarbeid mellom skoler og andre virksomheter. Utdanningen er forankret i den enkelte elevs læringsbehov og yrkeslivets og samfunnets dagsaktuelle og fremtidige behov for kompetanse (Hansen, 2017).

Hansen (2017) løfter fram behovet for at yrkesfaglæreren må ha kunnskap om yrkene i eget utdanningsprogram, og solid yrkesfaglig og yrkesdidaktisk kompetanse. Dette for å kunne gi elevene kunnskap om yrket, yrkesstolthet og yrkesetisk adferd. Jeg vurderer yrkesdidaktikk i hestefagets kontekst som hestefaglærerens tilrettelegging og

gjennomføring av undervisning i emner som stell, foring, håndtering og trening av hest, samt drift og entreprenørskap i hestenæring. Undervisningen må ligge tett opp til næringens behov slik at elevene oppfatter relevans i opplæringen.

Gjennom denne studien håper jeg å kunne heve min egen yrkesfaglige kompetanse ved å utforske rideundervisning, og heve min egen yrkesdidaktiske kompetanse ved å utforske elevaktiv undervisning.

## 1.4 Hestefag

Hestefaget er et lite og relativt ungt yrkesfag, som ved fullføring ender med et fagbrev i hestefag. I 1999 ble den første læreplanen for hestefag for opplæring i bedrift ferdigstilt (Læreplan i VGO, opplæring i bedrift-hestefaget,) (Utdanningsdirektoratet,1999). Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 fikk man en særskilt læreplan for hestefag på vg2 som tredde i kraft året etter, Programområde for heste- og hovslagerfag - Læreplan i felles programfag Vg2 (HHO2-02), (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ved innføring av Kunnskapsløftet 2020 ble hestefaget slått sammen med dyrefag og fikk ny læreplan, Læreplan i Vg2 heste- og dyrefag (HDF02-01), (Utdanningsdirektoratet,2021a). Selv om læreplanen nå er slått sammen, vil jeg i denne oppgaven bruke begrepet hestefag, da det er denne delen av faget jeg undersøker.

Et av kjerneelementene til heste-og dyrefag er Dyr i næring:

Kjerneelementet dyr i næring handler om aktiviteter, produkter eller tjenester i næringer knyttet til dyr og dyrehold og å bruke fagkunnskaper til verdiskaping og næringsutvikling. Det handler om å ha ansvar for dyr, bruke dyr, utføre arbeidsoppgaver og drifte anlegg. I tillegg dreier det seg om å yte kundeservice og veiledning til dyreeiere, kunder og oppdragsgivere. Videre innebærer det grunnleggende kunnskaper om etablering og drift av næringsvirksomhet, og faktorer som påvirker økonomi, arbeidsmiljø og kvalitet. Det handler videre om etikk, miljø, tverrfaglig samarbeid og å følge utviklingen på fagområdet (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Rideundervisning er et naturlig emne innen dette kjerneelementet og en viktig ferdighet i arbeidet som hestefaglært. Å ha kunnskap om rideundervisning gir mulighet for å kunne bruke fagkunnskaper til verdiskaping og næringsutvikling. Ferdigheter innen rideundervisning blir dermed kunnskap som verdsettes i arbeidet som hestefaglært. Rideundervisning kan forgå både i rideskolesammenheng eller i næring rettet mot turisme, rehabilitering og terapi.

Et annet kjerneelement som også er viktig å trekke fram i denne sammenheng er Sikkerhet og kvalitet. Dette elementet tar utgangspunkt i «forståelse for den særlige risikoen knyttet til å arbeide med levende dyr, og kompetanse til å ivareta egen, andres og dyrets sikkerhet» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Gjennom alt arbeid med hest er sikkerhetstanken en svært viktig faktor. Hester er store og kraftige byttedyr som instinktivt benytter flukt om den blir redd eller usikker. Dermed er det nødvendig med gode sikkerhetsrutiner i forbindelse med håndtering, og dette blir enda viktigere i en opplærings situasjon i møte med uerfarne deltakere. Ferdigheter som å kunne skape gode rutiner, og se eventuelle farer før de oppstår, blir viktige i arbeidet som hestefaglært.

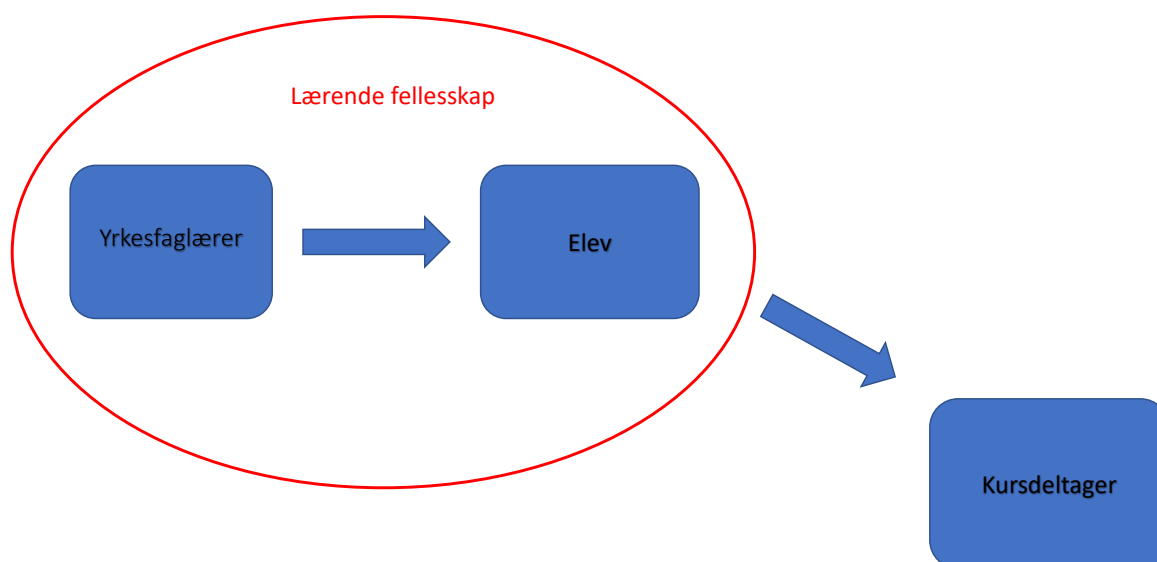


## 1.5 Presentasjon av problemstilling

I krysningspunktet mellom rideinstruksjonens militære tradisjon og kravet om elevmedvirkning i den videregående skole er det interessant å studere muligheten for å kunne utvikle et elevaktivt undervisningsopplegg innen rideundervisning i hestefag. I denne studien vil jeg undersøke hvordan jeg kan undervise elevene i å undervise i ridning. Jeg vil dermed undervise elevene i både yrkesfag og yrkesdidaktikk. Tradisjonell undervisning av ridelærere har skjedd med stor grad av mesterlære. Ridelærerelevne lærer seg å instruere ved å etterligne sin ridelærer. Ridelæreren bruker bestemte kommandoer, tilsigelser og tonefall som ridelærerelevne tar til seg og bruker i sin egen praksis.

Læreplanen for ridelærerutdannelsen legger noe vekt på pedagogikk i de to første trinnene av utdannelsen (Norsk hestesenter, 2022). Min erfaring fra lang fartstid i yrket og gjennom samtaler med andre fra samme fagfelt tilsier at elevene på ridelærerutdannelsen får gjennomføre rideinstruksjon, men at den ofte er styrt ved at emner, arbeidsmetoder og målgrupper er fastlagt på forhånd. Gjennom ridelærerutdannelsen både i Norge og Sverige får ridelærerelevne evaluere både seg selv og hverandre i etterkant av gjennomføring, men det er sjelden elevene selv får mulighet til å utvikle undervisningsopplegg med noe annet enn den tradisjonelle tilnærmingen.

Ved å bringe inn den didaktiske relasjonsmodellen får elevene mulighet til å skape egne undervisningsopplegg. Ved å strategisk bruke den didaktiske relasjonsmodellen i opplæring av elever som skal lære seg rideundervisning vil jeg innføre ny didaktikk i den tradisjonelle ridelærerundervisningen. Dette åpner for et lærende fellesskap mellom lærer og elever, der elevene deltar mer aktivt i utviklingen av rideundervisningsopplegg. I denne studien er det altså det lærende fellesskapet mellom yrkesfaglæreren og elev der de i samarbeid utvikler et elevaktivt undervisningsopplegg for rideundervisning for kursdeltagere som er i fokus (figur 1).



Figur 1 Fokusfeltet for studien

Dermed ble følgende problemstilling utviklet;

### **Hvordan kan yrkesfaglærere benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg i heste- og dyrefag?**

For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg to tilhørende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg?*
2. *Hvordan opplever elevene å være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg?*

For å kunne utforske problemstillingen laget jeg et undervisningsopplegg med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Undervisningsopplegget ble et designeksperiment hvor elevene var aktive og utforskende, og der jeg kunne undersøke elevenes opplevelse av deltakelse. Undervisningsopplegget besto av planlegging og gjennomføring av ridekurs for barn og voksne med ulike deltagerforutsetninger. Kursene ble gjennomført på kveldstid på en videregående skole med hestefag. Kursene gikk over tre gjentakende ganger i løpet av tre uker. Datamaterialet i studien baserer seg på elevenes opplevelser og refleksjoner gjennom dette undervisningsopplegget. Når jeg senere benytter ordet *designeksperiment* er det dette opplegget jeg viser til. Lærere bruker gjerne den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging, gjennomføring og vurdering undervisningsopplegg, og derfor var det interessant å bruke denne som utgangspunkt for elevenes gjennomføring av prosjektet. Deltakerne i studien var elever på hestefag på vg1 på YFF ridning og rideundervisning. Disse elevene hadde tidligere erfaring fra ridning og håndtering av hest.

For å svare på forskningsspørsmålene designet jeg en undervisningssituasjon hvor jeg undersøkte elevenes opplevelser av å delta. Jeg laget et opplegg basert på relasjonsmodellen med fokus på elevmedvirkning, og involverte elevene i ulike steg av prosessen. De satte de fleste av kursets rammefaktorer og planla sin egen undervisning. Deretter gjennomførte og evaluerte jeg designeksperimentet sammen med elevene. På denne måten utviklet jeg et designeksperiment hvor elevene var aktive og utforskende.

Elevene utviklet og gjennomførte ridekurs for barn og voksne, og datamaterialet er basert på et fokusgruppeintervju i etterkant av kursperioden samt evalueringsskjema og observasjon i sammenheng med kursene. Målet for studien var å vurdere elevenes læring og prosjektets utvikling. Elevenes tilbakemelding har fungert som en slags indikator på hvordan elevene har opplevd opplegget.

Det er viktig å påpeke at trening av ekvipasjer, det vil si en rytter på sin private hest trent av en trener, ikke vil diskuteres i denne studien. En slik en-til-en undervisning vil åpne for helt andre muligheter til kommunikasjon og refleksjon en tradisjonell rideundervisning i gruppe. Når jeg ser på rideundervisning er det snakk om undervisning som skjer gruppevis med en ridelærer. Undervisning innen rideundervisning på hestefag kan ikke erstatte ridelærerutdanning, men kan være et supplement både for de elevene

som senere har tenkt å utdanne seg til ridelærere og for de elevene som har tenkt seg andre retninger innen hestenæringen.

## 1.6 Motivasjon for masteroppgaven

Selv om tanken om en mer individualisert og reflekterende måte å bedrive rideundervisning har begynt å bre om seg, er nok fremdeles den tradisjonelle rideinstruksjonen mest brukt i rideskoler og på videregående skoler med hestefag. Den autoritære enveiskommunikasjonen som har vært kjennetegnet på rideinstruksjon står i sterk kontrast til elevaktive arbeidsformer som blir løftet frem gjennom Kunnskapsløftet. Det finnes svært lite forskning på det didaktiske feltet innen hestefag. Derfor ønsket jeg med denne studien å undersøke hvordan man kunne designe et rideundervisningsopplegg der elevaktivitet og refleksjon sto i fokus.

I mitt arbeid som yrkesfaglærer er jeg opptatt av å finne gode fremgangsmåter for å fremme elevenes læring og utvikling, og å forberede elevene mine så godt som mulig for deres fremtidige yrkesliv. Min praksis som yrkesfaglærer er basert på kontinuerlig utprøving og vurdering av min egen undervisningspraksis. I min streben etter god undervisning må jeg undersøke de didaktiske relasjonene mellom målene for undervisning, min rolle som lærer, elevenes forutsetninger, undervisningens rammebetingelser, metoder og innhold. Jeg har som lærer dermed et utforskende formål med min virksomhet (Bjørndal, 2011). Min tilnærming til læring, har nok som for mange andre yrkesfaglærere, vært intuitiv. Forskningsbaserte, vitenskapelige tilnærminger til læring og undervisning har ikke vært i fokus, og mine yrkesdidaktiske metoder har ikke vært begrunnet i forskning. I mitt vanlige virke har jeg hverken hatt tid eller kunnskap nok til å kunne gjennomføre dette. Men i forbindelse med gjennomføringen av en masterstudie åpnet muligheten seg. Derfor har denne studien mål om å anvende en mer vitenskapelig tilnærming til utvikling av et elevaktivt undervisningsopplegg i hestefag. Ved å ta utgangspunkt i både programfagets kjerneelementer og næringens behov forsøker jeg å utvikle undervisningsopplegg som gir elevene et godt fundament for deres senere virke.

## 1.7 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 1 introduserer og aktualiserer studien, og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 2 redegjør for oppgavens bakgrunn gjennom tidligere forskning og styringsdokumenter. Det redegjøres også for yrkesrelevant undervisning, og begrepene dybdelæring og elevmedvirkning. Kapittel 3 redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk. Her redegjøres det for Dewey og pragmatisme, Lave og Wengers syn på situert læring, elevaktive undervisningsformer og til slutt den didaktiske relasjonsmodellen. Kapittel 4 presenterer oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og forskerens posisjonering. Deretter redegjør jeg for studiens kontekst og forskningsdeltakere, og oppgavens metodologiske utgangspunkt og forskningsdesign, deriblant metode for datainnsamlingsstrategi og analyse. Jeg reflekterer også over min egen rolle som forsker. Avslutningsvis drøfter jeg studiens kvalitet og trekker frem viktige etiske betraktninger. Kapittel 5 redegjør for funnene i datamaterialet. Kapittel 6 tar utgangspunkt i studiens problemstilling, forskningsspørsmål og funn og drøfter studiens forskningsspørsmål. Kapittel 7 avslutter oppgaven med avsluttende kommentarer og implikasjoner.

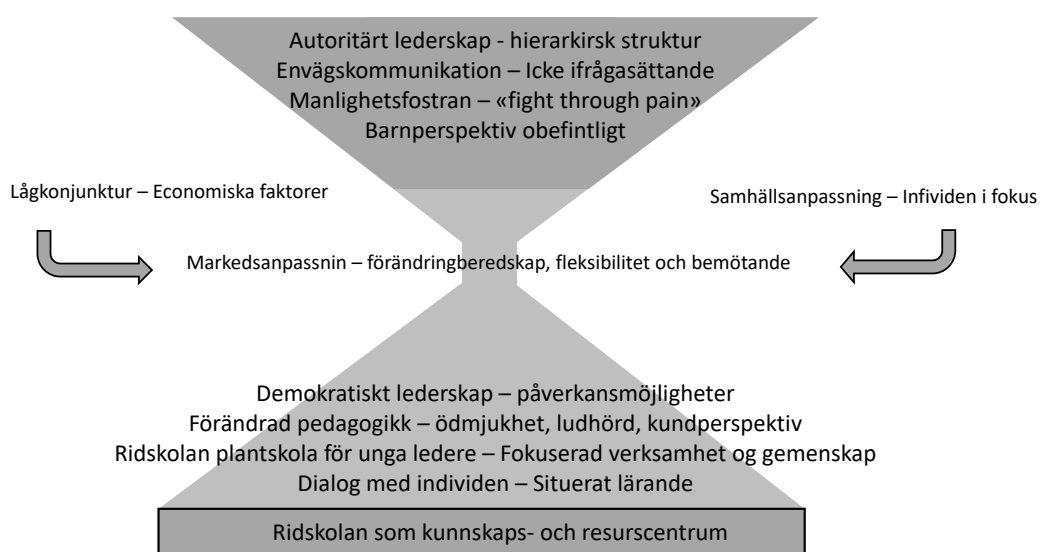
## 2. Bakgrunn

I dette kapittelet gir jeg først en kort oversikt over tidligere forskning innen rideundervisning og deretter redegjør jeg for hvilken relevans denne forskningen har for min studie. Så følger en innføring i utfordringer innen yrkesrelevant undervisning, og til slutt følger en kort oversikt over tidligere forskning innen elevmedvirkning og i styringsdokumenter.

### 2.1 Tidligere forskning

En ridelærer jobber normalt på en rideskole og underviser elever i ridning. En tradisjonell rideskole tilbyr kurs innen ridning og stell av hest for både barn og voksne på ulike nivåer. I Norge finnes det ridelærerutdanning på Norsk Hestefagskole på Starum. Det finnes lite forskning på rideundervisning i rideskole, men jeg har nedenfor trukket fram noe av det jeg finner mest relevant for min studie.

En studie fra 2017 så på ridelærerens rolle både i fortid, samtid og framtid. Funnene viser at ridelærerens rolle er i endring på grunn av både pedagogiske og økonomiske utfordringer. Disse utfordringene kan medføre styrende vilkår både for ridelærerens undervisningspraksis og valg av næringsvirksomhet (Thorell, 2017). Thorell har laget en figur for å illustrere ridelærerrollens endring (figur 2).



Figur 2 Ridelærerrollens endring, Thorell, 2017

Den øvre delen av timeglasset viser den tidligere ridelærerens pedagogiske ståsted. Det smale midtpartiet av figuren symboliserer økonomiske og pedagogiske utfordringer, som har ført til en utvikling av ridelærerens pedagogiske forståelse og en utvikling av rideskolens virksomhet (nederst i modellen). En utbredt oppfatning er at samfunnets krav og forventninger til økt individualisering også har bidratt til å påvirke ridelærerens syn på sine ridende elever (jfr. Jowett, 2008; Høigaard mfl., 2008). Ridelærere har begynt å reflektere over egen undervisningspraksis, men behøver mer kompetanse for å kunne styrke profesjonen ytterligere (Thorell, 2017). Et av punktene som trekkes fram for å heve kvaliteten på rideundervisning er gjennom utvikling av demokratisk lederskap, med tydelige muligheter for unge til å kunne påvirke. Innflytelse og mulighet til å få være med på beslutningsprosesser vil også øke deltakernes positive innstilling

(Thorell,2017). Selv om den militære tankegangen kan komme til kort i forhold til individets ferdighetsutvikling, er det fremdeles behov for den militære strukturen og ryddigheten. Hesten er et stort dyr, og håndtering og ridning kan utgjøre en stor risiko. Struktur og forholdsregler er viktige elementer for å kunne gjennomføre rideundervisning på en god og sikker måte (Thorell, 2017).

En doktoravhandling gjennomført av Lundesjö Kwart (2020) så på kunsten å undervise ryttere, både gjennom hvordan ridelærere tenker om rideundervisning og hvordan de praktisk underviser ryttere i ridning på rideskoler i Sverige. Funnene viser blant annet at rideskoler og ridelærere gjennomgår en fase der gamle tradisjoner og erfaring møter nye ideer og praksiser. Ridelærere ønsker å utvikle nye metoder for å kunne samhandle med elevene i rideundervisningen, men er usikre på hvordan dette skal gjøres.

Med bakgrunn i det begrensede forskningsmaterialet på rideundervisning i Norge har vi begrenset kunnskap om denne undervisningsformen. Vi har en egen utdanning for ridelærere på Norsk Hestefagskole på Starum, og i tillegg har Norges Rytterforbund en egen trenerutdanning (Norges Rytterforbund, 2023) som baserer seg på Norges idrettsforbunds trenerløype. Det kan anses som en utfordring at vi har undervisningsinstitusjoner innen rideundervisning, men mangler forskningsgrunnlag om feltet. Mer forskning på både på yrkesdidaktiske og pedagogiske tilnærminger til rideundervisning vil kunne gi grunnlag for å heve kompetansen innen disse utdanningene, og gi elevene et bredere ståsted for sin yrkesutførelse.

Som yrkesfaglærer innen hestefag opptre man ikke bare som ridelærer, men lærer også elevene om mange andre deler av yrkesfaget som foring, stell og drift av anlegg. Yrkesfaglæreren har en mulighet til å undervise elevene mye bredere og gi dem kunnskap og forståelse omkring hele hesteholdet, der ridelærerens rideundervisning lett vil bli mer fragmenter og svært spesifikk. Yrkesfaglæreren må derfor inneha et mye bredere kunnskapsgrunnlag enn en ridelærer behøver.

## 2.2 Yrkesrelevant undervisning

Yrkesopplæringen skal forberede elever på yrkesutøvelse og derfor må det være tydelige koblinger mellom opplæring og yrkesutøvelse. Forskning viser at det ikke nødvendigvis er slik. I følge Hiim (2015) finnes det store utfordringer innen dagens yrkesutdanning. Et av hovedproblemene er manglende samsvar mellom utdanningsinnholdet og elevenes behov for å utvikle kunnskap i yrket de vil utdanne seg til. De store og åpne læreplanene skal nå favne mange yrkesretninger som gjør undervisningen svært avhengig av lærerens forutsetninger og skolens fasiliteter. Ifølge NOU 2008:18 betyr begrepet yrkesretting at «undervisningen i fagene skal ha størst mulig grad av relevans for den enkeltes yrkesutøvelse». Utfordringen med yrkesutdanningen er ofte at elevene ikke ser meningen med undervisningen de får, og dermed mister elevene motivasjonen» (Hiim,2015). Dette støttes av Bødtker-Lund mfl., (2017) som påpeker at opplæringen i Vg1 ikke samsvarer med elevenes ulike læringsbehov, og heller ikke med de nasjonale føringene for yrkesopplæringen. Ifølge Bødtker-Lund mfl., bør «vg1 gjennomgå store endringer, basert på elevenes og lærernes erfaringer, for å sikre yrkesrelevant opplæring for elever med ulike utdanningsplaner og yrkesinteresser».

Ifølge Hiim (2015), vil en integrering av teori og praksis i programfagene bidra til at elevene opplever meningsfull læring, noe som kan føre til økt motivasjon for videre

læring og dypere forståelse av fagstoffet. I mitt forskningsprosjekt er målet å kombinere teori og praksis ved å inkorporere kjerneelementer og læreplanmål i undervisningsopplegget på en måte som er relevant for yrkesutøvelsen i hestenæringen. Dette vil bidra til å styrke elevenes forståelse og kunnskap om næringen, og samtidig øke muligheten for dypere læring og faglig utvikling.

## 2.3 Dybdelæring

I LK20 er begrepet dybdelæring sentralt i den overordnede delen. En vanlig forståelse er at dybdelæring innebærer å gradvis utvikle kunnskap og varige forståelser av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Hagelia, 2021). Dybdelæring kan også ses på som en forutsetning for at elever på alle nivåer skal kunne tilegne seg nødvendig kunnskap (Fullan mfl., 2018). Gjennom dybdelæring skal elevene utvikle forståelse og se sammenhenger i faget. Målet er at de skal kunne bruke kunnskapen i både kjente og ukjente situasjoner. Dybdelæring i fag innebærer å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å lære et sett med kunnskaper og ferdigheter for å utvikle forståelse krever en sammenhengende kjede med prestasjoner av økende vanskelighetsgrad (Perkins, 1998). Dybdelæring er en prosess som innebærer å organisere kunnskap i hierarkiske strukturer rundt noen sentrale bærende ideer i faget (Voll mfl., 2019). Det tar ofte lang tid å bygge opp forståelse for bærende ideer, og tidligere kunnskap og ferdigheter må automatiseres i størst mulig grad. Dette krever tid og øvelse. Etter hvert som eleven bruker ideen fra en kontekst til å forklare ideen i en annen kontekst vil de kunne forstå at ideen kan brukes i flere ulike kontekster. Eleven starter med begynnende kontekstavhengig forståelse og ender med forståelse for mer avanserte ideer (Voll mfl., 2019).

For å oppnå dybdelæring må det ifølge Voll mfl., (2019) være tre momenter til stede; Opplæring må føles viktig for eleven, elevene må føle mestring og kontroll, og opplæring må være strukturert slik at eleven klarer å ta til seg undervisningen. For å sikre at designeksperimentet oppleves som meningsfullt forankres det i de tre kjerneelementene innen hest- og dyrefag; dyrevelferd og dyrehelse, dyr i næring og sikkerhet og kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Innen kjerneelementene finner vi sammenhenger, begrunnelser for faget og mål for opplæringen (Hagelia, 2021). Designeksperimentet vil bestå i at elevene skal lære seg å undervise barn og ungdom i stell av hest og grunnleggende ridning. Alle de tre kjerneelementene berøres dermed på ulike måter, og opplæringen er svært relevant for senere yrkesliv. For å legge til rette for at elevene opplever mestring og kontroll underviser elevene i emner som de allerede behersker og med hester som de kjenner godt. På denne måten tar elevene med seg elementer de er trygge på inn i en litt ukjent situasjon. Dette kan bidra til at elevenes overgang til selv å skulle undervise kan føles tryggere. For å sikre at opplæringen er strukturert slik at eleven klarer å ta til seg undervisningen er undervisningsopplegget forankret i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette gir elevene forhåndsbestemte elementer å forholde seg til. Modellen kommer jeg tilbake til senere i teorikapittelet.

Begrepet dybdelæring har vært utsatt for kritikk basert på begrepets begrensede forskningsfundament. Melby-Lervåg (2019) mener dybdelæring kun er et nytt begrep på godt innarbeidede metoder som prosjektarbeid, problembasert læring og oppdagende læring. Hun karakteriserer dybdelæring som en farsott og stiller seg tvilende til at innføring

av dybdelæringsprinsippet vil gi forandring og forbedring av tradisjonell undervisningspraksis.

Dybdelæringsbegrepet vil passe godt inn i et undervisningsopplegg i hestefag. Elevene vil gjennom dybdelæring få mulighet til å utvikle forståelse og ferdigheter de i framtiden kan bruke i nye og ukjente yrkesfaglige kontekster. I designeksperimentet blir det viktig å hjelpe elevene med å skape sammenheng mellom de ulike kunnskapselementene (Fullan mfl., 2018). I denne studien står det elevaktive i fokus gjennom elevenes deltagelse i designeksperimentet. Problemstillingen i oppgaven spør etter hvordan yrkesfaglærere kan benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg. Derfor ser jeg etter teorier som åpner for å involvere elevene i deres egen læring.

Dahlback mfl., (2022) ser på dybdelæring i yrkesfaglig opplæring. Det poengteres at læreplanene på vg1 gir ulike føringer for dybdelæring, og med bakgrunn i at det ikke finnes en felles forståelse for hva dybdelæring kan bety for yrkesfagene, reduseres verdien av læreplanen som verktøy for å oppnå dybdelæring. Dahlback mfl., oppfordrer derfor til diskusjon om hvordan dybdelæring kan forstås og ivaretas for yrkesfagelever på vg1.

Som tidligere nevnt var deltakerne i dette prosjektet elever på vg1 på YFF ridning og rideinstruksjon. Disse elevene har med seg erfaring fra ridning og håndtering av hest. Dette gjør at de har grunnleggende kunnskaper til hestefaget før prosjektet starter, og allerede har noen knagger de kan henge kunnskapen sin på. På denne måten kan de bygge videre på kunnskapen de allerede innehar. Ved gjennomføring av prosjektet får elevene mulighet til å bruke kunnskapen de allerede har tilegnet seg til å utvikle et nytt undervisningsopplegg. Dette krever at de bruker kunnskapen de har fått på nye måter, og kan sette den i sammenheng med tidligere tilegnet kunnskap og erfaring.

Denne studien ser på bruk av et elevaktivt undervisningsdesign innen rideundervisning. Det er derfor naturlig å se til forskning som sier noe om betydning av elevmedvirkning innen yrkesrelevant undervisning og hvordan elevmedvirkning er beskrevet i styringsdokumentene for videregående skole.

## 2.4 Betydning av elevmedvirkning i yrkesrelevant undervisning

Forskning viser at elevers innflytelse på eget læringsarbeid er sentralt i tilrettelegging for yrkesrelevant opplæring (Bruvik, 2022). Bruviks studie viser at en høy andel av elever ikke får arbeide med egen yrkesplan og interesser i sin yrkesfagopplæring.

Arbeidsoppgaver er i stor grad forutbestemt og lærerstyrt, og lærerne er bundet til sine læreplaner og egen tolkning av disse. Studien viste at det er avgjørende å involvere elevene i utviklingsprosessen av yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elevene.

Dersom elevene skal oppleve det de lærer som relevant og nyttig må de i større grad enn tidligere bli involvert og bli tatt på alvor. De kan for eksempel bli deltagende i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsopplegg (Ryan & Deci, 2017). Stor innflytelse på eget læringsarbeid kan gi positive følger for elevenes utvikling av yrkeskompetanse. Dette støttes av aktuell teori, som hevder at autonomi og medvirkning er sentralt for å opprettholde motivasjon for læring (Deci & Ryan, 2000; Keller, 2010; Ryan & Deci, 2017).

Gjennom undervisningsopplegget er det dermed vesentlig at elevene blir delaktig i planlegging, gjennomføring og vurdering for at de skal føle seg involvert og kjenne eierskap til opplegget. Gjennom undervisningsoppleggets tema, rideundervisning, har elevene muligheter for å oppnå ferdigheter innen et yrkesrelevant tema som kan fremstå meningsfullt for elevene.

## 2.5 Elevmedvirkning i styringsdokumenter

Gjennom elevaktiv læring blir elevene engasjert i sin egen læring og utvikling. De gis muligheten til å være aktive deltakere i sin egen læringsprosess, noe som innebærer at de kan stille spørsmål, utforske og løse oppgaver både individuelt og i samarbeid med andre (Dale & Wærness, 2006). I den norske skolen er praktiseringen av elevmedvirkning både en plikt og en rettighet. Dette prinsippet er tydelig uttrykt i Generell del av læreplanen, under Prinsipper for opplæring i K06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), og i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Elevmedvirkning i videregående opplæring er fastsatt i kapittel 11 i opplæringsloven.

Gjennom den overordnede delen av Kunnskapsløftet, som ble vedtatt i 2017 og iverksatt i 2020, ble elevaktive arbeidsformer fremhevet som viktige i norsk skole. Kunnskapsløftet legger vekt på å styrke elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning (Karseth mfl., 2020). Gjennom den overordnede delen skal norsk skole utvikle elever som er involvert både i skolearbeidet og læringsprosessene. I en metastudie publisert av Kunnskapscenteret for Utdanning ved Universitetet i Stavanger (Bernhard mfl., 2019), konkluderes det med at det er positivt for læringseffekten om læreren fungerer som tilrettelegger og leder av læringsarbeidet til elevene istedenfor å gjennomføre den tradisjonelle kateterundervisningen.

I et elevaktivt undervisningsopplegg må elevene involveres i læreprosessen. I den tradisjonelle rideundervisningen er det ikke tradisjon for dette, det har derimot vært et sterkt fokus på enveiskommunikasjon mellom ridelærer og elev, og eleven har hatt liten innvirkning på undervisningsopplegget. Dette står i sterk kontrast til de elevaktive arbeidsformene som ble løftet frem gjennom Kunnskapsløftet, og det sosialkonstruksjonistiske synet på læring. Det er et faglig behov i hestefag for kunne gjennomføre rideundervisning på en måte som når fram til elevene og inkluderer dem slik at de kan reflektere over de lærer og hvordan de kan benytte kunnskapen de utvikler videre i sitt fremtidige yrkesliv.

I neste kapittel redegjøres det for studiens teoretiske forankring.



### 3. Teoretisk forankring

På bakgrunn av hovedproblemstillingens søkelys på hvordan *yrkesfaglærere kan benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg i heste- og dyrefag* har jeg valgt teoretiske perspektiver som spesifikt omhandler sosial-, situert-, og elevaktiv læring samt den didaktiske relasjonsmodellen.

Teoriene som blir presentert i dette kapittelet er utgangspunkt for å utforske ulike yrkesdidaktiske tilnærminger til elevaktiv læring, og danner oppgavens teoretiske forankring. Kapittelet innledes med Deweys pragmatisme knyttet til sosial læring som utgjør rammen for selve designeksperimentet, samt Lave og Wengers syn på situert læring. Begrepet elevaktiv læring vil så bli utforsket. Deretter vil jeg redegjøre for den didaktiske relasjonsmodellen. Disse teoretiske tilnærmingene vil danne grunnlaget for mitt prosjekt.

#### 3.1 Dewey og pragmatisme

Studien undersøker hvordan et elevaktivt undervisningsopplegg kan lære elevene å undervise i ridning. Studien vil undersøke hvordan elevenes erfaringer gjennom opplegget former det de lærer, tenker og forstår, i lys av den filosofiske tradisjonen pragmatisme og den amerikanske filosofen John Dewey. Dewey var en flere amerikanske filosofer som var opptatt av at det måtte stilles spørsmål som kunne føre til løsninger på samtidens utfordringer og hverdagsproblemer (Ryan, 1995). I følge Dewey burde forskning rette oppmerksomheten mot det utilfredsstillende og det uferdige slik at den kunne bidra til å gjøre livet bedre for folk flest (Lillejord mfl., 2013). Dewey mente at studier av indre psykologiske prosesser ikke var tilstrekkelig om man ville forstå menneskers læring. Læring må forstås som sosiale handlinger, og som prosesser i en intersubjektiv vev. En av hovedpåstandene i Deweys pragmatisme var at intersubjektiviteten (det som foregår mellom mennesker) konstituerer subjektiviteten. Det intersubjektive kan dermed oppfattes som et felt, en møteplass mellom individer, der den enkelte deltar og utveksler erfaringer med andre. I dette feltet forekommer læring (Manger mfl., 2013, s. 241). Dewey argumenterer for at mennesker utvikler ny kunnskap gjennom aktivitet og egne erfaringer. Utdanning, ifølge Dewey, handler om å gi elevene meningsfulle erfaringer som vekker interesse og skaper vekst, og undervisningsaktiviteter bør være relevante for elevenes liv. Elevenes egne idéer, erfaringer og interesser skal være utgangspunktet for undervisningsaktiviteten (Egelandsdal & Ness, 2020). Dette går imot den tradisjonelle oppfatningen av at utdanning dreier seg om å gi elevene bestemte forhåndsdefinerte kompetanser.

Mennesket lærer ikke bare gjennom aktiviteten i seg selv, men også ved systematiske refleksjon av aktiviteten i etterkant. Læring skjer når rekonstruksjoner av tidligere erfaringer og tidligere tillært kunnskap møter ny informasjon. Gjennom disse rekonstruksjonene oppstår ny innsikt (Lillejord mfl., 2013). Dewey mener at læringsprosessen er dynamisk og at all kunnskap må vise sin relevans og betydning gjennom praktiske sammenhenger. Dette er også grunntanken i pragmatismen. «Det eksisterer ikke noen virkelighet uavhengig av oss, og det er ikke slik at vi oppdager virkeligheten ved å bruke vår bevissthet. Fordi vi bruker språk og symboler når vi kommuniserer, lærer vi ikke tingene, men meningen med tingene» (Dewey, 1910). Dewey argumenterte for at undervisning må ha høy kvalitet og elevene får erfare kunnskap gjennom konkrete handlinger (Manger mfl., 2011, s.240).

Læreren skulle, i følge Dewey, være tydelig, og gjennom kyndig ledelse av undervisningen bidra til å forme eleven. Han oppfattet de kreative sidene ved læring som viktig. Fordi læringsprosessen er kreativ, er den også uforutsigbar. Det vil ofte skje læring som hverken er planlagt eller intendert. Dette vil gi føringer på hvordan læreren kan opptre i undervisningssituasjonen (Lillejord mfl., 2013). Læreren må derfor ha en plan for sin undervisning, men også være åpen for å takle uforutsette hendelser som kan bidra til læring. En utfordring ved å ha fokus på elevens praktiske prøving og feiling kan være avstanden det skaper til læreplanmålene. Lærere står da ovenfor en utfordring med å holde seg innenfor læreplanen samtidig som det skal oppfordres til elevens utforskning. Elevens prøving og feiling vil også kunne ta mer tid enn det læreren har til rådighet. Mange lærere kjenner på tidspresset for å komme gjennom pensum innenfor oppsatt tid. Dermed må læreren nok av og til vike fra sin tanke om den ideelle og optimale undervisning til fordel for å komme gjennom hele pensumet i løpet av skoleåret.

Pragmatisme danner det overordnede teoretiske rammeverket for designeksperimentet. Pragmatismen resonnerer godt med min forståelse av læring og vil derfor danne grunnlaget for mitt prosjekt. Pragmatisme er tett knyttet til sosial læring og tanken om at individet forstår både egen læring og verden rundt seg gjennom sosial interaksjon og fortolkning – altså vil handling, læring og erfaring påvirkes av hvordan individet opplever og interagerer med omverden. Gjennom en sosialkonstruksjonistisk kunnskapsforståelse vil elevens sosiale samhandling og fortolkningen av samhandlingen ha betydning for erfaringen og læringen elevene sitter igjen med (Creswell, 2007). Elevene får gjennom aktivitet utvikle erfaring og nye ferdigheter, som deretter blir utgangspunktet for ny kunnskap. Gjennom et designeksperiment skal elevene planlegge og gjennomføre rideundervisning som utvikler deres kunnskap om feltet. Hensikten med designeksperimentet er å utvikle teorier både om elevens læringsprosesser og om de verktøyene som er utviklet for å heve elevens læring (Gravemeijer & Cobb, 2006 & Akker mfl., 2006). Læring skapes gjennom elevens egen aktivitet og erfaringer som dannes underveis i eksperimentet. I fellesskapet med de andre elevene skaper de ny mening om hvordan de selv kan undervise i ridning. En tydeliggjøring av begrepet designeksperiment vil bli presentert i metodekapittelet. I det neste avsnittet belyses et viktig teoretisk fundament for studien, nemlig synet på læring i ulike kontekster.

### 3.2 Lave og Wenger, situert læring

Læring og kontekst er knyttet til hverandre. Termen situert læring fokuserer på relasjonen mellom læring og den sosiale, historiske og kulturelle situasjonen som uatskillelige enheter tett koblet til en sosialkonstruksjonistisk kunnskapsforståelse (Lave & Wenger, 1991). Begrepet setter den spesifikke arbeidspraksisen som analytisk enhet fremfor både overordnede organisasjonsstrukturer og individets kognitive funksjoner (Brown & Duguid 1991, Filstad 2010, Hong & Fiona 2009). Situert læring som læringsmodell ble introdusert av Jean Lave and Etienne Wenger i 1991 (Lave & Wenger, 1991). Utgangspunktet for deres syn er at læring skjer i en kontekst (sammenheng). Lave og Wenger påpeker omgivelsenes betydning for læreprosessen. Gjennom en undervisningssituasjon vil man ikke bare lære seg lærestoffet, men også hele konteksten som undervisningen forgår i (Lave & Wenger, 1991). Dette gjør at elevene ikke kun lærer fag i skolen, men også hvordan lærere og elever arbeider med fagene (Lillejord mfl., 2013). Er elevene omgitt av lærere og medelever som viser begeistring for faget, og de selv opplever mestring, kan det tenkes at elevene vil assosiere det spesifikke faget

med noe positivt. Opplever elevene nederlag kan faget forbindes med noe negativt senere. Dette betyr at lærerens valg av tilrettelegging for læring i timene vil ha betydning for elevenes totale læringsopplevelse.

Lave og Wenger framhever at det å være deltaker er det sentrale i all læring, noe som ikke bare innebærer aktiv handling, men også aktiv samhandling. Det blir dermed viktig å skape gode handlingskontekster både i utdanninger og på arbeidsplasser. Et praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger (1991, s.29) forutsetter at læring er situert og knyttet til konkrete sosiale og kulturelle situasjoner. En deltaker i et fellesskap lærer både innhold og ferdigheter i tilknytning til sin praksis, og samtidig de kulturelle praksisene i fellesskapet. Lave og Wenger er opptatt av at konteksten læringen forgår i er «autentisk». Dette betyr at konteksten bør være så nær ordinær yrkespraksis som mulig.

Som alle innflytelsesrike teorier, har Lave og Wengers læringssyn gjennomgått en del innvendinger og motargumenter. Lave og Wenger ser på praksisfellesskapet som et rammeverk for all type læring. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt Lave og Wenger undervurderer verdien av individuelle og mer formelle former for læring (Consalvo mfl., 2015, Eraut mfl., 2002, Filstad 2010, Hanks 2003). Teorien blir også kritisert for å være for ensrettet fra mester til lærling, istedenfor å se på lærlingens muligheter for å utfordre eksisterende praksiser (Fuller mfl., 2005, Mørk mfl., 2010).

I designeksperimentet jobber elevene sammen i en virkelighetsnær kontekst både i stallen og ridehallen, i samhandling med hester og kursdeltagere. De deltar aktivt i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplegget. Det er derfor naturlig å se på hva elevaktive undervisningsformer er og hva som må til for å skape elevaktivitet.

### 3.3 Elevaktive undervisningsformer

Elevmedvirkning kan bidra til å gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess og gjennom medvirkning får elevene bedre oversikt og kontroll over hva som skal læres i en bestemt periode. Elevmedvirkning kan også bidra til å bedre kommunikasjon mellom lærere og elever, og mellom elever. Dale & Wærness (2006) påpeker at målsettingen med elevmedvirkning er å legge til rette for mer selvstendighet, noe som skjer når elevene får utvikle sin evne og vilje til å arbeide mot langsiktige og realistiske mål. På denne måten blir de i stand til å få realistiske ambisjoner på egne vegne.

Selvvirksomhet er et pedagogisk prinsipp innenfor en elevaktiv skole (Dale & Wærness, 2006). Ved å være aktiv og utforskende kan elevens læringseffekt økes. For at eleven skal kunne få denne erfaringen må undervisningsopplegget utvikles slik at eleven får mulighet til å jobbe aktivt. Elevaktiviteten må ha struktur og være utført under ledelse, og kombineres gjennom lærerens forklaringer og elevens bearbeidelse av stoffet (Dale & Wærness, 2006). Skal en realisere et elevaktivt opplegg må systematikk, planmessighet og ledelse være på plass. Når elever gjør aktiviteter helt på egenhånd er det mulighet for at de skaper nye, og kreative måter å tilegne seg kunnskap på, men det er også en mulighet for at de ikke reflekterer over hva de gjør, og dermed går glipp av kunnskap om aktivitetens underliggende prinsipp. Dermed kan lærerens styring av aktivitetene i klassen i mange tilfeller være til stor hjelp. Lærer og elev skal sammen legge planer for arbeidet, gjennomføre læringsarbeidet og teste resultatene. For å oppnå elevaktiv undervisning må

det gjennomføres systematisk selvvurdering der lærebetingelser, elevenes læreprosesser og deres oppnådde kompetanse ble vurdert i lys av overordnede mål (Dale & Wærness, 2006).

En sosialkonstruksjonistisk forståelse av læring har som utgangspunkt at elevene konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten basert på erfaring og informasjon (Sjøberg, 2009). Dette betyr at elevene ikke kopierer kunnskapen de får fra lærerne sine, men tolker og skaper kunnskap selv. På denne måten kan de få et nærmere forhold til kunnskapen, og kan lettere ta den i bruk. Ved elevaktiv læring vil ikke læreren være en som eleven skal etterligne og kopiere, men heller hjelpe eleven med å tolke kunnskapen og oppleve den som sin egen.

### 3.3.1 Prinsipper for en elevaktiv undervisning

Ralph W. Tylers: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* kom ut i 1949 og var skrevet basert på erfaring fra *Åtteårsstudien* i USA. *Åtteårsstudien* var et enormt pedagogisk prosjekt som innbefattet 30 skoler som skulle få mulighet til å endre læreplaner, pensum og læremåte. Dette ble en vesentlig kilde for arbeidet med å utforme retningslinjer og prinsipper for en elevaktiv skole. Dale og Wærness (2006) har tatt utgangspunkt i Tylers bok for å danne fire prinsipper for planlegging og gjennomføring av elevaktiv undervisning.

Det første prinsippet går ut på å ha bestemte mål for elevenes aktiviteter. Læreren må kunne spesifisere de ønskede resultatene så klart som mulig og utfra dette utvikle kriterier for å velge innhold, foreslå elevaktiviteter og beslutte hvordan lærerne metodisk skal organisere opplæringen. Det andre prinsippet består av å se på hvordan resultatene oppnås. Læring skjer gjennom elevenes handlinger og ikke gjennom det læreren gjør. Elevene må derfor selv forta de handlingene som er grunnleggende for læringen (Dale og Wærness, 2006). Læreren har ansvar for å skape omgivelser som stimulerer til at eleven utvikler nye interesser og evner for å løse ukjente problemer. Eleven må få øve på det innholdet som ligger i målet slik at eleven etter hvert blir sikker på innholdet. Læringserfaringen må innebære en type adferd som eleven er stand til å utføre, dermed må krav og forventninger ligge innenfor elevens læreforutsetninger. Læreren må derfor ha kunnskap både om elevens forutsetninger og nåværende evner og bakgrunn, samt vite hvilken måte den ønskede kompetansen kan tilegnes. Uten elevens subjektive tilknytning til kunnskapen mislykkes opplæringen (Dale og Wærness, 2006). Læreprosessen i retning av elevens kompetanse innebærer en holdningsdannelse til det som læres.

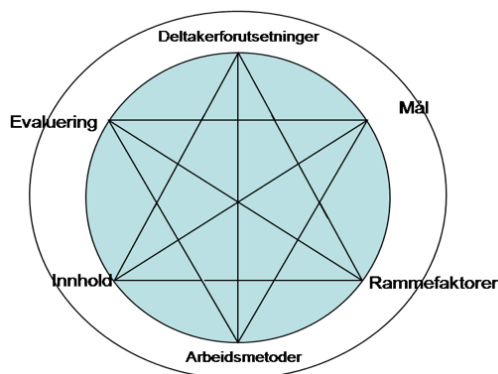
Tylers tredje prinsipp for planlegging og gjennomføring av elevaktiv undervisning er at dyptgripende forandringer av elevene skjer som resultat av en kumulativ effekt av aktivitetene. For å realisere effektiv læring finnes det tre kriterier som må oppfylles: Kontinuitet, rekkefølge og integrasjon. Kontinuitet vil her bety at en vertikal gjentagelse av viktige elementer er nødvendig for å lære. Rekkefølge viser til at utviklingen av ferdigheten, forståelsen av den og holdningen til den bygger på hverandre. Påfølgende aktiviteter vil gjøre det mulig for elevene å gå bredere og dypere inn i det ønskede målet. Studiematerialet må dermed bli mer komplisert etter hvert og ferdigheten utdypes. Gjentagelsene inngår i en progresjon mot høyere behandlingsnivå (Dale og Wærness, 2006). Integrering refererer til den horisontale dimensjonen mellom de ulike læreplanene. Organiseringen av elevenes aktiviteter bør være slik at elevene i økt grad får et helhetlig syn. Hver enkelt læreplan ses i lys av de andre. Med bakgrunn i dette krever

organiseringen av elevenes aktiviteter et uttenkt system for vertikal og horisontal organisering av de grunnleggende ferdighetene. I en elevaktiv skole forskyves perspektivet fra organiseringen av innholdet til organisering av elevenes læring. Utviklingen av elevens kompetanse settes opp som mål. Det fjerde prinsippet for planlegging og gjennomføring av elevaktiv undervisning er å kontinuerlig vurdere læringsutbyttet. For å kunne vurdere elevens læringsutbytte må vi vite hvilket nivå eleven var på da vi startet opplæringen. Elevene må stadig gis mulighet til å demonstrere sin kompetanse.

I designeksperimentet er det uttalte målet at elevene skal lære seg å undervise i ridning. Ut fra dette målet har jeg vurdert hvilke elevaktiviteter som var formålstjenlige. Valget falt på at elevene skulle kunne lage, gjennomføre og evaluere en ridetime. Dette gjør at elevene kan få øve seg på yrkesrelevante situasjoner flere påfølgende ganger. Ved å gjennomføre repeterende kurs kan elevene få evaluert og vurdert opplegget og sin egen prestasjon. De kan reflektere over hva som bør endres, og deretter teste det ut påfølgende kurskveld. Samtidig med at elevene øker sin kunnskap om rideundervisning, vil også kursdeltagernes ferdigheter heves. Dette fører til at eleven kan utvikle litt mer avanserte undervisningsopplegg mot slutten av kursperioden.

Elevaktiv undervisning stiller store krav til læreren som leder og veileder. Læreren må lage undervisningsopplegg med tydelig struktur for at elevene skal kunne utføre oppgaver som gir dem økt kunnskapsutbytte. Som hjelp til å få en god struktur i undervisningsprosjektet brukes den didaktiske relasjonsmodellen som rettesnor. Den didaktiske relasjonsmodellen er sentral i både undervisningsprosjektet og selve studien. Under følger en redegjørelse for modellen.

### 3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen



Figur 3 Den didaktiske relasjonsmodellen, Bjørndal & Lieberg, 1978

Didaktikk handler om overveielser knyttet til virksomhetens hva (mål og innhold), hvordan (metodikken) og hvorfor (overveielser, begrunnelser) (Hiim & Hippe, 2009). Didaktikken rommer ulike eksempler på bruk av modeller som fortolkningsrammer. Modeller brukes for å tydeliggjøre fenomener og sammenhenger, og for å kunne forstå og håndtere et komplekst praksisfelt (Vestøl, 2008). Den didaktiske relasjonsmodellen er velkjent i norsk didaktikk og modellen ble introdusert av Bjørndal og Lieberg (1978) som et alternativ til en mål-middel-tenkning innenfor didaktikken (Vestøl, 2008). Relasjonsmodellen framhever forbindelser og samspill mellom ulike didaktiske elementer. Den didaktiske relasjonsmodellen tar utgangspunkt i seks gjensidig, avhengige elementer som brukes når undervisning planlegges, gjennomføres og vurderes (figur 3). De seks elementene i

modellen er deltakerforutsetninger (målgrupper), rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) og evaluering. Modellen poengterer at didaktiske elementer som mål og arbeidsformer ikke kan sees løsrevet fra andre didaktiske elementer som rammefaktorer og elevforutsetninger, men at endringer i et element berører de andre og påvirker helheten i undervisningsbildet (Vestøl,2008). Den didaktiske relasjonsmodell viser dermed til en dynamisk forståelse av undervisning. Bjørndal & Lieberg, (1978) la vekt på en logisk sammenheng mellom de likeverdige faktorene. Modellen kan brukes som referanseramme i forhold til planlegging, evaluering av og refleksjon over undervisning og elevenes læreprosesser. Læreren kan bruke den didaktiske relasjonsmodellen i undervisningsplanleggingen for å utvikle forståelse for sammenhenger mellom lærestoffet, metode, elevforutsetninger og hvordan dette påvirker hverandre (Hiim & Hippe,2009).

Selv om den didaktiske relasjonsmodellen kan være et godt verktøy i planlegging og gjennomføring av undervisning har den også vært utsatt for kritikk. Strand og Kvernbekk gjorde i 2000 en kritisk analyse av fenomenet didaktiske modeller med fokus på den didaktiske relasjonsmodellen. De påpeker at begrepene i modellen ikke er vurdert og begrunnet i stor nok grad, og at modellens evne til å gjengi praksisvirkelighet ikke er godt nok belyst. Med bakgrunn i dette mener Strand og Kvernbekk at den didaktiske relasjonsmodellen mangler et godt forankret teoretisk utgangspunkt, og at det av denne grunn er vanskelig å kunne foreta en kritisk etterprøving av modellens funksjon og status. Vestøl (2008) ser utfordringer i ukritisk bruk av modeller. Om modellene over tid blir brukt som rene sjekkpunkter i gjennomgangen av undervisningsforløp kan de bidra til å sementere forståelser av praksis. Men han påpeker også at for studenter som skal lære å håndtere et nytt og ukjent praksisfelt kan en rent strukturende og syntetiserende modellbruk framstå som egnet og kjærkomment førstegrep, som så kompletteres av mer kritisk refleksjon. Modellbruk i seg selv bidrar ikke til kvalitetsheving av undervisning. For at undervisningsopplegget skal føre til læring kreves det at læreren selv klarer å bedømme om modellen er funksjonell i det spesifikke undervisningsopplegget (Strand & Kvernbekk, 2000, i Vestøl, 2008).

Den didaktiske relasjonsmodellen hjalp elevene i prosjektet med å skape en god struktur for sitt undervisningsopplegg og hjalp elevene med å utvikle gode undervisningsopplegg til kurskveldene. Det ga også grunnlag for en god struktur i min analyse av designeksperimentet. Derfor kommer jeg tilbake til den didaktiske relasjonsmodellen i mitt metodekapittel.

I dette kapitlet fremlegger jeg teoriene som ligger til grunn for å utforske ulike yrkesdidaktiske tilnærminger til elevaktiv læring. Deweys pragmatisme gir elevene rom for å utføre designeksperimentet og deretter reflektere over det de har lært. Gjennom refleksjon vil elevene kunne utvikle ny innsikt som kan bygge på kunnskapen de allerede har tilegnet seg. De elevene som deltar i ridekursene vil være en del av et praksisfellesskap. I løpet av kurskveldene vil de delta i en autentisk setting, noe som vil gi dem mulighet til å lære om ferdigheter og innhold, slik som beskrevet i Lave og Wengers læringsmodell for situert læring. I designeksperimentet vil elevene selv utvikle sitt eget kursopplegg, samtidig som de vil motta tydelig struktur og veiledning fra læreren. Dette er en viktig faktor i elevaktiv undervisning. Ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt for elevenes undervisningsopplegg, vil elevene selv skape struktur i sitt opplegg. Teoriene som er presentert i dette kapitlet vil senere bli diskutert opp mot funnene fra datamaterialet i drøftingskapitlet. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for min tilnærming til metodevalg.

## 4. Metode

Dette kapitlet presenterer først oppgavens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring. Deretter greier jeg ut om studiens kontekst og forskningsdeltakere. Videre gjør jeg i dette kapitlet rede for oppgavens forskningsdesign, og deretter metode for datainnsamlingsstrategi og analyse. Jeg reflekterer også over min egen rolle som forsker. Avslutningsvis drøfter jeg studiens kvalitet og trekker frem viktige etiske betraktninger.

### 4.1 Studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen i prosjektet baserer seg på en sosialkonstruksjonistisk forståelse av kunnskap. Sosialkonstruksjonisme har tette forbindelser til pragmatisme, og selv om pragmatismen er den teoretiske rammen for studien og designeksperimentet, er forskningen og kunnskapskonstruksjonen inspirert av en sosialkonstruksjonistisk forståelse av kunnskap. Sosialkonstruksjonisme er dermed rammen for forskningen og kunnskapskonstruksjonen i studien. Et slikt ståsted vektlegger at virkelighet skapes gjennom relasjoner med andre mennesker og kontekster, samt at kunnskap om verden er farget av forforståelser og fordommer. Creswell (2007) vektlegger at menneskers mening og forståelse blir konstruert gjennom den verden og kontekst de både lever og arbeider i. Dette betyr at kunnskap sett gjennom et sosialkonstruksjonistisk syn blir skapt gjennom relasjoner og samarbeid. Ifølge Burr (2003), er forskeren alltid påvirket av sin kulturelle og historiske posisjon. Dette betyr at forskeren alltid vil gi en subjektiv fremstilling av sine opplevelser. Samtidig anerkjenner sosialkonstruksjonistene mangfoldet i menneskets forståelse av verden, og meningen hver enkelt gir til opplevelsene sine. I forskning kan det da bli et poeng å ivareta kompleksiteten og mangfoldet fremfor å redusere til færre ideer og kategorier (Creswell, 2007). I denne studien blir elevenes erfaringer og opplevelser fra det elevaktive undervisningsopplegget grunnlaget for konstruksjon av kunnskap om undervisning, undervisningsdesign og elevaktiv læring.

### 4.2 Kontekst og deltakere

Konteksten for denne studien er en videregående skole med hest- og dyrefag. Skolen ligger sentralt i tilknytning til en storby. Skolen har litt over 500 elever og er rettet mot yrkesfag, idrett og tilrettelagte klasser for elever med særskilte behov. Den videregående skolen har en klasse på vg1 og vg2 som er rettet mot hestefag. Elevene i disse klassene har også faget yrkesfaglig fordypning (YFF), der målet er at elevene skal fordype seg i yrket de utdanner seg i. På denne skolen kan vg1 elevene velge YFF-fag med ulike emner og gå ut i praksis i ulike bedrifter på vg2. YFF-fag på skolen har blitt utviklet av de ulike yrkesfaglærerne for å gi elevene en mulighet til å kunne fordype seg i yrkesrettete emner på skolen.

Elever i hestefaget vil ofte treffe på oppgaven med å undervise i ridning når de kommer ut i yrket. Dette kan for eksempel være undervisning av turister, gjennomføring av ridekurs eller tilrettelegging for kunder med særskilte behov.

Hensikten med denne studien har vært å utvikle og strukturere et undervisningsopplegg som er rettet mot undervisningsaktiviteter, og sørge for at elevene er rustet for det som møter dem når de kommer ut som arbeidstakere i næringen. Jeg utviklet derfor et designeksperiment basert på et undervisningsopplegg for YFF som ble kalt «ridning og

rideundervisning». Prosjektperioden strakk seg over syv uker fra oktober til november. Hver fredag hadde elevene praktisk og teoretisk undervisning i ridning og rideundervisning i tillegg til å planlegge ridekurs. Tre torsdagskvelder hadde elevene ridekurs. Når jeg i studien refererer til designeksperimentet er det denne prosjektperioden jeg viser til.

Seks elever fra vg1 hestefag deltok i prosjektet. Elevene hadde god erfaring med hest fra tidligere, og hadde ridd i flere år. Noen av dem hadde egen hest og noen av dem var aktive på ulike rideskoler. Hestene som deltok i undervisningsopplegget var skolens egne hester. Hestene som ble plukket ut var rutinerte og trygge å ri for nybegynnere.

### 4.3 Forskningsdesign

Gjennom studien har jeg utviklet et elevaktivt undervisningsopplegg og undersøkt elevenes opplevelse av å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplegget. Studien er forankret i et case-design, og inspirert av både aksjonsforskning og designforskning. Hovedmålet med studien var å utvikle et elevaktivt undervisningsopplegg i rideundervisning som både tok hensyn til elevenes læring og refleksjon samtidig som den militære tradisjonens sikkerhetstanke ble beholdt. Jeg ønsket å utvikle og strukturere et undervisningsopplegg slik at opplegget ble gjennomførbart og kunne ha nytteverdi som et yrkesfaglig fordypningsfag også etter at prosjektet var avsluttet. Andre faktorer som påvirket valg av metode, var at konteksten studien undersøkte var lite forsket på tidligere. Dermed ble behovet for en utforskende tilnærming et viktig argument for å velge kvalitativ metode. Studien undersøker elevenes opplevelse av å delta i et elevaktivt undervisningsopplegg. Dette retter også studien mot en kvalitativ orientering. Formålet er å kartlegge og utforske kvaliteter ved undervisningsopplegget i forhold til elevenes læring og forståelse. Designeksperimentet er teoretisk forankret i den didaktiske relasjonsmodellen.

Den teoretiske modellen, den didaktiske relasjonsmodellen, bygger på gjensidige forutsetninger for et undervisningsdesign (Hiim & Hippe, 2009). Modellen framhever forbindelser og samspill mellom de ulike didaktiske elementene. Den poengterer at de ulike elementene ikke kan sees løsrevet fra hverandre, men at endringer i et element påvirker helheten i undervisningsbildet. Det komplekse samspillet mellom mange varierende elementer gjør modellering og kvantifisering utfordrende, og dermed er kvantitativ tilnærming lite egnet. Elementene i den didaktiske relasjonsmodellen ble vurdert på to ulike nivå i arbeidet med undervisningsprosjektet. Jeg utviklet elementene til elevenes undervisningsprosjekt, og elevene måtte vurdere elementene i sine egne ridekursopplegg. Noen av elementene var fastsatt før elevene satt i gang med planlegging av prosjektet. Målgruppen var barn og ungdom, og rammefaktorene var skolens stallanlegg på kveldstid. Elevene utformet selv elementene mål, innhold, arbeidsmetoder og evaluering.

Forskningsdesign er en metodisk tilnærming for å samle inn data som er valgt for å besvare forskningsspørsmål forskeren ønsker å utforske (Bryman, 2016, s. 39). Rammeverket for denne oppgaven tar utgangspunkt i en utforskende casestudie. Casestudien er inspirert av aksjons- og designforskning. Videre beskrives og klargjøres valget av forskningsdesign.



## 4.4 Casestudie

Yin (2009) definerer casestudier som «en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst fordi grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare». Metoden case-studie er egnet for å undersøke små og komplekse tema (Cohen, mfl., 2017, s.375), noe som også understrekes av Postholm (2010) som påpeker at casestudien egner seg for å studere mindre enheter. Med en case-studie kan man gå i dypt inn i et komplekst tema. Denne studien kan defineres som en casestudie fordi den undersøker en lærer og seks elevers erfaringer og opplevelser med et elevaktivt undervisningsopplegg. Dette innebærer en grundig utforskning av undervisningsdesignet og hvilke erfaringer både lærer og elever gjør seg i arbeidet med et elevaktivt undervisningsopplegg.

I problemstillingen spørres det etter hvordan yrkesfaglærere kan benytte elevmedvirkning som verktøy. Yin (2009) argumenterer for at casestudiedesignet egner seg godt når forskningsspørsmålene dreier seg om "hvordan" eller "hvorfor", og når forskeren har begrenset kontroll over hendelsesforløpet, og fokuserer på nåtidens fenomener. Forskningsspørsmålene styrer hvilken informasjon som skal samles inn (Yin, 2009). I denne studien er det det elevaktive undervisningsdesignet basert på den didaktiske relasjonsmodellen som fungerer som casen gjennom problemstillingen. Forskningsspørsmål nummer to impliserer at det er elevenes opplevelse som er av interesse gjennom å spørre hvordan de opplever det å være delaktig i planlegging, vurdering og gjennomføring av undervisningsopplegget. Analyseenhetene i denne studien er elevene som utvikler og gjennomfører undervisningsopplegget. Ved å utforske en kontekst som er nær virkeligheten, øker forskerens mulighet for å oppnå et nyansert syn på forskningsfeltet (Flyvbjerg, 2006).

For å undersøke hvordan man kan legge til rette for læring og kompetanseutvikling er det hensiktsmessig å bruke casestudier. Kontekstavhengig kunnskap og erfaring er viktige faktorer for å heve elevenes kompetansenivå. Gjennom gjentatte kvelder med ridekurs får elevene mer erfaring i å gjennomføre rideundervisning. Flyvbjerg (2006) fremhever at erfaring fra enkelttilfeller er nødvendig for å bevege seg fra begynner- til ekspertstadiet. Som nevnt er denne studien en liten casestudie innen et smalt felt. Kuhn (1987) påpeker viktigheten av å gjøre et stort antall nøyte planlagte casestudier for å systematisk produsere eksempler innenfor en disiplin. En disiplin med mange eksempler gir større gjennomslagskraft og er en forutsetning for sterk samfunnsvitenskapelig forskning (Flyvbjerg, 2006). Denne studien har som mål å være et lite supplement til den yrkesdidaktiske disiplinen.

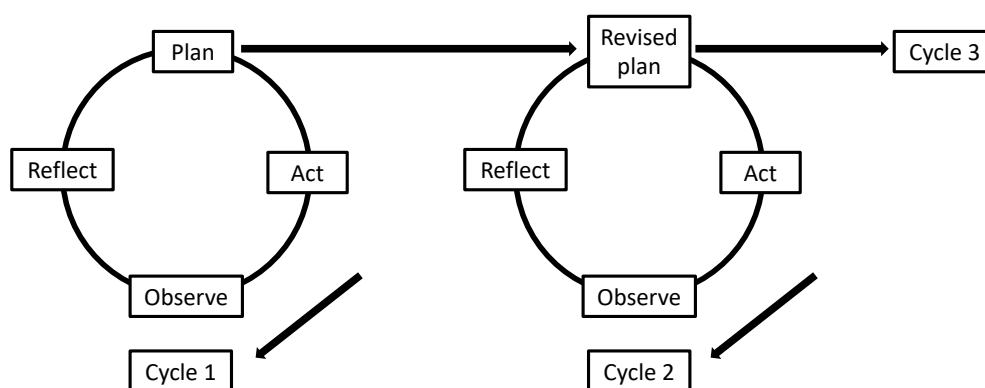
Med utgangspunkt i studiens utforskende og undersøkende tilnærming til forskning er det hensiktsmessig å la seg inspirere av aksjonsforskning. Gjennom studien ønsker jeg å utforske hvordan et elevaktivt undervisningsopplegg forankret i den didaktiske relasjonsmodellen kan gjøre elevene delaktige i undervisning og utvikling av yrkesdidaktiske verktøy.

## 4.5 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en eksplorerende og praksisnær metode som tilstreber å frembringe kunnskap gjennom samhandling og deltagelse mellom forskere og aktører som omfattes av forskningen. I følge Gjøtterud mfl., (2017) fokuserer aksjonsforskning på læring, erkjennelse og endring i tillegg til de mer tradisjonelle forskningsmål som

kunnskapsproduksjon og teoriutvikling. Ved å benytte denne forskningsmetoden kan forskere tilegne seg kunnskap om ulike forhold for deretter å bruke denne kunnskapen til å forbedre praksisbildet (McNiff, 2010). Metoden åpner dermed for at jeg som forsker kan gå inn i undervisningsprosjektet som aktiv deltager og observatør. Aksjonsforskning som bygger på kvalitative data tar ofte utgangspunkt i et enkelt tilfelle, eller få tilfeller, og kan da forstås som casestudier (Bjørndal & Andreassen,2020).

Denne studien retter seg direkte mot undervisningspraksis i YFF-fag innen hestefag. Her vil elevene, læreren, kursdeltakerne, hestene og ridehallen danne en kompleks basis for utviklingen av undervisningsdesignet og for forskningen som foregår. For å kunne undersøke egen praksis vil det være hensiktsmessig å bruke aksjonslæring. Tiller (1999) fremmer begrepet aksjonslæring som et overlappende og alternativt begrep til aksjonsforskning i forhold til studier av egen praksis. Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess og stiller mindre krav til den vitenskapelige utforskningen. En modell for aksjonslæring av Carr & Kemmis (1986) kan illustrere praktikerens læring som stadig spirallignende prosesser mellom handling, observasjon, refleksjon og planlegging (figur 4). En slik modell kan gi en oversikt over elevens praksis gjennom ridekursene og hvordan de jobber med elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Elevene planlegger kurskvelden og jobber med de ulike elementene, deretter gjennomfører de og observerer hvordan elementene fungerer. I etterkant reflekterer de over hva som bør endres og planlegger deretter neste kurskveld. De utvikler dermed kunnskap om hvordan elementene fungerer i rideundervisningen, og kan bruke denne kunnskapen til å forbedre sin egen praksis.



Figur 4 Carr & Kemmis modell av aksjonslæring, 1986

I utgangspunktet bygger aksjonsforskning på at kunnskap er kontekstspesifikk. Nielsen & Nielsen (2010) bruker imidlertid begrepet kritisk utopisk aksjonsforskning for å belyse at kunnskap også har en allmenn dimensjon. Her kan kunnskapen betraktes som noe allment eller felles i undersøkelsesfeltet. Et av målene for studien er at elevene utvikler sin egen kunnskap om rideundervisning. Samtidig utvikler de også sin måte å kommunisere med andre, og vurdere undervisning i et metaperspektiv. Gjennom studien prøver jeg ut et undervisningsdesign, og aksjoneringen er derfor inspirert av designforskning.

## 4.6 Designforskning

Pedagogisk designforskning defineres som undersøkelser knyttet til utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg. Målsetningen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring (van den Akker mfl., 2006, i Bjørndal, 2013). Et kjennetegn ved designforskning er at ny kunnskap konstrueres i samarbeid mellom praktikere og forskere, som i konfrontasjon i hverdagslivet i klasserommet prøver ut og utvikler nye undervisningsdesign. En studie der både utvikling (design) av undervisningsopplegg og forskning i klasserommet (ridehallen) er involvert vil kunne beskrives som en designstudie (Cobb, 2003), og med bakgrunn i dette er det også hensiktsmessig å bli inspirert av designforskning.

I mitt prosjekt har jeg undersøkt hvordan elevmedvirkning kan benyttes i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg. Studien undersøker hvordan den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som verktøy både for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegget. For å svare på forskningsspørsmålene designet jeg en undervisningssituasjon hvor jeg undersøkte elevenes opplevelser av å delta i opplegget. Dermed utviklet jeg et designeksperiment hvor elevene var aktive og utforskende. Jeg tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen for å utvikle undervisningsdesignet. Undervisningsopplegget ble deretter prøvd ut på elevene, og opplevelsen deres ble analysert. Jeg fant det nødvendig å undervise elevene i den teoretiske delen av undervisningsopplegget, observere elevene når de gjennomførte rideundervisning, samle inn skriftlige evalueringsskjema etter hver gjennomført økt og intervjuer elevene i et fokusgruppeintervju for å kaste lys over problemstillingen og finne svar på de to forskningsspørsmålene;

1. Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg?
2. Hvordan opplever elevene å være delaktige i planlegging, vurdering og gjennomføring av et undervisningsopplegg?

Målet ved designforskning er tosidig, den kan både bidra til en utvikling av pedagogisk praksis og utgjøre et vitenskapelig bidrag innen pedagogisk forskning (Bjørndal, 2013). Designforskning og aksjonsforskning har mange fellestrekk da begge kan kategoriseres innen sjangeren intervensjonerende samfunnsforskning (Kalleberg, 1992). Begge involverer samarbeid mellom forsker og praktiker. Begge har mål om å forbedre praksis og skape ny forskning direkte fra praksisfeltet. Ved at elevene og jeg deler våre erfaringer og refleksjoner kan vi skape en felles forståelse av hva som skaper forbedringer. Gjennomføring av nye tiltak utvikles gjennom å inkludere og drøfte vår ulike forståelse. På den måten kan funn og oppdagelser underveis være med på å skape ny innsikt og helhetsforståelse (Bjørndal, 2013). Med bakgrunn i denne formen for kvalitativ undervisningsforskning, og med en langsiktig tanke om å kunne endre undervisningspraksis om resultatet ble positivt, vil jeg karakterisere min case-studie som inspirert både av aksjons- og designforskning. For at min studie skal kunne bringe forståelse om hvordan elevaktivitet kan forbedre undervisningen vil det være hensiktsmessig å utvikle et designeksperiment.

#### 4.6.1 Designeksperimentet

En av designforskningens tilhørende elementer er designeksperimentet. Hensikten med designeksperimentet er å utvikle teorier både om elevenes læringsprosesser og om de redskapene som er utviklet for å heve elevenes læring. I det yrkesdidaktiske perspektivet i min studie er jeg ute etter å utvikle praksis basert på forskningsbasert kunnskap. Mitt prosjekt vil dreie seg å utvikle lokale praksiser tilknyttet YFF-faget. Teorien beskrives som lokal fordi den «refererer til et spesifikt emne som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven» (Akker mfl., 2006; Gravemeijer & Cobb, 2006). Et designeksperiment består av tre faser: 1) forberedelse av eksperimentet, 2) eksperimentering i klasserommet, og 3) retrospektive analyser (Akker mfl., 2006; Gravemeijer & Cobb, 2006).

Jeg vil gi en generell beskrivelse av de tre ulike fasene, og gjøre rede for de ulike fasene og karakteristikken og knytte dem til mitt eget designeksperiment.

##### 1) Forberedelse av eksperimentet.

Gjennom utvikling av nyskapende undervisningsopplegg i et designeksperiment formulerer forskeren en hypotetisk lokal undervisningsteori som refererer til et spesifikt emne. En lokal teori refererer til et spesifikt emne som bygger på antagelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling hos eleven (Gravemeijer & Cobb, 2006; Akker mfl., 2006). En slik hypotetisk lokal undervisningsteori består av antagelser om en mulig læringsprosess og antagelser om hvilke midler som kan brukes for å støtte og organisere elevenes læring (Cobb mfl., 2003; Gravemeijer & Cobb, 2006). Mitt prosjekt vil dreie seg om å utvikle lokale utviklingsteorier tilknyttet YFF-faget. I prosjektet finner jeg det hensiktsmessig å bruke begrepet «praksis» ettersom designet er koblet til praktiske oppgaver i yrkesfag. I denne fasen ble det teoretiske undervisningsopplegget i eksperimentet utviklet. Designeksperimentet omfattet planlegging og gjennomføring av rideundervisning med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

##### 2) Eksperimentering i klasserommet

Et klasseromseksperiment gjennomføres for å undersøke om lokale undervisningsteorier kan utdypes og forbedres (Wæge, 2007). Formålet med denne fasen er i hovedsak å prøve ut undervisningsopplegget i klassen for deretter å kunne forbedre designet. Jeg gjorde først en test av designeksperimentet på tre lærlinger i hestefag. Med tilbakemeldingene jeg fikk fra disse lærlingene gjorde jeg noen endringer i eksperimentet.

Etter å ha forbedret designet gjennomførte jeg teoriundervisningen for de seks YFF-elevne. Deretter jobbet elevene med å lage egne undervisningsopplegg til ridekursene de skulle gjennomføre. I denne perioden fikk elevene både praktisk ride- og undervisningslære, i tillegg til tilbakemeldinger på oppleggene de lagde. Elevene gjennomførte deretter ridekurs i tre påfølgende uker. De underviste den samme gruppen hver gang og gjennomførte da en halv time med undervisning. Direkte etter gjennomføring hadde elevene og jeg en liten samling der vi diskuterte dagen, og hvor jeg ga dem en tilbakemelding på hva de kunne jobbe med til neste kurskveld. Med bakgrunn i dette utviklet elevene undervisningsoppleggene sine mellom hver kurskveld. For å få svar på forskningsspørsmålene gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med de seks deltagende elevene etter endt designeksperiment.

### 3) Retrospektive analyser

Når man utfører en retrospektiv analyse av eksperimentet, er formålet å utvikle en lokal undervisningsteori. En slik analyse er en metode for å evaluere og reflektere over designeksperimentet. Under utviklingen av nyskapende undervisningsopplegg i et designeksperiment formulerer forskeren en hypotetisk lokal undervisningsteori som består av antagelser om en mulig læringsprosess og antagelser om hvilke midler som kan brukes for å støtte og organisere elevenes læring (Cobb mfl., 2003; Gravemeijer & Cobb, 2006). Intensjonen for prosjektet er å utvikle en lokal undervisningspraksis innen naturbruk som kan fungere som en referanseramme for andre lærere som ønsker å tilpasse sin egen undervisning. I studien har jeg utviklet et undervisningsdesign og beskriver elevenes opplevelse av et elevaktivt undervisningsopplegg.

I mitt prosjekt besto de tre fasene først av utarbeidelse av undervisningsopplegget, deretter testgjennomføring på lærlinger i hestefag og fullstendig gjennomføring med elevene. Den siste fasen besto av analyse av datamaterialet som ble produsert i løpet av oppleggets gjennomføring.

#### 4.6.1.1 Planlegging

Under vil jeg gi en presentasjon av de vurderingene som ble lagt til grunn for utvalget i denne studien. Disse vurderingene består av utvalg og utvalgskriterier, og valg av skole. Deretter kommer en redegjørelse for hvordan undervisningen ble planlagt og hvilke undervisningsmetoder som ble valgt. Herunder kommer en kort beskrivelse av teoretiske utgangspunkt.

Utvalg i kvalitative studier skal basere seg på deltakere som kan uttale seg på en reflektert måte om feltet som blir studert (Tjora, 2017). Deltakerne i denne studien er elever på vg1 hestefag. De har valgt faget «Ridning og rideundervisning» som YFF-fag. Disse deltakerne er dermed en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen. Deltakerne i denne studien representerer først og fremst seg selv, men vil også representerer et elevperspektiv. Dette vil komme fram i analysen.

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene måtte jeg ha tilgang til en opplæringsarena som hadde hester og et undervisningsområde som egnet seg for å kunne gjennomføre ridekurs. Det naturlige valget falt da på egen arbeidsplass. Jeg ønsket å utvikle egen undervisningspraksis, så dermed var det også naturlige å bruke egen arbeidsplass og elever jeg allerede hadde et forhold til. Det å forske på egen arbeidsplass er komplekst og utfordrende og jeg måtte ta noen forholdsregler. Jeg kunne eksempelvis ikke tillegge datamaterialet ekstra betydning fordi jeg vet eller har erfart noe som ikke kommer fram i datamaterialet.

Designeksperimentet skulle heve elevenes undervisningskompetanse innen rideundervisning for ulike grupper. Jeg satte meg inn i læreplanene hos fagskolene for ridelærerutdanning både i Norge og Sverige. Jeg studerte også forskning på rideundervisning. Teorigrunnlaget for studien har jeg gjort nærmere rede for i teorikapittelet. Men i korte trekk har rideundervisning tidligere vært sterkt preget av sin militære opprinnelse, og har hatt stort fokus på orden og disiplin. Med vår tids individfokusering har rideundervisningen kommet litt på etterskudd, og det er åpenbart viktig å utvikle den pedagogiske og didaktiske siden av rideundervisning ytterligere. Jeg satt meg derfor inn i den didaktiske relasjonsmodellen, og brukte teorien fra

relasjonsmodellen til å synliggjøre de ulike elementene elevene skulle fokusere på i rideundervisningen sin. Teorien beskriver seks likeverdige elementer som elevene fikk bruke til sin planlegging, gjennomføring og evaluering av ridekursene. Videre følger en redegjørelse for den praktiske gjennomføring av ridekursene.

#### 4.6.1.2 Gjennomføring

Undervisningsopplegget startet med et teoriopplegg basert på en presentasjon med tilhørende diskusjonsoppgaver. Teoriopplegget ligger vedlagt (vedlegg 5). Teoriopplegget ble avsluttet med at elevene ble delt i par, og startet planleggingen av sine ridekurs. I etterkant av teoriundervisningen jobbet elevene med forberedelser og markedsføring av kursene. Elevene hadde selv ansvar for markedsføring, påmeldinger og planlegging, men fikk hjelp om de trengte det underveis. Samtidig med at elevene forberedte kursene, gjennomførte jeg rideundervisning med elevene. I rideundervisningen viste jeg dem ulike øvelser de kunne bruke for sine kursdeltakere, og vi jobbet med ridelærertekniske elementer som stemmebruk, plassering og organisering av elevene på ridebanen. Elevene gjennomførte deretter ridekurs i løpet av tre påfølgende torsdager, samtidig som vi hadde en undervisningsøkt påfølgende dag. Hver undervisningskveld ble det gjennomført et kurs for nybegynnere i alder 8 til 15 år, et kurs for lett øvet elever i alder 10-15 år og et kurs for voksne nybegynnere. Med nybegynnere menes elever som ikke har ridd på egenhånd tidligere. Med lett øvet menes elever som har noe tidligere erfaring. De kan styre hesten både i gangarten skritt og trav, og har kanskje prøvd å galoppere tidligere.

Elevene hadde en halv undervisningstime hver gang. To elever delte på et kurs. Den ene eleven startet ridetimen og gjennomførte halve undervisningstiden før den andre eleven overtok. De elevene som ikke underviste hjalp til med å leie de kursdeltagerne som trengte det. Elevene noterte på evalueringsskjemaene når de ikke underviste. På evalueringsskjemaene skulle elevene evaluere de elevene som underviste i forhold til oppsatte punkter. Etter hver kurskveld hadde vi en kort samling hvor elev fikk si noe om hvordan de oppfattet sin egen og de andres undervisning. I designeksperimentet skal undervisningsopplegget evalueres og videreutvikles undervegs (Bjørndal, 2013). Gjennom våre samlinger direkte etter kurskveldene og undervisningsøkten jeg hadde med elevene påfølgende dag, vurderte vi undervisningsoppleggene til hver enkelt elev. Med bakgrunn i vår kontinuerlige vurdering, og i tråd med pedagogisk designforskningen, som sier at forskningen skal ha «en syklisk tilnærming av utforming, evaluering og omarbeiding» (Bueie, 2019), ble dermed elevenes undervisningsopplegg endret undervegs i utprøvingen.

#### 4.6.1.3 Vurdering

Under vil jeg gi en presentasjon av de vurderinger som ble lagt til grunn for planlegging og gjennomføring av dataproduksjon.

For å kunne besvare forskningsspørsmålene måtte jeg få tak i elevenes opplevelse av designeksperimentet. Jeg valgte dermed en metode som tillot elevenes opplevelse av fenomenet å komme frem. Sett fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted vil man kunne forstå all data som produseres som uttrykk for sosial handling i ulike kontekster (Halkier, 2015). Ved planlegging av dataproduksjon må valg av metode overveies nøye. Valg av metode for den primære innhenting av data landet til slutt på fokusgruppeintervju. Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om

sosiale gruppers fortolkninger, samhandlinger og normer (Bloor, mfl., 2001). Gjennom fokusgruppeintervju kan jeg få tilgang på muntlige, språklige utsagn som kommer spontant i situasjonen, og utsagn som blir dannet av felles refleksjon mellom deltakerne.

Elevene i prosjektet hadde utviklet og gjennomført ridekursene i samarbeid, og dermed var det viktig å få fram gruppens felles forståelse av prosjektet. Fokusgruppeintervju som metode brukes gjerne for å utvikle kunnskap skapt av flere ulike aktører samtidig, og for å fange opp ulike oppfatninger, perspektiver og meninger i interaksjonen som foregår mellom deltakerne (Tjora, 2017, s. 123). De ulike deltakernes sammenligninger av erfaringer og forståelser i gruppeprosessen kan produsere data som ikke ville kommet fram i et individuelt intervju (Halkier, 2015). Elevene vil antagelig også kunne føle seg mer avslappet i en gruppe enn om de blir intervjuet individuelt.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kjennetegnes fokusgruppeintervjuet av en ikke-styrende intervjustil, der hovedpoenget er å få fram mange ulike synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. En gruppemoderator presenterer de ulike temaene som deretter diskuteres av deltakerne. I et fokusgruppeintervju er ikke målet å komme fram til en enighet, men at de ulike deltakernes opplevelser, synspunkter og refleksjoner kommer fram. I et fokusgruppeintervju kan den livlige og kollektive ordvekslingen bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn om et individuelt intervju hadde blitt brukt (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring med fokusgruppeintervju kan være at noen av elevene blir mer fremtredende enn andre, og at enkelte ikke tør å komme fram med innspill. Opplevelse av trygghet hos deltakerne er viktig for et godt resultat.

For å fange opp flere av elevenes refleksjoner og vurderinger tok jeg også i bruk et skriftlig evalueringsskjema (figur 5 og 6). Her noterte hver elev underveis mens medelevene underviste. Elevene skulle evaluere hverandre og seg selv etter hver ridetime. I evalueringsskjemaet skulle de vurdere mål for timen, planlegging og gjennomføring. De skulle også vurdere ridelærerens bruk av faguttrykk, stemmebruk, plassering, kommentarer til hver enkelt elev, undervisning av hele gruppen samtidig, sikkerhet, valg av øvelser og valg av hester. Evalueringsskjemaene var anonyme. Ved å bruke anonyme skriftlige skjema kunne elevene få en mulighet til å komme med andre innspill enn de kom med i fokusgruppeintervjuet. Direkte etter hver ridetime skrev elevene ned sine tanker om de andre elevenes gjennomføring av rideundervisningen. Ved å gjøre det rett i etterkant av gjennomføring ville det være større mulighet for at elevene hadde timene friskt i minne.

Hensikten med denne studien er primært ikke å observere og vurdere elevenes undervisning på kurskveldene, men å få tak i elevenes opplevelser og erfaring med gjennomføringen av et elevaktivt undervisningsopplegg. Jeg tok allikevel notater mens jeg observerte elevens gjennomføring av kursene. Notatene brukte jeg i tilbakemeldingene eleven fikk i etterkant av hver ridetime. Disse observasjonene blir beskrevet i forbindelse med gjennomgang og drøfting av forskningsresultatene.

## 4.7 Datainnsamling

Videre følger en redegjørelse for gjennomføring av datainnsamling fra fokusgruppeintervju og sekundære datakilder.

#### 4.7.1 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført dagen etter siste gjennomførte kurskveld. Elevene hadde da gjennomført tre kurskvelder. Jeg ønsket å få gjennomført intervjuet så fort som mulig etter kursslutt slik at elevene skulle huske mest mulig av det de hadde opplevd på kurskveldene og også gjennom hele undervisningsprosjektet. Elevene var på forhånd forberedt på at en slik samtale skulle gjennomføres denne dagen.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i et klasserom der gruppen kunne være uforstyrret. Jeg hadde tatt med frukt, kjeks og brus for at samtalen skulle oppleves som hyggelig og avslappende for elevene. Jeg var tydelig på at jeg nå ikke opptredde som lærer, men som forsker. Jeg hadde altså ingen vurderende rolle, men var bare interessert i å få tak i elevenes oppfatninger og erfaringer. Jeg tok opp samtalen både med nettskjema-diktafon mobilapp (UiO, 2023) på mobiltelefonen og med en app på datamaskinen min. På denne måten hadde jeg en back-up om en av opptagerne ikke fungerte.

Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide som var designet slik at jeg i etterkant kunne gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av materialet (vedlegg 4). Semistrukturerte intervju har en intervjuguide som inneholder spørsmål og oppfølgingsspørsmål, men gir rom for å kunne bevege seg frem og tilbake gjennom hele intervjuet. De åpne spørsmålene i intervjuet gir informantene mulighet til å formulere svar med egne ord, og forskeren har dermed lite innvirkning på hvordan informantene svarer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg ønsket å få konkrete og livsverdensnære beskrivelser av elevenes opplevelser. Dermed var intervjuguiden basert på dette. Jeg stilte for eksempel spørsmål som; «Hvordan passet opplegget du hadde laget til kursdeltakernes forutsetninger?» for å finne ut av hvilke erfaringer elevene fikk gjennom sitt eget undervisningsopplegg. Jeg stilte også spørsmål for å finne elevenes oppfatning av undervisningsprosjektet. Her brukte jeg spørsmål som; «Fikk du nok kunnskap i teoriundervisning og rideøvingene til at du følte deg klar for å gjennomføre opplegget ditt?» Jeg var åpen for at elevenes beskrivelser og diskusjoner kunne fjerne samtalen fra det som var planlagt i intervjuguiden, og ønsket å styre samtalen så lite som mulig. På denne måten var det rom for at elevene kunne komme med det de syntes var essensielt og som opptok dem. I starten var noen av elevene ganske stille, men alle tødde opp etter hvert. Jeg hadde på forhånd ikke satt opp noen tidsavgrensning. Ved opplevd tidspress kunne jeg risikert at gode innspill forble usagt. Dermed var det viktig å presisere at vi hadde god tid, og at alle typer tanker og vurderinger var velkomne. Det var god stemning gjennom hele intervjuet. Det var tydelig at elevene satt pris på at deres meninger og tanker var viktige for prosjektet mitt.

#### 4.7.2 Datainnsamling for sekundære datakilder

Jeg hadde to sekundære datakilder i studien; elevenes evalueringsskjema og mine observasjonsnotater. Datainnsamlingen av elevenes evalueringsskjema ble gjennomført ved at elevene noterte ned sine observasjoner og evalueringer etter hver ridetime. På evalueringsskjemaet var det ulike kriterier elevene skulle ta stilling til, basert på elevens vurdering av den som ledet ridetimen (figur 5 og 6). Etter ridekursene var ferdig leverte de skjemaene til meg. Det var knapt med tid mellom ridetimen, noe som gjorde at elevene fikk dårlig tid til å fylle ut evalueringsskjemaene. Dette bærer nok svarene litt preg av. Elevene uttalte også at de foretrakk muntlig evaluering i forhold til skriftlig.



Mine observasjonsnotater skrev jeg mens jeg observerte elevene undervise. Jeg satt i et eget rom tilknyttet ridebanen som er åpent mot banen slik at jeg både så og hørte alt elevene sa og gjorde. Jeg noterte ned på samme type evalueringsskjema som elevene brukte.

<b>Evaluering av ridefime</b>	
Dato og klokkeslett:	Ridelærer:
Hva var tema og mål for timen?	
Hvordan var timen planlagt? (hvilke øvelser, hvor mye tid på hver øvelse)	
Klarte ridelæreren å gjennomføre timen som planlagt og innenfor oppsatt tid?	
Hvordan vurderer du ridelæreren i forhold til de følgende punktene (bruk stikkord):	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Faguttrykk:</li><li>- Stemmebruk:</li><li>- Organisering:</li><li>- Plassering:</li></ul>	

Figur 5 Evalueringsskjema side 1

<ul style="list-style-type: none"><li>- Kommentarer til hver enkelt elev:</li><li>- Undervisning av hele gruppen samtidig:</li><li>- Sikkerhet:</li><li>- Øvelser:</li><li>- Valg av hester:</li></ul>
Hva synes du var bra med denne ridefimen?
Har du noen tips til hvordan timen kan gjøres enda bedre?

Figur 6 Evalueringsskjema side 2

## 4.8 Analyse

Målet med analysen er å utvikle kunnskap om, samt få bedre forståelse for, det sosiale fenomenet man studerer. Denne kunnskapen kan eksempelvis være funn som senere kan brukes for å utvikle en forskningsbasert praksis.

Ved å velge et fokusgruppeintervju med en kvalitativ tilnærming har det vært viktig for meg å presentere resultatet fra analysen på en måte som ivaretar de levende sitatene fra samtalen i intervjuene. I studien har jeg studert to fenomen, både designeksperimentet og elevenes opplevelse i det elevaktive undervisningsopplegget. Jeg har derfor valgt å presentere funnene i et eget kapittel. På denne måten kan leseren selv presenteres for elevens egne ord gjennom intervjuet, og slik kan også leseren vurdere sin egen tolkning opp imot min analyse. Presentasjonen av funn inneholder mye informasjon og mange sitater fra samtalen med elevene, og gir dermed en best mulig, helhetlig tilnærming til problemstilling og forskningsspørsmål. Et av mine forskningsspørsmål etterspør elevenes opplevelse av det elevaktive undervisningsopplegget og krever derfor en bred tilnærming for å kunne få et dekkende svar.

### 4.8.1 Analyse av primær kilde

Analysearbeidet av den primære datakilden (fokusgruppeintervjuet) startet med at jeg transkriberte og deretter leste og gjenleste teksten for å bli bedre kjent med materialet, og for å danne meg et helhetlig inntrykk av samtalen med elevene. Deretter vurderte jeg flere mulige måter å kategorisere svarene. Jeg oppdaget at det kunne være hensiktsmessig å kategorisere svarene på samme måte som elementene i den didaktiske relasjonsmodellen undervisningsopplegget tok utgangspunkt i. Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering, som først ble beskrevet av Bjørndal & Lieberg i 1978. Modellen viser en gjensidig sammenheng mellom de seks elementene modellen tar utgangspunkt i. De ulike elementene består av deltakerforutsetninger, innhold, arbeidsmåter, mål, rammefaktorer og evaluering. Lærere bruker de ulike elementene jevnlig i sin praksis, og derfor kunne det være interessant å bruke elementene i modellen som analyseverktøy for elevenes uttalelser. For eksempel passet utsagnet under godt inn i kategorien deltakerforutsetninger;

Elevene på mitt kurs passet ikke til opplegget første gang. De kunne mye mindre enn vi trodde på forhånd. Så vi måtte lage et nytt opplegg til gangen etter (elev).

Mange funn passet godt inn i kategorien vurdering/evaluering;

Jeg synes det var veldig ubehagelig. Man vet at de andre står der, og ser hva du gjør bra og dårlig. Rideundervisning var gøy, men så vet du at noen skal vurdere deg og da blir du stresset. Det ødelegger gleden at du blir evaluert (elev).

Med denne oppdagelsen tok jeg avgjørelsen om å bruke de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy, og gjennomførte analysen ved å føre opp de ulike elementene og deretter legge inn elevenes utsagn der de passet. Jeg fikk dermed en deduktiv tilnærming til mitt datamateriale ved at jeg fant elementer som passet sammen med teorien jeg hadde brukt for å skape undervisningsopplegget.

Denne analysemetoden innehar både fortrinn og ulemper. Den viser tydelige kategorier som enkelt kan settes i sammenheng med undervisningsopplegget. En svakhet ved denne analysemetoden er at en del av materiale kan falle utenfor kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen på grunn av prosjektets flerdimensjonale natur. Elevene har vurdert og beskrevet sine erfaringer både med hensyn til sitt eget opplegg og prosjektet som helhet. I disse delene av materialet fokuserer elevene på undervisningsopplegget som jeg har utarbeidet, og uttrykker sine tanker og opplevelser knyttet til dette. Av denne grunn valgte jeg å dele opp elementene, for eksempel ble elementet vurdering delt mellom elevenes vurdering av sitt eget undervisningsopplegg, og deres vurdering av prosjektet som helhet. Elevene reflekterte også over hvordan de lærer og hvordan de ønsker å bli undervist. Dermed vil ikke alt materialet direkte kunne sorteres under elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, men refleksjonene om egen læring kan knyttes til flere av disse elementene.

De ulike utsagnene fra datamaterialet ble dermed kategorisert under hvert sitt element fra relasjonsmodellen. For å sortere de ulike utsagnene på en oversiktlig måte laget jeg en tabell. I tabellen skrev jeg inn de ulike kategoriene, fant de overordnede funnene fra datamaterialet og la inn sitater for å eksemplifisere. Tabellen under ( tabell 1), viser en kort presentasjon av kategorisering og enkelte funn. Jeg kommer tilbake til denne tabellen i funn-delen av oppgaven.

*Tabell 1 Presentasjon av kategorisering*

<b>Kategori:</b>	<b>Overordnede funn:</b>	<b>Eksempel/ sitater:</b>
<b>Deltakerforutsetninger</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av rideelevenes nivå/ferdigheter</li> </ul>	Ikke nødvendigvis samsvar mellom elevenes forventinger til kursdeltagerne og faktiske forkunnskaper/ferdigheter. Gapet blir større ettersom nivået på kursdeltagerne vokser. Det er størst samsvar på nybegynnernivå.	«Kursdeltagerne på mitt kurs passet ikke til opplegget første gang. De kunne mye mindre enn vi trodde på forhånd. Så vi måtte lage et nytt opplegg til gangen etter» (elev).
<b>Rammefaktorer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av gratis kurs</li> </ul>	Elevene kan påvirkes av om kursene er gratis eller ikke, og føle press på å prestere.	«De er jo våre prøvekaniner. Så da kan de ikke forvente så mye av oss» (elev).
<b>Arbeidsmetoder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av å ha laget en plan</li> </ul>	Elevenes tanker om hvordan de skulle gjennomføre undervisningsopplegget sto i klar kontrast til hvordan de faktisk opplevde det i oppstarten av kursene.	«Det blir vanskelig uten plan. Jeg fikk jernteppe. Glemte alt» (elev).

Funn fra analysen blir altså presentert i funnkapittelet, men noen av hovedfunnene viser at elevene opplever store individuelle forskjeller i forhold til å det å bli vurdert. Noen av

elevene er svært positive til vurdering, og ser nytten av vurdering, mens andre føler på stress og presterer dårligere i situasjoner der de blir vurdert. Et annet funn viser hvor verdifullt elevene opplever samtaler om undervisning i etterkant. I samhandling med hverandre klarer de å utvikle ny forståelse som de antagelig ikke ville kommet fram til på egen hånd.

#### 4.8.2 Evalueringsskjemaene

Det sekundære datamaterialet besto av de skriftlige evalueringsskjemaene elevene skrev etter hvert ridekurs. I forhold til evaluering av mål, planlegging og gjennomføring hadde elevene relativt få kommentarer. Alle hadde fått med seg målet for timene, og kunne kort redegjøre for gjennomføringen av timene. Noen hadde kommentarer om tidsbruk. Et par elever hadde brukt for lang tid på oppstarten slik at timen ikke kunne gjennomføres i sin helhet. En kommenterte at en av elevene hadde planlagt lenger tid enn nødvendig på oppstarten slik at slutten av timen måtte improviseres underveis fordi de hadde tid til overs.

I vurderingen av ridelærerens bruk av faguttrykk, stemme og plassering hadde elevene flere kommentarer å komme med. En del av elevene kommenterte på for lav stemmebruk hos ridelæreren, mens noen kommenterte at ridelæreren hadde en hyggelig og omsorgsfull tone. Noen av elevene kommenterte at ridelærerens valg av plassering gjorde det vanskelig for gruppen å høre hva ridelæreren sa. De kommenterte også på at det var lite kommentarer til hver enkelt elev. I forhold til sikkerhet evaluerte alle elevene den som god på timene, bortsett fra et par kommentarer om en dør inn til ridehallen som sto åpen under enkelte ridetimer. Noen kommenterte at det virket som om ridelæreren gjorde litt mye etter innfallsmetoden, det vil si fant på øvelser underveis.

#### 4.8.3 Feltnotater/observasjoner

Mine feltnotater besto av notater jeg hadde gjort mens elevene underviste. Feltnotatene besto av stikkord om elevenes praktiske gjennomføring av ridekursene, hvordan de underviste kursdeltagerne og om mulig endringer til neste kurs. Disse notatene brukte jeg i den muntlige evalueringen vi hadde av kursene etter hver gjennomført kurskveld. Jeg baserte mine notater på det samme evalueringsskjemaet som elevene brukte for hverandre.

En god del av notatene var av praktisk art, av typen "husk å lukke porten før rytterne stiger på" eller «fint at du har leiere til alle elevene i oppstarten av kurset». Sikkerhet er et viktig aspekt ved hestefag, og dette vektet tungt i undervisningen. Derfor var dette et punkt som elevene jobbet mye med i gjennomføring av ridekursene. Mange av notatene gikk på elevenes plassering i banen; «husk å stå slik at alle rytterne kan høre deg. Unngå å stå med ryggen til». Elevenes stemmebruk var også ofte nevnt. Det å skulle snakke høyt og tydelig i en ridehall slik at alle rytterne hører det som blir sagt kan være en utfordring, og for mange trengs det både trening og selvtillit for å få det til. Dette ble bedre for alle elevene etter noen kurskvelder. Noen av notatene gikk på hvordan elevene møtte kursdeltagerne, og hvordan de kommuniserte med dem. For noen av elevene var det naturlig å være omsorgsfull og blid i møte med kursdeltagerne, mens andre var tydelig nervøse og stille i begynnelsen av kursene. De fleste tødde opp etter hvert, men det var tydelig at dette lå mer naturlig for noen av elevene enn andre.

Elevene fikk også kommentarer på opplegget de hadde planlagt; «Fine, tilpassede øvelser for dette nivået» og «Kanskje det hadde fungert med en øvelse til for variasjon?». Det er ikke alltid lett å planlegge tidsbruken for en ridetime, og for mange elever kunne det være greit å ha en ekstra øvelse som kunne gjennomføres om opplegget de hadde planlagt tok kortere tid enn beregnet. Gjennom feltnotatene ga jeg elevene tilbakemelding på hva som kunne endres til neste kurskveld, samtidig som jeg observerte elevene. I denne situasjonen er det viktig å gjøre seg opp noen tanker om hvilken rolle jeg har, både som lærer og forsker.

## 4.9 Forskerrollen

Forskerens rolle er av avgjørende betydning ved gjennomføring av kvalitative forskningsstudier. Forskeren er på sett og vis sitt eget redskap, slik at både datainnsamling og analyser avhenger av forskerens egenskaper og relasjonen mellom forsker og informant. Et relevant spørsmål blir da om nettopp denne subjektiviteten kan gjøre det vanskelig å snakke om reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Det blir derfor viktig at jeg legger fram mine perspektiver og synspunkter, slik at leseren kan se hvordan jeg har kunnet påvirke forskningsarbeidet. En slik fremstilling vil også kunne være med på å sikre kvaliteten på en studie (Postholm, 2010). Forskerens nærhet til feltet kan innvirke på forskningsresultatet. Som lærer i hestefag har jeg innpass i, og kunnskaper om miljøet. Forskere med nærhet til forskningsfeltet har et forståelsesfortrinn og kan ha lettere for å tolke og se sammenhenger. Samtidig bør forskeren holde en viss distanse til feltet og materialet som studeres. Forskeren kan overse ting som er en selvfølge for den som er kjent med miljøet, men som allikevel kunne hatt nytteverdi i materialet. Jeg kan påvirke forskningsprosessen og resultatene av forskning uavhengig av hvilket forskningsdesign som velges, og dermed bør jeg være bevisst min rolle (Malterud,2003).

Jeg har flere ganger gjennomført undervisningsopplegg der elevenes mål var å lære bort ridning til andre. Dermed har jeg sterk kjennskap til feltet. Elevene som deltok i denne studien var elever jeg underviser til vanlig. Det var viktig for meg å tydeliggjøre forskjellen på min rolle som forsker og lærer. Jeg var tydelig på at elevene ikke fikk karakter på opplegget, slik at deres svar i fokusgruppeintervjuet ikke skulle bli farget av mål om gode karakterer. Elevene responderte positivt på dette tiltaket. Mitt forhold til elevene kan både være negativt og positivt for studien. Ved at elevene kjenner meg og jeg dem kan det være lettere å tilrettelegge slik at elevene føler seg trygge i situasjonen. De føler seg muligens mindre overvåket, og oppfører seg dermed mer naturlig enn om det hadde vært en ekstern forsker som hadde gjennomført studien. En utfordring kan være at elevene blir opptatt av å svare det de tror vil falle i smak hos meg. Selv om de ikke får karakter på selve opplegget, vil jeg senere gjøre vurderinger av dem i andre settinger, og dette er elevene klar over. En annen utfordring ved å ikke gi elevene karakter på opplegget kan være at noe av motivasjonen for å delta forsvinner. Mange elever motiveres mest av karakterer, og det er en fare for at noen dermed ikke vil delta helhjertet i prosjektet.

## 4.10 Kvalitet i kvalitative studier

Kvalitativ forskning og dens kvalitet må vurderes ut fra kriterier som tar utgangspunkt i forskningens mål og ambisjoner. I kvalitativ forskning vil man ofte være interessert i å undersøke kontekstuelle forhold (Tanggaard & Brinkmann,2010). I denne studien undersøker jeg opplevelsene til elever på vg1 hestefag gjennom et elevaktivt

undervisningsopplegg. Olsen (2002,2003) hevder at god kvalitet i en intervjustudie handler om graden av metodologisk refleksjon. Dette betyr at studiens utforming må være forankret i metodisk litteratur. Gjennom min studie skal det være mulig for leseren å se hvilke valg jeg har gjort på veien fra design av undersøkelsen til utførelse, analyse og resultater. På denne måten kan leseren kritisk ta stilling til undersøkelsens resultater, og også kunne la seg inspirere til å lage en lignende studie. Undersøkelsens transparens er et viktig kvalitetskriterium i kvalitativ forskning. Mine grunnantagelser og fremgangsmåter må være så gjennomsiktlige som mulig slik at designet og gjennomføringen kan være mulig å gjenta for andre forskere.

Elliot mfl., (1999) har utviklet syv kvalitetsindikatorer for en god kvalitativ undersøkelse. Disse indikatorene kan brukes som en veiledning gjennom forskningsarbeidet. Disse indikatorene favner nødvendigvis ikke alle elementer ved kvalitative studier, men kan være en god veileder for å sikre kvalitet.

*Du skal spesifisere ditt perspektiv.* Dette betyr at forskeren må være tydelig på sine teoretiske perspektiv og sine personlige forventninger til forskningen. Jeg må være åpen om min posisjon som yrkesfaglærer, min interesse for hestefaget og mitt ønske om å utvikle et godt elevaktivt undervisningsopplegg. På denne måten kan leseren ha mulighet til å fortolke mine data og min forståelse av dem, samt overveie mulige alternativer.

*Du skal situere dine deltagere.* Leseren skal få mulighet til å bli litt kjent med deltagerne i studien og konteksten rundt deltagelsen. Gjennom denne beskrivelsen kan leseren vurdere relevansen av studien. I min studie er det viktig å få fram at elevene som deltar er elever med hestefaglig bakgrunn og at de deltar frivillig. Det er også viktig å fram hvordan forholdene rundt fokusgruppeintervjuet var. Det er viktig å få fram at elevene hadde en god tone, stolte på hverandre og var avslappet i situasjonen.

*Du skal gi eksempler.* Jeg forankrer mine data i eksempler. På denne måten illustreres både den analytiske prosessen og den forståelsen som oppstår med bakgrunn i utsagnene. På denne måten kan leseren vurdere sammenheng mellom data og min forståelse, og det åpner også opp for alternative forståelser. Det er avgjørende at den empiriske forankringen av studiens konklusjoner er dannet med bakgrunn i informantenes uttalelser og observasjoner, og ikke gjennom min forståelse.

*Du skal foreta troverdighetssjekk.* Deltagerne i studien fikk i etterkant lese sine egne uttalelser, og komme med innvendinger om de mente at noe var uriktig framstilt. Jeg hadde også valgt en sekundær datakilde. Begge disse valgene ble gjort for å kontrollere troverdigheten av mitt datamateriale.

*Du skal oppnå koherens.* Framstillingen av datamateriale gjøres med en sammenheng og integrasjon. Samtidig er det viktig å fram nyanser i datamaterialet. Jeg tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen i min analyse, men det også viktig at de uttalelsene som ikke kommer inn under disse elementene kommer fram. Koherens vil også si at det er en sammenheng gjennom studien. Jeg har gjennom mitt metodekapittel tatt utgangspunkt i den sosialkonstruksjonistiske forståelsen av kunnskap og velger dermed forskningsdesign og datainnsamlingsmetode basert på dette.

*Du kan skille mellom generelle og spesifikke formål.* For å oppnå en generell forståelse av et fenomen kreves et tilstrekkelig antall av informanter eller situasjoner. I min studie er det et begrenset antall informanter og studien gjøres i en spesifikk undervisningssituasjon. Disse begrensningene må komme tydelig nok fram slik at leseren skal kunne vurdere hvordan dette kan påvirke resultatene, og vurdere overføringsverdien til andre fagfelt og situasjoner.

*Du skal tilstrebe å skape resonans hos leseren.* Målet med fremstillingen av forskningsmaterialet er at leseren oppfatter det som en presis presentasjon. Leserens skal få klarhet i, eller utvide sin forståelse for, forskningsfeltet. I min studie må jeg både være tydelig på den yrkesfaglige konteksten og mitt teorigrunnlag for undervisningsprosjektet.

I tillegg til å bruke slike kvalitetskriterier for å sørge for god kvalitet på sitt forskningsarbeid poengterer Tanggaard & Brinkmann (2010) at en av de beste veiene til god forskning kan være å lese godt utførte kvalitative undersøkelser innen det spesifikke feltet man undersøker. Jeg har brukt mye tid på å lese studier for å finne hvilke metode- og designvalg som kunne fungere for min studie. Jeg har fordypet meg i det som finnes av tidligere forskning innen rideundervisning, og jeg har også sett på elevaktive undervisningsformer og ulike studier innen naturbruk. Dette har gjort mine valg for studien klarere.

#### 4.11 Etiske betraktninger

Ved behandling av kvalitativt datamateriale må forskeren ta noen etiske forholdsregler. Videre følger de betraktningene jeg har gjort omkring dette i med mitt prosjekt. Jeg tok lydopptak av fokusgruppeintervjuet. NTNU krever at masterstudenter benytter ekstern opptaker/diktafon og at filen krypteres og overføres til et sikkert lagringsområde for videre behandling (NTNU, u.å.). Nettskjema er en diktafon-app som er godkjent som diktafonverktøy av NTNU. Denne appen krypterer alle data og overfører automatisk til Nettskjemas sikre lagringsservere (UiO, 2023).

Konfidensialitet er et etisk krav i forskning (Fossheim, 2015). Personer som deltar i studien skal ikke kunne bli gjenkjent og identitet skal ikke kunne avsløres gjennom forskningsmaterialet. Med bakgrunn i dette er forskningsmaterialet anonymisert så godt som mulig, slik at deltagerne ikke skal kunne bli oppsporet gjennom opplysningene som kommer frem i studien. Elevene blir kun oppgitt som (elev) i studien og navn og plassering av skolen er ikke oppgitt. Alt skriftlig materiale er gjort utilgjengelig for andre enn meg. Elevene er blitt gjort oppmerksomme på at alt skriftlig materiale som inneholder informasjon som kan føre til at informantene gjenkjennes makuleres ved prosjektslutt.

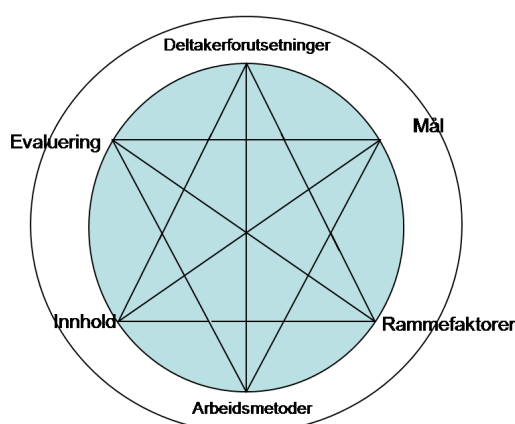
Prosjektet vil være meldepliktig fordi jeg lagrer lydfiler elektronisk og informantene vil kunne identifiseres indirekte (Christoffersen & Johannessen, 2012). Meldepliktige prosjekter utført på universiteter skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, (NSD), før prosjektets intervjuer kan starte (Christoffersen & Johannessen, 2012). I klassen ble informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen gjennomgått muntlig, både lest høyt og forklart. I min studie er alle deltagerne mindreamige, men over 15 år. Siden jeg ikke innhenter sensitive opplysninger kan disse elevene selv ta stilling til deltakelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har

allikevel informert alle foresatte om studien på forhånd slik at elevene har kunnet diskutere deltagelse med dem. Jeg meldte inn studien min til NSD i god tid før jeg skulle starte datainnsamlingen. Prosjektbeskrivelse, informasjonsbrev til informantene, med samtykkeskjema, og foreløpig intervjuguide ble sendt NSD. Alle skriv, samt godkjennelsesbrev fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 1, 2, 3 og 4).



## 5.Funn

I dette kapittelet kommer en grundigere redegjørelse for funnene i datamaterialet. Datamaterialet består av fokusgruppeintervjuet, mine observasjoner gjennom designeksperimentet og de skriftlige evalueringsskjemaene. De er systematisert etter de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Bakgrunnen for dette valget er todelt. I undervisningsprosjektet benyttet jeg den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt for det teoretiske opplegget, og jeg brukte også disse elementene både når elevene vurderte hverandre og jeg observerte dem. Disse evalueringene ble notert i et evalueringsskjema. Evalueringsskjemaet hadde åpne punkter for vurdering av de ulike elementene. Ved å undersøke elevenes erfaringer omkring bruk av den didaktiske relasjonsmodellen kan dette sammenlignes med en lærers bruk av disse elementene i utvikling, gjennomføring og vurdering av sine undervisningsopplegg.



Figur 7 Den didaktiske relasjonsmodellen. Bjørndal & Lieberg, 1978

Den didaktiske relasjonsmodellen ble først presentert av Bjørndal og Lieberg i 1978 (figur 7). Modellen tar utgangspunkt i seks gjensidig avhengige elementer for planlegging av undervisning. De seks elementene er deltakerforutsetninger (målgrupper), rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) og evaluering. Funnkapittelet er systematisert etter de ulike elementene, og elevenes utsagn og refleksjoner ble plassert inn sammen med liknende funn. For eksempel har alle funn der elevene uttalte seg om erfaringen av å bli evaluert blitt lagt inn under elementet *evalueringer*.

Under deltakerforutsetninger har jeg samlet alle funn som innbefatter elevenes kursdeltagere. Disse funnene stammer fra elevenes vurderinger av kursdeltakernes forutsetninger og deres refleksjoner over hvorvidt oppleggene deres passet til deltakernes nivå. Under mål har jeg samlet alle funn som handler om hvilke mål elevene hadde satt seg for ridekursene sine. Under rammefaktorer har jeg plassert alle funn som viser til organisering og praktisk gjennomføring av kursene. Under arbeidsmetoder har jeg plassert alle funn som beskriver hvordan elevene planla sin undervisning. Under innhold har jeg lagt alle funn som forteller noe om hvordan elevene la opp kursene sine fra gang til gang. Under evaluering har jeg plassert funn om elevenes opplevelse av å bli vurdert, og også deres vurdering av undervisningsprosjektet. Noen funn kan passe innunder flere elementer. Derfor blir noen av dem nevnt flere steder. I tillegg til disse seks kategoriene var det også funn som ikke passet inn under noen av de tidlige

nevnte. Dette er funn som for eksempel sier noe om elevenes oppfatning av egen læringsprosess. Disse ligger under punktet andre funn.

Alle sitatene stammer fra elevene og er hentet fra intervjudata, feltnotater eller evalueringsskjema. «Elevene» er elevene i YFF-faget, mens «kursdeltagerne» er personene som deltok på elevenes ridekurs.

## 5.1 Deltakerforutsetninger (målgrupper)

I denne kategorien ligger alle funn som omhandler elevenes utsagn om hvordan kursdeltagernes ferdighetsnivå var knyttet til elevenes forventning av ferdighet. Her finnes også funn om hvordan elevene gjorde endring i opplegget underveis for å tilpasse seg kursdeltakernes nivå. Mange av kursdeltagerne hadde et lavere ferdighetsnivå enn det elevene forventet. Dette gjaldt særlig på kurset lett øvet.

To elever hadde nybegynnerkurs for barn i alder 8 til 12 år. Her var det ingen krav om forkunnskaper. To elever hadde lett øvet kurs for barn i alder 8 til 14 år. På et lett øvet kurs forutsettes det at elevene behersker gangarten trav på egenhånd uten leier og har fått grunnleggende innføring i ridning tidligere. Det viste seg etter hvert at flere av kursdeltakerne ikke innehadde de forventende ferdighetene. To elever hadde nybegynnerkurs for voksne. Her var det ingen krav til forkunnskaper.

Fire av seks elever uttalte at det opplegget de hadde planlagt fungerte bra. De som hadde nybegynnerkurs hadde planlagt for at gruppen ikke hadde noen forkunnskaper når de kom på kurset, og dette stemte godt. Elevene som hadde lett øvet kurs opplevde det annerledes. En av elevene fortalte at «deltagerne på mitt kurs passet ikke til opplegget første gang. De kunne mye mindre enn vi trodde på forhånd. Så vi måtte lage et nytt opplegg til gangen etter.» Her viser elevens uttalelse at det ble behov for endringer i opplegget fordi opplegget de startet med som utgangspunkt ikke passet til gruppens forutsetninger. Dette kan vise at kursdeltagernes oppfatning av egen ferdighet ikke samstemte med elevenes oppfatning av hva nivået «lett øvet» gikk ut på.

En av de andre elevene fortalte «Det ble bedre og bedre etter hvert som jeg ble kjent med dem. Bortsett fra første gang, da var det krise.. Det ble lettere å tilpasse når vi ble kjent med dem. Da laget vi et opplegg som passet for alle, men samtidig kunne vi justere litt for hver enkelt» Elevene som oppdaget at gruppen ikke var på det nivået som var forventet ble tydelig stresset av å måtte gjøre om på opplegget sitt i løpet av timen, og følte dermed ikke mestring på den første timen. Elevene poengterte også undervisningen ble vanskeligere fordi gruppen ikke hadde homogene ferdigheter. Det å bli kjent med deltakerne i gruppen var en tydelig fordel for elevene. Elevene forandret kursplanen sin etter første gang, slik at opplegget passet bedre til deltakerforutsetningene. Da ble det også lettere for dem å tilpasse til hver enkelt deltaker på kurset.

Elevene hadde valgt å følge samme gruppe gjennom alle de tre kurskveldene. På spørsmål om de ønsket å bytte gruppe fra kurskveld til kurskveld var elevene samstemte i svaret. Alle elevene vill beholde samme gruppe hver gang. «Om vi skulle variere ville vi hatt første ridetime hver gang ..... Da hadde opplegget ikke blitt like bra. Nå vet vi jo hvordan de er før vi lager opplegget til neste gang» (elev). Uttalelsene viser hvor viktig det var for elevene å kjenne kursdeltagernes forutsetninger for å kunne lage et godt

undervisningsopplegg. Av disse funnene ser vi at elevene hadde varierende tanker om hvordan undervisningsopplegget passet til de ulike undervisningsgruppene de hadde, og av den grunn måtte de også revurdere mål for kursene.

## 5.2 Mål

Under denne kategorien ligger funn som omhandler målene elevene hadde for sin egen læring og om målene elevene hadde laget for undervisningsoppleggene sine.

I fokusgruppeintervjuet spurte jeg om elevene hadde satt seg mål for hva de ønsket å lære i løpet av designeksperimentet. Elevene uttalte at de ønsket å få mer kunnskap om rideundervisning. To av dem hadde ønske om å bli ridelærer senere, og to nevnte at de ønsket å bli bedre til å ri selv. Resten av gruppa hang seg også på dette, og presiserte etter hvert at de alle ønsket å bli bedre ryttere. Elevene ble spurt om de hadde satt seg noen mål for hva gruppen skulle lære i løpet av kurset. De hadde ulike deltakerforutsetninger for kursene sine, og derfor måtte nødvendigvis målene også være ulike. En elev svarte at «jeg ønsket at de skulle lære seg å bruke setet, beina og blikket. For det blir veldig sånn nøkk og dra. Og så det å lære seg lettridning har vi jobbet masse med. Å prøvd å forklare dem hvorfor det er bra for hesten og hvorfor det er bra for deg» (elev). Eleven har her noen mål for undervisningen og begrunner også ønske om å undervise dette til gruppen. Eleven uttaler også tro på at gruppen har klart å nå målene som ble satt; «De forsto det til slutt, men vi har jo brukt mye tid på å forklare det. Så jeg håper jo vi har nådd de, at de har skjönt det da» (elev). Her ser vi at eleven er opptatt av å nå målene og har jobbet målrettet for å nå dem. For at elevene skulle kunne nå sine mål for ridekursene måtte rammefaktorene for undervisningen være på plass.

## 5.3 Rammefaktorer

Inn under dette elementet har jeg lagt alle spørsmål som var rettet mot organisering og gjennomføring av kursene. Et av spørsmålene i løpet av fokusgruppeintervjuet var om kursene skulle hatt lengre varighet. Noen av elevene ønsket flere kurskvelder slik at de kunne blitt enda bedre kjent med gruppen sin. Mens andre elever mente at skoledagen ble veldig lang med først ordinær skole og deretter ridekurs. Belastningen på disse dagene ble såpass stor at de syntes tre ganger var passelig. Elevene måtte også klargjøre og hente hester mellom ridetimen. Det var bare femten minutter mellom hvert kurs, så elevene uttalte at det var litt stressende å få det til, men at det gikk bra, og at de klarte å være klare til hver ny time skulle begynne. Eleven måtte også leie hestene på de kursene de ikke underviste selv. Elevene uttalte at de også lærte litt av å være leier. «Da kunne vi bli kjent med dem (kursdeltagerne). Og vi underviser jo litt samtidig. Så vi fikk øvd litt der også» (elev).

Elevene hadde selv ansvaret for markedsføring gjennom sosiale media og å ta imot påmeldinger. Dette gikk bra, men elevene mente de skulle ha vært enda tydeligere ved påmeldingen om nivå på de ulike kursene. En av elevene hadde ansvar for å håndtere ventelisten. Det var litt usikkerhet omkring hvor mange navn som kunne stå på denne listen, så her ønsket elevene mer klarhet fra lærer på forhånd. Kursene var gratis, og elevene diskuterte litt rundt dette. De kom fram til at det at kursene er gratis gjør at presset på at de skal levere og prestere blir mindre. «De er jo våre prøvekaniner. Så da kan de ikke forvente så mye av oss (elev)». I tillegg poengterte flere at gratis kurs gjorde at de som kanskje ikke ellers har mulighet til å gå på kurs får muligheten.

Elevene trakk fram at disse kursene kunne være et lavterskeltilbud for å komme i gang med ridning og komme i kontakt med hester.

De ulike rammefaktorene er avgjørende for hvilke arbeidsmetoder elevene kunne bruke i sitt undervisningsopplegg.

## 5.4 Arbeidsmetoder

Dette elementet favner alle utsagn som handlet om hvordan elevene jobbet med undervisningsopplegget sitt. Jeg har også lagt inn spørsmål som dreide seg om gjennomføring av ridekursene.

Elevene måtte planlegge timene sine på forhånd ved hjelp av et undervisningsplanleggingskjema (figur 8). Elevene diskuterte hvilke muligheter og begrensninger et planleggingskjema kunne gi arbeidet med undervisningsplanlegging.

PLAN FOR RIDEUNDERVISNING			
Ridelærer:	Dato:	Klokkeslett:	Nivå:
Tid:	Hva skal elevene lære:	Hvordan: (Lag gjerne tegning av øvelser)	Utstyr:

Figur 8 Undervisningsplan

De fleste likte at de hadde en plan de kunne forholde seg til, selv om noen av dem i utgangspunktet foretrakk innfallsmetoden. I dette la elevene at de ikke ville ha noen plan på forhånd, men legge opp øvelser underveis som de syntes passet. Men da kursene først var i gang opplevde elevene utfordringer hvis de ikke hadde en oppsatt plan. En elev uttrykte det slik; «Det blir vanskelig uten plan. Jeg fikk jernteppe. Glemte alt» (elev). Ved å på forhånd ha lagd en plan var det lettere for elevene å kunne forberede seg godt. De fleste likte å følge planen, men kunne også improvisere om det viste seg at planen ikke fungerte, eller om det dukket opp uforutsette hendelser. Dette ble lettere for elevene etter at de hadde gjennomført noen kurskvelder og var blitt tryggere i rollen som ridelærer.

Det å fylle ut skjemaet bød på utfordringer for noen av elevene. De syntes det var vanskelig å fylle inn rett, og de brukte mye tid på det. Noen mente at det var for liten plass på skjemaet til å forklare hva de ønsket å gjennomføre. Andre brukte baksiden av arket til illustrasjoner av øvelsene, og var fornøyd med den løsningen. I fokusgruppeintervjuet diskuterte vi muligheten for å gjøre planleggingen digital, eller bruke en skrivebok der elevene kunne lime inn øvelsene og skrive mer utfyllende.

Elevene måtte jobbe sammen to og to med å planlegge undervisningen til sin gruppe. Det kunne være vanskelig å finne tid til å sitte sammen å planlegge timene hvis de ikke rakk å bli ferdige i skoletiden. «Vi var jo ikke på samme sted alltid fordi vi bor langt unna hverandre. Og så utsatte vi å planlegge sammen, så vi var ikke så gode på å sette oss sammen og kommunisere. Så man må sette av tid til planlegging». Ingen av elevene brukte digitale medier i sitt samarbeid utenom skoletid. På spørsmål i intervjuet om noen hadde vurdert dette var det tydelig at det ikke var en mulighet elevene hadde tenkt på.

Elevene ble i fokusgruppeintervjuet spurt om de syntes det var viktig å lære navnene på deltagerne i gruppen de underviste. Dette var alle enige om at var positivt, men at det kunne være utfordrende å huske navn på kort tid. En elev uttrykte: «Kursdeltagerne føler seg mer ivaretatt. Så det er positivt» (elev). De gangene elevene ikke husket navnet på deltagerne brukte de navnet til hesten som deltagerne red på. Elevene diskuterte om det var forskjell på hvordan de underviste barn og voksne. «For barna brukte vi få faguttrykk, men for de voksne kunne vi forklare mye mer. Barna brukte lengre tid på å forstå (elev)». Eleven var enige om at de måtte forenkle når de underviste barn. For de voksne kunne de introdusere flere faguttrykk. De var også opptatt av at barna hadde andre behov enn de voksne. «For barn er det viktigere med trygghet. Ridelæreren må være tryggheten i midten som passer på. De voksne klarer seg litt mer selv» (elev).

Elevene var svært opptatt av kursdeltagernes trygghet, og dette var spesielt knyttet til undervisning av barn. Elevene hadde også tanker om foreldrene som satt på tribunen. En elev formulerte det slik; «Men jeg var jo redd for at de tenkte at jeg ikke tok vare på barnet deres». Elevene uttrykte at de tenkte litt på hva foreldrene på tribunen tenkte, men at de stort sett hadde nok med å fokusere på gruppen sin. Men de uttrykte også at de tar ansvaret for barna seriøst; «Det er jo et ansvar. Det er jo en risiko. De har gitt ansvaret for barnet sitt til oss» (elev).

Arbeidsmetodene elevene brukte i ridekursene er direkte knyttet opp mot innholdet de hadde planlagt. Samtlige elever gjennomførte en liten samtale med kursdeltagerne når ridetimen nærmet seg slutten. Elevene gjennomførte dette som en del av vurderingselementet i relasjonsmodellen som undervisningsopplegget var basert på. Den foregikk mens hestene skrittet rundt på ridebanen. Elevene spurte kursdeltagerne hva de synes om timen, litt om hva de hadde lært, om det var noe som var uklart og om hva de hadde lyst til å gjøre neste kurskveld. Alle elevene uttalte at de selv satt pris på slike samtaler etter endt rideøkt, og at de derfor ville gjennomføre det på sine kurskvelder. Elevene som hadde nybegynnerkurs for barn uttalte at de måtte ha en annen tilnærming til samtalen enn man kunne ha til de større barna og til de voksne. Spørsmålene måtte være mer spesifikke og tydelige for at barna skulle kunne svare. Flere elever påpekte at denne samtalen hjalp dem med å tydeligere forstå hva kursdeltagerne hadde fått med seg og ikke, og derfor tok de den også meg seg i planlegging av neste kurskveld.

## 5.5 Innhold

Under dette elementet har jeg samlet utsagn som dreide seg om det praktiske opplegget elevene gjennomførte på kursene.

En elev beskrev hvordan eleven underviste i ulike element som til slutt skulle lede frem til en ny ferdighet, nemlig det å kunne trave med hesten; «De to første ridetimene

jobbet vi mye med balanse og det å styre slik at de var klare for å trave den tredje gangen» (elev). Her viser elevens utsagn at de har en plan som skal lede til et mål i undervisningen. De har bygget opp undervisningen stegvis for at elevene skal være klare for å trave på den siste timen. Elever som hadde kursdeltagere på lett øvet nivå måtte lage et annet innhold. Her skulle ikke kursdeltagerne bare kunne trave på hesten den siste gangen, men øve inn en spesiell teknikk i trav på hver kurskveld; «det å lære seg lettridning (trav på hest) har vi jobbet masse med. Å prøvd å forklare dem hvorfor det er bra for hesten og hvorfor det er bra for deg» (elev). Her har elevene jobbet mye med et emne som de ser på som viktig for å kunne komme videre ferdighetsmessig, og samtidig forklart deltakerne hvorfor det er viktig å kunne.

Timene var bygd opp med en liten oppvarmingsdel der kursdeltakerne skrittet rundt på ridebanen. Deretter hadde elevene lagt opp ulike øvelser som kursdeltagerne skulle gjennomføre. Her fikk kursdeltagerne respons og tilbakemelding underveis av eleven som underviste. Til slutt skrittet kursdeltagerne igjen rundt på ridebanen mens eleven og kursdeltagerne hadde en liten samtale om dagens økt.

For å kunne vurdere om innholdet på ridekursene fungerte slik de ønsket måtte elevene evaluere undervisningsopplegget sitt sammen med tilbakemeldingene de fikk av kursdeltagerne på slutten av timen.

## 5.6 Evaluering

Dette emnet er todelt. Under evalueringsemnet ligger alle spørsmål som knytter seg til elevenes evaluering av eget opplegg, men også elevenes vurdering av designeksperimentet de har vært en del av.

En av oppgavene elevene skulle gjennomføre i selve undervisningsopplegget var å evaluere hverandre. Elevene ble spurt hva de syntes om dette på fokusgruppeintervjuet. Evalueringen ble både gjort skriftlig etter hver time og felles muntlig ved avslutning av kurskvelden. Elevene uttrykte utfordringer med den skriftlige vurderingen. Elevene syntes det var vanskelig å vurdere hverandre i løpet av en ridetime. De fikk for kort tid mellom timene til å få skrevet nok på alle punktene. I tillegg hadde de fokus på den kursdeltakeren de leide, slik at det ble vanskelig å fokusere så mye på eleven som var ridelærer. Men enkelte ting var greit å vurdere når elevene var leiende. En av elevene uttrykte; «... men hvordan stemmebruk var lettere. Jeg går jo sammen med eleven, så da hørte jeg hvordan stemmen var. Så jeg kunne vurdere hva eleven fikk med seg» (elev). Evalueringen måtte gjøres så fort som mulig etter ridetimen, ellers ble ting fort glemt.

Elevene hadde ulike oppfatninger av det å bli evaluert av hverandre. En elev kommenterte; «Jeg synes det var veldig ubehagelig. Man vet at de andre står der, og ser hva du gjør bra og dårlig. Rideundervisning var gøy, men så vet du at noen skal vurdere deg og da blir du stresset. Det ødelegger gleden at du blir evaluert». Noen opplever stress ved å vite at de blir evaluert, og mister gleden ved å gjennomføre den aktiviteten som de utgangspunktet liker. En annen elev har motsatt oppfatning; «Jeg vil ha tilbakemelding på det jeg gjør. Er det dårlig så vil jeg vite det. For da kan jeg gjøre noe med det. Det å få tilbakemeldinger gjør at du vet hva du skal gjøre bedre. Så jeg blir ikke stresset». Elevene foretrakk den muntlige evalueringen i etterkant av

kurskveldene i fremfor den skriftlige de gjennomførte underveis. Det var lettere for dem å komme på flere kommentarer når de hørte hva de andre sa.

Elevene hadde innspill på hvilke faktorer som må være til stede for at den muntlige evalueringen kan gjennomføres på en god måte. En elev uttalte; «Denne gruppa var egentlig perfekt, for vi var så få. Det er bedre med folk man er trygge på, enn å være en til en». Elevene synes det er mer avslappende å være flere sammen i en evalueringssituasjon. De var veldig opptatt av trygghet og det å ha en god relasjon til læreren og elevene som skulle evaluere dem. Det er viktig å ha tid til å bli kjent før man gjennomfører en slik evalueringssituasjon. Gruppestørrelsen er også en viktig faktor for dem. På spørsmål om de fikk mye negativ kritikk svarte alle elevene nei til dette, men selv om kritikken er konstruktiv kunne de kjenne på det slik en av dem fortalte; «Nei, det var konstruktivt. Men det er klart at det stikker litt». Selv om elevene ønsket å få kritikk kunne de allikevel kjenne på at det var litt ubehagelig å ta imot.

I tillegg til å diskutere elevenes opplevelse av gjennomføring av ridekursene diskuterte vi også designeksperimentet i fokusgruppeintervjuet. Her ble både elevenes opplevelser av gjennomføring og deltagelse diskutert i et metaperspektiv. Jeg startet med å spørre om elevene selv hadde følt seg klare for undervisningsopplegget de skulle gjennomføre. Hadde de deltakerforutsetningene som krevdes for oppgaven? Dette hadde elevene ulike svar på. En elev mente at; «Om jeg ikke hadde gått på rideskole i noen år hadde jeg nok ikke vært klar. Men jeg har jo gått der og sett hvordan ridelæreren underviser, så da følte jeg meg klar». Selv om elevene hadde gjennomført teoriopplegg på forhånd krever et slikt opplegg at elevene har en del forkunnskaper. Kravet for å kunne bli med i denne YFF-gruppen var at elevene måtte kunne kontrollere hesten i alle gangarter. Elevene opplevde at de som hadde gått på rideskole tidligere hadde lettere for å kunne gjennomføre opplegget. Noen av elevene hadde lite erfaring fra rideskole tidligere, og en av dem uttalte; «Jeg har aldri gått på rideskole. Så det var litt vanskelig. Jeg følte at jeg ble litt kastet ut i det siden vi bare hadde kort tid til å planlegge greiene, men når jeg først begynte gikk det jo helt fint». Noen av elevene følte seg altså ikke helt klar for opplegget på forhånd, men klarte seg allikevel godt når de først satt i gang. Etter hvert som de gjennomførte flere kurskvelder ble de tryggere, og viste mindre nervøsitet under gjennomføring.

På spørsmål om hva som kunne gjort dem mer forberedt mente elevene at de gjerne ville hatt enda flere ridetimer der de red og der jeg var ridelærer. På den måten kunne jeg introdusert dem for flere øvelser som passet til ulike nivå. Noen foreslo også at de kunne begynt med å undervise hverandre før de skulle gjennomføre ridekurs for eksterne grupper. Elevene opplevde opplegget som ganske slitsomt. En av elevene uttrykte det slik; «Undervisningskveldene ble veldig lange, når vi hadde skole på dagtid i tillegg». Men de var også tydelige på at det har vært lærerikt, slik en av elevene uttaler; «Jeg har lært hvordan jeg skal planlegge, og hvordan du oppfører deg når du underviser». I tillegg til få økt ferdighet innen rideundervisning bemerket flere av elevene at opplegget også kan brukes til mye annet; «Det å lære seg å lære andre kan du bruke på alt uansett. Om du står foran eller ved siden. Du lærer å snakke med folk og forstå folk». Disse uttalelsene viser at elevene ser overføringsverdien i det de har lært gjennom designeksperimentet.

## 5.7 Andre funn

Under denne kategorien har jeg lagt funn som jeg ikke opplever at passer direkte inn under elementene i relasjonsmodellen. Det er allikevel viktig å tilføye denne kategorien slik at jeg ikke går glipp av sentrale funn fordi jeg har valgt en modell med forhåndsdefinerte elementer. Her sier elevene noe om hvordan de i etterkant vurderer ridelærere som de selv har hatt og har, seg selv som ryttere og hvordan de selv lærer.

Elevene uttrykte at de har begynt å se på ridelærere med litt andre øyne etter at de deltok i prosjektet. En av elevene forklarte hvordan hun har blitt litt mer kritisk og vurderende til ridelæreren i forhold til tidligere; «Jeg fokuserer mer på hvor de står i banen, om de har planlagt timen og hva de sier». En av elevene reflekterte slik over temaet; «Min ridelærer underviser litt annerledes enn vi har lært. Hun blir fort irritert. Kanskje hun også må øve litt?». Ved at elevene får mer forståelse blir de også mer vurderende og kritiske i forhold til andre som underviser.

Noen av elevene så etter hvert på sin egen ridning med nye øyne. De la merke til feil kursdeltakerne gjorde i ridningen sin som de kunne gjenkjenne hos seg selv, og fikk dermed et nytt blikk for sine egne feil. Noen så også annerledes på hvordan hesten reagerte; «Jeg får mer forståelse for hesten. Ser at hesten reagerer på rykk og napping hos rytteren. Når man sitter på (hesten) ser man ikke øynene til hesten. Men de ser jeg når jeg går ved siden av. Blir mer bevisst. Tenker mer over det». Elevene fikk en annen forståelse av hestene når de så hesten fra bakken og kunne se hvordan den reagerte på rytteren. Dette kunne de ta med seg tilbake til egen ridning.

Til slutt vurderte elevene på hvilken måte som fungerte best når de selv skulle lære seg å ri bedre. De kom her tilbake til tryggheten som de tidligere hadde påpekt var viktig for kursdeltagerne. De påpekte at de selv både trengte en som pushet, men også var trygg og støttende. De trengte at ridelæreren klarte å oppfatte hva de som ryttere var klare for. De ville gjerne bli pushet litt, men ikke for langt. «Jeg er litt unge enda. Jeg trenger ros og kjærlighet på pinne. Jeg lærer best i små grupper. Det er viktig at ridelæreren fokuserer litt på en og en» (elev). Samtidig er elevene klare på at de ikke bare vil roses. De vil ha konstruktive tilbakemeldinger som sier noe om hvordan de skal komme videre. De ønsker å få positive tilbakemeldinger når de har klart å endre noe som de har jobbet med å endre. «Jeg vil ikke bare høre at dette var bra og at dette var bra. Jeg vil få ros når jeg har klart å gjøre noe jeg ikke har fått til tidligere» (elev). Elevene var tydelige på at ros bare må komme når den fortjenes, ellers får etter hvert mindre betydning.

Til slutt oppsummerte elevene at en samtale som det fokusgruppeintervjuet de nettopp hadde deltatt på, burde gjennomføres oftere i sammenheng med ulike undervisningsopplegg. En elev trakk fram; «Når vi satt sammen og diskuterte kom vi fram til ting jeg ikke hadde tenkt på før». De opplever en slik samtale som fruktbar for å sette i gang tankeprosesser om egen læring og de ulike emnene de har undervisning i. Elevene var svært positive til å kunne komme med forslag om endringer i opplegget for å kunne gjøre det enda bedre.

## 5.8 Hovedfunn fra hvert element

Jeg har laget en liste med et hovedfunn fra hvert element og viser hvordan elementene fra relasjonsmodellen og hovedfunn henger sammen (tabell 2).



Tabell 2 Hovedfunn

Kategori:	Overordnede funn:	Eksempel/ sitater:
<b>Deltakerforutsetninger</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av rideelevens nivå/ferdigheter</li> </ul>	Ikke nødvendigvis samsvar mellom elevens forventinger til kursdeltakernes antatte og faktiske forkunnskaper/ferdigheter. Gapet blir større ettersom nivået på kursdeltakerne vokser. Det er størst samsvar på nybegynnernivå.	«Elevene på mitt kurs passet ikke til opplegget første gang. De kunne mye mindre enn vi trodde på forhånd. Så vi måtte lage et nytt opplegg til gangen etter» (elev).
<b>Mål</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes arbeid med å nå mål for kursdeltakerne</li> </ul>	Elevene viser stort fokus og engasjement for å nå målet for kursdeltakerne.	«De to første ridetimene jobbet vi mye med balanse og det å styre slik at de var klare for å trave den tredje gangen» (elev).
<b>Rammefaktorer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av gratis kurs</li> </ul>	Elevene føler mindre press på å prestere om kursene er gratis for kursdeltakerne.  Gratis kurs kan være et lavterskeltilbud for å komme i kontakt med hest.	«De er jo våre prøvekaniner. Så da kan de ikke forvente så mye av oss» (elev).  «Gir mulighet for flere å få ri»
<b>Arbeidsmetoder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av å tilpasse undervisningen til ulike grupper</li> </ul>	Elevenes beskriver at den avsluttende samtalen eleven hadde med kursdeltager måtte tilrettelegges etter kursdeltagernes alder.	«jeg legger opp samtalen annerledes om jeg skal snakke med små barn»
<b>Innhold</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av hvordan de bygger opp timene for å nå et mål</li> </ul>	Elevene jobber med å utvikle undervisningen slik at de når mål de har satt seg.	«Å prøvd å forklare dem hvorfor det er bra for hesten og hvorfor det er bra for deg» (elev).
<b>Evaluering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelser av det å bli vurdert</li> </ul>	Elevenes opplevelse av å bli vurdert varierer veldig. Noen opplevde det veldig vanskelig, mens andre ønsket å bli vurdert.	«Jeg synes det var veldig ubehagelig. Man vet at de andre står der, og ser hva du gjør bra og dårlig. Rideundervisning var gøy, men så vet du at noen skal vurdere deg og da blir du stresset. Det ødelegger gleden at du blir evaluert» (elev).

<b>Evaluering av undervisningsprosjektet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elevenes beskrivelse av undervisningsprosjektet</li> </ul>	Elevene opplever at kunnskapen de får i prosjektet også har overføringsverdi til andre felt.	«Det å lære seg å lære andre kan du bruke på alt uansett. Om du står foran eller ved siden. Du lærer å snakke med folk og forstå folk» (elev).
<b>Andre funn</b> Ny forståelse for egen ridning	Erfaringen elevene får gjennom å undervise andre kan gjøre at de blir mer bevisst på sin egen ridning.	«Jeg får mer forståelse for hesten. Ser at hesten reagerer på rykk og napping hos rytteren. Når man sitter på, ser man ikke øynene til hesten. Men de ser jeg når jeg går ved siden av. Blir mer bevisst. Tenker mer over det» (elev).
<b>Andre funn</b> Trygghet	Elevene poengterer viktigheten av trygghet til ridelærer når de får rideundervisning.	««Jeg er litt unge enda. Jeg trenger ros og kjærlighet på pinne» (elev).
<b>Andre funn</b> Ny forståelse gjennom samhandling	Elevene opplever samtaler om undervisningen som verdifullt	«Når vi satt sammen og diskuterte kom vi fram til ting jeg ikke hadde tenkt på før» (elev).

## 5.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert funnene fra min datainnsamling. Noen av de viktigste funnene viser elevenes behov for trygghet i undervisningssituasjoner, at ferdighetene de lærer gjennom undervisningsopplegget kan videreføres til andre situasjoner, og at en samtale mellom lærer og elever i etterkant av undervisningsopplegg kan bidra til økt læring og forståelse.

Elevene reflekterer over hvordan de må tilpasse opplegg og mål etter deltagerforutsetningene og rammefaktorer, og har gjennom opplegget lært og erfart at de må kunne justere underveis i opplegget. De vurderer hvordan ulike arbeidsmetoder kan gi resultatene de ønsker for sine kursdeltagere. Elevene har også erfart hvordan de kan bygge opp undervisningen til å nå mål for sine elever. Elevene har erfart hvordan evaluering påvirker dem både positivt og negativt. De opplever at de trenger tilbakemeldinger, men noen kjenner veldig på press om å prestere, og mister gleden ved det de holder på med gjennom evalueringen. Trygghet er en viktig forutsetning for å kunne utføre evaluering på en god måte. Elevene ser fordelene med evaluering i plenum, men dette krever et godt forhold til medelever og trygghet til lærer for å kunne gjennomføres på en måte som føles komfortabel for deltakerne.

Elevene opplever at de gjennom undervisningsprosjektet utvikler ferdigheter de også kan bruke i andre sammenhenger. Gjennom å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som verktøy lærer elevene å planlegge, gjennomføre og evaluere et opplegg. Elevene påpeker at denne kunnskapen kan brukes i mange ulike situasjoner og situasjoner.

Elevene påpeker også at de etter undervisningsprosjektet har lettere for å kommunisere med andre. Gjennom prosjektet har elevene fått øve seg på å kommunisere både i plenum, men også en til en, med ulike aldersgrupper

Elevene uttaler også at de gjennom samtale (fokusgruppeintervju) etter gjennomført designeksperiment danner ny forståelse i diskusjon med andre. De forslår at denne typen samtale bør gjøres oftere som en del av avslutningen på undervisningsopplegg. Elevenes delaktighet i designeksperimentet gjør at de ser utviklingsmuligheter, og de har innspill på utviklingen av undervisningsdesign.

Elevene fremhever betydningen av opplevelse av trygghet for kursdeltakerne og deres foresatte. De er opptatt av at elevene skal føle seg godt ivaretatt og at de foresatte skal føle trygghet til opplegget elevene gjennomfører. Elevene fremhever også viktigheten av trygghet i forbindelse med deres egne læringsopplevelser innen riding.

I det påfølgende kapittelet drøfter jeg funnene i lys av studiens teoretiske og metodiske forankring.

## 6. Drøfting

Dette kapitlet er delt i to deler. Med bakgrunn i studiens problemstilling, forskningsspørsmål og funn vil jeg først drøfte hvordan den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg. Denne delen er delt i fire deler der hvert av de tre hovedfunnene, henholdsvis *planlegging og rammer*, *sette mål, justere underveis og løse problemer*, og *aktiv deltagelse* blir diskutert, og der den fjerde delen oppsummerer diskusjonen. I del to vil jeg se på elevenes opplevelse av deltagelse i et elevaktivt undervisningsopplegg. Denne delen er delt i tre deler der de to hovedfunnene *motivasjon* og *trygghet* blir diskutert, og den siste delen oppsummerer diskusjonen og avslutter kapitlet.

### 6.1 Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg?

#### 6.1.1 Planlegging og rammer

Den didaktiske relasjonsmodellen har gjennom studien vist seg å være en verdifull ressurs i utformingen av undervisningsopplegg innenfor rideundervisning. Modellen gir elevene en solid struktur å forholde seg til, og den gir også muligheter for at læreren kan trygge elevene ved å ha noen fastlagte elementer på plass. Ved å introdusere modellen som en del av teoriopplegget som gikk i forkant av kursene, fikk elevene en innføring i hvordan de kunne bruke den som et virkemiddel for å planlegge undervisning på en strukturert og planmessig måte. Modellens elementer bidro til å gi elevene en form for retningslinjer som de kunne følge, samtidig som de fikk frihet til å utforske og eksperimentere med hvordan de ønsket å legge opp undervisningen. Relasjonsmodellen blir her, slik Vestøl (2008) påpeker, en god inngang for elevene til å kunne lære seg å utvikle undervisningsopplegg.

Systematikk, planmessighet og ledelse er avgjørende for å realisere et elevaktivt opplegg (Dale & Wærness, 2006). Denne tydeligheten er avgjørende for å legge til rette for elevenes egen utforskning. Den didaktiske relasjonsmodellen tydeliggjør og strukturerer planleggingen slik at gjennomføring av elevaktivitet lettere kan gjennomføres. Modellen gir en tydelig ramme for undervisningen, og den gir elevene muligheten til å eksperimentere og utforske innenfor rammen. På den ene siden kan elevene ta aktiv del i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, samtidig som de har en strukturert og systematisk tilnærming til oppgaven. På den andre siden kan elevene oppleve at de ikke får gjennomført det opplegget de kunne ha tenkt seg om flere elementer er forhåndsbestemt av lærer. Elevene kan ha et ønske om å gjennomføre et spesielt opplegg som gjennom modellen ikke lar seg gjennomføre. Dermed kan eleven stå i fare for å miste noe av motivasjonen for læring gjennom undervisningsopplegget.

Fra et yrkesdidaktisk ståsted vil den didaktiske relasjonsmodellen være et godt verktøy i utvikling av elevaktive undervisningsopplegg fordi den kan gi elevene tydelige rammer og struktur for opplegget. Dette kan for eksempel lette elevenes læreprosess, og være til god hjelp for elevene slik at de kan utvikle opplegg som både er forankret i didaktikk og hestefag. Derfor kan læreren ved å fjerne eller legge til forhåndsbestemte elementer, heve eller minske vanskelighetsgraden og også åpne for mer eller mindre kreativitet fra elevene.

### 6.1.2 Sette mål, justere underveis og løse problemer

Funn i studien viser at elevene lærte seg å sette mål for kursdeltagerne i planleggingen av undervisningsopplegget, og justere undervisningen ettersom deltakerforutsetningene endret seg. Det bidro til at elevene fikk dypere forståelse for sammenhengen mellom elementene deltakerforutsetninger, innhold og mål i relasjonsmodellen. For det første måtte de justere innholdet på ridetimen sine slik at det ble tilpasset deltagerne. For det andre endret de arbeidsmåtene slik at de kunne få gjennomført den undervisningen de hadde behov for, og for det tredje ble de nødt til å endre målet for kurskveldene. På denne måten utviklet de forståelse for sammenheng mellom elementene. Dette understøttes av Hiim og Hippe (2009) som påpeker at den didaktiske relasjonsmodellen kan benyttes i undervisningsplanlegging for å utvikle forståelse for sammenhenger mellom lærestoffet, metode, elevforutsetninger og hvordan dette påvirker hverandre. Slik kan den didaktiske relasjonsmodellens elementer gi elevene verdifull erfaring med problemløsning og justering av undervisningsopplegg.

I den overordnede delen av læreplanen presenteres evnen til problemløsning, der det spesifiseres at det er ønskelig at elevene skal lære seg å løse problemer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å kunne gjøre endringer raskt, og justere seg etter situasjonen, er relevant erfaring å ta med seg videre, og noe som gir god læring for senere undervisningspraksis. Elevene på hestefag har hester til stede i undervisningen sin. Dyr kan skape akutte utfordringer slik at evnen til kjapp problemløsning og risikovurdering er et premiss for at elevene skal lykkes med opplegget. Situasjoner der eksempelvis hester blir skremt og kursdeltagere faller av krever evne både til omstilling og til å ta raske beslutninger. Dermed blir disse ferdighetene essensielle i rideundervisningssammenheng.

Samtidig kan utfordringer med tanke på endrede deltakerforutsetninger komme litt for tidlig for noen av elevene. De kan bli satt ut av opplevelsen, og kjenne på at utfordringen blir for stor. En mulighet for å unngå dette er å kun tilby nybegynnerkurs i slike undervisningssammenhenger. Da vil deltakerforutsetningene være tydeligere både for elevene og kursdeltagere, og det vil bli lettere å planlegge undervisningen før første kurskveld. På den annen side gjør dette at viktige læringsmuligheter fjernes fra elevene. Det er god læring å undervise elever på ulike nivå og med ulike forutsetninger. Her blir det lærerens oppgave å vurdere om elevgruppen er klar for slike utfordringer i planleggingen av kursene, og eventuelt legge til rette for nivå-differensiering hvis elevene har ulike forutsetninger.

En mulig kritikk av bruken av modellen som utgangspunkt for undervisningsopplegg baserer seg på at den kan føre til at elevene blir litt bundet til de ulike elementene og at utviklingen av oppleggene kan bli sementert (Vestøl, 2008). Noe av elevenes kreativitet kan gå tapt når de følger elementene slavisk. Funn viser at noen av elevene påpeker at de på forhånd ønsket å ta ting litt som det kom, og ikke ønsket å planlegge undervisningsøkten for mye, slik opplegget la opp til. Vestøl (2008) uttaler at elevenes introduksjon til undervisningsopplegg gjennom modellbruk senere kan påføres av mer kritisk refleksjon av undervisningsopplegg. Dette kan bety at etter hvert som elevene opparbeider seg mer rutine kan de ha større mulighet til å reflektere over oppleggene de lager. De blir flinkere til å risikovurdere og de gjenkjenner ulike scenario. Dermed kan de frigjøre seg mer fra modellen for å kunne bruke sin kreativitet til å lage flere typer

undervisningsopplegg. På slutten av undervisningsopplegget viste noen av elevene at de var klare for å tenke litt mer utenfor de fastsatte elementene, ved å foreslå turridding, små konkurranser og lage premier til deltakerne.

### 6.1.3 Aktiv deltagelse

Målet med denne studien var å utvikle et elevaktivt undervisningsopplegg innen rideundervisning i krysningpunktet mellom rideinstruksjonens militære tradisjon og kravet om elevmedvirkning i den videregående skole. Videre var hensikten å utforske hvordan elevene opplevde egen deltagelse i prosessen og drøfte hvordan læreren kan bruke elevmedvirkning som verktøy i arbeidet med undervisningsplanlegging. Ambisjonen var undervise elevene slik at de kunne skape rideundervisning der kursdeltakerne ble mer involvert i undervisningen i motsetning til den tradisjonelle enveiskommunikasjonen. Denne studien ser på elevenes opplevelse av å gjennomføre et undervisningsopplegg, og ikke på kursdeltakernes opplevelse av dette opplegget. Det kan allikevel være verdt å legge merke til at gjennom elevenes kommunikasjon med kursdeltagerne, særlig i den avsluttende delen av ridetimen, oppfordres til å komme med sine refleksjoner. Kursdeltagerne blir dermed involvert i utviklingen av neste kurskveld, og får på denne måten en mer aktiv og inkluderende rolle i rideundervisningen.

Elevene som deltok i designeksperimentet reflekterte over gjennomføring av undervisningen og utviklet ny kunnskap i løpet av sine kurskvelder. Det at læring skjer når rekonstruksjoner av tidligere erfaring og tidligere tillært kunnskap møter ny informasjon er sentralt i Deweys teorier om læring der læring skjer gjennom refleksjon over erfaringer (Lillejord mfl.,2013). Elevenes utvikling av egne undervisningsopplegg kan også kobles til sosialkonstruksjonisme og sosiokulturelle teorier om læring og elevmedvirkning. To elever fikk etter hvert ekstra stort fokus på kursdeltagernes trygghet og det å skape gode relasjoner til dem. De brukte sine egne erfaringer fra de selv var nybegynnere innen ridning, og reflekterte over hva de selv hadde ønsket av sin ridelærer. Den siste kurskvelden delte de ut kjærlighet på pinne til hver enkelt deltaker. Dette viser at elevene ønsket at kursdeltakerne skulle føle seg verdsatt og at den gode relasjonen var viktig for dem. Disse refleksjonene kom underveis i kurskveldforløpet, og utviklet seg gjennom erfaringen de tilegnet seg. Elevene vil dra stor nytte av erfaringen med å skape trygghet og gode relasjoner for kursdeltagerne i deres fremtidige yrkesliv, og kan med denne kunnskapen bidra til å skape større fokus på trygghet og relasjonsbygging i hestenæringen i fremtiden.

Gjennom undervisningsopplegget får elevene gå i dybden på hvordan de gjennomfører rideundervisning – fra planleggingsfasen til vurdering av opplegget.

Elevenes erfaringer og refleksjoner gjennom undervisningsopplegget gir grunnlag for dybdelæring. Gjennom dybdelæring får elevene forståelse for hva kursdeltagerne trenger. De kombinerer sin egen erfaring med det de lærer i løpet av opplegget, og kan deretter reflektere, og komme fram til nye løsninger. I løpet av undervisningsopplegget har de tre momentene for dybdelæring; relevans, mestring og struktur, slik Voll m.fl., (2019) beskriver, vært til stede. Undervisningen har vært relevant for elevene fordi de ser nytten av å kunne undervise andre i sitt yrkesliv. Elevene kjenner mestring og kontroll fordi de har vært med på å utvikle opplegget, og vi har hatt fokus på kommunikasjon og tillit mellom elevene. I tillegg er undervisningen strukturert gjennom den didaktiske relasjonsmodellen, som gjør planlegging og gjennomføring enklere for elevene. Med dette utgangspunktet kan elevene nå utvikle forståelse for

undervisningsopplegg i flere ulike kontekster. Ved bortfall av en disse tre momentene kunne utfallet blitt et annet. For eksempel kunne bortfall av relevans gitt elevene gitt mindre motivasjon til å lære, og det kunne redusert potensialet som ligger i dybdelæring.

Funn i studien viser at elevenes delaktighet i utvikling av undervisningsopplegget gir dem verdifull erfaring som bidrar til å forme deres læring. Ved å være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplegget må elevene ta stilling til problemer de i andre undervisningssituasjoner ikke hadde behøvd ta stilling til. Et eksempel på dette er deltakerforutsetningene på kurset. Fordi noen av elevene hadde kursdeltakere med et lavere ferdighetsnivå enn elevene forventet, ser elevene i etterkant et behov for å være enda tydeligere i kursinvitasjonene. De har også, gjennom erfaringen fra første kurskveld, lært seg å justere sitt opplegg underveis når de ser at deres egen plan ikke fungerer med kursdeltagernes ferdigheter.

Ved å være delaktige i utviklingen av opplegget fikk elevene reflektert omkring flere av elementene knyttet til undervisningsopplegget. Som eksempel reflekterte elevene over hvordan de skulle tilpasse innhold for å nå målene de hadde satt for kurselevne. Dette viser at elevene ved hjelp av refleksjon og ny kunnskap klarer å justere og tilpasse opplegget slik at det passer deltagerne. Ved å være aktiv og utforskende har elevenes læringseffekt og refleksjon økt gjennom prosessen slik Dale og Wærness, (2006) påpeker. Et av funnene jeg vil trekke fram er refleksjonene elevene gjorde rundt prissetting av kursene. Elevene valgte vederlagsfrie kurs basert på at dette kunne lette presset elevene følte omkring å prestere som ridelærer. Ved å gjennomføre vederlagsfrie kurs fikk elevene mulighet til å øve seg på å undervise i en virkelighetsnær kurssituasjon uten at de følte press på å levere et produkt som kursdeltakerne betalte for. Vederlagsfrie kurs ga et tydelig signal til deltakerne om at kurset var en opplæringssituasjon. Funnene viser at elevene identifiserte flere fordeler med gratis kurs. Riding er i utgangspunktet en dyr hobby. Når kursene er vederlagsfrie, blir de tilgjengelige for alle uavhengig av økonomisk situasjon. Dette gjør at både de som er usikre på om ridning er noe for dem og familier med begrenset økonomi kan dra nytte av dette lavterskeltilbudet.

Et motargument mot å gjennomføre vederlagsfrie kurs er muligheten for at elevene kan tjene penger på gjennomføring av kursene. Inntekt fra slike kurs kan være et kjærkomment bidrag til skoleturer eller andre sosiale arrangement for elevene. Ved å få inntekt fra kursene kan dette også heve elevenes motivasjon til å gjennomføre flere kurs, og dermed også få større mulighet til å lære mer.

Elevene samarbeidet i planleggings- og gjennomføringsfasen. Funn i studien viser at elevene var avhengig av hverandre for få gjennomført opplegget som planlagt. Elevene måtte samarbeide for å ha hestene klare til undervisning, ta imot deltagere og leie hester i løpet av ridetimen. Dette bidro til å styrke fellesskapet i klassen og de etablerte et praksisfellesskap der arbeidet med ridekursene sto i fokus. Elevene erfarte behovet for ulike ferdigheter for å få opplegget til å fungere, for eksempel å kunne sale på raskt nok slik at alle hestene var klare til kursstart. De erfarte også hvor viktig det var å kommunisere med hverandre for få alt på plass til riktig tid. De erfarte hvordan de måtte agere for å takle uforutsette hendelser, som at kursdeltakerne kom sent eller til feil time. Funn fra studien avdekker at erfaringene elevene får i løpet av kurskveldene former det de lærer om gjennomføring av rideundervisning. Dette støttes av Lave og

Wenger (1991) som fremhever deltakelse i slike praksisfellesskap som det sentrale i all læring, og at en deltaker i slike fellesskap både lærer innhold og ferdigheter i tilknytning til sin praksis. Elevene hadde ulikt utgangspunkt før gjennomføring av prosjektet. Slik Lave og Wenger påpeker som sentralt i et praksisfellesskap, tilførte elevene med erfaring fra rideskole elevene med lite erfaring kunnskap som hjalp dem med å bygge opp sine egne ferdigheter. Ferdighetene de lærer gjennom fellesskapet og konteksten de befinner seg i er svært relevante hvis de senere skal arbeide i hestenæringen. Selv om praksisfellesskap med elever på ulike ferdighetsnivå i utgangspunktet er positivt, kan det også være en utfordring. Elever med mindre erfaring og ferdighet kan oppleve at de ikke mestrer like mye som sine medelever. Dette kan føre til en frykt for å gjøre feil eller dumme seg ut.

Et av premissene for at praksisfellesskap skal fungere er tillit og trygghet mellom deltakerne. Elevene i studien er entydige på at en forutsetning for elevenes læring i fellesskapet er tilliten til hverandre, slik at de tør å vise fram sine svakere sider. Dette har igjen betydning for elevens videre utvikling. Elever som er åpne om hva de ikke har forstått vil lettere få hjelp fra de andre i praksisfellesskapet til å lære og forstå sammenhenger.

Funnene viser at elevene erfarte hvordan kommunikasjon med kursdeltakere måtte justeres etter deltakernes alder. Elevene ønsket å ha en samtale med hver enkelt deltaker i etterkant av ridetimen, men opplevde at spørsmålene de stilte ikke fungerte på alle målgruppene. For barna på nybegynnerkurset måtte elevene stille mye enklere spørsmål for å kunne få svar. Denne erfaringen kan gjøre elevene mer oppmerksom på nivåregulering i fremtidig undervisning og kommunikasjon. En avsluttende samtale med hver elev bidrar positivt til kommunikasjon og tilbakemelding mellom ridelærer og kursdeltager. Slike samtaler skiller seg tydelig fra den militære tradisjonen der enveiskommunikasjonen var gjeldende, og kursdeltagerne hadde liten mulighet, og heller ikke turte, å kommunisere med ridelæreren. På en annen side kan slike samtaler være ganske tidkrevende. Det kan være vanskelig å avslutte samtalen om kursdeltagerne har mye på hjertet, og da vil tiden som er til rådighet fort overskrides. I rideundervisning i hestefag på videregående skole finnes det ofte mer tid enn på rideskoler, og her kan man utnytte denne tiden til å ha god dialog med rytterne. I rideskolesammenheng er det viktig å ha kontroll på tiden, og kanskje øve opp noen strategier for å avslutte samtalen på en hyggelig måte når tiden er ute.

Gjennom designeksperimentet erfarte elevene betydningen av å etablere gode relasjoner med kursdeltagerne. I funnene fremheves fordelene med å ha de samme kursdeltakere gjentatte ganger nettopp for å bygge en god relasjon. Dette underlettet undervisningen både for elevene og kursdeltagerne. Funnene tyder også på at gode relasjoner til medelevene og læreren både gjorde det lettere for elevene å kunne diskutere og evaluere undervisningsopplegget. Ved å kjenne trygghet til hverandre slapp elevene seg mer løs både i undervisnings- og evalueringssituasjonen. Dette støttes av synet på sosiokulturell læring der læring er resultat av sosial interaksjon. Disse erfaringene kan bidra til å forme elevens forståelse for relasjonsbygging som et viktig element i undervisningssituasjoner.

I forlengelse av elevens forståelse for relasjonsbygging viser funn at hestefagelevne selv poengterte sitt behov for et godt forhold til sin ridelærer sin for å kunne prestere og lære. Elevenes behov for å føle trygghet til ridelæreren i rideopplæringsituasjonen står i



sterk kontrast til den tradisjonelle ridelærerrollens militære preg. Funnene viser at elevene mener ridelæreren vil ha større mulighet til å lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter om de har en god relasjon til ridelæreren.

#### 6.1.4 Oppsummering

Med utgangspunkt i studiens funn og teoretiske rammeverk argumenterer jeg for at bruk av den didaktiske relasjonsmodellen kan være et godt utgangspunkt for å utvikle elevaktive undervisningsopplegg. Den didaktiske relasjonsmodellen kan gi elevene kjennskap til et didaktisk verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering. I en yrkesfaglig kontekst innen hestefag har et slikt verktøy tidligere blitt lite brukt, da det ikke har vært en del av den tradisjonelle opplæringen innen rideinstruksjon. Funnene viser at elevene gjennom modellen får hjelp til å utvikle strukturerte undervisningsopplegg som gir dem trygghet i undervisningssituasjonen. Funnene viser også at den didaktiske relasjonsmodellen hjelper elevene med å utvikle forståelse for hvordan de ulike elementene i et undervisningsopplegg er avhengige av hverandre. Gjennom å bruke modellen som et didaktisk verktøy får elevene delta mer aktivt i utvikling av undervisningsopplegg. Dale og Wærness (2006) fremhever at elever som er aktive i sin læreprosess får bedre oversikt og kontroll over det som skal læres, og påpeker at elevmedvirkning kan bidra til bedre kommunikasjon mellom lærere og elever, og mellom elever.

Funnene i studien peker på at elevenes erfaringer gjennom opplegget former det de lærer, tenker og forstår på mange ulike områder. De får ny forståelse for både spesifikke, yrkesfaglige emner slik som forberedelse og gjennomføring av rideundervisning, men de får også forståelse for samhandling, relasjonsbygging og kommunikasjon. Den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som et utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg innen rideundervisning ved å gi elevene mulighet til å skape egne undervisningsopplegg med utgangspunkt i elementene fra modellen. Elever som deltar både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegg får mulighet til å oppnå dybdelæring gjennom oppleggets forløp. Ved å medvirke til utvikling av undervisningsopplegg i emner som eleven finner meningsfulle vil de være motivert for læring.

## 6.2 Hvordan opplever elevene å være delaktige i planlegging, vurdering og gjennomføring av et undervisningsopplegg?

Dette forskningsspørsmålet setter fokus på elevenes opplevelse av å være deltakere i designeksperimentet. Den påfølgende drøftingen tar utgangspunkt i de funnene fra fokusgruppeintervjuene, observasjonen og evalueringsskjemaene som omhandler elevenes egne opplevelser. Teksten er strukturert etter hovedelementene i denne funnkategorien, henholdsvis motivasjon og trygghet, og avsluttes med en oppsummering.

### 6.2.1 Motivasjon

Elevenes opplevelser knyttet til fokusgruppeintervjuet er et av hovedfunnene i denne studien. Gjennom fokusgruppeintervjuet fikk elevene komme med sine refleksjoner omkring designeksperimentet, eksempelvis om planlegging av undervisning og evaluering underveis. De diskuterte som beskrevet i funnkapitlet både det de likte med opplegget, og det de ønsket å endre og forbedre. Elevene satt pris på å kunne utvikle

oppleggene selv slik de ønsket, og dette vil jeg fortsette å gjennomføre i senere opplegg. Samtidig ønsket elevene å endre den skriftlige evalueringen underveis i undervisningsopplegget. Dette vil ha innvirkning på hvordan jeg vil utarbeide evalueringprosessen videre, og den skriftlige vurderingen vil nok endres eller fjernes i fordel for den muntlige. Det var tydelig at elevene fikk mer eierskap til undervisningsprosjektet i denne prosessen. De diskuterte andre muligheter for gjennomføring og vurderte disse opp mot det opprinnelige opplegget.

Fokusgruppeintervjuet var i utgangspunktet tenkt som en datainnsamlingsmetode, men i løpet av intervjuet viste det seg at både elevene og jeg opplevde det også som en viktig del av designeksperimentet. Gjennom fokusgruppeintervjuet fikk deltakerne i praksisfellesskapet diskutere de ulike hendelsene og erfaringene de hadde gjort underveis. Alle deltakerne bidro med ulike innspill. En av elevene tok opp muligheten for flere kurskvelder, en annen hadde innspill på forberedelser som burde kommet i forkant av selve gjennomføringen av kurskveldene. Elevene brukte lang tid på å diskutere evaluering, og fordelene og ulempene ved å bli evaluert. Gjennom fellesskapet fikk de innsikt i medelevenes tanker og de utviklet refleksjoner som enkeltindividet ikke hadde klart å oppnå alene. Ved hjelp av praksisfellesskapet ble det tydeligere hvordan enkelte faktorer kunne endres for å bedre opplegget. Det intersubjektive i fokusgruppeintervjuet ble dermed med på å forme subjektiviteten, slik Dewey påpeker, ved at elevene i samarbeid utvikler ny forståelse for gjennomføring av et slikt opplegg. Fokusgruppeintervjuet ble en møteplass der praksisfellesskapets deltakere kom med sine ulike erfaringer og utvekslet dem med hverandre. En slik samtale kan ligne på det vi kaller en fagsamtale, men i motsetning til en fagsamtale var alle elevene involvert i samtalen.

Denne samtalen var ingen vurderingssituasjon, noe som gjorde at eleven følte seg mye friere, og kunne luften tanker og ideer uten å være redd for å bli vurdert. Samtidig har en slik samtale et stort potensial som vurderingssituasjon. En slik samtale kan være en mulighet for å vurdere faglig kommunikasjon mellom elevene, samhandling, samarbeid om problemløsning og kreativitet. Slike ferdigheter kan ellers være vanskelig å vurdere i tradisjonelle vurderingsformer. Negative konsekvenser av en slik vurderingsform kan være ubehag for enkelte av deltakerne, muligheten for å lett kunne miste fokus og at vurderingen kan være utfordrende å dokumentere. Ved å knytte vurdering til en slik samtale skapes mulighet for å bruke elevenes motivasjon som utgangspunkt for å utvikle vurderingspraksis.

Funnene indikerer at det er flere faktorer som må ligge til rette for at en slik samtale skal ha ønsket effekt. Elevene påpekte at gruppen ikke kan være for stor, og elevene må føle seg trygge i situasjonen. Elevene må både være trygge på hverandre og på læreren. Dette betyr at det bør fokuseres på arbeid med relasjonene både innad mellom elevene og til læreren før en slik samtale kan innføres. Det bør settes av god tid slik at deltakerne får tid og mulighet til å reflektere underveis. Samtalen kan da bli et verktøy der både elever og lærer får mulighet til å utvikle nye ideer og refleksjoner. Læreren bør ha forberedt noen løse spørsmål på forhånd, på samme måte som intervjuguiden til et semistrukturert intervju, slik at samtalen kan ledes om det blir behov for det.

Elevene uttrykte et ønske om slike samtaler som avslutning på flere undervisningsopplegg. De opplevde samtalen som lærerik og inspirerende, og som et verktøy som kan tilføre dybde til flere fag. Samtalen kan knyttes til sosiokulturelle

teorier ved at læringen skjer i den sosiale konteksten i fokusgruppeintervjuet. Ved å kombinere en slik samtale med en egenvurdering kan det gi elevene og læreren mulighet til å få ny verdifull kunnskap i prosessen.

### 6.2.2 Trygghet

Funnene indikerer at elevene opplevde å bli tryggere på å kommunisere med andre og å uttrykke seg høyt i plenum gjennom undervisningseksperimentet.

Mange elever opplever store utfordringer med å presentere foran andre, og i skolen gjøres det store tilpasninger for elevene skal kunne presentere på måte som kjennes komfortable for dem. Funn viser at elevene erfarte at bruk av ridning og hester som utgangspunkt for kommunikasjon med andre, både en til en og i plenum, gjorde det lettere å kjenne seg trygg i situasjoner som normalt ville kjennes ukomfortable. Hesten kan ha en viktig funksjon for elevenes psykiske helse og være en portåpner inn i situasjoner som oppleves krevende for elevene. En av elevene i denne studien hadde utfordringer med å kunne presentere foran andre, og klarte ikke å snakke høyt i klassen. Hun kom selv med forslaget om at hun skulle lage et undervisningsopplegg, men få en medelev til å gjennomføre opplegget. Mens medeleven styrte den overordnede undervisningen, gikk eleven inn til hver enkelt rytter og ga dem instruksjoner. Denne tilnærmingen skapte en trygghet hos eleven. Eleven erfarte at tilnærmingen fungerte, og kunne ta med seg den positive opplevelsen knyttet til kommunikasjon over i andre situasjoner i etterkant. Dette understøttes av Lave og Wengers tanker om omgivelsenes betydning for læreprosessen (1991).

Det er likevel viktig å være klar over at slike tilpasninger ikke alltid fungerer like godt. I en vurderingssituasjon vil det bli vanskelig å vurdere eleven på det samme grunnlag som de andre. I slike situasjoner er det viktig å ha godt formulerte og gjennomtenkte vurderingskriterier som tar høyde for slike tilpassede opplegg. Eksempelvis bør kriteriene ta høyde for å vurdere elevenes arbeidsmetoder slik at det blir mulig å vurdere disse ulikt fra elev til elev.

Hesten er en viktig rammefaktor i undervisningsopplegg i hestefaget.

Den er både lærer for elevene og kollega for yrkesfaglærerne. Det å ha gode hester med godt temperament er avgjørende for å kunne oppnå gode opplærings situasjoner for elevene. Hvis elevene kjenner seg utrygge rundt hesten fordi den viser uønsket adferd kan elevenes utfordringer øke i motsetning til ønsket om at elevene skal føle seg trygge og komfortable rundt hestene. Det er allikevel viktig å også ha fokus på at i en yrkesfaglig kontekst vil hestefagelevne møte på alle typer hester. Det er dermed viktig at de får erfare at ikke alle hester er like enkle, og at elevene lærer seg verktøy for å kunne forstå og håndtere hester som oppfører seg på ulike måter.

### 6.2.3 Oppsummering

Funnene viser at elever som deltar både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegg benytter dybdelæring gjennom oppleggets forløp fordi de får motivasjon for faget. Ved å medvirke til utvikling av undervisningsopplegg i emner som eleven finner meningsfulle vil de være motivert for læring. Læreren må være ansvarlig for at oppgavene elevene påtar seg er overkommelige, slik at elevene i løpet av opplegget føler mestring og kontroll. Funn viser at noen av elevene i studien i utgangspunktet ikke følte seg klar for oppgaven de fikk. I slike tilfeller er det avgjørende at læreren har kjennskap til elevene og har gjort en forhåndsbedømmelse om elevenes

evne til å mestre oppgaven de har fått utdelt, slik at elevene kan oppleve mestring i gjennomføringen. Dette er gjenkjennbart både i teorier om dybdelæring og sosiokulturelle læringsteorier som argumenterer for at læring er kontekstavhengig (Voll mfl., 2019), (Creswell, 2007). Får elevene dårlige opplevelser kan dette gi negative assosiasjoner til å skulle undervise. Klarer elevene derimot å gjennomføre oppgaven kan dette føre til økt mestringsfølelse, og en erfaring om at det er mulig å mestre utfordringer selv med et usikkert utgangspunkt. Elevene utvikler dybdelæring omkring emnet rideundervisning gjennom undervisningsopplegget ved å bygge opp sin forståelse om emnet på flere måter. De utvikler sin grunnleggende kunnskap om ridning og hester til også å innbefatte rideundervisning av andre. Læren om å undervise kan de deretter ta med seg til nye og ukjente yrkesfaglige kontekster, slik elevene selv påpeker i funnene.

Elevaktive undervisningsopplegg gir ikke læreren en lettveit vei til et godt undervisningsdesign. Selv om elevaktive undervisningsopplegg gjør elevene mer aktive i prosessen, setter ikke dette mindre krav til læreren. For at et elevaktivt opplegg skal bli vellykket kreves det mye av læreren. For det første må læreren ha analysert målene fra læreplan og yrkesoppgave til å passe inn som et praksisopplegg gjennom gode vurderingskriterier, innhold, elevaktiviteter og metodisk organisering. Deretter må læreren utvikle et opplegg som baserer seg på at elevenes handlinger skal føre til læring. Opplegget må videre gjennomføres slik at elevene kan få repetere læringsaktiviteten flere ganger og dermed få mulighet til å øve seg på ferdighetene. Dersom det oppstår uventede situasjoner underveis i det elevaktive opplegget, kan målene bli utydelige. Læreren må ha forberedt for dette, og må bruke sin faglige kunnskap og yrkesdidaktiske erfaring for å tilpasse gjennom opplegget.

Å basere undervisningen på samarbeid med dyr er en svært krevende situasjon som skiller hestefag fra de fleste andre yrkesfag. Hesten kan være en solid, men til tider uforutsigbar kollega. Yrkesfaglærere på hestefag har ikke bare ansvar for elevenes læring, trygghet og motivasjon, men også hestenes velferd. For å kunne fungere som en god hestefaglærer er det viktig å ha gode ferdigheter innen håndtering og trening av hest. En hestefaglærer bør ikke kun håndtere hest sammen med elevene, men også jevnlig øve i andre situasjoner slik at ferdigheter og håndlag opprettholdes. Dette er viktig for å kunne gi elevene god, relevant undervisning. Hestefaglærerens ferdigheter bør ligge et godt steg over elevenes ferdigheter i de aller fleste situasjoner slik at det blir mulig å differensiere undervisningen. Samtidig er det viktig at hestefaglæreren er åpen for elevenes ideer og ferdigheter, og evner å ta til seg ny kunnskap underveis.

Elevaktive undervisningsopplegg kan gi både elev og lærer verdifull læring. Gjennom et slikt undervisningsopplegg kan elevene få økt eierskap til emnet, og de vil få mulighet for dybdelæring gjennom økt motivasjon for den yrkesrelevante aktiviteten. Med dette som grunnlag kan de ta kunnskapen med seg videre inn i andre kontekster. Elevaktive undervisningsopplegg i en kontekstnær sammenheng kan bidra til å skape engasjerende og relevante undervisningssituasjoner for elevene. Elevene vil gjennom undervisningsopplegget kunne utvikle sin yrkeskompetanse slik at de får en lettere overgang til yrkeslivet. Ved hjelp av den kontekstnære sammenhengen kan elevene fordype seg i de elementene som behøves for å utvikle relevant kunnskap og ferdigheter innen emnet. Det blir klarere for dem hvilke ferdigheter de trenger, og de blir også mer bevisst på hvordan de kan tilegne seg dem. Elevaktive undervisningsopplegg kan også være en mulighet for å skape en bedre relasjon mellom lærer og elev, og slike

undervisningsopplegg kan også gi læreren en unik mulighet til å utvikle sin yrkesdidaktiske kompetanse.

## 7. Avsluttende kommentarer og implikasjoner

Denne studien undersøker en elevaktiv tilnærming til undervisning i ridning. Studien er en av få yrkesdidaktiske studier som er gjennomført innen hestefaget, og den er derfor et nytt kunnskapsbidrag i et relativt utforsket felt. Målet var både å heve min egen yrkesfaglige kompetanse ved å utforske rideundervisning og å heve min egen yrkesdidaktiske kompetanse ved å utforske elevaktiv undervisning. Samtidig kan erfaringene fra denne studien komme andre yrkesfaglærere til gode. Ved å lage et designeksperiment der elevene skulle planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg innen rideundervisning ble det utviklet teorier både om elevenes læringsprosesser og om de redskapene som er utviklet for å heve elevenes læring. Datainnsamling ble gjennomført ved fokusgruppeintervju, observasjon og evalueringsskjema. Funn ble kategorisert ved hjelp av elementene fra den didaktiske relasjonsmodellen. Hovedfunnene fra studien viser hvordan den didaktiske relasjonsmodellen kan være et godt utgangspunkt for elevaktive undervisningsopplegg ved å gi struktur, rammer og trygghet til elevene. Studien viser også at en samtale mellom elever og lærer etter gjennomført opplegg kan åpne for refleksjon og læring for både elever og lærer.

I kapittel 6 har jeg drøftet funnene mine opp imot teori, tidligere forskning og aktuelle styringsdokumenter for å kunne besvare min problemstilling:

Hvordan kan yrkesfaglærere benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg i heste- og dyrefag?

Med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes som utgangspunkt for et elevaktivt undervisningsopplegg?
2. Hvordan opplever elevene å være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering av et undervisningsopplegg?

For å utforske problemstillingen har jeg støttet meg til teoretiske perspektiver som sosiokulturell læring, pragmatisme, dybdelæring, situert læring, elevmedvirkning og den didaktiske relasjonsmodellen for å utforske ulike yrkesdidaktiske tilnærminger til elevaktiv læring.

I drøftingen av studiens funn ser jeg at arbeid med utvikling av elevaktive undervisningsopplegg byr på både muligheter og utfordringer. Gjennom elevaktive undervisningsopplegg kan elevene få delta mer aktivt i alle prosesser i opplegget. De kan bidra i planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette gjør at de føler mer eierskap, og lettere blir motivert for å jobbe med opplegget. Når elevene blir motivert for å lære åpnes muligheten for dybdelæring.

Ved hjelp av elevaktive undervisningsopplegg kan elevene bli en ressurs for læreren i utviklingen av nye opplegg. Elevene kan komme med innspill på hva som kan fungere og fenge elevene, og elevsynet kan tillegges mer vekt i planleggingen. Dette kan gjøre undervisningssituasjonen mer positiv både for elev og lærer. Eleven vil føle seg sett og kjenne seg som en ressurs, samtidig som læreren kan skape undervisningsopplegg som

gir god læring og mer fornøyde elever. Elevaktive undervisningsopplegg kan også skape praksisfelleskap der både lærer og elever bidrar, diskuterer og reflekterer. Ved å skape slike praksisfelleskap i yrkesnære opplærings situasjoner kan elevene sammen med læreren utvikle nye ideer og ferdigheter som senere kan benyttes videre i yrkeslivet.

En utfordring med elevaktive undervisningsopplegg kan være kravet det stiller til læreren. Læreren må planlegge, skape struktur og lede undervisningen. I et elevaktivt undervisningsopplegg er det større muligheter for å møte på uforutsette situasjoner, og læreren må dermed ha nok verktøy og erfaring til å kunne løse utfordringer og eventuelt endre metoder og mål. Læreren må også kjenne sine elever relativt godt for å kunne legge til rette for et opplegg som kan passe dem.

Elevaktive undervisningsopplegg kan være tidkrevende. For at elevene skal få mulighet til gjentagende øving på ferdigheter må det settes av nok tid. Dette betyr at alle undervisningsopplegg nødvendigvis ikke kan være elevaktive om man skal rekke gjennom alle mål for undervisningen. Elevaktive undervisningsopplegg er også avhengig av gode relasjoner mellom både elever og lærer for å fungere optimalt. Elevene må kjenne seg trygge nok til å utforske, prøve og feile. Samtidig gir slike undervisningsopplegg også en mulighet for å bedre elev-lærer relasjonen.

Den didaktiske relasjonsmodellen gir mulighet for å skape struktur og gir ridelæreren tydelige elementer å forholde seg til. En hestefaglært som har hatt undervisning i en slik form for rideundervisning kan ha mulighet for å utvikle undervisningsopplegg som sikrer en viss kvalitet på rideundervisningen hos bedriften de er ansatt i. Samtidig er ikke den didaktiske relasjonsmodellen det eneste som behøves for sikre rideundervisning med en viss kvalitet. God rideundervisning krever stor forståelse for ridning, kommunikasjon, pedagogikk og didaktikk og ikke minst hesten som individ, og er en krevende aktivitet. Totalt sett kan relasjonsmodellen kan være et yrkesdidaktisk verktøy som kan hjelpe på veien mot bedre rideundervisning.

I denne studien var deltakerantallet relativt lavt. Med bakgrunn i den begrensede deltakelsen kan det ikke konkluderes med at opplegget vil fungere på samme måte i større klasser eller klasser med andre deltakerforutsetninger og rammebetingelser. Imidlertid kan relasjonsmodellen benyttes til å justere opplegget og tilpasse det til ulike grupper, både når det gjelder antall og nivå.

Studien ser på elevenes opplevelser og refleksjoner i gjennomføring av designeksperimentet. En begrensning ved studien er imidlertid at kursdeltakerne i designeksperimentet ikke er inkludert i datamaterialet. Ved å få tak i deres erfaringer og opplevelser gjennom kurskveldene, kunne en ny side av prosjektet ha blitt belyst. Det ville vært interessant å undersøke hvordan de opplevde opplegget, undervisningen og tilbakemeldingene de fikk. Dette kunne ha belyst i hvilken grad elevene klarte å oppnå målene de hadde satt seg for undervisningen sin. Det ville også vært interessant å studere områder der elevene og kursdeltakernes oppfatninger var sammenfallende eller avvek fra hverandre. Et annet interessant perspektiv ville vært å få kursdeltakernes refleksjoner om hvorvidt deltakelse på disse kursene inspirerte dem til å fortsette med ridning eller eventuelt å søke seg til hestefaget senere. Disse spørsmålene åpner for videre forskning.

Rideundervisningen innenfor hestefag kan variere betydelig mellom ulike skoler. Mens noen skoler har utdannede ridelærere og et godt hestemateriell, har andre skoler hestefaglærere med en annen inngang til yrket og mindre egnede hester. Likevel har skoler som tilbyr hestefag en unik mulighet til å tilby god pedagogisk rideundervisning. Hestefaglærere besitter ofte det pedagogiske utgangspunktet som kan mangle hos mindre utdannede rideskolelærere. I tillegg har de vanligvis muligheten til å tilpasse undervisningen mer fleksibelt, for eksempel ved å regulere gruppestørrelsen og tidsbruken innenfor en fastsatt ramme. Hestefaglærere kan dele klassen opp i mindre grupper og undervise dem separat. De har også mulighet til å bruke mer tid enn de 45 minuttene som en tradisjonell ridetime varer. Videre kan hestefaglærere lage elevaktive undervisningsopplegg, som denne studien er et eksempel på, der elevene selv kan være delaktige i planlegging, gjennomføring og vurdering. På denne måten er det lettere for hestefaglærere å gi gode undervisningsopplevelser til elevene sine sammenlignet med tradisjonelle rideskoler. Med dette som utgangspunkt kan det argumenteres for at hestefaglærere har en unik posisjon innenfor rideundervisning.

## 7.1 Avsluttende refleksjoner over yrkesdidaktisk praksis

Gjennom denne studien ønsket jeg å heve min egen yrkesfaglige kompetanse ved å utforske rideundervisning, og heve min egen yrkesdidaktiske kompetanse ved å utforske elevaktiv undervisning. Master i yrkesdidaktikk har gitt meg mulighet til å anvende en mer vitenskapelig tilnærming til utvikling av et elevaktivt undervisningsopplegg innen hestefag. Utgangspunktet for studien var muligheten for å skape et elevaktivt undervisningsopplegg som både implementerte sikkerhetstanken fra den militærinspirerte rideskoletradisjonen og tanken om at elever lærer gjennom erfaring og refleksjon. Gjennom studien har jeg fått mer innsikt i rideundervisning, både ved å studere tidligere forskning og ved gjennomføring av undervisningsopplegget. Studien har også gitt meg et mer bevisst forhold til yrkesdidaktisk undervisningsplanlegging og hevet min yrkesdidaktiske kompetanse. Gjennom arbeidet med studien har jeg erfart hvordan elevaktive undervisningsopplegg kan benyttes for å skape gode og fruktbare undervisningssituasjoner. Det har blitt svært tydelig for meg hvor viktig det er å gjøre undervisningssituasjonene relevante for å skape motivasjon hos elevene, og hvor entusiastiske elevene kan bli gjennom gode undervisningsopplegg.

Etter å ha fullført undervisningsprosjektet, har jeg tilegnet meg erfaringer som jeg ønsker å implementere i min fremtidige undervisningspraksis. Videre følger en kort punktliste over de viktigste av dem;

- Det å kommunisere og tilrettelegge for at elevene skal lykkes i instruksjonsrollen skiller seg fra den militære stilen som tidligere har preget rideundervisning. På samme måte som det er ønskelig at rideelevene skal få reflektere over sin ridning for å lykkes er det viktig at elevene som skal lære seg å undervise får mulighet til å reflektere over det de har gjort og endre underveis slik at de kan kjenne mestring i forhold til sitt eget undervisningsopplegg.
- Elevenes behov for trygghet er ikke noe nytt i pedagogisk sammenheng, men i et fysisk utøvende fag som hestefag vil det være særlig betydningsfullt at læreren inntar en trygg rolle og etablerer en god relasjon til sine elever så tidlig som mulig.



- Elevene påpekte tidlig i prosjektet betydningen av gruppestørrelse for deres opplevelse av trygghet, og dermed også for læringseffekten. Gruppesammensetning og gruppestørrelse er derfor et punkt det bør tas hensyn til i gjennomføringen av undervisningsopplegg.
- Ved gjennomføring av aktiviteter for eksterne deltakere er det et poeng å gjøre arrangementet vederlagsfritt. Dette skaper mindre press på elevene og gir dem større spillerom til å prøve seg fram.
- I elevaktive undervisningsopplegg er både lærerens yrkesfaglige og didaktiske kompetanse av stor betydning. Læreren må inneha nok fagkompetanse til å kunne takle uventede situasjoner som oppstår, og samtidig kunne gjennomføre undervisningsopplegget på en didaktisk god måte.
- Den didaktiske relasjonsmodellen kan være et godt utgangspunkt for elevene til å skape strukturerte undervisningsopplegg som de føler seg trygge på å gjennomføre. Men det er viktig å vurdere implementering av slik modellbruk til hvert enkelt undervisningsopplegg.
- En oppsummerende samtale etter avslutning av undervisningsopplegg kan skape interessante møter som kan føre til ny forståelse og innsikt og dybdelæring om emnet både for elever og lærer. Den oppsummerende samtalen kan bidra til å gi elevene mulighet til å reflektere over egen læring, og i tillegg gi læreren verdifull innsikt i elevens læreprosess.

Studien har også implikasjoner utover egen praksis. Yrkesdidaktiske praksiser i hestefaget er som tidligere nevnt et lite utforsket felt. Det er behov for mer forskning innen dette feltet for å kunne utvikle gode praksiser der elevenes læring er i fokus. Undervisningsoppleggene som utvikles må speile hestenæringen slik at undervisningen er relevant for elevene. For yrkesfaglærere i hestefag er det behov for didaktiske verktøy som passer inn i deres kontekst. Mange hestefaglærere jobber alene om å utvikle undervisningsopplegg tilpasset hestefag. For å sørge for god kvalitet og yrkesdidaktisk forankring er det derfor behov for studier som undersøker didaktiske praksiser innen faget.

Det er også et behov for mer forskning innen vurdering i hestefaget. Gjennom elevaktive undervisningsopplegg som gir dybdelæring kan elevene bruke ferdighetene og kunnskapen de får gjennom undervisningsoppleggene i nye og ukjente kontekster, og står dermed sterkere i en næring i endring. Det er behov for å undersøke hvordan vurdering av disse ferdighetene skal gjennomføres og hva den skal vurdere.

Hestenæringens behov endrer seg på samme måte som resten av samfunnet. Hestenæringen i dag er svært endret i forhold til bare tjue år tilbake. Større fokus på individet, hestevelferd og lønnsomhet er alle faktorer som påvirker hestenæringens behov. Dette gjør at yrkesfagutøverne må tilegne seg andre og nye ferdigheter. For å kunne tilfredsstille næringen må hestefaglærerne derfor holde seg løpende oppdatert på, og være i kontakt med hestenæringen. Undervisningsoppleggene som utvikles må speile hestenæringen slik at undervisningen er relevant for elevene. Gjennom elevaktive undervisningsopplegg som gir dybdelæring kan elevene bruke ferdighetene og

kunnskapen de får gjennom undervisningsoppleggene i nye og ukjente kontekster, og står dermed sterkere i en næring i endring.

# Litteraturliste

- Akker, V. D. J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge
- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F. Waddington, D.I. & Pickuo, D.I. (2019). Twenty-First Century Adaptive Teaching and Individualized Learning Operationalized as Specific Blends of Student-Centered Instructional Events: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2), e1017. <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug
- Bjørndal, Cato R.P. (2011) *Det vurderende øyet*. Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, K.E.W. (2013). Pedagogisk designforskning i Brekke, M. og Tiller, T (red), (2013) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole* (s.245-259)
- Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209175>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Bruvik, A. N. (2022). *Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elevmedvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant*. Doktoravhandling. Oslo Met.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.ed.). Oxford: Oxford University Press
- Bueie, A.A. (2019) Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research* Vol. 5, No. 2, 39–61
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Routledge: Hove.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Carr, W., Kemmis, S. (1990). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, London: The Falmer Press

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Cobb, Paul & Confrey, Jere & Disessa, Andrea & Lehrer, Richard & Schauble, Leona. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*. 32. 9-13. 10.3102/0013189X032001009.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Consalvo, A. L., Shallert, D. L., & Elias, E. M. (2015). An Examination of the Construct of Legitimate Peripheral Participation as a Theoretical Framework in Literacy Research. *Educational Research Review* 16, 1-18. Elsevier Ltd.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design - Choosing among Five Approaches*. Thousand Oakes: Sage Publications, Inc
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdeløring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 40–61. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4573>
- Dale, E.K., og Wærness, J.I., (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*, Universitetsforlaget
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Dewey, J. (1910) *How we think*. Boston: Heath
- Egelandsdal, Kjetil & Ness, Ingunn. (2020). Læring som praksis - John Deweys pragmatisme, i *Til elevens beste - pedagogiske perspektiver*, Gyldendal Akademisk
- Elliott, K., Fischer, C.T. & Rennie, D.L. (1999) Evolving Guidelines for Publications of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3):215-229
- Eraut, M., Maillardet, F. J., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C., & Furner, J. (2002). Conceptual Analysis of Research Questions: do the Concepts of "Learning Community" and "Community of Practice" Provide added Value? In *AERA Conference*
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, Bent. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12. 219-245. 10.1177/1077800405284363.
- Forsberg, L. (2007). *Att utveckla handlingskraft: om flickors identitetsskapande processer* (Licentiate dissertation). Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-26390>

- Fossheim, Hallvard. J. (2015) De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Konfidensialitet*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as Peripheral Participation in Communities of Practice: a Reassessment of Key Concepts in Workplace Learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68. Doi: 10.1080/0141192052000310029
- Gjølterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. S. Gjølterud., H. Hiim., D. Husebø., L. H. Jensen., T. H. Steen-Olsen. & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (108–207). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design Research from a Learning Design Perspective. In v. d. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design research* (pp. 17-51). Oxon: Routledge
- Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene-det virkelig nye i fagfornyelsen, *Bedre skole* 2/2021.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder. En grundbog* (s. 137–152). Hans Reitzels Forlag.
- Hanks, W. (2003). Forord. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situert læring og andre tekster*. (Pp. 17- 27). København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole. *Scandinavian Journal of vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Hiim, H, Hippe, E, (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*, Gyldendal akademisk
- Hong, J. F. L & Fiona, K. H. O (2009). Conflicting Identities and Power Between Communities of Practice: The Case of IT Outsourcing. *Management learning* 40: 311
- Høigaard, R., Jones, G.W., and Peters, D.M. (2008). Preferred Coach Leadership Behaviour in Elite Soccer in relation to Success and Failure. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(2): 241 250.
- Jowett, S. (2008). What makes Coaches Tick? The Impact of Coaches' Intrinsic and Extrinsic Motives on their own Satisfaction and that of their Athletes. *Scandinavian Journal of Sports Medicine and Science in Sport*, 18: 664 673
- Kalleberg, R. (1992) *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.

- Karseth, B., Kvamme, O.K & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, Rapport 1).
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance*. Springer.
- Kuhn, T. S. (1987). What are Scientific Revolutions? In L. Kruger, L. J. Daston, & M. Heidelberger (Eds.), *The Probabilistic Revolution, Vol. 1: Ideas in History* (pp. 7-22). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Læreplan VGO, Opplæring i bedrift*. Hestefaget. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/naturbruk/5/vk2-hestefaget.rtf>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). Kultur for læring. (St.meld. nr. 30, 2003-04). Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm2\\_00320040030000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm2_00320040030000dddpdfs.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Generell del – prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Programområde for Vg2 heste- og dyrefag Læreplan i Vg2 heste- og dyrefag* (HDF02-01) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen 2021 <https://www.udir.no/lk20/hdf02-01>
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Lundesjö-Kvart, S. (2013). *Ridlärares pedagogiska praktik: En verksamhetsteoretisk studie* (Licentiate dissertation, Hippologenheten, SLU). Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-206769>
- Lundesjö-Kvart, S. (2020). *Konsten att undervisa ryttare: En studie om ridlärares pedagogiska praktik* (PhD dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis). Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-406227>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Undervisning og læring*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Maw, S.J. (2012) *What does it Mean to Teach Riding? A snapshot of Contemporary Practices in England and Western Australia*. Murdoch University, Perth, Western Australia
- McNiff, J. (2010): *Action Research for Professional Development. Concise Advice for new and Experienced Action Researchers*. Dorset: September Books
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Morset, R. M. (2019). *Historie om hest - fra maskulin arbeidskamerat til feminin rekreasjons- og hobbydyr*. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2612823>
- Mørk, B. E., Hoholm, T., Ellingsen, G., Edwin, B., & Aanestad, M. (2010). Challenging Expertise: On Power Relations within and across Communities of Practice in Medical Innovation. *Management Learning*, 41(5), 575-592. Doi: 10.1177/1350507610374552
- Nielsen, B. S. & Nielsen K. A. (2010). Aktionsforskning. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (97-120). Hans Reitzels Forlag, København
- Norges rytterforbund (2023) *Trener og trenerutdanning*, hentet 10.mai 2023 fra <https://www.rytter.no/sport/trenerutdanning>
- Norsk hestesenter (2019) *Kartlegging av rideskoler i Norge*, hentet 4.april 2023 fra <https://www.nhest.no/kartlegging-av-rideskoler.6248403-467706.html>
- Norsk hestesenter (2022) *Plan for ridelærerutdanning 2022 – 2024*
- NOU 2008:18 (2008) *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet»
- NTNU. (u.å.). *Datainnsamling*. Hentet 14. februar 2023 fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>
- Olsen, H. (2002) *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København; Akademisk Forlag
- Olsen, H. (2003) Veje til kvalitativ kvalitet. *Nordisk pedagogik*, 23(1):1-20
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perkins, D. (1998) Editorial. *Gifted Education International* 1998 13:1, 3-3
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget
- Ryan, A. (1995). *John Dewey: and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer. Artikler for studiet av praktisk pedagogisk utdanning* (s.155-173). Universitetsforlaget.
- Strand, T. & Kvernbekk, T. 2000. Problems of Educational Models and their use. I *Nordisk Pedagogik* 20(1): 1-12
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010) Kvalitet i kvalitative studier. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L(Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (s.489-500) Hans Reitzels Forlag, København
- Thorell, Gabriella. (2017). *Framåt marsch! Ridläraryrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid [Forward March! the Role of the Riding Instructor – Past, Present, Future* Gothenburg Studies in Educational Sciences 397. [Doctoral thesis. Göteborgs universitet].
- Thorell, G. & Hedenborg, S. (2015) Riding Instructors, Gender, Militarism, and Stable Culture in Sweden: Continuity and Change in the Twentieth Century. *The international Journal of the History of sport* 32(5) pp 650-666
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Universitetet i Oslo. (2023, 20.mars) *Nettskjema-diktafon mobilapp*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (1999). *Læreplan VGO, Opplæring i bedrift*. Hestefaget. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/naturbruk/5/vk2-hestefaget.rtf>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Programområde for Vg2 heste-og dyrefag Læreplan i Vg2 heste- og dyrefag (HDF02-01)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen 2021 <https://www.udir.no/lk20/hdf02-01>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Læreplan i VG2 heste-og dyrefag (HDF0201) Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2021.
- Utdanningsdirektoratet, (2023) *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*. Hentet 7.aprli 2023, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>



Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), (Art. 4, 20 sider).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1023>

Voll, L.O., Øyehaug, A.B., Holt, A.(red) (2019) *Dybdelæring i naturfag*, Universitetsforlaget

Wæge, K. (2007) *Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning*, Doktoravhandling, NTNU

Yin, R. K. (2009) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage, Thousand Oaks.

## Vedlegg 1 Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

### «*Design av elevaktive undervisningsopplegg i hestefag*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle nye undervisningsopplegg i hestefag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å utvikle nye undervisningsopplegg i hestefag. Undervisningsopplegget skal utvikles sammen med elevene som deltar på faget YFF ridning og rideinstruksjon 2022. Formålet er å kunne lage undervisningsopplegg som kan brukes i alle skoler med hestefag. I prosjektet er det undervisningsdesignet som skal utforskes. Undervisningsopplegget skal basere seg på læreplanmål og være yrkesrettet. Prosjektet er en masteroppgave i yrkesdidaktikk. Prosjektet vil se på hvordan elevaktive undervisningsopplegg kan gi elevene viktig yrkesrettet kompetanse.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet) er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er utvalgt til studien fordi du går vg1 hestefag og har valgt faget ridning og rideinstruksjon i YFF.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennom deltagende observasjon observere deltakerne i undervisningsopplegget. Dette gjennomføres to ganger. Observasjonene vil inkludere stemmebruk, plassering, fagspråk, valg av øvelser og valg av undervisningsmetode hos prosjektdeltakerne. I tillegg vil du som deltager fylle ut et evalueringsskjema etter hver undervisningsøkt. Skjemaet blir anonymt, og svarene blir registrert elektronisk.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din karakter i faget ridning og rideundervisning. Det blir et klart skille mellom undervisning i faget og det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Du vil være anonym gjennom hele prosjektperioden, og alt datamateriale vil behandles konfidensielt. Disse personene vil ha tilgang til studien; student ved master i yrkesdidaktikk Siri Hjellum Brodal og universitetslektor ved NTNU Julie Leonardsen.

De som er inkludert i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og kun opplysninger om yrkesretning vil publiseres.

#### Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Du vil være anonym gjennom hele prosjektperioden.

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler ingen personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU ved Siri Hjellum Brodal, [siribrod@stud.ntnu.no](mailto:siribrod@stud.ntnu.no) eller veileder Julie Leonardsen [julie.leonardsen@ntnu.no](mailto:julie.leonardsen@ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siri Hjellum Brodal  
Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Design av elevaktive undervisningsopplegg i hestefag** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonsstudien
- å delta i evalueringsstudien

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2 Meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i yrkesdidaktikk](#) / Eksport

## Meldeskjema

### Referansenummer

979793

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Masteroppgave i yrkesdidaktikk

#### Prosjektbeskrivelse

Elevaktivt undervisningsdesign i hestefag

#### Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Innsamler kun navn for å kunne skille mellom elevene når de underviser hverandre. Dette blir deretter kodet.

#### Prosjektbeskrivelse

[Masterskisse.docx](#)

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Siri Hjellum Brodal, siri brodal@hotmail.com, tlf: 91561896

### Behandlingsansvar

---

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Julie Leonardsen, julie.leonardsen@ntnu.no, tlf: 98417297

#### Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

### Utvalg 1

---

#### Beskriv utvalget

Vg1 elever på hestefag

#### Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Alle som er med i en klasse

#### Alder

16 - 17

#### Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)

### Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

#### Deltakende observasjon

##### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

##### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

#### Refleksjonsnotat, elevtekster o.l.

##### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

##### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

### Informasjon for utvalg 1

#### Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

[Samtykkeskjema \(2\) \(1\).doc](#)

### Tredjepersoner

---

#### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

### Dokumentasjon

---

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Skriftlig tilbaketrekking på e-post

#### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Den registrerte har mulighet til innsyn ved gjennomlesing av oppgaven før innlevering.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

### Tillatelser

---

#### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

### Behandling

---

#### Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

07.09.2022 - 19.05.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

**Andre vedlegg**

[Evaluering av ridetime.docx](#)

# Vedlegg 3 Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i yrkesdidaktikk](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 979793	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 24.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave i yrkesdidaktikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**  
Julie Leonardsen

**Student**  
Siri Hjellum Brodal

**Prosjektperiode**  
07.09.2022 - 19.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 19.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.05.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1, og art. 13/14.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lise Haveraaen

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 4 Intervjuguide

<p><b><i>Intervjuguide Masterstudie</i></b>          11.11.22 6 elever og lærer.</p> <p>Intervjuet tas opp på bånd.</p> <p><b><i>Hovedproblemstilling:</i></b>          «<i>Hvordan kan yrkesfaglærere benytte elevmedvirkning som verktøy i arbeid med å designe elevaktive undervisningsopplegg i heste- og dyrefag?</i>»</p>		
<p><b><i>Innledende samtale:</i></b></p>	<p>«<i>Målet med denne undervisningen var at dere skulle lære å undervise andre, og også lære seg noe om å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg. I dette intervjuet ønsker jeg å høre litt om deres erfaringer gjennom undervisningsopplegget</i>»</p>	
<p><b><i>Elevenes oppfatning av egen undervisning.</i></b></p>	<p><b><i>Spørsmål 1</i></b></p>	<p><i>Hvordan passet opplegget til deltakernes forutsetninger? Ble det for vanskelig eller for enkelt?</i></p>
	<p><b><i>Spørsmål 2</i></b></p>	<p><i>Hvordan fungerte utstyr, læremidler og andre rammer? (Tidspunkt, antall ganger, hester ++)</i></p>
	<p><b><i>Spørsmål 3</i></b></p>	<p><i>Hvordan opplevde dere læringsmålene? Klarte dere å undervise elevene dere hadde på kurs? Klarte dere å nå målene for elevene? Hvordan planla dere når dere laget opplegget til ridetimen?</i></p>
	<p><b><i>Spørsmål 4</i></b></p>	<p><i>Hvordan fungerte arbeidsoppgavene dere hadde på kursene? (Påsaling, leiing, ha hestene klare, dele på undervisning)</i></p>
<p><b><i>Elevenes oppfatning av sin egen læring.</i></b></p>	<p><b><i>Spørsmål 5</i></b></p>	<p><i>Hvordan fungerte denne elevaktive måten å arbeide på? (lage opplegg</i></p>

		<i>selv og gjennomføre med deltakere utenfra)</i>
	<i>Spørsmål 6</i>	<i>Fikk du nok kunnskap i teoriundervisning og rideøvingene til at du følte deg klar til å gjennomføre opplegget ditt? Hadde du forutsetninger for å gjennomføre slik du ønsket?</i>
	<i>Spørsmål 7</i>	<i>Ble dere påvirket av evalueringen underveis? Hvordan opplevde dere å bli evaluert og evaluere? Gjorde dere forandringer etter evalueringene?</i>
	<i>Spørsmål 8</i>	<i>Hvordan opplevdes hele prosessen? (Fra teoriundervisningsopplegg til å være ferdig med kurs? Hva kan gjøres videre for å forbedre opplegget?</i>
	<i>Spørsmål 9</i>	<i>Lærte dere noe av å gjennomføre opplegget?</i>
	<i>Spørsmål 10</i>	<i>Lærte du noe av å undervise andre?</i>
	<i>Spørsmål 11</i>	<i>Lærte du om ridning av å ha dette opplegget?</i>
	<i>Spørsmål 12</i>	<i>Tror du at du kommer til å få bruk for noe av det du har lært senere??</i>

## Vedlegg 5 Plansjer til teoriundervisning



### Hva er å undervise?

Undervisning er en form for opplæring der kunnskap og ferdigheter formidles av en eller flere personer til andre personer.

I rideundervisningen i dette faget skal du lære bort noe av det du kan om ridning til en liten gruppe på ca 6 elever. I tillegg til å lære gruppen om ridning må du også lære dem litt om hestens adferdsmønster og hvordan elevene skal håndtere av hesten.

## Diskuter med den som sitter ved siden av deg;

- Hva kjennetegner en god ridetime?
- Har du deltatt på en ridetime som du syntes var ekstra bra? Hva gjorde at du opplevde den som så bra?
- Har du deltatt på en ridetime som du ikke opplevde som bra? Hva gjorde at du opplevde det slik?
- Hva er forskjellen på en rideskoletime og det å ri for en trener?



This Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA 4.0

## Kort om rideskolens histore

- Rideskolen har sitt opphav fra det militæret, og den militære tankegangen har påvirket måten det har blitt undervist på i rideskolen.
- Ridelæreren brukte kommandoer og enveiskommunikasjon.
- Elevene skulle ikke vise redsel, og ridelæreren ble ikke motsagt
- Orden, ryddighet, disiplin
- I det moderne samfunn er det mer fokus på individuell oppfølging. Elevene vil ha hjelp underveis, og de vil ha mulighet til å spørre spørsmål

Great War  
in Colour

This Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA 4.0

## Sikkerhet

- Den viktigste faktoren for å beholde rideelevene våre?
- Orden og ryddigheten fra det militære skal vi ta med oss fremdeles. Dette gjør det lettere å holde timene sikre både for elever, hester og ridelærer.
- Hold avstand både når elevene stiller opp og når de rir
- Lag øvelser som er trygge for elevene ( feks; ikke la alle elevene galoppere samtidig på firkantsporet første gang, men ta en og en på en volte)
- Tenk sikkerhet i alle ledd når du jobber med hester og elever (valg av hest, øvelse, rekkefølge, plassering av hester i banen).



## Hva kjennetegner en god ridelærer?

- ✓ Ridelæreren har planlagt timen på forhånd.
- ✓ Presenterer seg ved oppstart av ridetimen. Gir en kort gjennomgang av timen.
- ✓ Korrekt antrukket.
- ✓ Snakker høyt og tydelig.
- ✓ Bruker faguttrykk.
- ✓ Plasserer seg fornuftig i ridebanen i forhold til hvilke øvelser som blir gjennomført.
- ✓ Gir både instruksjoner til hele gruppen og kommentarer til hver enkelt elev underveis.
- ✓ Er imøtekommende og skaper en trygg atmosfære for alle elever.
- ✓ Går en liten runde til hver elev på slutten for gi mulighet til spørsmål og diskusjon.



## Faguttrykk- en kort gjennomgang av de viktigste ord og uttrykk

- ✓ Forbered alltid øvelsen ( feks; forbered avsaktning til skritt, sakt av til skritt..)
- ✓ Innvendig og utvendig. Innvendig side er den hesten skal være stilt til i øvelsen som blir ridd i. I rideskolesammenheng er dette ofte inn mot midten av banen, men ikke alltid..
- ✓ Ulike kommandoer opp og ned i ulike gangarter
- Fra trav til skritt: sakt av til skritt.
- Fra skritt til trav: kom fram I trav.
- Fra trav til galopp: fatt høyre/venstre galopp.
- Fra galopp til trav: bryt av til eller sakt av til trav

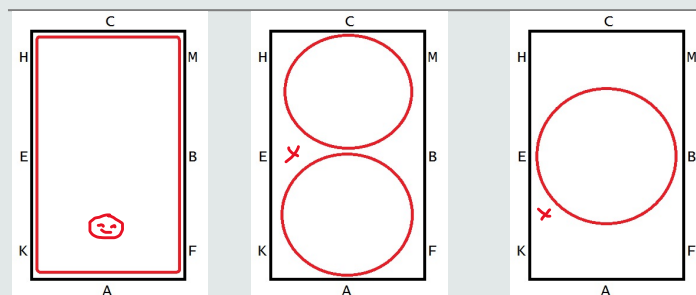


## Organisering av ridetimen

- Start og avslutning av timen. Oppstilling på midtlinjen. Påstigning/avstigning
- Ridebanens veier og tettrytter. Hvordan passere hverandre ved møting?
- Om elevene kommer for nært hverandre vender de over banen. Vent med å ri 10meters volter til elevene er på LB nivå.
- Ridelærerens plassering

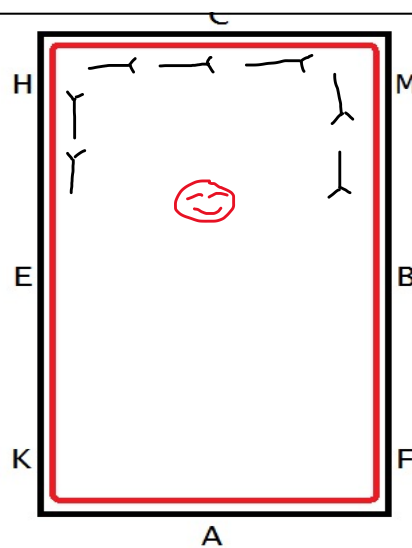


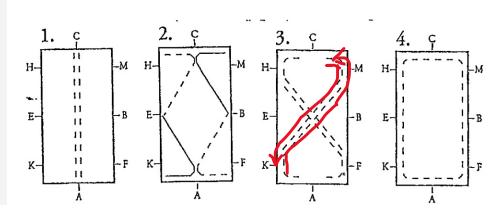
## Ridelærerens plassering



## Kort teoridel i ridetimen

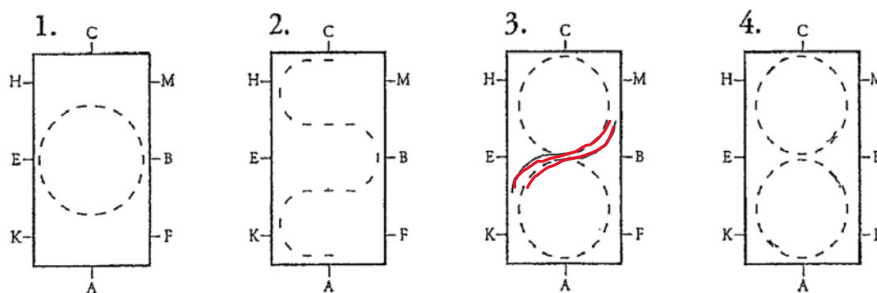
- Etter påstigning og oppvarming kan det være bra med en kort teoriinnføring. Plasser elevene etter hverandre på kortsiden og de tilhørende hjørnene. Da kan ridelæreren stå med kort avstand til alle elever, og det blir lettere for dem å høre hva ridelæreren sier.
- I teoridelen gir man litt informasjon om øvelsene man skal gjøre på ridetimen. Ridelæreren kan også bruke tavle som er festet på vanten for å tegne og beskrive.
- En slik teoridel bør ta ca 5 minutter.





## Ridebanens veier og plassering ved passering

Kilde: Plugghäfte\* inför teoriprov för Ryttarmärkena I och II, Idrotten online <https://idrottonline.se/HagebyRK-Ridsport/globalassets/hageby-rk---ridsport/ryttarmarke-1-och-2.pdf>



Kilde: Plugghäfte\* inför teoriprov för Ryttarmärkena I och II, Idrotten online <https://idrottonline.se/HagebyRK-Ridsport/globalassets/hageby-rk---ridsport/ryttarmarke-1-och-2.pdf>





## Hvordan lage en god ridetime?

Vi må ta hensyn til hvilke elever som skal delta på timen (målgruppe).

Er elevene voksne, barn eller ungdom?

Er de nybegynnere, lett øvet eller erfarne ryttere?

Er det noen som trenger ekstra tilpasning?

Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA

## Vi må vite hvilke ressurser vi har tilgjengelig (rammefaktorer).

**Hvor skal vi undervise?** (ute, ridehall, stall)

**Trenger vi noe utstyr?** ( bommer, kjegler, hinderstøtter)

**Hvor lang tid har vi?** ( påstigning, oppvarming, hoveddel, avslutning)

**Hvilke hester kan vi bruke?** (ponnier, store hester, erfarne, mindre erfarne)



## Hestene

Prøv å fordel hestene slik at de ikke går for mange per dag og for mange timer etter hverandre. En hest bør ikke gå mer enn 3 timer pr dag, men husk på at det er stor forskjell å gå en nybegynnertime i forhold til en time for viderekomende.

Unngå for mye ridning på volte. Riding på bøyd spor er en større belastning for hestene enn å gå rett fram på firkantsporet.

Unngå for mye galopp. Galopp er fire ganger så belastende for hestens ben som skritt.

Ta hensyn til banens underlag. Er banen veldig myk eller veldig hard bør timen tilpasses dette.

La hestene få skrittepauser innimellom. Bruk tiden der rytterne skal skifte hånd til å skritte litt. Skader på hestene kommer når hesten er sliten.

I stedet for å trave hestene ned kan de skrittet på lange tøyler

Oppvarming er viktigere enn avskritting. Så må du velge; legg hovedfokus på oppvarming av hestene.

## Hvilke mål skal vi ha for ridetimen? Og hva slags innhold må vi ha for å nå målet?

- ✓ Timene bør bygge på hverandre og ha et tydelig mål
- ✓ Målet må settes utfra de andre faktorene
- ✓ Er målet gjennomførbart for gruppen vi skal undervise ( realistisk)?
- ✓ Hva skal til for at vi skal komme dit?
- ✓ Hvordan bygger vi opp timene for å nå målet vi har satt?



This Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA 4.0



### Hvordan skal vi undervise slik at elevene faktisk lærer det vi vil lære bort?

- Vi lærer på ulike måter. Ved å bruke flere metoder kan vi nå flere av elevene. ( forklare, vise, tegne, filme)
- Det du skal lære bort må du være trygg på selv.
- Tenk gjennom ordbruk. Forklar nye begreper.
- Snakk tydelig og vær sikker på at alle har fått med seg det du sier.
- Ikke gi oppgaver du er usikker på om elevene kan mestre.
- Som ridelærer må du kombinere undervisning av hele gruppen med å undervise enkeltelev.

Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA



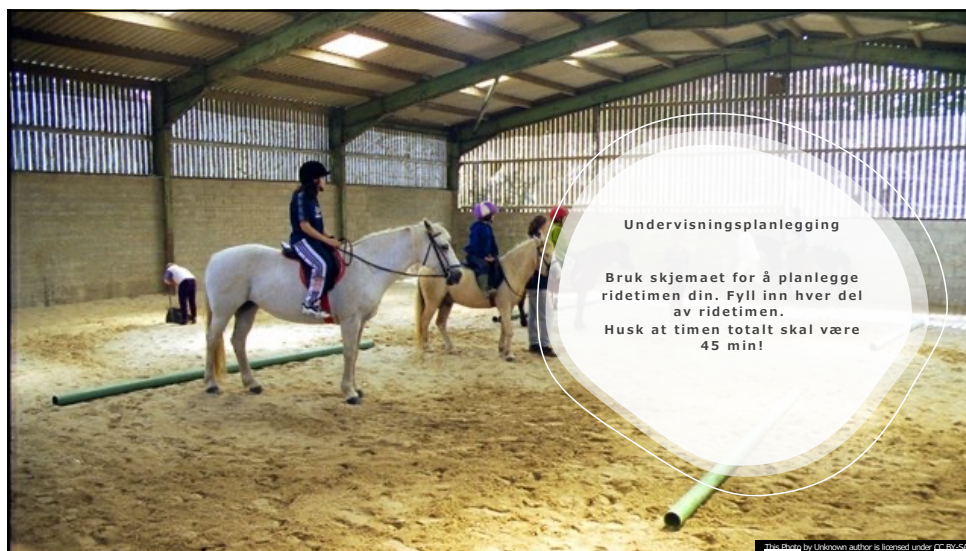
### Evaluering

Evaluering hjelper deg å sikre at undervisningen din blir best mulig, og til å utvikle undervisningsferdighetene dine videre.

- Snakk litt med hver elev på slutten av timen. Hvordan opplevde de timen? Hva har de fått med seg?
- Snakk med medelever som har vært tilstede på timen. Hva synes de? Hva gikk som planlagt? Måtte noe forandres underveis? Passet undervisningen til målgruppen og målet du hadde satt deg? Hva vil du ta med deg til neste gang?

Photo by Unknown author is licensed under CC BY-SA

PLAN FOR RIDEUNDERVISNING			
Ridelærer:	Dato:	Klokkeslett:	Nivå:
Tid:	Hva skal elevene lære:	Hvordan: (Lag gjerne tegning av øvelser)	Utstyr:



## Undervisningsplanlegging

- Gå sammen med de andre som skal undervise de samme elevene som deg. Lag et opplegg sammen fra første til siste undervisningstime som bygger på hverandre.
- Etter å ha gjennomført undervisningen første gang går dere sammen igjennom timen og vurderer om planen framover bør forandres noe. Kanskje elevene var mer/mindre erfarne enn dere hadde sett for dere?

## Evaluering- hjelper deg og dine medelever til å bli bedre ridelærere

### Evaluering av ridetime

Dato og klokkeslett: |

Ridelærer:

Hva var tema og mål for timen?

Hvordan var timen planlagt? (hvilke øvelser, hvor mye tid på hver øvelse)

Klarte ridelæreren å gjennomføre timen som planlagt og innenfor oppsatt tid?

Hvordan vurderer du ridelæreren i forhold til de følgende punktene (bruk stikkord):

- Faguttrykk:
- Stemmebruk:
- Organisering:

- Plassering:

- Kommentarer til hver enkelt elev:

- Undervisning av hele gruppen samtidig:

- Sikkerhet:

- Øvelser:

Hva ville du gjort annerledes på denne ridefilmen?

Hva synes du var bra med denne ridefilmen?

