

Instruktørers motivasjonsstil i aktivitet med hest

En observasjonsstudie basert på Selvbestemmelsesteori

Kristin Selstrøm Moe



Masteroppgave i pedagogisk- psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Sammendrag av masteroppgave i pedagogikk

TITTEL:

Instruktørers motivasjonsstil i aktivitet med hest

En observasjonsstudie basert på Selvbestemmelsesteori

AV:

Kristin Selstrøm Moe

EKSAMEN:

**Master i pedagogikk. Pedagogisk
psykologisk rådgivning**

SEMESTER:

Vår 2011

STIKKORD:

Selvbestemmelsesteori

Aktivitet med hest

Autonomistøtte

Kontroll

Struktur

Problemområde

Formålet med oppgaven er å se hva som karakteriserer instruktørers motivasjonsstil ved opplæring av ungdom i ulike aktiviteter med hest. Jeg har støttet meg til selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2002) med vekt på Reeve et al. (2008) sin interaksjonsmodell. Gjennom å studere undervisningen til instruktører ved oppstart og ved avslutning av et tre måneders opplæringsprogram, er målet å se hvordan instruktørens motivasjonsstil kan karakteriseres i forhold til autonomistøtte og kontroll. Samtidig vil jeg se på deres bruk av struktur i undervisningen. Jeg ønsker å besvare tre forskningsspørsmål:

1. Kan instruktørers kommunikasjon med uerfarne elever i aktivitet med hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?
2. Kan instruktørers kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på 3 måneder enn i ved oppstart?
3. Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?

Jeg stiller spørsmål ved om instruksjon i håndtering av hest har en egenart som vil påvirke instruktørens motivasjonsstil. Jeg antar at situasjonen med et stort dyr som hesten gjør at instruktøren er mer kontrollerende i starten, for så å bli mer autonomistøttende etter hvert som elevene utvikler sine ferdigheter. Bakgrunn for dette er at aktivitet med hest kan være mer uforutsigbar og ha høyere sikkerhetsrisiko enn mange andre undervisningssituasjoner.

Metode

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er empirisk. Forskningsdesignet er flerkasus -design med flere analyseenheter. Utvalget består av tre kasus og er en longitudinell studie. Datainnsamlingsmetodene er observasjon av undervisningssekvenser fra oppstart og avsluttende fase av et tre måneders undervisningsprogram. Som strategi i analysen har jeg anvendt "pattern matching" eller mønstersammenligning (Yin 2009).

Kilder

Kildene jeg har brukt samler seg rundt tre hovedområder: Det første er motivasjon med fokus på selvbestemmelsesteori, med anvendelse av denne teorien i undervisningssammenheng. Nærmere bestemt er det klasserommet, som er den undervisningsarenaen hvor selvbestemmelsesteori hyppigst er anvendt i forskning. Sentralt her står blant annet: Deci og Ryan (2002), Reeve (2006;2009), Reeve et al. (2008) og Jang, Reeve & Deci (2010). Det andre området er ulike studier innen idrett og organisert fysisk aktivitet med hensyn på motivasjon med selvbestemmelsesteori som teoretisk ramme, som Hagger & Chatzisarantis (2007), Vallerand et al.(2008), Tessier et al. (2010) og Edmunds et al. (2007). Det tredje er kilder om menneskets bruk av hest innen terapi og fritidsaktivitet samt kilder rundt instruktørrollen innen aktivitet med hest. Det er ulike nasjonale og internasjonale kilder som: Forsberg (2007) og Forsberg & Tebelius (2005; 2006), Berget (2006), Koren & Træna (2003), Klontz et al. (2007).

Hovedkonklusjon

Analysen av undervisningen til tre erfarne instruktører viser at de ikke er mer kontrollerende i starten enn etter tre måneders undervisning. Resultatene viser også at struktur er en viktig del av opplæringen innen aktivitet med hest. Instruktørene gir like god struktur og høy autonomistøtte allerede fra starten som mot slutten av en tre måneders undervisningsperiode. Deres motivasjonsstil ser imidlertid ut til å være knyttet til personlig egenart mer enn elevenes ferdigheter.

Bruk av selvbestemmelsesteori som basis for den empiriske undersøkelsen har hjulpet meg til å forstå hva som karakteriserer instruktørens motivasjonsstil med ungdom i aktivitet med hest. De tre erfarne instruktørene i min studie er trygge i sin rolle som lærere i den aktuelle konteksten. De bruker på en naturlig måte autonomistøtte og struktur i sin undervisning. Deres personlighet og tidligere erfaring ser ut til å gi hver instruktør en personlig stil, samtidig som de tilpasser seg elevene og situasjonene som oppstår.

Funn fra studien kan ha betydning for utdanning av nye instruktører innen aktiviteter med hest. Reeve (2002; 2009) fremhever i sine studier at elever drar fordel av autonomistøtte på flere områder som motivasjon, engasjement og trivsel. Samtidig viser studier både av Reeve

(1998; 2009) og Tessier et al (2010) at hvis lærerne får innsikt i sin motivasjonsstil samt fordelene med autonomistøtte og struktur i undervisning, vil de bli mindre kontrollerende. Det samme kan vi anta om rideinstruktører. En pedagogisk konsekvens for denne oppgaven er å øke instruktørens bevissthet rundt betydningen av god struktur og høy autonomistøtte. Det vil være et godt verktøy for å heve kvaliteten i undervisning innen aktivitet med hest.

Forord

Endelig er oppgaven ferdigstilt. Med tanke på at de første ideene for min mastergrad kom da jeg var tenåring, føles det fantastisk å endelig være i mål. Da jeg har lang erfaring innen fritid med hest og selv jobber som instruktør, har det vært en veldig spennende oppgave å arbeide med. Jeg har utviklet meg og lært utrolig mye i denne prosessen både på et personlig og et profesjonelt plan.

Jeg vil takke Hilde Hauge ved Universitetet for miljø og bio- vitenskap (UMB) for å la meg ta del i prosjektet hennes. Det har vært inspirerende og lærerikt samt åpnet mange muligheter i studien min.

Jeg vil spesielt takke min veileder Bodil Stokke Olaussen for enestående hjelp og inspirasjon i arbeidsprosessen. Hun har vært mer enn tilgjengelig som veileder fra begynnelse til slutt. Hun har vist engasjement og gitt verdifulle bidrag hele veien.

Blant venner og familie har jeg hatt god støtte og ikke minst møtt interesse for oppgaven min. Tusen takk til kjæresten min Lars. Spesielt i den intense slutfasen har dine konstruktive bidrag vært uunnværlige. Takk til Maike for diskusjoner og oppmuntringer. Det er godt å ha en venninne i samme situasjon med forståelse for arbeidets mange oppturer og nedturer. Jeg vil også takke foreldrene mine for å ha vært tålmodige og hjelpsomme gjennom hele perioden.

Oppgaven er dedikert til mine mange lærere innen hest. Dere har gitt meg inspirasjon til arbeidet.

Oslo 30.05-2011

Kristin S. Moe

Innhold

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK	2
FORORD.....	6
INNHold	7
1. INNLEDNING: BAKGRUNN OG PROBLEMFORMULERING	12
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG.....	12
1.2 INTRODUKSJON TIL TEMA: FRA UNGDOMSTID TIL VOKSEN LIV	13
1.3 PROBLEMSTILLING	15
1.4 VALG AV TEORI.....	16
1.5 OVERSIKT OVER OPPGAVEN	17
1.6 OPPSUMMERING.....	18
2. BEGREPSDRØFTING	20
2.1 MOTIVASJON.....	20
2.1.1 <i>Indre motivasjon</i>	21
2.1.2 <i>Ytre motivasjon</i>	21
2.2 AUTONOMI.....	21
2.3 MOTIVASJONSSTIL.....	22
2.3.1 <i>Autonomistøttende motivasjonsstil</i>	22
2.3.2 <i>Kontrollerende motivasjonsstil</i>	23
2.4 STRUKTUR.....	23
2.5 MELLOMMENNESKELIG INVOLVERING.....	24
2.6 OPPSUMMERING	24
3. SELVBESTEMMELSESTEORI	26

3.1	SELVBESTEMMELSESTEORI OG TRE UNDERTEORIER	26
3.1.1	<i>Teori om kognitiv evaluering</i>	27
3.1.2	<i>Organisk integrasjonsteori</i>	28
3.1.3	<i>Teori om menneskets grunnleggende psykologiske behov</i>	28
3.2	INTERAKSJONSMODELLEN: ELEVEN OG LÆRINGSMILJØET.....	30
3.3	HVA ER FORHOLDET MELLOM YTRE OG INDRE MOTIVASJON?	31
3.4	AUTONOMISTØTTENDE OG KONTROLLERENDE MOTIVASJONSSTIL	32
3.5	STRUKTUR OG AUTONOMISTØTTE I UNDERVISNING.....	34
3.6	PERSONLIG MOTIVASJONSSTIL	34
3.7	ET SELVBESTEMMELSESTEORETISK PERSPEKTIV PÅ INSTRUKSJON UTENFOR KLASSEROMMET	35
3.7.1	<i>Behovet for autonomi</i>	36
3.7.2	<i>Behovet for kompetanse</i>	36
3.7.3	<i>Behovet for tilhørighet</i>	37
3.8	FORSKNING RUNDT GRUNNLEGGENDE BEHOV I ORGANISERT FYSISK AKTIVITET	38
3.9	BETYDNINGEN AV STRUKTUR OG VOKSENLEDELSE I FYSISK AKTIVITET	39
3.10	OPPSUMMERING	40
4.	HEST SOM FRITIDSAKTIVITET OG DEN TRADISJONELLE RIDELÆREREN	42
4.1	UNGES OPPGAVER OG UTFORDRINGER I UNGDOMSTIDEN	42
4.2	IDRETT SOM ARENA FOR POSITIV UTVIKLING.....	43
4.2.1	<i>Ridning som idrett og organisert fysisk aktivitet</i>	44
4.2.2	<i>Aktivitet med hest i tall og utbredelse</i>	44
4.3	HESTENS EGENART SOM PEDAGOGISK VERKTØY.....	45
4.3.1	<i>Forskning rundt hest brukt i terapi</i>	47
4.3.2	<i>Forskning rundt hest som fritidsaktivitet</i>	48

4.4	HVA KJENNETEGNER INSTRUKTØRROLLEN I DEN TRADISJONELLE RIDESKOLEN?	49
4.5	AVSLUTTENDE DRØFTING OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLING.....	50
5.	METODE	53
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	53
5.2	VALG AV METODE	53
5.2.1	<i>Flerkasus- design med flere analyseenheter</i>	<i>54</i>
5.3	FORARBEID	54
5.4	INNSAMLING AV DATA.....	55
5.4.1	<i>Utvalg av instruktører.....</i>	<i>55</i>
5.4.2	<i>Presentasjon av instruktørene.....</i>	<i>55</i>
5.4.3	<i>Observasjonsstudie</i>	<i>56</i>
5.4.4	<i>Innsamling av data - runde 1 (R1).....</i>	<i>57</i>
5.4.5	<i>Innsamling av data – runde 2 (R2)</i>	<i>57</i>
5.5	BEARBEIDING AV DATA.....	57
5.5.1	<i>Utvalg av sekvenser</i>	<i>57</i>
5.5.2	<i>Transkribering</i>	<i>58</i>
5.6	ANALYSE	59
5.6.1	<i>Analyse kategorier</i>	<i>59</i>
5.6.2	<i>Analysestrategi.....</i>	<i>62</i>
5.6.3	<i>Kvantitativ analyse.....</i>	<i>62</i>
5.7	KVALITET I FORSKNING	62
5.7.1	<i>Validitet.....</i>	<i>63</i>
5.7.2	<i>Generaliserbarhet</i>	<i>64</i>
5.7.3	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>65</i>

5.8	ETIKK	66
5.9	OPPSUMMERING	66
6.	RESULTATPRESENTASJON.....	68
6.1	INSTRUKTØRENEs KOMMUNIKASJON MED UERFARNE ELEVER.....	68
6.1.1	<i>Instruktør 1: Runde 1 (oppstart) februar 2010</i>	<i>69</i>
6.1.2	<i>Instruktør 2: Runde 1 (oppstart) starten av mars 2010.....</i>	<i>74</i>
6.1.3	<i>Instruktør 3: Runde 1 (oppstart) Februar 2010.....</i>	<i>78</i>
6.1.4	<i>Kan instruktørers kommunikasjon med uerfarne elever i aktivitet med hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?</i>	<i>82</i>
6.2	INSTRUKTØRERS KOMMUNIKASJON MED ELEVENE ETTER EN PERIODE PÅ TRE MÅNEDER	83
6.2.1	<i>Instruktør 1: Runde 2 (avslutning) juni 2010.....</i>	<i>84</i>
6.2.2	<i>Instruktør 2: Runde 2 (avslutning) slutten av juni 2010.....</i>	<i>87</i>
6.2.3	<i>Instruktør 3: Runde 2 (avslutning) juni 2010.....</i>	<i>92</i>
6.2.4	<i>Kan instruktørenes kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på tre måneder enn ved oppstart?</i>	<i>96</i>
6.3	VARIASJON MELLOM INSTRUKTØRENE I FORHOLD TIL STRUKTUR, AUTONOMISTØTTE OG KONTROLL 97	
6.3.1	<i>Struktur.....</i>	<i>98</i>
6.3.2	<i>Autonomistøtte.....</i>	<i>99</i>
6.3.3	<i>Kontroll</i>	<i>100</i>
6.3.4	<i>Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?</i>	<i>101</i>
6.4	OPPSUMMERING	102
7.	DRØFTING.....	103
7.1	INSTRUKTØRENEs BRUK AV STRUKTUR OG AUTONOMISTØTTE	104

7.1.1	<i>Ved oppstart</i>	104
7.1.2	<i>Etter tre måneder</i>	107
7.2	INSTRUKTØRENES PERSONLIGE MOTIVASJONSSTIL	109
7.3	SELVBESTEMMELSESTEORI SOM TEORETISK PERSPEKTIV FOR Å FORSTÅ SAMSPILLET MELLOM INSTRUKTØR, UNGDOM OG HEST	112
7.4	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER	113
7.5	VIDERE FORSKNING.....	114
7.6	KRITISK BLIKK PÅ EGET ARBEID	116
	KILDELISTE	118
	VEDLEGG 1	126
	FIGURLISTE:.....	126
	VEDLEGG 2	127
	LISTE OVER TABELLER:.....	127

1. Innledning: Bakgrunn og problemformulering

1.1 Bakgrunn for temavalg

I lys av mine erfaringer fra en oppvekst med hest, og gjennom samtaler med andre ”hestefolk”, har jeg undret meg over hvilke kvaliteter ved hest som fritidsaktivitet som gir så mange positive erfaringer. Mange opplever at det har vært en viktig faktor i utviklingen til å bli et voksent og ansvarsfullt menneske. Min egen og andres erfaringer tilsier at hesten kan være et unikt pedagogisk verktøy i arbeid med barn og ungdom. Rapporten ”Bruk av hest i helsearbeid” fra Hest og Helse (2003) bekrefter i en samlet rapport for bruk av hest i helsearbeid at hest egner seg på flere områder med tanke på både fysisk og psykisk helse.

Jeg er selv instruktør i Pilates og har derfor stor interesse for instruktørens rolle ovenfor sine elever med tanke på motivasjon og mestring. Som elev innen ridning, Pilates og andre idrettsformer er min erfaring at mange instruktører er flinke til å motivere og styrke selvbestemmelse hos sine elever. Flere instruktører støtter naturlig opp om teorier som vektlegger selv- initiert og utfordrende læring. I utdannelsen som Pilates- instruktør slo det meg likevel hvor lite formell opplæring det var på dette området av utdannelsen. Jeg har derfor vært i kontakt med Norsk Hestesenter (2010), Norges Rytterforbund (NYRF 2010) og den internasjonale foreningen for utdanning av rideinstruktører ”International Group For Equestrian Qualifications” (IGEQ 2010) for å finne ut i hvilken grad instruktørutdannelser innen hest fokuserer på pedagogiske temaer som autonomi, mestring og motivasjon. Verken ved IGEQ, Norges Rytterforbund eller Norsk Hestesenter blir det blir vektlagt spesifikke pedagogiske ferdigheter i utdannelsen (IGEQ 2010, NYRF 2010, Norsk Hestesenter 2010).

Hest som organisert fritidsaktivitet er stort både i omfang og utbredelse (NYRF 2009) (se punkt 4.2.2.). Dessverre er det lite dokumentert kunnskap om rideinstruktørers motivasjonsstil i forhold til å styrke elevers selvbestemmelse (Hauge 2009). Forskning på dette området er beskjeden både i Norge og internasjonalt. Flere vektlegger likevel at instruktøren spiller en sentral rolle i et vellykket utfall av arbeid med mennesker og hest. Instruktøren skal ikke bare ha god kunnskap om hest og ridning, men kunne tilrettelegge for og medvirke til at eleven får en positiv opplevelse og mestring i aktiviteten (Berget 2006).

Min masteroppgave er knyttet til et forskningsprosjekt på Universitetet for miljø og bio – vitenskap (UMB) på Ås. Doktorgradstipendiat Hilde Hauge undersøker i hvilken grad hest kan ha innvirkning på ungdommers selvtillitt, mestringsfølelse og sosiale kompetanse (Hauge 2009). Hagues prosjekt er et samarbeid mellom Institutt for husdyr- og akvakulturvitenskap ved UMB og Psykologisk Institutt ved UIO (Universitetet i Oslo). Utvalgt er en gruppe rideinstruktører og ungdommer fra ulike skoler i Østlandsområdet. I små grupper på to til tre skal ungdommene engasjeres i fritidsaktiviteter med hest over et skolesemester. I denne perioden vil Hauge kartlegge og analysere hva som skjer i samspillet mellom ungdom og hest. Min rolle i prosjektet har vært å delta i datainnsamling ved å filme undervisningen i prosjektet, for så å kunne benytte noe av datamaterialet i mitt eget arbeid.

I prosjektet til Hilde Hauge (2009) vektlegges hestens egenskaper, og hvordan disse egenskapene, samt utfordringen ved å mestre hesten, påvirker ungdommenes utvikling. Dette prosjektet kan få stor betydning for utvikling av tiltak med hest for barne- og ungdomskoleelever. Likevel legger dette prosjektet i likhet med tidligere forskning mindre vekt på det gjensidige påvirkningsforholdet av triangelet elev, hest og instruktør i samspill. Instruktørens motivasjonsstil i undervisningen og hvordan de bevisst arbeider for å øke motivasjon og mestring hos elevene, kommer ikke i særlig grad frem i problemstillingen. Jeg ser det derfor som interessant for videre forskning å søke å forstå hvordan organiserte aktiviteter med hest, med god instruktørledelse, kan bidra til å utvikle ferdigheter som kompetanse og autonomi hos barn og unge. På grunnlag av dette har jeg i min oppgave valgt å ta for meg instruktørens motivasjonsstil ut fra et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv.

1.2 Introduksjon til tema: Fra ungdomstid til voksenliv

Selvbestemmelse, motivasjon og mestring er etterspurte ferdigheter i dagens samfunn. Evnen til å gjennomføre planlagte aktiviteter og handlinger både som individ og gruppe blir sett på som stadig viktigere. I arbeidslivet stiller stadig flere yrker krav til at ansatte kan tenke og handle selvstendig enten i individuelle eller kollektive oppgaver. Deci og Ryan (2002) hevder at i et samfunn der jobbkrav, livsløp og livsstil ikke lenger er forhåndsbestemt, vil behovet for evne til å skape orden og mening samt være selvstendig i handling og motivasjon stadig øke.

Sosiolog Anthony Giddens (2001) påpeker at det i samfunnet i dag ofte er liten sammenheng mellom de krav og forventninger voksenlivet stiller, og det som blir forventet av barn og unge i oppveksten. Spranget fra barn til voksen blir stort. Ungdom blir ikke behandlet som uavhengige individer og gis lite ansvar. Voksne forventes derimot å være uavhengige og vise ansvar for alle områder i sitt liv. Videre blir det hevdet at vestlig ungdom har for få anledninger til å delta i aktiviteter der ansvar og planlegging er sentrale elementer, sammenlignet med unge i andre samfunn (ibid). Man kan dermed si at vestlig ungdom har færre muligheter for å utvikle sentrale ferdigheter som selvbestemmelse eller autonomi (se punkt 2.2) og mestring av ulike oppgaver i samfunnet.

Det store gapet mellom ungdomstid og de voksnes arbeidsliv er en del av dette problemet. Hvordan blir unge motivert for yrkesvalg når de har få ideer om hva yrkeslivet egentlig dreier seg om? En karriere som økonom, systemanalytiker eller markeds konsulent virker ikke umiddelbart inspirerende for unge. De fleste har liten kjennskap til ansvaret og de arbeidsoppgavene slike jobber innebærer og dermed også liten mulighet til å oppleve motivasjon i forhold til dem. Følgelig kan det i dagens samfunn være vanskelig å finne realistiske rollemodeller å identifisere seg med. Forbildene for dagens ungdom er i stor grad ulike kjendiser i roller de færreste i virkeligheten noen gang kan tre inn i.

Når samfunnet legger til rette for fritidsaktiviteter og alternative tiltak i skolen for barn og unge, er det med et ønske om at dette skal ha positive konsekvenser og fremme utvikling hos de unge. I dokumentet "Satsing på barn og ungdom" skriver Barne- og likestillingsdepartementet:

"Alle barn og unge skal ha de samme rettigheter og muligheter til utvikling uavhengig av foreldres økonomi, etnisitet, utdanning og geografisk tilhørighet. Gjennom sosial læring, utdanning og medvirking skal barn lære å ta ansvar, vise omsorg, utvikle kritisk sans og selvtillit" (Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2001 i Satsing på barn og ungdom, 2001).

Dette kan forstås som at regjeringen ser betydningen av å utvikle egenskaper og forberede kommende generasjoner på kravene de vil møte idet de trer inn i de voksnes rekke. Kunnskapsdepartementet ønsker i sin satsning på unge å vurdere tiltak som kan bidra til en god sosial utvikling. Det har ved flere anledninger blitt utarbeidet rapporter med vurdering

av slike program og tiltak i skolen med vage resultater hva gjelder effekten av tiltakene (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 2000).

Gjennom disse eksemplene ser vi at samfunnet ønsker at barn og ungdom skal være motiverte for læring og skolegang, og samtidig engasjerer seg i fritidsaktiviteter og ulike miljøer. Utvikling av selvbestemmelse er en prosess der retningen ungdommene tar i eget liv ikke er gitt. Derfor ikke likegyldig hvilke aktiviteter eller kontekster slike ferdigheter blir utviklet i. Vil man nå unge, bør man forsøke å treffe dem der de er og ønsker å være. En arena for dette er idrett og fritidsaktivitet (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Forskning viser at organiserte aktiviteter der ungdom er fysisk aktive og har et utfordrende læringsmiljø gir positive konsekvenser for fysisk og psykisk helse (Hagger & Chatzisarantis 2007). På tross av god dokumentasjon på fysiske effekter, har man begrenset kunnskap om effekten på autonomi og mestring av de utfordringer unge står overfor i dagens samfunn. Derfor er det behov forskning der målet er å forstå hvordan organiserte fritidsaktiviteter, med gode instruktører, kan bidra til at ungdom blir i stand til å utvikle seg til kompetente og selvstendige individer. Hagger og Chatzisarantis argumenterer for å skape arenaer der barn og voksne kan være sammen og løse oppgaver i fellesskap. I henhold til Rogoff (1990) er ”ledet deltagelse” fra en voksen i det fellesskap som barnet skal være en del av, en forutsetning for at et barn skal utvikle seg normalt. Slik får unge gode rollemodeller samt glede av voksnes erfaringer og kunnskap. Barnet blir gitt anledning til å utvikle positive egenskaper og ferdigheter (ibid).

1.3 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg rette fokus mot instruktørers motivasjonsstil i aktivitet med ungdom og hest sett i lys av autonomistøtte og kontroll. Den innledende problemstillingen består av to spørsmål:

1. Kan instruktørens motivasjonsstil ved oppstart i arbeidet med unge og hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?

2. Vil instruktørens motivasjonsstil være mer autonomistøttende etter en fase med trening hvor instruktøren er tryggere på elevene og deres evne til løse oppgaver rundt hesten?

I mitt arbeid ønsker jeg å se nærmere på instruktørens motivasjonsstil i lys av Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Søkelyset er på interaksjonen mellom instruktør og elev. Jeg ser instruktørens motivasjon og veiledning som sentral for et vellykket arbeid med ungdom og hest med tanke på å styrke autonomi. Jeg ønsker å se i hvilken grad instruktøren bruker en kontrollerende eller en mer autonomistøttende motivasjonsstil og hvorvidt denne endrer seg over en treningsperiode. (Reeve 2006). Valget av teori vil bli begrunnet ytterligere i kapittel 3, men jeg vil kort orientere om teorivalg i følgende avsnitt.

1.4 Valg av teori

”Self Determination Theory” (Deci & Ryan 2002) er basert på en grunnleggende antakelse om at mennesket har en indre draging mot å oppsøke utfordringer og utvikle ferdigheter. Det er en motivasjonsteori som beskriver samspillet mellom tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, tilhørighet og kompetanse. Behovene bidrar til motivasjon og handling i den grad de fremmes eller hemmes av miljøet (ibid). Teorien har utviklet seg gjennom 30 år og er ofte brukt i forskning på trenings- og idrettsfeltet (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Pedagoger og instruktører støtter seg ofte til teorier som vektlegger at undervisningen skal oppfordre elever til en selv- initiert, utfordringssøkende tilnærming til læring som et ideal i opplæringssituasjoner (Reeve 2009). Eleven lærer gjennom interesse og eget ønske om optimal utfordring. Derfor blir eleven mer engasjert og tilfreds i lærings situasjoner som stimulerer til dette. I en slik tilnærming har lærere og instruktører en mer eller mindre autonomistøttende motivasjonsstil ovenfor elevene. Instruktøren blir en viktig støttespiller ved å vise tålmodighet og aksept for elevenes individuelle tempo i læringsprosessen (ibid). Selv om dette ser ut til å være et ideal for flere lærere, faller de fleste inn i et mønster preget av en kontroll i selve undervisningen. Her er det viktig å skille mellom behov for orden og struktur, som er et viktig prinsipp i undervisning, og læreres tendens til å falle inn i et kontrollerende mønster preget av ytre motivasjon, formanende språkbruk, og manglende

tålmodighet for elevers individuelle tempo. Det kan være en rekke ulike grunner til læreres tendens til kontroll som en større følelse innflytelse og bedre ledelse (Reeve 2006).

Arbeid rettet mot å styrke menneskers autonomi er en krevende oppgave for pedagoger. Instruktørens egenskaper og refleksjon rundt egen praksis vil spille en viktig rolle. Han eller hun må ha god innsikt i hvilke prosesser som styrker autonomi og selvbestemmelse (Hagger og Chatzisarantis 2007). Jeg velger å støtte meg til selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2002) med fokus på underliggende teori om kontrollerende og autonomistøttende motivasjonsstil (Reeve 2009), fordi denne teorien gir klare retningslinjer for hvordan man kan observere motivasjonsstil. Teorien er praktisk orientert rundt hvordan læreren kan bli mer bevisst sin egen praksis og korrigere motivasjonsstil fra kontrollerende til mer autonomistøttende.

1.5 Oversikt over oppgaven

Kapittel 1

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for temaets aktualitet, begrunnelse av problemstilling og valg av teori. Jeg vil også presentere oppbygning av oppgaven.

Kapittel 2

I kapittel to vil jeg drøfte sentrale begreper i oppgaven: Motivasjon, indre- og ytre motivasjon, autonomi, autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil, struktur og mellommenneskelig involvering.

Kapittel 3

I kapittel tre vil jeg redegjøre for selvbestemmelsesteori og noen utvalgte underliggende teorier som er relevante for mine problemstillinger. Jeg vil se hvordan selvbestemmelsesteori blir satt inn i en pedagogisk kontekst, samt redegjøre for teori om instruktørrollen i organisert fysisk aktivitet.

Kapittel 4

I kapittel fire presenteres tidligere forskning om hest og mennesker samt en redegjørelse for hesteinteressens utbredelse som aktivitet både som idrett og fritidsaktiviteter. Jeg vil også redegjøre for instruktørrollen i den ”tradisjonelle” rideskolen.

Kapittel 5

I kapittel fem redegjør jeg for metode. Her presenterer og begrunner jeg valg av forskningsmetode og design. Videre viser jeg hvordan utvalget har fremkommet. Valg og utarbeiding av prosedyrene blir presentert. Det blir forklart hvordan analysen av datamaterialet har foregått og hva jeg har gjort for å sikre validiteten og reliabiliteten i min studie.

Kapittel 6

I kapittel seks presenteres resultatene fra min studie, der vi følger tre rideinstruktørers undervisning ved oppstart og avsluttende fase etter tre måneders opplæring av ungdom i håndtering av hest.

Kapittel 7

I kapittel syv vender jeg tilbake til min hovedproblemstilling og drøfter resultatene i forhold til selvbestemmelsesteori og antagelsene som fremkom gjennom arbeidet med teoriene. Implikasjoner for pedagogisk praksis og fremtidig forskning får oppmerksomhet til slutt.

1.6 Oppsummering

Forskning viser at organiserte fritidsaktiviteter med et utfordrende læringsmiljø har positive konsekvenser for ungdoms fysiske og psykiske utvikling (Hagger & Chatzisarantis 2007). I lys av min erfaring og interesse for hest som fritidsaktivitet har jeg fattet interesse for hvilke kvaliteter ved hest som hobby som gir mange mennesker en positiv erfaring og utvikling. Gjennom mitt engasjement i et forskingsprosjekt ved UMB der de undersøker betydningen av aktivitet med hest for ungdoms selvtillit, mestring og sosiale kompetanse, har jeg i min oppgave rettet søkelyset mot instruktørens motivasjonsstil i opplæring av ungdom og hest. Jeg ønsker å se i hvilken grad instruktørens motivasjon er autonomistøttende eller kontrollerende ut i fra selvbestemmelsesteori og om motivasjonsstilen endrer seg over tid

(Deci & Ryan 2002). Organiserte aktiviteter som fritidsaktivitet med hest, kan med god instruktørledning bidra til å utvikle kompetente og autonome individer (ibid).

2. Begrepsdrøfting

I dette kapitlet drøftes og defineres sentrale begreper for oppgaven. Begrepene ses i lys av mitt teorivalg nemlig selvbestemmelsesteori. Flere av begrepene vil bli utdypet i kapittel tre der jeg presenterer teori fordi sentrale begreper i selvbestemmelse inngår i selve prosessen i den teoretiske tenkningen. Mindre sentrale begreper blir definert ved første gangs omtale. Begrepene som blir drøftet her er motivasjon, indre- og ytre motivasjon, autonomi, autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil, samt struktur og mellommenneskelig involvering.

2.1 Motivasjon

Motivasjon er menneskets drivkraft til handling. I litteraturen skilles det hovedsaklig mellom indre og ytre motivasjon, det vil si indre eller ytre årsak til handling (Ryan & Deci 2007). Behaviorismen og andre reduksjonistiske teories tilnærming til menneskelig atferd forsøker å gi en ytre forklaring av aktivitet. Her menes det at ytre belønninger og forsterkninger driver menneskelig motivasjon (Deci & Ryan 1985). Andre teorier for motivasjon tar utgangspunkt i at individet har et indre behov for å utfolde seg og utforske omverden. Det vil si at mennesket aktivt søker å mestre sitt indre og ytre miljø (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2007).

Selvbestemmelsesteori har stor betydning for økt kunnskap om individets behov og motivasjon innen sport og organisert fritidsaktivitet (Vallerand, Koestner & Pelletier 2008). Det er en kognitiv evalueringsteori, det vil si en teori som omhandler faktorer for indre motivasjon. Selvbestemmelsesteoriens utgangspunkt er at mennesket har en naturlig trang til å tilfredsstille tre grunnleggende behov som er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan 1985; 2002; Ryan & Deci 2007). Denne teorien har fått stor betydning fordi den anerkjenner både spontanitet og indre motivert aktivitet samt presiserer faktorer som enten øker eller svekker motivasjon (Ryan & Deci 2007). I denne oppgaven omtales motivasjon i lys av selvbestemmelsesteori da den tilbyr et multidimensjonalt perspektiv på indre og ytre motivasjon i et kontinuum fra lav til høy grad av autonomi (Deci & Ryan 1985; 2002).

2.1.1 Indre motivasjon

I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv danner tilfredsstillelsen av menneskets tre grunnleggende behov basis for indre motivasjon (Deci & Ryan 1991). Indre motivasjon er å oppleve seg selv som aktør i eget liv. Selvbestemmelsesteorien har hentet inspirasjon fra deCharms (Deci & Ryan 1985) aktør- brikke- perspektiv. DeCharms (1976) er opptatt av hvorfor vi handler som vi gjør og knytter vårt driv bak handlinger til ytre eller indre motivasjon. Han bruker begrepene ”*internal locus of causality*” som innebærer at individet føler seg som en aktør som er ansvarlig for egne handlinger, eller ”*external locus of causality*” hvor individet føler seg som en ytre styrt brikke (Deci & Ryan 1985).

2.1.2 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon er handling som følger av ytre eller indre reguleringer. Handlingen er instrumentell og utføres for å oppnå noe som ligger utenfor aktiviteten som ros eller positiv omtale. Deler av oppmerksomheten blir da tatt vekk fra oppgaven i seg selv, noe som kan svekke prestasjon eller minske lysten til å opprettholde aktiviteten uten ytre stimuli (Deci & Ryan 1991). Sett i lys av deCharms (1976) vil det si at individet opplever ”*external locus of causality*”, det vil si å oppleve å være en brikke i eget liv. Selvbestemmelsesteori tilbyr et flerdimensjonalt perspektiv på ytre motivasjon ved å vise reguleringen av atferd på et kontinuum fra lav til høy grad av autonomi og indre tilslutning (Deci & Ryan 2002). Ytre motivasjon er delt inn i fire kategorier: 1) *ytre regulering*, motivert av for eksempel belønning eller unngåelse av straff, 2) *indre regulering*, motivert av indre press som dårlig samvittighet eller skam, 3) *identifisert regulering*, motivert av at verdien eller konsekvensen av handling oppleves som nyttige eller viktige, 4) *integrert regulering*, der ytre motivasjon er i overensstemmelse med individets indre verdier og mål (Deci & Ryan 1985; 2002).

2.2 Autonomi

Selvbestemmelse eller autonomi er å være kilde til egen atferd. Det dreier seg om følelsen av at ens egne handlinger er en konsekvens av frie valg (Deci & Ryan, 1985). Autonomi refererer dermed til å oppleve seg selv som opprinnelsen til sin egen handling – aktør i eget liv. Det dreier seg om selvbestemt handling ut fra interesse og integrerte verdier. Individet

føler både initiativ og mening i forhold til dem. Å styrke individets autonomi er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Årsaken kan være at vi for tiden har dokumentert mer om hva som hemmer og forstyrrer deres autonomi enn hva som fremmer den (Lepper & Cordova 1992). Det er likevel mulig å tilrettelegge situasjoner for læring som fremmer selvbestemmelse, og det er mulig å måle virkninger av en slik lærings situasjon. Autonomistøtte er det motsatte av kontroll. Forskere har studert læringsmiljø som støtter autonomi og funnet at følelsen av selvbestemmelse utviklet seg ved tre essensielle kvaliteter: 1) indre følt sammenheng, 2) følelse av frihet, 3) følelse av valg (Reeve 2002; Reeve, Bolt & Cai 1999). De tre subjektive erfaringene er sterkt integrert i hverandre, og vi kan ikke vurdere en dimensjon uten å ta med de andre (Reeve 2002).

2.3 Motivasjonsstil

Motivasjonsstil kan defineres som hva en lærer sier eller gjør for å fremme motivasjon og læring hos sine elever. En lærers motivasjonsstil er knyttet til tre sosio- kontekstuelle variabler: Autonomi, struktur og mellommenneskelig involvering. Disse korresponderer med tilfredsstillende av grunnleggende behov og regulering av motivasjon (Deci & Ryan 2002). Motivasjonsstil i selvbestemmelsesteori må ikke forveksles med teori om læringsstil av Dunn og Dunn (1992). Læringsstil er definert som hvordan individet konsentrerer, absorberer, bearbeider og beholder ny og vanskelig informasjon (Dunn & Dunn 1992). Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2002) er opptatt av hvordan motivasjon utvikles i for eksempel en undervisningskontekst. De har fokus på hvordan grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir møtt i læringsmiljøet. Det finnes stor variasjon i læreres motivasjonsstil på et kontinuum fra sterkt kontrollerende til sterkt autonomistøttende (Deci & Ryan 2002). Reeve et al (2008) lister opp konkrete kriterier for hva lærere sier og gjør i klasserommet, og i hvilken grad det er autonomistøttende eller kontrollerende. Dialogen mellom læreren og eleven er i søkelyset. Motivasjonsstil rommer både verbal og nonverbal kommunikasjon mellom lærer og elev.

2.3.1 Autonomistøttende motivasjonsstil

Autonomistøtte er aktiv støtte av en persons kapasitet til å være tiltaksfull og autonom (Vallerand, Koestner & Pelletier 2008). Lærere med en autonomistøttende stil kan karakteriseres ved tre kategorier: a) styrker elevenes indre motivasjon; b) støtter seg til et

ikke kontrollerende språkbruk; c) anerkjenner elevens perspektiv og følelser. Autonomistøtte vil si at læreren leder elevene i å utvikle ferdigheter og eget initiativ til problemløsning (Reeve et al. 2008). Læreren kan for eksempel være autonomistøttende i dialog gjennom å gi konstruktiv og konkret tilbakemelding på arbeidet elevene gjør. Annet eksempel er å komme med oppmuntringer og gode ord når eleven har mistet gløden eller komme med hint slik at eleven finner ut løsningen selv (ibid).

2.3.2 Kontrollerende motivasjonsstil

En kontrollerende motivasjonsstil er i kontrast med autonomistøtte karakterisert ved: a) å være opptatt av prosedyrer og formaliteter; b) benytte direktiver og en kontrollerende språkbruk; c) vise liten sensitivitet til elevenes perspektiv. En tydeliggjøring av kontrollaspektet innebærer at læreren tar i bruk virkemidler som legger press på elevene til å gjøre som forventet. Kontrollorienterte lærere vektlegger blant annet prøver, regler, tidsfrister, ros, belønning og straff. (Reeve et al. 2008) Kontroll og autonomistøtte vil bli utdypet i kapittel 3 (se punkt 3.4).

2.4 Struktur

Struktur er organisering av undervisning (Jang, Reeve & Deci 2010). Struktur bidrar til orden og oversikt over læringsaktiviteten og danner grunnlag for godt arbeid. En lærers organisering av undervisning kan ses i et kontinuum fra kaos til struktur. Det vil si i hvilken grad mål, forventninger, konsekvenser og tilbakemelding blir tydelig kommunisert. Hva en strukturert lærer sier og gjør kan karakteriseres ved 3 kategorier: a) gi klare, forståelige, eksplisitte og detaljerte direksjoner, b) gi veiledning for handling i elevenes pågående aktivitet. c) gi konstruktiv tilbakemelding på hvordan elevene kan oppnå kontroll over ønsket utfall av læringsaktiviteten. Struktur er god orden og oversikt over hva som skal skje. Struktur gir lærer rom for å gi autonomistøttende tilbakemeldinger fordi elevene vet hva de skal gjøre (ibid).

2.5 Mellommenneskelig involvering

Mellommenneskelig involvering er kvaliteten i forholdet mellom autoritetspersoner og individene de samhandler med (Deci & Ryan 1991). I en opplæringskontekst vil det si kvaliteten i forholdet mellom lærer og elev og innebærer muligheten for eleven til å oppleve relasjon og tilhørighet til læringsmiljøet (Reeve 2002). Kvaliteten av en students motivasjon avhenger mye av kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev, altså hvordan lærer involverer seg i eleven gjennom bruk av tid og psykologiske ressurser eller gjennom å vise omtanke og engasjement. En lærer demonstrerer mellommenneskelig involvering ved å anerkjenne elevens interesser eller manglende interesse, samt møte eventuelle utfordringer som dukker opp ved å skape engasjement (ibid).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet ble sentrale begreper for motivasjon drøftet i et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv. Begrepene vil følge disse definisjonene i dette arbeidet:

Motivasjon defineres som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening.

Indre motivasjon vil si når individet opplever autonomi og motivasjon uten ytre stimuli. Indre motivasjon handler om å være aktør i sitt eget liv.

Ytre motivasjon vil si når eleven utfører en handling som følge av ytre eller indre reguleringer. Ytre motivasjon kan deles i fire kategorier; ytre, indre, identifisert og integrert regulering, i et kontinuum fra svært lav til høy grad av opplevd autonomi.

Autonomi er å oppleve å se seg selv som opprinnelsen til egen handling på grunn av interesse og integrerte verdier. Det er følelsen av at egne handlinger er konsekvenser av frie valg.

Motivasjonsstil kan defineres som det en lærer eller instruktør sier og gjør for å fremme motivasjon og læring hos sine elever. Fokus rettes mot kommunikasjon av verbal og nonverbal karakter.

Autonomistøttende motivasjonsstil er å støtte elevenes utvikling av indre motivasjon. Her støtter læreren seg til en ikke-kontrollerende språkbruk og anerkjenner elevenes perspektiver og følelser.

Kontrollerende motivasjonsstil er virkemidler for å legge press på elevene til å gjøre som forventet. Læreren er opptatt av prosedyrer og formaliteter, benytter direktiver og kontrollerende språk, samt viser liten sensitivitet for elevenes perspektiver.

Struktur er organisering av undervisning. Struktur bidrar til orden og oversikt over læringsaktiviteten og danner grunnlaget for godt arbeid. Struktur gir klare forventninger til eleven og gir lærer tid og rom til å gi autonomistøtte.

Mellommenneskelig involvering er kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev og referer til elevens mulighet for å oppleve relasjon og tilhørighet i læringsmiljøet.

3. Selvbestemmelsesteori

I denne studien har jeg valgt selvbestemmelsesteori som utgangspunkt for å se på interaksjonen mellom instruktør og ungdom i aktivitet med hest. Forskning med fokus på lærers motivasjonsstil i forhold til autonomistøtte og kontroll har stor betydning i opplæringskontekster (Ryan 2006). Teorien kan ha stor overføringsverdi for instruktørers arbeid med ungdom og hest som fritidsaktivitet.

Dette kapitlet starter med en kort redegjørelse for selvbestemmelsesteori og noen utvalgte underliggende teorier som er relevante for mine problemstillinger. Deretter vil jeg se på Reeve et al. (2008) sin dialektiske interaksjonsmodell der selvbestemmelsesteori blir satt inn i en pedagogisk kontekst. Forskningen til Reeve et al. er basert på interaksjonen mellom elever og klasserommets læringsmiljø. Videre vil jeg redegjøre for selvbestemmelsesteori applisert på idrett og fritidsaktivitet, og hvordan instruktører i organisert fysisk aktivitet kan gi autonomistøtte og bidra til å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov som danner selve basisen i selvbestemmelsesteori (Hagger & Chatzisarantis 2007).

3.1 Selvbestemmelsesteori og tre underteorier

”Self-determination theory” (SDT) som på norsk oversettes til selvbestemmelsesteori, er en motivasjonsteori med en grunntanke om at mennesket er naturlig og aktivt søkende med en iboende trang til utfoldelse og vekst. Det er naturlig for mennesker å søke utfordringer, anta perspektiver og ta til seg kulturell praksis. Individet har en tendens til å engasjere seg i omgivelsene, tilegne seg ny kunnskap, nye ferdigheter og integrere dem til en sammenhengende psykologisk struktur (Reeve et al. 2008). Det er en motivasjonsteori som beskriver samspillet mellom tre psykologiske behov; autonomi, tilhørighet og kompetanse, samt hvordan behovene bidrar til utvikling av motivasjon, handling og atferd (ibid). Selvbestemmelsesteori er en generell teori for motivasjon og personlighetsutvikling som gjennom de siste 30 år har utviklet seg til flere underteorier. De deler et teoretisk fundament om menneskers grunnleggende psykologiske behov og utvikling av indre motivasjon (Deci & Ryan 2002). Tre av disse underteoriene blir presentert her. Jeg har valgt å trekke fram teori

for kognitiv evaluering, organisk integrasjonsteori samt teori om menneskets grunnleggende psykologisk behov, da disse tre teoriene står i samspill med hverandre.

3.1.1 Teori om kognitiv evaluering

Cognitive Evaluation Theory (CET) omhandler indre motivasjon (Deci & Ryan 2002). I selvbestemmelsesteori utvikler barn indre motivasjon gjennom utforskning og lek, samtidig blir indre motivasjon forklart som en livslang kreativ kilde (ibid). Kognitiv evalueringsteori ser spesielt på effekten sosiale sammenhenger har på indre motivasjon. I korthet handler det om hvordan ulike krav og forventninger til arbeidsinnsats gjør noe med individets fokus og selvregulering i arbeidet. Kontekstuelle hendelser som for eksempel belønning, positiv tilbakemelding eller tidsfrister viser seg å påvirke individets engasjement og interesse (Deci & Ryan 1985). Denne teorien fremhever den kritiske rollen kompetanse og autonomi spiller for å fremme indre motivasjon, noe som er viktig blant annet innen utdanning, kunst, sport og mange andre områder (ibid).

Generelt sier selvbestemmelsesteori at ytre faktorer kan styrke indre motivasjon når handlingen er lystbetont, interessant og gir en opplevelse av tilfredsstillelse i seg selv. Individet vil da forklare sine handlinger ut fra en indre oppfattet årsak, følelse av viljestyrke og selvstendig valg (Reeve et al. 2008). Motsatt kan ytre faktorer resultere i ytre motivasjon der en handling motiveres av konsekvensene som følger, for eksempel belønning eller unngåelse av straff. Selvbestemmelsesteori deler motivasjon i tre ulike kategorier med varierende grad av opplevd autonomi. De strekker seg på et kontinuum fra lav (amotivasjon) til høy motivasjon (indre motivasjon). Amotivasjon kjennetegnes av minst omfang av autonomi og svært lav motivasjon. Motsatt er indre motivasjon der individet opplever autonomi og motivasjon uten ytre stimuli (Deci & Ryan 1985).

Ulike situasjoner i det sosiale miljøet blir i kognitiv evalueringsteori delt inn i kontrollerende eller informative hendelser. Kontrollerende hendelser defineres som situasjoner der individet opplever å bli presset til å tenke, føle eller handle på en spesifikk måte. Informative hendelser er situasjoner som tillater valg samt er informative og nyttige strategier for individets samspill med miljøet rundt (Deci & Ryan 1985: 95 -96). Mennesker vil oppfatte ulike hendelser i miljøet forskjellig ut ifra individuelle forskjeller. Opplevelsen av om

situasjoner er informative eller kontrollerende vil påvirke menneskets utvikling av motivasjon. I følge kognitiv evalueringsteori vil mulighet for valg, optimal utfordring og konstruktiv tilbakemelding fremme indre motivasjon, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan 2002).

3.1.2 Organisk integrasjonsteori

”Organismic integration theory” omhandler kvaliteten på ytre motivasjon (Deci & Ryan 2002). Det er antagelig den mest omfattende av underteoriene, men vil kun bli kort presentert her. Organisk integrasjonsteori omhandler internaliseringen og integreringen som foregår i prosessen fra ytre regulering til indre tilslutning. Teorien deler ytre motivasjon inn i fire undergrupper som faller langs et kontinuum av internalisering og autonomi. Jo mer integrert ytre motivasjon er, desto mer autonomt vil individet oppleve å være (Reeve et al. 2008).

Internalisering refererer til en prosess der individet opplever en indre tilslutning til ytre reguleringer og verdier i miljøet (Deci og Ryan 1985). Det er fire steg i den ytre reguleringen med økt grad av selvbestemmelse: 1) *ytre regulering* er den mest uttalte formen for ytre motivasjon. Her drives motivasjon gjennom unngåelse av straff og oppnåelse av belønning eller anerkjennelse. Opplevelsen av regler og forventninger som press og krav gir lite rom for selvbestemmelse; 2) *indre regulering* vil si der aktiviteten drives av et indre press, for eksempel dårlig samvittighet, skyldfølelse eller skam; 3) *identifisert regulering* finner sted når handlingen motiveres fordi konsekvensene oppleves som akseptabel, viktig eller nyttig. Individet ser positive utfall for egne behov og utfører handlingen med større grad av frivillighet og selvbestemmelse; 4) *integrert regulering* er når identifiserte reguleringer assimileres fullt og helt med selvet og sammenfaller med egne mål og verdier. Ved integrert regulering blir ytre motivasjon internalisert og skaper en glidende overgang mellom ytre og indre motivasjon (ibid). Gjennom internalisering kan ytre motivasjon bli nesten identisk med indre motivasjon. Her er tilfredsstillelse av grunnleggende behov sentralt. Det skaper god relasjon til andre, og individet vil lettere bli interessert i andres tanker og gjøremål. Dette starter prosessen for internalisering (Reeve et al. 2008).

3.1.3 Teori om menneskets grunnleggende psykologiske behov

”Basic psychological needs theory” omhandler menneskets tre psykologiske behov og deres betydning for psykisk helse og velvære. Teorien hevder at psykisk velvære og optimal

funksjon er betinget av autonomi, kompetanse, og tilhørighet. Ulike faktorer i det sosiale miljøet støtter eller forhindrer individets utvikling i den grad de tilfredsstillende grunnleggende behov. Teorien presenterer hvordan de tre universelle behovene tilfredsstilles eller eventuelt hemmes i samspill med miljøet rundt og konsekvensene dette gir for utvikling av motivasjon (Reeve et al. 2008).

Grunnleggende psykologiske behov er i følge selvbestemmelsesteori medfødte, universelle og essensielle for menneskets utvikling. Det vil si at disse ligger i menneskets natur uavhengig av kjønn, gruppe eller kultur. De tre basisbehovene fungerer i et tett samspill, hvor den ene ofte muliggjør den andre. Et eksempel kan være at følelsen av kompetanse ikke i seg selv vil medføre motivasjon med mindre individet opplever selvbestemmelse på sentrale områder (ibid). I følge teorien er behovstilfredsstillelsen grunnlaget for optimal utvikling og velvære. Samtidig er de med på å fremme internalisering av sosiale verdier og atferd. I følge Deci og Ryan (2002) vil ulike nivåer av tilfredsstillelse på et gitt område resultere i ulike kognitive, affektive og atferdsmessige konsekvenser, for eksempel interesse, prestasjon, kreativitet og generelt velvære. I den grad behovene blir kontinuerlig tilfredstilt, vil mennesket fungere effektivt og utvikle seg på en sunn måte. I den grad behovene blir hemmet, vil folk vise tegn på ikke-optimal fungering og lidelse (ill-being) (ibid).

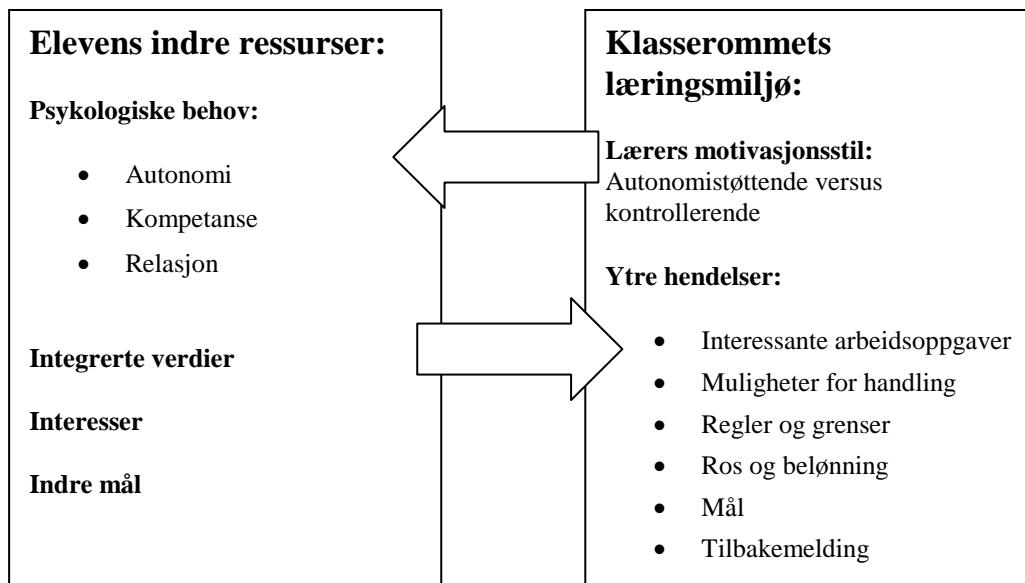
Det grunnleggende behovet for *kompetanse* refererer til det å føle seg effektiv i spillet med omgivelsene. Kompetanse kan i selvbestemmelsesteori forstås som egen opplevelse av tillærte ferdigheter samt andres tilbakemelding på individets kompetanse. Kompetanse reflekteres i den sosiale konteksten, det vil si at om en handling "belønnes" som vellykket fra den sosiale kontekst den inngår i, så vil individet oppleve seg selv som kompetent. Individet har et indre driv etter utfordringer og vil være aktivt søkende for å styrke sine kunnskaper (Deci & Ryan 2002). Utvikling av indre motivasjon settes lettest i gang i sosiale omgivelser der mennesket får tilfredstilt behovet for *tilhørighet*. Reeve (2006) beskriver tilhørighet som en opplevelse av å føle nærhet til andre i trygge omgivelser. I en undervisningssituasjon oppstår tilhørighet når lærere skaper forhold der eleven føler seg spesiell og viktig. Det dreier som om en emosjonell tone i lærer- elev forholdet som karakteriseres av varme og anerkjennelse. Selvbestemmelse eller *autonomi* referer til det å være kilde til egen atferd eller aktør i eget liv. En autonom handling er når individet føler en indre årsakssammenheng og handler ut ifra egne verdier og interesser. Selv om individet opplever selvbestemmelse, er det likevel mottakelig for råd og veiledning fra andre. Dersom personen opplever at

veiledningen er i tråd med egne mål og verdier, vil det styrke individets autonomi (Deci & Ryan 2002).

Tilfredsstillelsen av de grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet i en undervisningssituasjon fremmer utvikling av indre motivasjon, kognitiv evaluering og internalisering av nye verdier og interesser. For å besvare min problemstilling tar jeg utgangspunkt i Reeve et al. (2008) sin interaksjonsmodell (Dialectic framework) der selvbestemmelsesteori anvendes innenfor et pedagogisk felt. Dette er en praktisk orientert tilnærming der de tre omtalte underteoriene blir applisert til klasserommet. Reeve et al. undersøker hvordan lærere tilrettelegger undervisningen for å støtte indre motivasjon. Teorien gir dermed en god rettesnor for å vurdere instruktørers motivasjonsstil i grad av autonomistøtte og kontroll. En lærers motivasjonsstil har direkte innvirkning på hvordan elever oppfatter seg selv og egen læringsprosess (ibid). Reeve et al. sin applisering av selvbestemmelsesteori kan dermed ha relevans og overførbarhet til rideinstruktørers arbeid med ungdom og hest.

3.2 Interaksjonsmodellen: eleven og læringsmiljøet

Selvbestemmelsesteori innebærer at alle elever har indre ressurser for motivasjon og derfor kan engasjere seg i læringsaktiviteter. Deres indre ressursene er mer eller mindre aktive ut i fra hvor vidt den sosiale konteksten hemmer eller fremmer elevenes indre motivasjon (Reeve et al. 2008). Derfor må denne prosessen ikke tas for gitt. Det er spesielle faktorer som må være til stede for å støtte utviklingen av indre motivasjon. Det er mulig å peke ut ulike faktorer i de sosiale miljøet som styrker motivasjon: 1) i hvilken grad de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt, 2) om elevens kognitive evaluering fremmer indre motivasjons og internalisering av nye verdier. Reeve et al. har utviklet en modell som viser samspillet mellom elevers indre ressurser og læringsmiljøet i klasserommet. Figur 3.1 viser samspill mellom eleven og miljø:



Figur 3.1: Interaksjon mellom elev og klasserommets læringsmiljø (Reeve et al. 2008:229, egen oversetting)

Den venstre ruten står for elevens indre ressurser. Elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse kan hjelpe dem i å engasjere seg aktivt i læringsmiljøet. Ruten til høyre representerer læringsmiljøet. Det kan enten være autonomistøttende eller kontrollerende i den grad det støtter indre ressurser og motivasjon. Pilen fra elevens rute viser at individet engasjerer seg i den grad konteksten tillater det. Det er et uttrykk for egen kapasitet og ønske om aktiv deltakelse i læringsprosessen. Pilen fra klasseromskonteksten til eleven henspiller på miljøets betydning. Miljøet kan berike eller hindre elevenes prosesser for utvikling av indre ressurser, indre motivasjon og internalisering av mål og verdier (Reeve et al. 2008).

3.3 Hva er forholdet mellom ytre og indre motivasjon?

I selvbestemmelsesteori er ikke indre og ytre motivasjon motsetninger (Deci & Ryan 1993). Deci og Ryan begrunner dette med at individet kan føle autonomi i ytre motiverte aktiviteter. Ytre motiverte handlinger omskapes gjennom internaliseringsprosessen til å bli nærmest identiske med indre motivasjon. Internalisering fungerer optimalt når ytre regulering er i samsvar med selvet, det vil si at ytre reguleringer internaliseres til personlige verdier eller reguleringer. De fire inndelingene av ytre motivert atferd varierer i grader av selvbestemmelse. Atferden er ytre eller indre regulert i den grad individet føler seg som en

aktør eller brikke (Deci & Ryan 1991). Det finnes ulike syn på hva internalisering innebærer. Selvbestemmelsesteori fremhever at alle mål, verdier og holdninger som i utgangspunktet er ytre motiverte kan bli internaliserte reguleringer. Dette avhenger av om individet er en del av et miljø som støtter denne prosessen (ibid).

Lærere har gitt uttrykk for at fokus på indre motivasjon er bra, men i undervisningsrommenes virkelige verden er ytre motivasjon en nødvendighet (Reeve 2002). Forskning viser at autonomistøttende sosiale kontekster har en tendens til å bidra mot å internalisere ytre motivasjon (ibid). I kontrollerende kontekster basert på amotivasjon og ytre regulering er selvbestemmelse ufullstendig eller ikke-eksisterende. Det er mulig å trekke frem følgende kvaliteter ved læringssituasjoner som støtter autonomi: 1) de gir eleven et meningsfullt rasjonale for oppgaver, arbeid og atferd, 2) de utvikler indre motivasjon som vektlegger valg og fleksibilitet snarere enn kontroll og press, 3) de gjenkjenner og godtar de negative følelsene som assosieres med engasjement i vanskelige oppgaver (ibid).

Lærers motivasjonsstil kan oppfattes på ulike måter. Noen elever er i hovedsak orientert mot kontroll, mens andre ser etter muligheten for selvbestemmelse. Læreren må derfor være bevisst på hvilke signaler som sendes til elevene; om han oppfattes som kontrollerende eller støttende for elevenes behov for utvikling av selvbestemmelse og kompetanse.

3.4 Autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil

Behov for autonomi innebærer individets trang til å oppleve seg selv som kilde til egen handling – det vil si aktør fremfor brikke i eget liv (Deci & Ryan 2002). Reeve og Jang (2006) lister opp konkrete eksempler på hvordan lærere kan gi autonomistøtte. Kategoriene for autonomistøtte versus kontroll ble utviklet gjennom en studie av korrelasjonen mellom hva lærere sier og gjør, og elevers opplevelse av autonomi og motivasjon (ibid). De kommer med konkret beskrivelse av utsagn og handlinger fra klasserommet. Autonomi kommer til uttrykk som oppmuntringer og gode ord når eleven har mistet gløden, eller gjennom å komme med hint for at eleven skal finne løsningen selv. Hvis oppgaven er kjedelig, kan læreren komme med empatisk forståelse og samtidig forklare *hvorfor* oppgaven er nyttig. Slik blir aktiviteten meningsfull for elevene. Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet er grunnleggende og autonomistøtte vesentlig fordi det fremmer relasjonen

mellom lærer og elev. Eleven utvikler kompetanse gjennom lærers støtte og motivasjon. Det er dialogen mellom lærer og elev som er i fokus, med unntak av to områder som omfatter hvordan læreren organiserer undervisningen. For det første gjennom å gi eleven tid til å jobbe selvstendig med problemløsning. For det andre ved å gjøre læringsmateriellet lett tilgjengelig (ibid).

Kontroll er det motsatte av autonomistøtte (Reeve et al. 2008). En kontrollerende motivasjonsstil karakterisert ved at lærere vektlegger ytre motivasjon og reguleringer gjennom blant annet prøver, regler, tidsfrister, ros, belønning og straff. Det kommer til uttrykk ved at det er viktig for lærer å passe på at elevene gjør som forventet. Elevene får i liten grad innflytelse over hva som foregår i klasserommet. Elevene blir kontrollert eller ytre styrt, og de har vanskelig for å oppleve seg selv som aktør i aktivitetene på skolen (ibid).

I en studie med skolen som arena for læring hadde forskere følgende hypotese: Lærere som virkelig støtter elevenes autonomi, får elevene til å oppfatte selvbestemmelse og/eller kompetanse. Motsatt vil kontrollerende lærere forstyrre oppfattelsen av selvbestemmelse og kompetanse (Reeve 2002). Resultater fra denne studien viser at elevene rapporterte signifikant sterkere oppfatning av både selvbestemmelse og kompetanse når lærere lyttet, oppmuntret til samtale, satte av tid til individuelt arbeid og gjorde mindre bruk av instruksjonsmateriale. Videre rapporterte elevene signifikant sterkere oppfatning av kompetanse i muntlige samtaler der lærerne ga hint og lot være å gi svarene selv. Elevene følte seg mer kompetente og autonome der lærere støttet og verdsatte deres indre motivasjon og kompetanse (ibid).

Konklusjonen på Reeves (2002) studie er følgende: Hvordan lærere tilrettelegger undervisning og motiverer for læring har substansiell og direkte innvirkning på hvor autonome elever opplever seg selv. Elever føler seg mindre kompetente med lærere som instruerer, gir svarene uten å oppfordre til selvstendig problemløsning. En lærers evne til å lytte og avsette tid til fritt arbeid støtter elevens autonomi. Studien dokumenterer verdien av selvbestemmelse for elevs læring og har relevans og overførbarhet til instruktørers motivasjonsstil i undervisning av ungdom og hest (ibid).

3.5 Struktur og autonomistøtte i undervisning

Struktur beskriver i hvilken grad en læringskontekst er strukturert og forutsigbar. Jang, Reeve og Deci (2010) viser at god undervisning ikke handler om autonomistøtte *eller* struktur, men autonomistøtte *og* struktur. Struktur er klare, velorganiserte og detaljert retningslinjer for hva som skal gjøres. Det skaper klare rammer for undervisningen. Autonomistøtte og struktur eksisterer som to uavhengige kontekstuelle variabler som kan utfylle og støtte hverandre. Autonomistøtte er den konteksten lærer skaper for selvbestemmelse. Struktur er den kontekstuelle rammen for å utvikle kompetanse (ibid).

Internasjonal forskning viser at motivasjon styrkes under omstendigheter der lærere finner måter å tilby god struktur *og* høy grad av autonomistøtte (Jang, Reeve & Deci 2010). Dette er dokumentert i en norsk studie der kognitiv og atferdsmessig læring ble undersøkt i kontekster med ulik struktur og ulik grad av autonomistøtte (Wilhelmsen 1997, Wilhelmsen et al.1994). I et undervisningsprogram for elever på ungdomstrinnet ga en sterkt strukturert versjon bedre kognitive og atferdsmessige effekter enn en versjon med mindre struktur. Deltakeren rapporterte større tilfredshet og engasjement i den strukturerte versjonen (ibid).

3.6 Personlig motivasjonsstil

I den virkelige verden befinner lærere seg et sted på de to kontinuum struktur/kaos og kontroll/autonomistøtte. Det er imidlertid også en interaksjon mellom disse to kontinuum eller skalaene. Eksempelvis muliggjør høy grad av struktur en høy grad av autonomistøtte. Slik kan vi se variasjon i instruktørens personlige stil. En lærers personlige egenart er basert på personlighet og tidligere erfaring (Deci & Ryan 2002; Reeve 2009). Individuelle forskjeller mellom dem kan skyldes opplevd ytre press som forventninger fra ledelse, foreldre og elever, eller indre press som egne verdier og holdninger. Årsaken til at lærere legger seg til en kontrollerende stil fordeler Reeve (2009) på tre faktorer: 1) press utenfra som innebærer maktforholdet mellom lærer og elev, samt lærerens ansvar for at elevene skal lære; 2) press ovenfra, som generell holdning i samfunnet som eksempelvis at det antas at kontrollerende lærere er de beste lærerne; 3) indre faktorer, som for eksempel at noen lærere har en personlighet som driver dem mot en kontrollerende stil (ibid). Lærere kan i redsel for

å miste styringen tro at en kontrollerende stil vil gi dem den strukturen de er ute etter (Reeve 2009).

Ved en konferanse i selvbestemmelsesteori i Belgia gir Reeve (2010) uttrykk for at fremtidige studier må søke å forstå mer om hva presset fra egne holdninger og oppfatninger utgjør. Reeve etterspør større kunnskap hvordan personlige egenart påvirker motivasjonsstil. I hans tidligere studier påpeker Reeve (1998) at autonomistøttende motivasjonsstil kan læres. Hvis lærerne får innsikt hvorfor de trekkes mot kontroll og fordelene med en autonomistøttende undervisning, kan lærerne bli mindre kontrollerende (Reeve 2009). Tessier et al. (2010) støtter opp under disse funnene i en studie der lærere innen fysisk aktivitet blir introdusert til betydningen av autonomistøtte og struktur.

3.7 Et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv på instruksjon utenfor klasserommet

Mennesket streber mot å mestre utfordringer (Deci & Ryan 2002). Sosiale kontekster kan enten støtte eller hemme den naturlige driften mot aktiv deltagelse og psykologisk vekst. Dialektikken mellom et aktivt individ og den sosiale konteksten danner basis for selvbestemmelsesteoriens forutsigelser om atferd, opplevelse og utvikling (ibid). I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv vil instruktøren kunne tilrettelegge aktivitetene for at eleven skal oppleve autonomi og indre motivasjon. Samtidig kan voksenledelse slå ut i motsatt retning. Manglende autonomistøtte kan undergrave opplevelsen av autonomi og indre motivasjon. Forskning på autonomistøtte i fritidsaktivitet har vist at høy grad av autonomistøtte øker graden av opplevd kompetanse og indre motivasjon (Hagger & Chatzisarantis 2007). Dette kan tyde på at det å oppleve seg selv som kompetent i aktiviteten er en buffer mot eventuelt lite autonomistøttende voksenledelse.

Hagger & Chatzisarantis (2007) hevder at organisert fritidsaktivitet tillater unge å lære mange av livets viktige lekser i et trygt miljø. Her får de utviklet mange egenskaper samfunnet verdsetter (ibid). Autonomi og eierskap til egne handlinger er en forutsetning for å utvikle både kognitive og selvregulerende ferdigheter (Deci & Ryan 2002). Organiserte fritidsaktiviteter er i motsetning til skolen frivillig for barna og sin natur en mer selvbestemt aktivitet. Derfor blir dette en arena som er spesielt egnet for positiv utvikling. Det er

veletablert kunnskap at mennesket lærer best i miljøer vi ønsker og velger å delta i. Tvungen deltakelse underbygger derimot indre motivasjonen (Hagger & Chatzisarantis 2007).

3.7.1 Behovet for autonomi

En nøkkelfaktor i det sosiale miljøet rundt fysisk aktivitet og idrett er opplevelsen av autonomi (Deci & Ryan 2002). I idrett kan det være snakk om å la utøverne være med å bestemme målsetting, treningsopplegg og treningstider, samt å gi utøvere rom til å forsøke nye ting uten for mye prestasjonspress. Det er gjennom å støtte og lede ungdommer på denne måten at treneren gir dem muligheten til å utvikle seg. Hvis treneren tar en mer kontrollerende tilnærming, har forskningen vist at trivselen og motivasjonen svekkes (ibid). De fysiske gevinstene av aktiviteten består, men de psykologiske og utviklingsmessige godene vil forsvinne til en viss grad. Da blir fysisk aktivitet, som på så mange andre arenaer, et sted hvor ungdommer følger voksnes anvisninger uten ansvar og krav (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Instruktøren får gjennom sin posisjon og autoritet nærmest automatisk rollen som forbilde for elevene. Avhengig av hvordan han eller hun opptre kan dette påvirke elevene i positiv eller negativ retning. Gjennom å demonstrere både fysiske og sosiale ferdigheter som virker autonomistøttende kan instruktøren etablere et positivt og omsorgsfullt miljø og samtidig bidra til å øke de unges ferdighetsnivå (Hagger & Chatzisarantis 2007).

3.7.2 Behovet for kompetanse

De fleste former for organisert fysisk aktivitet innebærer et sett med regler og definisjoner for aktiviteten som gir utfordringer og stiller krav til teknisk utførelse. Fysisk aktivitet og idrett har den fordel at utfordringene i miljøet lett kan tilpasses den enkeltes behov. Dette medfører at man hele tiden kan søke optimale utfordringer i forhold til kapasitet (Deci & Ryan 2002). Hagger og Chatzisarantis (2007) hevder at ungdom lettest utvikler positive egenskaper i et miljø som setter krav til struktur, regler og konsentrasjon. Kompetanse og autonomi henger tett sammen og leder til indre motivasjon. Selv om kompetansenivået i en aktivitet er høyt, oppleves ingen høy grad av indre motivasjon om ikke også behovet for autonomi tilfredsstilles (Deci & Ryan 2002).

En viktig dimensjon ved det sosiale miljøet innen fysisk aktivitet er i hvilken grad instruktøren vektlegger elevens selvopplevde forbedring, mestring og innsats. I følge Reinboth og Duda (2006) vil et miljø som vektlegger selvrefererende mål fostre opplevelsen av kompetanse. Selv- refererende mål innebærer at individet vurderer nåværende innsats og prestasjon ut i fra tidligere prestasjoner og legger dette som grunnlag for vurdering av egen kompetanse og suksess. Selvrefererende mål reguleres av deltageren og kan lettere oppnås enn normative mål som eksempelvis å vinne en konkurranse. I følge selvbestemmelsesteori er normative mål (ego - oriented) ofte forbundet med ytre motivasjon, mens oppgaveorienterte mål (task-oriented) er forbundet med større grad av indre motivasjon (Deci & Ryan 2002). Resultatorienterte mål er ikke entydig negativt i selvbestemmelsesteori. For eksempel trenger ikke instruktører å unngå konkurranse og sosial sammenligning hvis instruktøren samtidig vektlegger viktigheten av personlig forbedring. Følelsen av kompetanse er viktig for at individet frivillig skal oppsøke situasjoner som leder til læring og utvikling ved at den oppfyller individets behov og gir en følelse av indre tilfredsstillelse. I fysisk aktivitet og idrett vil opplevelse av kompetanse påvirke hvordan man søker utfordring og muligheter for læring.

En dyktig instruktør hjelper ungdommer med å sette realistiske og gjennomførbare mål ved å vektlegge selvforbedring og mestring av oppgaver. Instruktøren trener ikke ungdommene kun i selve aktiviteten, men bidrar også til å gi dem de kognitive verktøy som er nyttige for å løse mange av livets utfordringer. Instruktørens hjelp til å sette realistiske mål bidrar til at ungdommene føler kompetanse når de oppnår målene. Opplevelse av kompetanse styrker indre motivasjon som igjen gir kraft og retning for videre måloppnåelse. Å oppleve måloppnåelse gjennom selvstendig arbeidsinnsats er en leksjon som kan fremmer motivasjon for og evne til problemløsning i andre situasjoner (Hagger & Chatzisarantis 2007).

3.7.3 Behovet for tilhørighet

Selvbestemmelsesteori hevder at indre motivasjonsprosesser har de beste betingelser i sammenhenger der behovet for tilhørighet er dekket (Ryan & Deci 2002). Når mennesker føler seg usikre eller fremmedgjort, er de mer hemmet og defensive. De opplever å ha mindre evne til å føle interesse og glede i aktiviteten (Ryan & Deci 2002). I forhold til organisert fysisk aktivitet har man studert forskjellene mellom prestasjonsklima og mestringsklima. Et

sosialt klima med fokus på mestring og sosial støtte har vist seg å ha sammenheng med indre motivasjon. Derimot har prestasjonsklima ikke i like stor grad blitt assosiert med indre motivasjon (Reeve 2006). I selvbestemmelsesteori har forskning tatt for seg instruktørens rolle i forhold til motivasjon hos utøvere. Det er et skille mellom det å drive med fysisk aktivitet og det å drive organisert fysisk aktivitet der en deltar i en organisert idrett. Organisert fysisk aktivitet krever som regel at individet må forholde seg til treningstider, treningssteder, trenere og andre utøvere i mer eller mindre faste rammer. De fleste idretter inneholder elementer av lagarbeid eller lagspill og gir muligheter for samhandling med andre. Både i organisert og uorganisert form er kameratskap og fellesskap noe som ofte er sentralt i fysisk aktivitet. Selv om man ser en trend der mange trener alene, virker det rimelig å anta at det sosiale aspektet fortsatt er viktig for mange. I tillegg er idrett en arena der unge får muligheten til å samarbeide med voksne, for eksempel ledere og instruktører. Trenere og ledere spiller en avgjørende rolle for å skape et miljø som foster læring og utvikling (Hagger & Chatzisarantis 2007). Gjennom å tilrettelegge for tilfredsstillende av behovet for tilhørighet, kan instruktører oppfylle en viktig forutsetning for at unge kan nyttiggjøre seg av de mulighetene for læring som ligger i miljøet. Hagger & Chatzisarantis (2007) hevder at lagånden eller lagmiljøet som treneren skaper, har en stor innvirkning på den sosiale virkeligheten til utøvere.

3.8 Forskning rundt grunnleggende behov i organisert fysisk aktivitet

I forskning basert på selvbestemmelsesteori har de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet ofte blitt studert i relasjon til hverandre. Studier har vist at tilfredsstillende av ett av behovene har konsekvenser for alle tre (Hagger & Chatzisarantis 2007). Det finnes imidlertid også forskning som ser på behovene hver for seg.

I en studie av ulike idretter på college-nivå i USA fant Hollembeak & Amorose (2005) en sammenheng mellom treneres atferd, indre motivasjon og graden av behovstilfredsstillende. De konkluderte med at det mest konsistente funnet på sammenhengen mellom treneres atferd og indre motivasjon omhandler trenerens måte å ta beslutninger på. Fra et motivasjonssynspunkt gjør instruktører lurt i å inkludere utøverne i beslutninger som involverer dem (Hollembeak & Amorose 2005).

Studier innen idrett med selvbestemmelsesteori som bakteppe har gitt støtte til antagelsene om hvordan autonomistøtte henger sammen med tilfredsstillende av grunnleggende behov (Vallerand 2007). I en studie på kroppsøving av Standage, Duda og Ntoumanis (2003) fant man en betydelig sammenheng mellom graden av autonomistøtte fra lærer og elevenes opplevelse av autonomi. I forskning med mål om å se på indre motivasjon har det blitt funnet sammenhenger med flere fenomen som ligger nært opp til autonomi. Dette er blant annet *konsentrasjon* (Briere, Vallerand, Blais, & Pelletier 1995; N Ntoumanis 2001 i Vallerand 2007), *holdninger* (Chatzisarantis, Biddle, & Meek 1997 i Vallerand 2007), *innsats* (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Simons, Dewitte, & Lens 2003 i Vallerand 2007) og *utholdenhet* i aktiviteten (Gagne, Ryan, & Bargmann 2003 i Vallerand 2007).

I selvbestemmelsesteori er de grunnleggende behovene universelle og det forventes ikke kjønnsforskjeller i hvordan de arter seg. Til tross for noen få studier som viser enkelte små kjønnsforskjeller, har man funnet generell støtte for synspunktet om at de psykologiske mekanismene i selvbestemmelsesteori ikke er avhengige av kjønn (Standage et al. 2007).

3.9 Betydningen av struktur og voksenledelse i fysisk aktivitet

Forskning som ikke har selvbestemmelsesteori som teoretisk rammeverk, men derimot ser på effekter av struktur og kontekst, har kommet frem til at disse er viktige elementer for å forklare hvordan idrett bidrar til positiv utvikling. Mahoney & Stattin (2000) konkluderte med at ungdomsaktiviteter som forebygger risikoatferd inneholder mer struktur sammenlignet med aktiviteter som kan gi negativ utvikling i ungdomstiden. De fant også andre kritiske faktorer for positiv utvikling. Aktiviteter for unge bør organiseres slik at de: 1) vektlegger utvikling av ferdigheter, 2) inneholder konstruktive tilbakemeldinger, 3) er regelstyrte, 4) ledes av kompetente voksne, 5) har en planlagt og regelmessig frekvens (Mahoney & Stattin 2000).

To studier med selvbestemmelsesteori som fundament ser på betydningen av *struktur*, *autonomistøtte* og *mellommenneskelig involvering*. En undersøkelse av instruktørledede treningsklasser viser at disse tre faktorene hadde innvirkning på deltakers atferdsmessige, kognitive og affektive respons på treningen. God struktur fra instruktører i treningsgrupper

innebærer å sette klare mål på starten av timen og være autonomistøttende ved for eksempel å involvere deltakerne i målsettingen (Edmunds et al. 2008). En annen studie på lærere innen fysisk aktivitet i skolen kommer frem til lignende resultater (Tessier et al. 2010). Begge studiene gikk inn for å endre instruktørens personlige stil ved å bevisstgjøre om betydningen av struktur og støtte av grunnleggende behov. Resultater viser at en læreres personlige stil kan endres (Edmunds et al. 2008; Tessier et al. 2010). Økt bruk av struktur i undervisningen gir instruktøren mer tid og rom til å støtte elevens autonomi (Tessier et al. 2010). Et eventuelt fravær eller negativ sammenheng mellom struktur og elevens opplevelse av autonomi kan antyde at mange unge ikke føler at instruktøren gir rom for og bygger opp om selvbestemmelse (Hagger & Chatzisarantis 2007). Effekten av struktur og voksenledelse på elevens utvikling av autonomi og indre motivasjon er veldokumentert (Mahoney & Stattin 2000). Dette gir grunnlag for en antagelse om at selvbestemmelsesteori er relevant for instruktørers motivasjonsstil innen aktivitet med hest.

3.10 Oppsummering

Selvbestemmelsesteori er valgt som teoretisk perspektiv for å belyse min problemstilling. Teorien har blitt brukt innen mange områder inkludert utdanning, organisasjoner, idrett og fysisk aktivitet (Deci & Ryan 2002). På tvers av disse områdene har forskning sett på hvordan kontrollerende versus autonomi- støttende miljøer påvirker funksjon og velvære, samt ytelse og utholdenhet hos mennesket. Samtidig blir utvikling av relasjoner og kompetanse sett som støttende for å fremme engasjement og indre motivasjon for aktivitet. Forskning på dette området har ført til spesifisering av teknikker, inkludert struktur og autonomistøtte, som har vist seg effektive på å fremme selvbestemmelse og motivasjon (ibid).

Gjennom vektlegging av grunnleggende psykologiske behov for indre motivasjon og integrering av mål og verdier, besvarer selvbestemmelsesteori sentrale spørsmål om hvorfor individer gjør hva de gjør, samt ulike måter det sosiale miljøet kan regulere eller fremme positiv adferd. De tre underliggende teoriene som ble presentert i dette kapitlet tar for seg viktige faktorer i individet og miljøet som støtter eller hindrer menneskets utvikling. Kognitiv evalueringsteori omhandler indre motivasjon og ulike kvaliteter i miljøet som

fremmer eller hemmer indre motivert atferd. Organisk integrasjonsteori omhandler ytre motivasjon. Teorien viser hvordan ytre motivasjon ligger på en skala av opplevd selvbestemmelse og integrering. Ytre motivasjon kan styrke indre regulert og autonom motivasjon. Den siste underteorien; teori om grunnleggende psykologiske behov, omhandler menneskets tre psykologiske behov og deres betydning for psykiske helse og velvære. Disse behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Selvbestemmelsesteori innebærer at alle mennesker har indre ressurser knyttet til motivasjon. Disse er mer eller mindre aktive ut i fra hvor vidt den sosiale konteksten støtter eller hindrer individers utvikling av indre motivasjon (Reeve et al. 2008)

Interaksjonsmodellen til Reeve et al (2008) setter selvbestemmelsesteorien inn i en pedagogisk ramme. Den viser at hvordan lærere tilrettelegger undervisning og motiverer sine elever har betydelig og direkte innvirkning på tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov. Læreres motivasjonsstil kan blant annet være preget av tidligere erfaring samt personlige verdier og holdninger. Interaksjonsmodellen og Reeve og Jang (2006) sine kategorier for hva lærere sier og gjør sett i lys av kontroll eller autonomistøtte gir et praktisk-teoretisk grunnlag til å kunne vurdere læreres motivasjonsstil. Jang, Reeve og Deci (2010) vektlegger også læreres evne til å gi struktur som et sentralt element i undervisningen. God struktur gir tid og rom for lærere til å være autonomistøttende. Dette kan ha overføringsverdi til instruktørers virksomhet innen idrett og organisert fysisk aktivitet. Studier innen idrett og fritidsaktiviteter viser at instruktøren spiller en avgjørende rolle for å skape et miljø som fostrer læring og utvikling. Læringssituasjoner innen sport og fritid kan spille en sentral rolle i å støtte unges tilfredsstillelse av grunnleggende behov (Hagger & Chatzisarantis 2007).

4. Hest som fritidsaktivitet og den tradisjonelle ridelæreren

I dette kapitlet presenteres teori rundt menneskets samspill med hest i fritidsaktiviteter og terapi. Det redegjøres også for hesteinteressens utbredelse som idrett og organisert fritidsaktivitet. Innledningsvis ser jeg på hva som preger ungdomstiden med hensyn på utfordringer og oppgaver. Deretter ser jeg på hvordan voksenledelse i sport og fritidsaktiviteter kan støtte unges utvikling. Videre drøftes kvaliteter ved hesten som pedagogisk verktøy i samspill med mennesker, både innen terapi og fritidssysse. Avslutningsvis vil jeg beskrive instruktørrollen i ”tradisjonelle” rideskoler basert på Forsbergs og Tebelius (Forsberg 2007; Forsberg & Tebelius 2005; 2006) studier innen hest som utviklingsarena for unge jenter i Sverige. Helt til slutt presiseres forskningsspørsmålene for videre arbeid.

4.1 Unges oppgaver og utfordringer i ungdomstiden

Ulike faser av livet assosieres med ulike sentrale utviklingsoppgaver (Rutter 2008). Rutter beskriver hvordan ungdomstiden er preget av flere sentrale utfordringer ungdom må lære å mestre for å ha en positiv utvikling. Dette er blant annet å oppnå kompetanse, mestre følelser, danne egne meninger, utvikle integritet, etablere selvstendighet samt stifte modne mellommenneskelige relasjoner (ibid).

Hagger og Chatzisarantis (2007) mener de viktigste utviklingsoppgavene i barndommen er å skaffe seg vaner som sikrer fysisk og psykisk helse, skaffe seg en positiv innstilling til skoleprestasjon, skape gode relasjoner til jevnaldrende og voksne, samt tilegne seg passende verdssystemer for regler og atferd i ulike sammenhenger. De samme oppgavene er viktige i ungdomstiden, men i tillegg blir nye oppgaver sentrale. I likhet med Rutter (2008) peker de på oppgaver som identitetsforming, personlig mestring, nære relasjoner til venner samt å forberede seg for overgangen til voksenlivet (Hagger & Chatzisarantis 2007; Rutter 2008).

Et moderne samfunn kjennetegnes av raske endringer i roller og krav som stilles til individet, og dette blir av mange forskere pekt på som en spesiell utfordring for dagens ungdom

(Larson et al. 2002). I følge Larson et al. (2002) er det en utviklingstrend i moderne vestlige samfunn at voksenlivet krever større sosial allsidighet. Sosiale regler og normer styrer i mindre grad samspillet mellom mennesker. Dette krever større evne til å fungere i relasjon til andre og større evne til å bygge bro mellom ulike sosiale miljøer og kulturer. Videre peker Larson et al. på at familiestrukturer og unges miljøer utenfor hjemmet er i endring. De argumenterer for at familier blir mer forskjellige. Dette gir større ulikhet i unges sosiale kapital og kunnskapsbakgrunn. Unges tid utenfor familien blir i vestlige land stadig mer institusjonalisert. Barn og unge bruker mer tid i skolen, skolefritidsordninger og andre organiserte aktiviteter. Dette innebærer flere relasjoner til voksne, jevnaldrende, venner og kjærester. Alle disse endringene gir mange ungdommer muligheter til variert læring og utvikling, mens andre unge vil ha begrenset evne til å utnytte dette til sin fordel. Det vil altså kunne skape et større skille mellom ungdommers forutsetninger for å møte voksenlivets kommende utfordringer (Larson et al, 2002). For instruktører innen idrett og andre organiserte fritidsaktiviteter vil kunnskap om hva som skaper positiv utvikling kunne bidra til at å gi et mer målrettede forsøke på å utjevne slike skiller.

4.2 Idrett som arena for positiv utvikling

Idrett er en aktivitet med stor gjennomslagskraft i det norske samfunnet. Fysisk aktivitet og organisert idrett er et satsingsområde i statlig idrettspolitik, med barn og unge som den viktigste målgruppen (*Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2001, Satsing på barn og ungdom* 2001). I følge Statistisk Sentralbyrås publikasjon "Samfunnsspeilet" (Rønning 2001) driver ni av ti i alderen 6-15-år med fysisk aktivitet. Det var mest vanlig å trene en til to ganger i uken.

Det finnes omfattende dokumentasjon på at fysisk aktivitet er en viktig arena for å styrke og utvikle ferdigheter. Tidligere forskning har vist at fysisk aktivitet kan bidra til utvikling av kognitive ferdigheter som planlegging, strukturering og målsetting hos mange barn og unge. Utvikling av evnen til målsetting og måloppnåelse er også pekt på som en viktig identitetsutviklende erfaring fra organiserte aktiviteter (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Fysisk aktivitet kan inneholde mange elementer av struktur og organisering. Lag, konkurranser, treninger, treningssteder, taktikk og treningsplaner – det finnes en mengde

strukturerende elementer i fysisk aktivitet, særlig i organiserte former. Idrett og fysisk aktivitet er en sosial arena som innebærer både kontakt med jevnaldrende og med voksne. Ulike sosiale arenaer blir sett som sentrale for utvikling av identitet og psykologisk velvære (Deci & Ryan 2002). Evne til å oppleve motivasjon og selvbestemmelse er viktige elementer i denne prosessen. Hvor mye en aktivitet bidrar til identitetsforming er avhengig av samsvaret mellom individets interesser og behov samt aktivitetens innhold. Fysisk aktivitet og idrett har mange ulike former og intensitetsnivå som kan passe ulike individer. Forskning viser at organisert fysisk aktivitet er en stor arena for identitetsutvikling hos unge både i form av utbredelse og i grad av betydning for den enkelte (Hagger & Chatzisarantis 2007).

4.2.1 Ridning som idrett og organisert fysisk aktivitet

Ridning og annen aktivitet med hest under ledelse av en instruktør, går inn under definisjonen for organisert fritidsaktivitet. Ulike fritidsaktiviteter vil variere betraktelig i krav til ferdigheter, men det fins flere likhetstrekk. De mest fremtredende er regelmessig og regelstyrt deltakelse, organisert av en eller flere voksne ledere og innebærer en høy grad av sosial forpliktelse (Hagger og Chatzisarantis 2007). Norsk idrett kan sies å ha en sterk frivillighetskultur (Strandbu & Bakken 2007). Man kan anta at dette også gjelder innenfor ryttermiljøet.

4.2.2 Aktivitet med hest i tall og utbredelse

Det finnes i dag ca 60 000 hester i Norge og antallet har hatt en jevn øking de siste årene. Hesten brukes i hovedsak til ulike fritids- og idrettsinteresser. Halvparten er travhester, men det er antall ridehester som øker mest (Landbruks- og matdepartementet 2009). Hest som idrett er knyttet opp mot Norges rytterforbund (NRYF) som er tilsluttet Norges idrettsforbund (NIF). NRYF har hatt en fordobling av medlemskapet de siste ti årene og har nå over 40 000 medlemmer fordelt på seks grener (NRYF 2009). Hestesport er i en særstilling i forhold til annen idrett fordi den utøves i samarbeid med hesten. Dette stiller ekstra krav til utøver (NRYF 2009). Selv om mange aktive i hestemiljøet ikke konkurrerer, har mye av den organiserte aktiviteten en idrettslig forankring regulert av forbundets normer og reglementer. Dette innebærer at hvis man ønsker å starte og konkurrere i en av de 6 grenene som Norges Rytterforbund dekker, må rytteren ha ”grønt kort, et bevis på at man har

grunnleggende ferdigheter i ridning og håndtering av hest, samt gjennomført opplæringskurs i sikkerhet og konkurransereglementer (ibid).

Det er også et stort antall mosjonister og ”alternative” hestemiljøer som eksisterer delvis utenfor Norges Rytterforbund. I en rapport fra ECON (2005) under oppdrag fra NRYF anslås det at rundt halvparten av rideaktiviteten skjer i uorganiserte miljøer, klubber og interesseforeninger utenfor NRYF (ECON 2005). Antall aktive med hest er dermed mye høyere enn det som fremkommer i registeret i Norsk Idrettsforbund (ECON 2005). Det er en viss risiko knyttet til hest som fritidsaktivitet, og gjennom rideulykker forekommer det et høyere antall brudd og hjernerystelser enn i annen sport (Forsberg 2007). Årlige skader er ca 10.000 av ca 640.000 aktive ryttere (Socialstyrelsen 2000 i Forsberg 2007).

4.3 Hestens egenart som pedagogisk verktøy

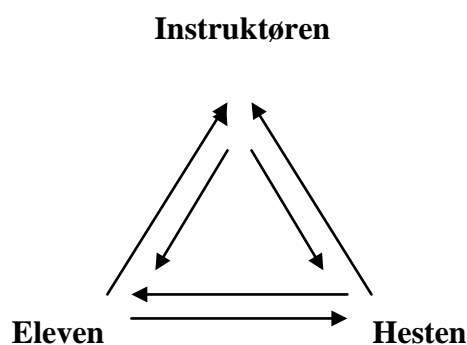
Hestens egenskaper gir pedagogen mange muligheter for å påvirke menneskers selvoppfatning på ulike felt. Det er stor variasjon i relasjoner mellom menneske og hest (Robinson & McBride 1995). Det kan variere fra å ri på hest en gang i blant på fritiden, til å eie og stelle den samme hesten daglig år etter år. Hesten kan være en sport, hobby eller arbeidsredskap (ibid).

Berget et al. (2006) hevder aktivitet med dyr, blant annet hest, gir mange muligheter for å utøve pedagogisk virksomhet. Bruk av aktivitet med dyr kan ha god forebyggende og helende effekt mot ulike psykiske lidelser. I samvær med dyr kan mennesker blant annet lære å vise omsorg og ansvar for andre levende vesener, utvikle større tro på egen mestring, takle stress, bli tryggere på seg selv og bli i bedre humør (Berget et al. 2006). Det antas at hester på samme måte som mennesker har ulike personligheter (Træen & Wang 2003). Av natur er hesten et sosialt vesen som lever i flokk. Innad i flokken er det et hierarki, der hestene beskytter og tar vare på hverandre. Fra naturen side er hesten et byttedyr og er avhengig av å ha en god leder i flokken med god dømmekraft. I samspill med mennesket vil hesten derfor naturlig søke å finne ut om det er den eller mennesket som egner seg best til leder. En god leder har respekt for hesten og er ikke redd. Hesten vil da gjengjelde respekt og tillit til lederen (Hvid 2004; Sørensen 1999). Hestens egenskaper som flokkdyr kan i et godt samspill

med mennesket bidra til å utfordre og styrke menneskets mestringsfølelse som kompetent og handlekraftig individ (Træen & Wang 2003).

I stallen er det hesten som er i fokus og det meste av kommunikasjon mennesker imellom er orientert rundt hesten og dens behov. Med hesten i fokus kan en eventuell motstand mot å være sammen og samarbeide med andre mennesker reduseres. Det kan gi verdifull trening i samspill, samarbeid og turtaking (Træna & Wang 2003). I følge Sørensen (1999) kan hesten være barns læremester på mange plan: 1) forståelse av eget og andres kroppsspråk, 2) kunne ta avgjørelser og ledelse, 3) utvikle evnen til innlevelse, respekt og ansvar, 4) motorisk trening og utvikling av praktisk sans, 5) forståelse av egen rolle og plassering i et hierarki. 6) utprøving av egne grenser og evner. Hestens egenart gir altså mange muligheter for å drive pedagogisk virksomhet med tanke på å styrke det Deci og Ryan (2002) utpeker som menneskets tre grunnleggende psykologiske behov: Autonomi, mestring og tilhørighet.

Hvid (2004) som har lang erfaring fra arbeid med hest og terapi, viser til at samspillet mellom instruktøren, eleven og hesten kan ses som en triangulær prosess. Kommunikasjon kan oppstå hvor som helst mellom de tre partene, men det er pedagogen som er ansvarlig for hvordan prosessen mellom hest og rytter utvikler seg.



Figur 4.1: Triangulært samspill mellom instruktør, elev og hest i henhold til Hvid (2004).

I dette triangulære samspillet kan instruktøren anvende sin kunnskap som pedagog. Ikke kun ved å undervise tekniske ferdigheter, som å sitte korrekt i salen og gi riktige signaler, men ved å tilrettelegge undervisningen etter individuelle behov (ibid).

4.3.1 Forskning rundt hest brukt i terapi

I henhold til artikkelen ”*Companion Animals and Us: Exploring the Relationships between People and Pets*” (Poderscek et al 2000) fra Cambridge universitet i England har forskning rundt forholdet mellom mennesker og dyr økt kraftig de siste tretti årene (Poderscek et. al. 2000). Forskning omkring dyr–menneskerelasjoner er et voksende interessefelt innenfor flere og tildels kryssende samfunnsvitenskapelige fagfelt. Sosiolog Holmberg (2006) har vist hvordan forskningsfeltet kalt dyresosiologi har to hovedområder: 1) å belyse mulige sosiale endringer gjennom aktiviteter med dyr, 2) å se på kvaliteten i relasjonen i mellom dyret og mennesket. I de to neste avsnittene skal jeg redegjøre for begge områder i forskning rundt hest.

Innenfor både psykologisk, pedagogisk og medisinsk forskningsfelt studerer man hvordan og under hvilke forutsetninger relasjon til et dyr kan gi terapeutiske effekter på menneskers helse (Barker & Wolen 2008; Podberscek et. al. 2000). Hest og andre husdyr blir brukt som medspiller og hjelpemiddel i ulike behandlingsprogrammer blant annet under navnene ”Animal Assisted Therapy” og ”Equine Facilitated Therapy” (Berget et al 2008, Trøttestad 2006). Østlandsforskning har gjort en kartlegging av 92 ulike virksomheter i Norge som bruker hest i psykisk helsevern. Virksomhetene oppgir at de er godt fornøyd med bruken av hest i tilbudet, men ønsker økt kompetanse og kvalitetssikring. (Olsvik & Mathisen 2008). Dette støttes i en undersøkelse av terapeutiske tiltak med hest (Klontz et. al. 2007) der analysen viser at feltet har en lovende utvikling og antyder positive og til dels signifikante resultater på brukerne. Samtidig understrekes behovet for mer kvantitativ, komparativ og longitudinell forskning (Berget 2006, Klontz et al. 2007).

Blant hestens terapeutiske effekter kan være positiv opplevelse av mestring og emosjonell tilknytning til dyret (Bizhub et al. 2003). Samspill med dyr generelt virker beskyttende mot stress (Hart 2000), og spesielt hesten har vist seg å ha signifikant effekt på å redusere adferdsvansker og forebygge depresjon hos risikoutsatt ungdom (Bowers & MacDonald 2001). Nyere kvantitative og komparative studier av hesten og andre husdyr finner en positiv effekt på mennesker med psykososiale og psykiatriske lidelser, sammenlignet med annen anerkjent behandling (Berget et al. 2008; Long 2009). Dette kan kobles til forskning som viser utvikling av empati i samhandling med dyr. I kontakt med hesten lærer de å utvikle sine ferdigheter i kommunikasjon (Bizhub et al. 2003; Poresky 1996). I Forsberg (2007) studie av

jenters identitetsskapende prosesser gjennom fritidsaktivitet med hest, drøftes hestens betydning for jenters utvikling i ungdomsalderen. Hesten kan blant annet representere trygghet i vanskelige overgangssituasjoner i ungdomsårene (Forsberg 2007). Slik kan unge jenter få hjelp til å utvikle selvstendighet ved å finne trygghet i hesten. Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) er nå i gang med et flerårig prosjekt for å dokumentere virkning av hesteassistert terapi for ungdom med sosiale og adferdsrelaterte problemer. UMB har i tillegg satt i gang en undersøkelse av hestens effekt på ”vanlige” skoleungdom som får tilbud om å drive med hest på fritiden (Hauge 2009).

4.3.2 Forskning rundt hest som fritidsaktivitet

Det fins ikke så mye forskning rundt bruk av hesten i fritidsaktivitet, men man kan anta at de positive helseeffektene som oppleves i terapeutiske tiltak knyttet til empati, mestring, selvpoppfatning og samhandling vil ha en viss overføringsverdi til sosialisering og utvikling hos mennesker generelt (Sørensen 1999). Ifølge Sørensen (1999) viser data fra Nasjonalt Folkehelseinstitutt at kvinner som driver med hest i fritiden rapporterer lavere bruk av medisiner for psykiske plager og mer positive følelser.

I Keaveney (2008) gjøres en kvalitativ analyse av relasjonen mellom menneske og hest. Basert på flere kvalitative innsamlingsmetoder karakteriseres unike trekk ved forholdet mellom hesten og mennesket. For det første gir et nært samspill med hesten en følelse av enhet mellom mennesket og dyr når samarbeidet fungerer bra. Følelse av partnerskap med hesten oppnås i et samspill preget av gjensidig tillit og respekt (Keaveney 2008: 450).

Hesteinteressen kan gi deltakelse i et sosialt fellesskap. Hesten gir tilgang til et miljø der ungdom kan høste verdifulle livserfaringer og opplevelse av personlig utvikling (Koren & Træna 2003). Dette kan ses i yngre hestejenters erfaringer i stallen (Forsberg 2007). I en kvalitativ intervjuundersøkelse fra rideskolen i Tromsø finner Koren og Træen (2003) at hesteinteressen har mange dimensjoner. De beskriver hest som en hobby der det tilbys utfordringer på mange plan. Ungdommene gir uttrykk for å oppleve mestring, kompetanse og deltakelse i et sosialt fellesskap. De opplever seg som handlende, omsorgsfulle og kompetente individer. De unge møter hesten i aktiviteter som kan berike og styrke deres selvfølelse, gi tiltro til egen evne til å ta kontroll, sette grenser og påvirke sine omgivelser (Koren og Træen 2003:21). I likhet med Koren og Træen (2003) og Keaveney (2008)

fremhever Sørensen (1999) at samvær med hest kan lære mennesket å forstå kroppsspråk, utvikle lederegenskap, ta andres perspektiv, tilpasse seg et sosialt hierarki samt å bli kjent med egne evner.

4.4 Hva kjennetegner instruktørrollen i den tradisjonelle rideskolen?

Det har vært få studier å finne rundt rideinstruktørens pedagogiske virksomhet med hest i den vanlige rideskolen, spesielt med fokus å motivasjon og autonomiutvikling hos eleven. Forsberg (2007) viser til at forskning har vært dominert av å undersøke metoder for å øke helse og velvære samt bruk i dyreassistert terapi (Lehrman & Ross 2001; Cherng et al. 2004; Renker 1993; Håkansson & Hane 1998; Norling 2002; Frykholm-Berg 2002 i Forsberg 2007).

Sett i et historisk perspektiv har ridesporten siden 1950- tallet utviklet seg fra å være orientert rundt hesten som bruksdyr i jordbruket eller redskap i militæret, til å bli en ”mosjons- kamerat”. Da hester ble utviklet som militært redskap i Sverige, ble flere hester plassert rundt på ride- sentre for å gjøre ridning mer tilgjengelig for folk flest (Forsberg & Tebelius 2005). Fra den tid har orden og disiplin fortsatt å være et bærende element i opplæring med hest, der unge lærer å være målbevisste, tydelige og utøve lederskap (ibid). Ridesporten har vært preget av en hierarkisk organisert og voksenstyrt aktivitet, med krav om å tilpasse seg regler og rutiner, innordne seg i gruppen, følge instruksjer, opparbeide ferdigheter og øke prestasjon. I intervjuer med eldre kvinner som har vært aktive med hest fra de var unge, beskrives erfaringen med ridelærere. De forklarer kontakten mellom instruktør og elev i rideskolen som preget av enveis kommunikasjon. Ridelæreren ga instruksjer for hva elevene skulle eller ikke skulle gjøre, og rytteren fulgte instruksene så godt de kunne. Ut av respekt for instruktørene, henvendte de seg ikke til dem utenom undervisningen. Beskrivelsene av opplæringen gir inntrykk av et autoritært og kontrollerende regime. Til tross for erfaringen de beskriver forklarer kvinnene at stallen var en arena der de utviklet selvtillit, selvstendighet og mestring (ibid).

I Forsbergs og Tebelius (Forsberg & Tebelius 2006; Forsberg 2007) studier av unge hestejenters utvikling av identitet og handlingskraft, beskriver de i likhet med de eldre

kvinnene stallen som et hierarkisk system der stall-lederen og /eller instruktørene står på toppen. I rideundervisningen blir det forventet å følge instruktørens regler og instruksjon. Disiplin er i følge Forsberg høyt verdsatt på grunn av risikoen for rideulykker. Jentene stilte ikke spørsmål ved systemet med regler og reguleringer eller ved autoriteten til instruktøren, men noen uttrykker samtidig redsel for instruktørens dominerende og kontrollerende stil (ibid). Forsberg beskriver stallkulturen med noen likhetstrekk fra militær kultur der innsats, punktlighet og lojalitet mot ledelsen premieres (Hammarnäs 2006 i Forsberg 2007). Jentene i intervjuene har stor respekt for lederne, og de ser ofte opp til dem. En viktig karakteristikk hos en leder eller instruktør var rettferdighet og kompetanse. De unge uttrykte at ridelærernes kompetanse med hestene var viktigere enn deres pedagogiske egenskaper i undervisningen. Jentene ga uttrykk for et behov for forbilder, men opplevde misnøye med ridelærere de synes misbruker sin autoritetsposisjon ved å dominere, forskjellsbehandle og stille umulige krav. Resultatet i Forsbergs studie viser at hestens ikke helt ufarlige natur gjør at jentene oppfordres til å bli tydelige og bestemte, noe som igjen gjør at selvbildet i forhold til handling, mot og tydelighet utvikles. Ved å mestre hesten opplever de seg selv som ledere, handlekraftige og kompetente.

Sett i lys av selvbestemmelsesteori presentert i kapittel tre kan vi trekke linjer mellom slik Forsbergs (2007) studie beskriver unge jenters møte med rideinstruktøren og en lærers bruk av en kontrollerende motivasjonsstil i undervisning. På bakgrunn av risikoen knyttet til aktivitet med hest ser det ut til å eksistere en tradisjon for et hierarkisk forhold mellom lærer og elev der orden og disiplin blir høyt verdsatt.

4.5 Avsluttende drøfting og presisering av problemstilling

Ungdomstiden er preget av en rekke utfordringer og oppgaver ungdommene må lære å mestre for å ha en positiv utvikling. Rutter (2008) beskriver disse oppgavene som identitetsforming, personlig mestring, intime relasjoner til venner samt å forberede seg for overgangen til voksenlivet. Organiserte sports- og fritidsaktiviteter er en av de største arenaene for identitetsutvikling hos unge både i form av utbredelse og i grad av betydning for den enkelte. Av den grunn er det sentralt å vektlegge instruktørens betydning for å skape et positivt klima for utvikling (Hagger & Chatzisarantis, 2005).

Hest som organisert fritidsaktivitet er stort både i omfang og utbredelse (NYRF 2009). Det er en viss risiko knyttet til hest som fritidsaktivitet på grunn av hestens natur som et stort dyr med egen personlighet og meninger. Samtidig viser aktivitet med hest seg å ha mange positive konsekvenser både som terapi og hobby. Ungdom som driver med hest gir uttrykk for å oppleve mestring, kompetanse og deltakelse i et sosialt fellesskap (Forsberg 2007, Koren & Træen 2003). Hestens egenart gir altså mange muligheter for å drive pedagogisk virksomhet med tanke på å styrke hva selvbestemmelsesteorien omtaler som våre tre grunnleggende psykologiske behov: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. Forsberg (2007) viser at det er lite forskning på pedagogisk virksomhet i den tradisjonelle rideskolen. Hun beskriver rideskolens kultur dominert av et hierarkisk system som verdsetter orden og disiplin. Ridelæreren blir beskrevet av hennes intervjuobjekter som autoritær, streng og kontrollerende. Ridejentene opplever imidlertid stallen som en arena for å utvikle lederegenskaper, handlekraft og kompetanse (Forsberg 2007).

Med dette som bakteppe antar jeg at instruktører innen aktivitet med hest, i henhold til selvbestemmelsesteori, vil ha en mer kontrollerende motivasjonsstil i oppstarten av undervisningen med uerfarne elever enn de vil ha etter en undervisningsfase der de har blitt tryggere på elevens autonomi og kompetanse. Dette kan blant annet ha sin bakgrunn i den naturlige risikoen som er forbundet med aktivitet med hest. Man kan anta at behovet for kontroll og struktur i oppstarten henger sammen med denne risikoen, og at det derfor kan avta etter hvert som eleven blir mer erfaren i sin interaksjon med hesten. Denne oppsummeringen har klargjort tre forskingsspørsmål som den empiriske undersøkelsen skal forsøke å gi svar på. Det siste spørsmålet tas inn for å vurdere hvorvidt instruktørens personlige egenskaper ser ut å være toneangivende for motivasjonsstil mer enn elevenes erfaringer i aktivitet med hest. Reeve (2010) etterspør større kunnskap om hvordan personlig egenart påvirker motivasjonsstil og hvor mye presset fra egne holdninger og oppfatninger utgjør. Denne studien vil ikke kunne besvare dette, men kan belyse hvorvidt motivasjonsstil ser ut å ha sammenheng med instruktørens personlige egenart. Spørsmålene jeg anvender i analysen, har denne formuleringen:

1. Kan rideinstruktørers kommunikasjon med uerfarne elever i stallen karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?

2. Kan rideinstruktørers kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på tre måneder enn ved oppstart?
3. Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?

5. Metode

I problemstillingen rettes fokus mot instruktørens motivasjonsstil ved starten av opplæringen sammenlignet med deres motivasjonsstil etter tre måneder. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene orienterer jeg om valg av forskningsdesign og forarbeid til undersøkelsen. Deretter redegjør jeg for innsamling av data, bearbeiding av data og analyse. Avslutningsvis stiller jeg spørsmål rundt kvalitet i forskning og viser til kvalitetssikring av studiet gjennom reliabilitet, validitet og drøfting om mulighet for generalisering. Til slutt omtales noen etiske betraktninger.

5.1 Forskningsspørsmål

Analysen skal besvare tre spørsmål:

1. Kan instruktørens kommunikasjon med uerfarne elever i aktivitet med hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?
2. Kan instruktørens kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på tre måneder enn ved oppstart?
3. Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?

Gjennom en observasjonsstudie med videoopptak fra instruktørens undervisning vil jeg kunne se hva de sier og gjør, og analysere samspillet sett i lys av en kontrollerende versus autonomistøttende motivasjonsstil.

5.2 Valg av metode

Designet for studien er et flerkasus- design med flere analyseenheter. Yin (2009) beskriver kasusstudiet som særlig egnet til å undersøke et nåtidig fenomen i dybden. Fenomenet

omhandler reelle personer som befinner seg i den virkelige verden, og grensene mellom fenomen og konteksten kan være utydelig (Yin 2009). Aktørenes handlinger kan ikke manipuleres, men det er mulig å gå inn og observere hendelser. Kasusstudiet skiller seg fra andre design, siden det søker å oppnå komplekse og fylldige forklaringer på et gitt fenomen. Formålet for studiet er å vurdere hvorvidt selvbestemmelsesteori er egnet som teoretisk ramme for å forstå motivasjon i samspill mellom rideinstruktører, ungdom og hest.

5.2.1 Flerkasus- design med flere analyseenheter

Jeg har valgt et "multiple case study design with embedded units of analyses" (Yin 2009). En norsk versjon av uttrykket kan være flerkasus- design med flere analyseenheter (Johannessen m.fl. 2004). Flerkasusstudier har den fordel at de blir vurdert til å ha større reliabilitet og validitet sammenlignet med enkeltkasus- design da man kan replikere analysen på nye kasus og sammenligne resultatene. Forskningsspørsmålene krever at undersøkelsen går i dybden og innhenter mange og varierte data om samme fenomen.

Ved å se på flere avgrensede kasus, er det mulig å få en nyansert innsikt i fellestrekk og forskjeller ved det fenomenet som undersøkes, nemlig instruktørens motivasjonsstil. Det inngår flere analyseenheter for hvert kasus. De forskjellige analyseenhetene er ulike situasjoner fra rideundervisningen ved oppstart og avslutning etter tre måneder. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å foreta en longitudinell studie der jeg ser på mulige endringer av instruktørens motivasjonsstil i undervisningen over en tre måneders periode. Flere analyseenheter gir større indre validitet og en bredere forståelse av hver enkelt instruktørs atferd (Yin 2009: 136).

5.3 Forarbeid

Prosjektet "Ungdom og hest" ved UMB ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) høsten 2009. Denne godkjenningen inkluderer mastergradsstudenter som er knyttet til prosjektet med selvstendige oppgaver. Datamaterialet som har blitt samlet inn, tilhører UMB og videoopptakene jeg har benyttet er oppbevart ved universitetet på Ås. Alt arbeid med video i forhold til utvelgelse av sekvenser, transkribering og koding av sekvenser

har blitt foretatt på laboratoriet for etiologi på Instituttet for husdyr og akvakulturvitenskap ved UMB Ås.

5.4 Innsamling av data

5.4.1 Utvalg av instruktører

Det er valgt ut tre instruktører, og hver av dem betraktes som et kasus. For å styrke den indre og ytre validiteten ønsket jeg å ha tre kasus med tre felles kriterier (Kruuse 2006). Disse kriteriene er at: 1) de er godt voksne, 2) de har lang erfaring som instruktør, 3) de driver undervisning på små staller hjemme på egen gård.

Instruktørene jeg analyserer er alle frivillige deltakere i prosjektet ved UMB (Hauge 2009). Jeg fikk foreslått tre instruktører fra prosjektleder. Hun valgte ut de instruktørene hun tenkte ville være interessante i forhold til mine kriterier, samtidig som kort reisevei gjorde datainnsamlingen praktisk gjennomførbar. Den ene av de tre instruktørene jeg i utgangspunktet skulle filme, ble byttet ut med en annen instruktør prosjektleder har filmet. Begrunnelsen for endringer var at min instruktør ikke deltok ved siste runde. Den nye instruktøren (I1) innfri samme kriterier som de andre. Alle tre er godt voksne instruktører i 40-årene, med lang erfaring i undervisning med hest. Hver instruktør driver små staller hjemme på egen gård i området Hedmark og Oppland fylke. Navn og sted er anonymisert.

Instruktørene underviser en gruppe på to til tre elever. Det er de samme elevene som deltar i oppstartfasen og i avsluttende fase. Alle elevene er omtalt som U1, U2 og U3 og de omtales alltid i tilknytning til sin instruktør. Slik unngår jeg forvirring rundt hvilken elev som hører inn under hvilken instruktør. Instruktørene omtales som I1, I2 eller I3.

5.4.2 Presentasjon av instruktørene

Instruktør 1 (I1)

I1 er en dame. Hun driver en liten stall ved Sørvik. I løpet av perioden for videoopptakene deltar to jenter på 14 år sammen i undervisningen (U1 og U2). De er fra en nærliggende skole og begge har liten erfaring med hest.

Instruktør 2 (I2)

I2 er en mann. Han driver stall i nærheten av Homledal, og elevene i prosjektet er fra en ungdomsskole i Homledal. Han underviser en gruppe på tre elever på 14 år, to jenter (U1 og U3) og en gutt (U2), som alle er uerfarne med hest.

Instruktør 3 (I3)

I3 er en dame. Hun driver en stall i nærheten av Hammer og ungdommene kommer fra ungdomsskolen i Hammer. I siste runde underviser hun sammen med datteren (I3.2), sekvensen er skåret under ett. Deltakeren er en gutt (U1) og en jente (U2) på 14 år. Ingen har tidligere erfaring med hest. I motsetning til de andre stallene samarbeider ungdommene om samme hest i undervisningen.

5.4.3 Observasjonsstudie

Observasjon skal bidra til å gi kunnskap om hva instruktørene sier og gjør i forhold til å motivere eleven i undervisningssituasjonen. Observasjonene er foretatt gjennom videoopptak der det ble benyttet et digitalt videokamera med lydopptak for å få god bilde- og lyd kvalitet. Jeg ønsker å få med meg så mye som mulig av det instruktørene sier og gjør. Fordelen med å benytte videoopptak er at observasjon og kommunikasjon kan fastholdes. Det gir mulighet til å se sekvensene mange ganger for å få med alle nyanser samt kontrollere analysekategorier og fortolkninger.

Alle instruktørene hadde fått beskjed i forkant av prosjektet om at undervisningen skulle filmes to ganger, ved oppstart og avsluttende fase. Tidene for filmingen var avtalt på forhånd. Hvordan filmingen skulle foregå, var også avtalt mellom observatørene i forkant av prosjektet. Dette for å sikre at det ble mest mulig likhet i kvaliteten av opptakene. Som observatører var vi til stede i alle aktiviteter som henting av hest, foring, stell, oppsaling og ridning på ridebane og tur. Vi fulgte ungdommene og instruktørene med kamera gjennom hele undervisningsøkten. Vi har vært åpne om filmingen, men lagt vekt på å være i bakgrunnen for at instruksjonen skal flyte mest mulig naturlig. Vi har med andre ord forsøkt å være ikke- deltakende observatører og la være å blande oss inn i selve undervisningen (Kruuse 2007).

Trusselen mot reliabiliteten og validiteten går blant annet på vår rolle som observatører, i hvilken grad vi påvirker situasjonen med vårt nærvær. En annet problem kan være hvorvidt min utvelgelse og fortolkning av sekvensene blir farget av min forforståelse. Det styrker reliabiliteten og validiteten at jeg har to observasjonsøkter på hver stall i to faser med tre måneders mellomrom. Ved å gå inn som ikke- deltakende observatør er det lettere å gi undersøkelsen reliabilitet. Ved å være nøyaktig og konsistent er det lettere å skape så like situasjoner som mulig ved opptakene. Det gjelder å følge nøyaktig samme trinn i forskningsprosessen (Kruuse 2007).

5.4.4 Innsamling av data - runde 1 (R1)

R1 ble filmet i oppstarten av undervisningsperioden. I1 og I3 ble filmet i slutten av februar og I2 ble filmet i starten av mars 2010. Ungdommene har hatt et par undervisningsøkter før R1 ble filmet. Det er gjort opptak av alle tre instruktørene fra start til slutt ved hver undervisningsøkt. Hvert opptak er på om lag 120 minutter (2 t). Det er altså tre opptak på rundt 120 minutter.

5.4.5 Innsamling av data – runde 2 (R2)

R2 ble filmet mot slutten av en tre måneders undervisningsperiode. I1 og I3 ble filmet i midten av juni, og I2 ble filmet i slutten av juni. Dette er siste undervisningsdag for alle tre gruppene. I likhet med R1 er det i R2 gjort opptak av hver undervisningsøkt på om lag to timer, hos alle tre instruktørene. Det vil si det er tre opptak på rundt 120 minutter hver.

5.5 Bearbeiding av data

5.5.1 Utvalg av sekvenser

Sekvensene for analysen er valgt ut på grunnlag av rik kommunikasjon og viser ulike tema i undervisningen. Rundene som nevnt kodet som R1 (runde 1) og R2 (runde 2). Sekvensene er kodet som S1 (sekvens 1) og S2 (sekvens 2). Der det kommer tydelig fra sammenhengen

hvilken runde det er snakk om benyttes S1 og S2. Der sekvensene fra rundene sammenlignes eller det er uklar hvilken runde de tilhører brukes R1S1 og R1S2 eller R2S1 og R2S2. Kodene er like på tvers av instruktørene da sekvensene alltid står i sammenheng med instruktøren de er knyttet til.

R1: Sekvens 1 og 2 (S1 og S2)

Fra oppstarten av opplæringsprogrammet er det valgt ut to sekvenser fra hver instruktør. Sekvensene har to ulike temaer fra undervisningen. S1 er fra oppstart av undervisningen der ungdommene henter hestene i innhegningen. S2 er hentet fra lengre ut i undervisningsøkten. Her er ungdommene i stallen. Hestene står bundet i boksen og ungdommene lærer å stelle og sale på.

R2: Sekvens 1 og 2 (S1 og S2)

I avsluttende runde etter tre måneder er det noe variasjon i sekvensene, men jeg har forsøkt å velge lignende temaer som ved oppstart for kunne sammenligne R1 og R2. Hos I1 og I2 er S1 fra starten av undervisningen der ungdommene skal hente hestene på beitet. Hos I3 er S1 litt senere i økten der ungdommene pusser og saler opp hesten i stallen. Hos I1 mangler S2 da filmen er ødelagt. Hos I2 er S2 i stallen der eleven blir introdusert til nytt utstyr mens hun saler opp. Hos I3 er S2 fra når ungdommene rir og en ny utfordring oppstår når en av ungdommene faller av hesten.

5.5.2 Transkribering

Jeg har valgt å transkribere de utvalgte sekvensene for analysen. Jeg har transkribert den verbale og nonverbale kommunikasjonen så detaljert som mulig i følge retningslinjer for kvalitativ forskningsmetode i psykologi og beslektede fag (Kruuse 2007). Jeg har gått gjennom transkriberingen i forhold til videoklippene flere ganger for å gjøre transkripsjonen mest mulig presis. Jeg har forsøkt å transkribere i tråd med den muntlige formen som fremkommer i sekvensene i forhold til dialekter og uttrykksformer. Slik blir teksten mer korrekt og levende. Samtidig har jeg tatt hensyn til normal rettskrivning. Jeg henviser i klammer [...] der det er vanskelig å forstå sammenhengen i det som blir sagt. Pauser i kommentarer fra instruktør og elev er skrevet ned med bindestrek (-). Hestens navn er satt i "...” som for eksempel "Bobbern". Det skal være mulig å lese og forstå sekvensene uten se

videoopptakene. Både gjentakelser og ufullstendige setninger er skrevet ned. Nonverbal kommunikasjon er notert i parentes, der jeg har kommentert hva de gjør. Et eksempel fra I1 illustrerer transkriberingen: ”Så da må vi prøve å få a [hesten] til å flytte på seg litt, så hvis vi leer litt på a kanskje?” (I1 holder hesten i grima og dytter litt forsiktig frem og tilbake så hesten flytter seg bakover). Her refererer ”a” til hesten, men det kan være vanskelig å forstå ut fra sammenhengen, derfor skrives ”hesten” i klammer. Hva instruktøren gjør er beskrevet i parentes.

5.6 Analyse

Jeg har utviklet analysekategorier etter Reeve et al. (2008) sin forskning (se punkt 5.6.1). Som overordnet analysestrategi har jeg valgt ”Pattern- matching” (mønstersammenligning) for flerkasus studie med flere analyseenheter (Yin 2009). Gjennom en kvantitativ tilnærming ønsker jeg å se på frekvens og tidsbruk av autonomistøtte versus kontroll i instruksjonen, samt bruk av struktur i de utvalgte analysesegmenter. Min analyse er utført i ”Windows Media Player” med hjelp av en tidslinje med sekunder og kodet i Excel - regneark for å regne frekvens av ulike typer autonomistøttende, kontrollerende utsagn samt struktur. Det kvantitative resultatet fra analysen blir supplert med kvalitative utdypinger gjennom konkrete eksempler fra transkribert tekst.

5.6.1 Analysekategorier

Dette arbeidet er en videreutvikling av Reeve et al. (2008) sin dialektiske klasseromsmodell og deres ulike kategorier for hva lærer sier og gjør i forhold til autonomistøtte og kontroll. I studien til Reeve et al. er dialogen mellom lærer og elev i fokus. Analysekategoriene er tilpasset mitt arbeid med instruktører som underviser ungdom i stell og håndtering av hest. Reeve et al. benytter 11 kategorier for autonomistøtte og 11 for kontroll. Kategoriene dreier seg både om hva lærer gjør (for eksempel lytte til elevene og la dem snakke), og hva lærer sier (som for eksempel ros, hint og direksjoner). De kategoriene jeg har valgt å videreutvikle fra Reeve et al. (2008) sin studie, er de som egner seg for min problemstilling. Kategoriene er basert på ett eksperiment der eleven skal løse en puslespilloppgave. Jeg har tilpasset kategoriene til undervisning i håndtering av hest og funnet eksempler fra mitt materialet som illustrerer de enkelte kategoriene.

I tillegg til autonomi og kontroll, analyseres struktur for læringsaktiviteten. Denne kategorien kalt "gi struktur rundt læringsaktiviteten" er basert på to artikler: "*Teachers as Facilitators: What Autonomy- Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit*" (Reeve 2006) og "*Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure*" (Deci, Jang & Reeve 2010). Struktur er kodet som dialog der det gis klare direksjoner og god oversikt over hva som er forventet i oppgaven. Kategorien ser dermed på dialog fremfor enkelte utsagn som i analysekategoriene for autonomistøtte og kontroll. Dette er fordi enkelt utsagn kan fremstå som kontroll men sett i kontekst utgjør de en klar struktur med retningslinjer for læringsaktiviteten. Et eksempel på struktur givende dialog er hentet fra I1 (R2S1):

I1: "D et jeg pleier å gjøre jenter når det regner sånn det er at jeg prøver å børste, eller ikke børste så veldig der dom er våte anna enn hvis de er møkkete der."

U1 og U2: "M- mm"

I1: "Å da tar dykk en sånn kortbusta børste (viser med hendene) også bare børster av møkka – men der dom er tørre kan dere børste helt som vanlig."

Fordelen med å ta utgangspunkt i forhåndsoppstilte kategorier fra Reeve et al. (2008), er at det er operasjonalisert og validert i tidligere forskning. Slik får jeg vitenskapelig støtte for hva det innebærer å være autonomistøttende, kontrollerende og gi god struktur. Bearbeiding og videreutviklingen av kategoriene resulterte i noen endringer og tilpasninger av Reeve et al. sine kategorier. I de følgende to avsnitt presenteres de kategoriene jeg har valgt å benytte samt eksempler hentet fra analysesekvensene for å illustrere kategoriens innhold. Det er en analysekategori for struktur, sju kategorier for autonomi og seks for kontroll:

Analysekategori for struktur:

1. Gi struktur rundt læringsaktiviteten. (I1: "*Men vi tar han "Rimi" inn hit... Også tar vi inn han "Marwin" inn her, også tar vi a "Isabella" ... Hu kan jo stå på golvet.*")

Analyse kategorier for autonomistøtte:

1. Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven (det vil si også si antall sekunder instruktør oppfordrer eleven til å løse oppgaven på egenhånd).
2. Gi oppmuntringer. (I2: *"Ja, bare jag a vekk. Vis a litt nå at du er sjef!"*)
3. Gi hint. (I2: *"Men hvis du holder i den delen som skal opp rundt øra, så er det ofte lettere..."*)
4. Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon. (U1: *"Er det "Bobbern"? I2: "Ja, og det er mora, hu som kommer på ned siden der... Og dette her er "Ravn"... Du har ikke ridd "Falken"?"*)
5. Kommunisere forståelse av elevens perspektiv. (I1: *"Ja, hu er ei lita utfordring..."*)
6. Spørre hva eleven ønsker. (I1: *"Vil dykk prøve å hente sjøl og eller?"*)
7. Gi rasjonelle begrunnelser / forklaringer. (I3: *"Men du må varme litt på det her først (I3 peker på bittet på hodelaget) Holde det sånn så det er litt varmt (I3 viser med hånden). Det er så ubehagelig for hesten å få det iskalde bittet i munnen."*)

Analyse kategorier for kontroll:

1. Vise riktig løsning. (I2: *"Se! Den reima der den skal under veit du? Inn under haka sånn!"*)
2. Si riktig løsning/ svar. (I1: *" Så nå står det en hest der, og så da må du gå utenom sånn."*)
3. Gi direktiver. (I2: *"Gå rundt og bind han på den andre sida."*)
4. Stille kontrollerende spørsmål. (I3: *Tar du på sikkerhetsvesten bortpå der Solvor?"*)
5. Ros og belønning uten henvisning til konkret handling. (I1: *"Supert! Bra! Flott!"*)
6. Ignorere elevens spørsmål eller ytring av refleksjon. (U2: *"Det er kanskje litt mye?"* I1: *"Nei, det er ikke så farlig..."*)

5.6.2 Analysestrategi

For å se om resultatene fra de ulike kasus styrker hverandre gjennom å vise samme tendens, har jeg som overordnet analysestrategi brukt hva Yin (2009) kaller ”Pattern- matching”. Her etableres tversgående mønstre og oppbygning av forklaringer ved anvendelse av ulike data og sammenligning av kasus. Det vil si dataanalysen er basert på logikken bak mønstersammenligning der det empiriske mønsteret sammenlignes mellom de ulike analysesegmentene og kasus. Analysestrategien karakteriseres ved at den endelige forklaringen er et resultat av analysen, der det teoretiske utgangspunktet revideres i møte med ny empiri. Flere kasus og flere analyseenheter styrker den indre og ytre validiteten (ibid). Dette vil bli utdypet i punkt 5.7 ”kvalitet i forskning”.

5.6.3 Kvantitativ analyse

Jeg har foretatt min analyse i Windows Media Player og Windows Excel- regneprogram. Jeg har kodet med hjelp av en tidslinje med sekunder i Windows Media Player der jeg får antall sekunder for type utsagn som dominerer. Tid og frekvensen av hva de sier og gjør fra analyse- sekvensene er kodet og regnet ut i Excel- regneark. De utvalgte sekvensene er dermed kodet i forhold til analysekategoriene oppført i Excel. Gjennom Excel har jeg regnet ut frekvensen av ulike typer autonomistøttende, kontrollerende utsagn og strukturgivende dialog. Utrekning av reliabilitet har også blitt foretatt i Excel (se punkt 5.8.3).

5.7 Kvalitet i forskning

Kvaliteten på en undersøkelse må styrkes gjennom å sikre dens validitet og reliabilitet. Validitet har med undersøkelsens gyldighet og troverdighet å gjøre, som enkelt sagt er å sikre at vi innhenter kunnskap som forskningsspørsmålene etterspør. Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig. Yin (2009) sier at dette er felles for all samfunnsvitenskapelig forskning, men konkretiserer samtidig hvordan begrepene skal behandles i kasusstudier. Videre tar jeg for meg indre og ytre validitet. Ytre validitet gjennom generaliserbarhet er behandlet i et eget avsnitt. Deretter ser jeg på reliabilitet.

5.7.1 Validitet

Yin (2009) lister opp ulike former for validitet: Konstruksjonsvaliditet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Her forklarer jeg betydningen av disse for denne studien:

Konstruksjonsvaliditet forstås som selve utvelgelsen av kriterier for innsamling av data. Det er en presisering av hva som skal undersøkes, og hvilke data som vil være dekkende for undersøkelsen.

Indre validitet er aktuelt i fasen der dataanalysen foregår, og omfatter utvelgelsen av gyldige målinger for relasjoner mellom de fenomenene som inngår i undersøkelsen. I denne studien er hensikten å identifisere og forstå instruktørers motivasjonsstil i arbeid med ungdom og hest. Indre validitet har derfor å gjøre med å se sammenhenger og tendenser på en valid måte. Det styrker indre validitet å fokusere på et mindre antall variabler og samtidig begrense innflytelsen fra andre variable. I analysen er operasjonaliseringene for autonomi, kontroll og struktur hentet fra annen forskning, og dette styrker gyldigheten av operasjonaliseringen av sentrale begreper i studiet. Dette har med begrepsvaliditet å gjøre.

Begrepsvaliditet dreier seg om å identifisere korrekte operasjonaliseringer og indikatorer i undersøkelsen (Lund 2002). I forskning på pedagogiske emner må vi måle abstrakte begreper som egentlig ikke er direkte målbare. Vi må bruke synlige indikatorer som representerer det teoretiske begrepet. En form for operasjonalisering av begrepet autonomistøtte, er eksempelvis å undersøke om det lyttes til eleven i stedet for å gi svaret. Vi må derfor bruke synlige indikatorer/eksempler som representerer det teoretiske begrepet (ibid). Trusler mot begrepsvaliditeten kan være at vi bare delvis måler begrepet eller at vi måler noe som er irrelevant. I følge Yin (2009) er begrepsvaliditet aktuelt i komponeringen av måleinstrumentene og under datainnsamlingen. Delspørsmålene for denne undersøkelsen bygger på selvbestemmelsesteori som teoretisk grunnlag. Utviklingen av analysekategorier nødvendiggjør operasjonalisering av begreper. For å sikre begrepsvaliditet i mitt prosjekt har jeg foretatt en definering av sentrale begreper i lys av teori (se kapittel 2) samt utviklet analysekategorier med utgangspunkt i Reeve et al. (2008). Ved å hente operasjonaliseringene for autonomi, kontroll og struktur fra tidligere forskning, styrkes begrepsvaliditet og gyldigheten av studien (Lund 2002).

For å unngå falske sammenhenger, anbefaler Yin at det velges og anvendes analysestrategier som "Pattern matching". Det vil si etablering av tversgående mønstre og oppbygning av forklaringer ved anvendelse av ulike datakilder (Yin 2009). Med flere kasus og analyseenheter blir det mulig å gjenta og forsterke støtten til funnene man gjør samt til å utdype og berike forståelsen av fenomenet. Dette styrker den indre validiteten og dermed muligheten for generalisering mot teori.

Ytre validitet omfatter etablering av gyldige empiriske resultater som kan benyttes til analytisk generalisering (jamfør avsnittet 5.8.2 om analytisk generaliserbarhet). I den sammenheng anbefaler Yin at forskere anvender et teoretisk rammeverk og et flerkasus design med gjentatte kasustudier (Yin 2009). Kasusstudiers eksterne validitet kan sikres ved en strategisk utvelgelse av kasus fremfor en statistisk utvelgelse, med formål om å teste om selvbestemmelsesteori hjelper til å forstå rideinstruktørers motivasjonsstil. Den strategiske utvelgelsen av kasus betyr at jeg som forsker vet noe om rideinstruktørens bakgrunn og deres relevans for studien innen selve undersøkelsen formelt sett går i gang. En annen måte å teste den eksterne validiteten på er ved å undersøke kasusstudiets generaliserbarhet.

5.7.2 Generaliserbarhet

Det er mulig å skille mellom to former for generalisering: Statistisk og analytisk. Statistisk generaliserbarhet er hvorvidt man kan overføre resultatene på resten av populasjonen. Statistisk generalisering foretas i forhold til kvantitative studier, hvor styrken i generaliseringen kan beregnes ut fra oppstilte formler, hvor resultatet angir styrken av data (Yin 2009).

Analytisk generalisering er generalisering mot teori. I min kasusstudie med tre kasus er det ikke mulig å foreta en statistisk generalisering, men i stedet kan jeg søke å foreta en analytisk generalisering. Dette gjelder generelt for kasustudier. Hovedpoenget i følge Yin er at en flerkasusstudie skal søke mot analytisk generaliserbarhet. De empiriske resultatene fra kasusstudiet blir sammenliknet med en tidligere utviklet teori, i dette tilfellet selvbestemmelsesteori. Teoritestning eller utvikling av teori er derfor sentralt i et kasusdesign (Yin 2009). Selve forskningsdesignet er avgjørende for validiteten av generalisering mot teori. Det kan bidra til å bekrefte eller avkrefte teori. I min kasusstudie kan vi bruke analytisk

generalisering for å avgjøre hvorvidt det er mulig å anvende selvbestemmelsesteori som middel til forståelse av instruktørers motivasjonsstil i aktivitet med hest. Den analytiske generaliseringen oppnås gjennom det Yin (2009) kaller for "the logic of replication" med hensyn på studiens design. Yin eksemplifiserer denne logikken ut fra en generalisering av et eksperiment. Det vil si at hvis et eksperiment kan gjentas igjen og igjen under samme betingelser og gi de samme resultatene, kan man anta at resultatene av analysen er generelle. "The logic of replication" er i min studie ivaretatt gjennom at jeg har valgt ut tre kasus (rideinstruktører) istedenfor en. Dette styrker studiens analytiske generaliserbarhet.

5.7.3 Reliabilitet

Når reliabilitet testes, undersøkes det i hvilken grad datamaterialet er fritt for tilfeldige målefeil. I følge Yin (2009) gjelder reliabiliteten i kasusstudier blant annet selve datainnsamlingen. Det innebærer at de instrumenter som benyttes, samt forskeren selv, opptrer på en slik måte at undersøkelsen kan bli gjentatt av en annen forsker med likt resultat. For eksempel kan forskerens forforståelse og atferd virke inn blant annet ved at de som observeres oppfører seg unaturlig. Standardisering av prosedyrer for observasjon, måling og "pattern- matching" som analysestrategi, øker reliabiliteten.

En annen potensiell feilkilde i denne studien er analysen av sekvensene, det vil si selve utførelsen av kodingen i forhold til utvalgte analysekategoriene. Dette kan avdekkes ved rekoding av samme sekvens. For å oppnå best mulige resultat og unngå tvetydighet (jamfør begrepsvaliditet, er klar og tydelig definering av sentrale begreper og analysekategorier viktig. I tillegg er det vanlig å benytte seg av en annen forsker som rekoder deler av materialet for å etterprøve interrater- reliabilitet. Da jeg ikke hadde økonomi til å få en uavhengig koder, har jeg latt data ligge i to uker før jeg rekodet 20 prosent av materialet. Ved interrater reliabilitet bør korrelasjonen mellom de kodete sekvensene være 70 eller høyere. Er det store avvik mellom resultatene, kan det konkluderes med at det er en lav reliabilitet.. Korrelasjonen er regnet ut i Excel og ble på over 90, og dette viser at reliabiliteten er høy.

5.8 Etikk

I tillegg til godkjenningen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD 2010) er det i følge Kleven (2002) tre etiske regler man bør følge for forskning på mennesker: Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

Et informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet. Mine informanter er voksne personer som vil ha innsikt i hva et slikt prosjekt innebærer. Jeg vurderte at et muntlig samtykke fra mine informanter ville være tilstrekkelig for å gjennomføre undersøkelsen, samtidig som har de gitt skriftlig samtykke til det overordnede prosjektet ved UMB.

Konfidensialitet er ivaretatt gjennom at de involverte i prosjektet er anonymisert. I forskning skal man ikke offentliggjøre personlige data som kan avsløre informantens identitet, hvis det ikke har blitt avtalt på forhånd. NSD (2010) stiller krav til anonymitet og personvern i form av at informasjon ikke skal kunne spores tilbake til deltakerne på noen måte.

Konsekvensene av en kasusstudie må vurderes nøye. Kan informantene påføres ulemper eller det kan ha forventede fordeler å delta? Jeg ser ikke at det kan bli et problem i mitt forskningsprosjekt.

5.9 Oppsummering

Forskningsdesignet som er valgt for denne studien er “multiple case design with embedded units of analyses” (Yin 2009). På norsk kan vi si en flerkasus- design med flere analyseenheter (Johannessen m.fl. 2004). Utvalget består av tre kasus: Tre instruktører som underviser grupper på to til tre ungdommer gjennom et tre måneders undervisningsopplegg. Ungdommene er uerfarne med hest og deltar frivillig i programmet som søker å utvikle deres ferdigheter innen ulike aktiviteter med hest (håndtering, stell og ridning) over tre måneder. Studien har et longitudinelt design. Jeg ønsker med det å se om instruktøren vil være mer kontrollerende i starten og mer autonomistøttende etter tre måneder.

Datainnslingsmetodene er to runder med videofilming av hver enkelt instruktør. Den første filmen er tatt ved oppstarten og den siste filmen i avslutningen av undervisningsopplegget. Gjennom å benytte Reeve et al. (2008) sine kategorier for autonomistøtte og kontroll har jeg videreutviklet en kvantitativ tilnærming til analyse av sekvensene der jeg ønsker å se på frekvens av autonomistøtte, kontroll og struktur i undervisningen. Den overordnede analysestrategien er "pattern - matching", det vil si analysing av tversgående mønstre av flere kasus og oppbygning av forklaringer ved anvendelse av ulike datakilder (Yin 2009). I min kasusstudie søker jeg å gjøre en analytisk generalisering for å vurdere om en utvalgt teori egner seg til å forklare motivasjon i en spesiell undervisningssituasjon. Gjennom å velge flerkasus- studie med flere analysesegmenter, styrkes studiens indre og ytre validitet. Interrater- reliabiliteten er kontrollert til 90 ved omkoding av deler av materialet.

6. Resultatpresentasjon

I dette kapitlet presenteres resultatene fra min studie. Vi følger de tre rideinstruktørens undervisning ved oppstart og avslutning av et tre måneders opplæringsprogram. Gjennom min analyse ønsker jeg å besvare følgende tre forskningsspørsmål:

1. Kan instruktørens kommunikasjon med uerfarne elever i aktivitet med hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?
2. Kan instruktørens kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på tre måneder enn ved oppstart?
3. Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?

Forskningsspørsmålene danner ramme for presentasjon av resultatene. Først tar jeg for meg runde 1 (R1) der jeg ser på de tre instruktørens bruk av struktur, autonomistøtte og kontroll i de to utvalgte sekvensene ved oppstart (se punkt 6.1). Videre presenteres oppfølgingen (R2) for å vurdere eventuell endring i motivasjonsstil etter en tre måneders opplæringsperiode (se punkt 6.2), og til slutt vurderes hvorvidt motivasjonsstil ser ut å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til elevenes erfaring (se punkt 6.3). Presentasjonene starter med en frekvensoversikt over instruktørens anvendelse av struktur, autonomistøtte og kontroll. Videre gis sitater fra dialoger mellom instruktører og ungdommene som eksemplifiserer autonomistøtte, kontroll og struktur i instruktørens undervisning. Til slutt foretas en mønstersammenligning ("pattern- matching") mellom instruktørens motivasjonsstil for å se om tendensen hos en av deltagerne lar seg replikere hos de andre, slik Yin (2009) i sitt "multiple case design" hevder kan øke validiteten av kasusstudier.

6.1 Instruktørens kommunikasjon med uerfarne elever

Først presenterer jeg frekvensen av struktur, så følger autonomistøtte og kontroll for hver av de tre instruktørene. Til slutt presenteres en mønstersammenligning for å vurdere en mulig

trend for de tre kasus. Instruktørene og ungdommene de underviser ble presentert i punkt 5.4.1, her gjentas kun kort hvem vi står ovenfor i hver sekvens.

6.1.1 Instruktør 1: Runde 1 (oppstart) februar 2010

I1 er en dame i 40 årene som underviser to jenter (U1 og U2). I S1 henter jentene hestene ute i innhegningen og i S2 er de i stallen for å lære en sikkerhetsknute.

Tabell 1a viser frekvens av strukturgivende dialog i R1.

Tabell 1a

Instruktør 1 – Runde 1

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	2	1	3

I tabellen ser vi at I1 gir struktur to ganger i S1 og en gang i S2. Et eksempel for å illustrere strukturgivende dialog er fra S2 der elevene lærer å binde hestene i stallen:

I1: "Jeg har ikke lært dere den sikkerhetsknuta ennå, har jeg det?"

U1: "Nei..."

I1: "Skal vi lære den da?"

U1: "Ja."

(I1 flytter litt på hesten og tar leietauet fra U1. Hun trer tauet gjennom ringen i kroken på veggen)

I1: "Hvis du tar att døra der Idun (U2) så skal jeg vise dykk den knuta først. - Hvis dere skal binde hesten ute en gang, så er det fint å lære seg den knuta først."

U2: "Ja..."

Videre i sekvensen ser vi at I1 lærer jentene hvordan de skal knytte en sikkerhetsknute. Elvene prøver deretter hver for seg mens I1 følger med og hjelper dem. Eksemplet viser hvordan instruktøren gir rom for tilbakemelding om eleven ønsker å lære knuten. Slik støtter hun autonomi ved å gi ungdommene følelse av valgfrihet. Videre strukturerer I1 aktiviteten

og viser hvordan de skal gjøre det. I1 begrunner hvorfor det er lurt å lære sikkerhetsknuten og utdyper denne begrunnelsen senere i sekvensen.

Tabell 1b viser frekvens av verbal autonomistøtte og antall sekunder I1 oppfordrer elevene til å jobbe alene i R1.

Tabell 1b
Instruktør 1 – Runde 1

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven	39	30
Gi oppmuntringer	2	9
Gi hint	2	11
Konstruktiv respons på elevers spørsmål og invitasjon til refleksjon	1	1
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	0	1
Spørre hva eleven ønsker	2	2
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	2	2
Sum	9	26

I S1 ser vi at bruken av autonomistøtte er jevnt fordelt mellom kategoriene. I S2 benytter I1 mye hint og oppmuntringer. Disse eksemplene fra S2 illustrerer bruk av hint:

I1: "Så nå må vi finne ei måte å gjøre dette på som ikke bruker krefter, for du, hvis du vil, vet du, så går a [hesten] oss bare rett ned.."

I1: "Og nå kan du ta a [hesten], og binde a..."

(I1 går noen steg bakover. U1 ser seg rundt).

I1: "Ser du at det er en krok på veggen der?"

Eksempler på oppmuntringer:

I1: "Se du klarte det jo! Supert! Teste?"

I1: "Først gjorde du helt riktig.. - Sånn!"

Som vi ser i tabell 1b gir I1 elevene tid til å løse oppgaven på egenhånd og oppfordrer på denne måten til autonomi. Et eksempel er fra første sekvens:

I1: "Nå kan dere... Vil dykk prøve å hente sjøl og eller?"

U1 og U2: (*nikker*): "Ja."

I1: "Ja? Ja, da er det bare å begynne det. (*ser på U2*) Vil du hente han "Marwin"?"

U2: "Ja."

I1: "Ja, da gjør vi det!"

(*U2 og U1 går bort til hver sin hest og U2 klapper den*).

I1: "Ja det er kjempe fint det Idun, bare klapp han litt først. Og hvis dykk synes det er vanskelig å legge på grima der Idun (*ser på U2*), så kan du be han om å rygge noen skritt bakover."

U2: "Ja.."

I1: "Så hvis du legger hånda fremme på bringa her sånn" (*I1 står ett stykke unna og viser hva ungdommen skal gjøre – U2 gjøre det I1 viser, og hesten flytter seg*).

I1: "Sånn ja!"

Eksempelet viser hvordan I1 spør elevene om de ønsker å hente hestene selv. Videre lar hun elevene være alene i oppgaven før hun griper inn. Når hun griper inn, hjelper hun U2 ved å gi hint og oppmuntringer. I1 oppfordrer med dette til å hente hesten alene. Videre i sekvensen fortsetter U2 alene i oppgaven i 19 sekunder til. I1 følger med for å se om hun klarer det selv etter å ha fått litt hjelp.

Tabell 1c viser frekvens av kontrollerende utsagn og handlinger i R1.

Tabell 1c
Instruktør 1 – Runde 1

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	0	3
Si riktig løsning/ svar	0	0
Gi direktiver	12	4
Stille kontrollerende spørsmål	1	2
Ros uten konkret henvisning til handling	3	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	1	1
Sum	17	10

Tabellen viser at det mer kontroll i S1 enn i S2. I S1 skårer I1 relativt høyt på direktiver. Årsaken ser ut til å være knyttet til at ungdommene er alene med hestene ute i innhegningen. Her er det mulig å anta at I1 opplever større behov for kontroll. Eksempler på kontroll fra S1:

I1: "Det går bra. Da må du gå foran også ta han med deg. Ikke se på hesten, bare ta han

med deg!"

I1: "Hvor ska du hen? Mot grinda!"

I S2 skårer I1 lavere på kontroll. Her foregår undervisningen i stallen under tydeligere rammer. Behovet for kontroll ser ut til å bli mindre der det er fokus på å lære knuter fremfor direkte håndtering av hesten.

I1 ignorerer elevens spørsmål eller initiativ til refleksjon to ganger, en gang i S1 og en i S2. Eksempelvis i S1 ser vi at U2 kommer med en refleksjon fra det hun tidligere har lært. I1 sitt svar viser at hun ikke følger opp elevens initiativ til refleksjon:

U2: "Jeg husker fra rideskolen at en ikke skulle gå så mange bak en... Rett bak a [hesten]..."

I1: "Hæ? Ja, det går bra..."

Utsagn som er kodet som kontrollerende må ses i kontekst, da utsagnet i seg selv kan tolkes som autonomistøtte, men sett i sammenheng med hva I1 gjør, blir det kontroll. Et eksempel på dette er hentet fra S2:

I1: ”Så da må vi prøve å få a [hesten] til å flytte på seg litt, så hvis vi leer litt på a kanskje?” (*I1 holder hesten i grima og dytter litt forsiktig frem og tilbake så hesten flytter seg bakover*).

Her ser vi at utsagnet er formulert som et spørsmål eller et hint. Fordi I1 går inn i situasjonen og viser eleven hvordan det skal gjøres, uten å la eleven prøve selv først, velger jeg å kode det i en kategori for kontroll: ”Å vise riktig løsning”.

Oppsummering for instruktør 1 fra runde 1 (oppstart) februar 2010

Tabell 1d viser en oppsummering av struktur, autonomistøtte og kontroll for I1 i R1.

Tabell 1d

Instruktør 1 – Runde 1

RUNDE 1 – INSTRUKTØR 1	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	2	1	3
Autonomistøtte	9	26	35
Antall sekunder alene i oppgaven	39	30	69
Kontroll	17	10	27

Oppsummert ser vi at I1 gir struktur i begge sekvenser. I S1, fra starten av undervisningen der jentene henter hestene alene, gir I1 mer struktur enn i S2 fra stallen. Ved analyse av I1 har det vært vesentlig å skille mellom struktur og kontroll da hun kan ha en noe dirigerende kommunikasjon. Ved første øyekast kan hun fremstå kontrollerende, men sett i kontekst ser vi at hun gir struktur. I1 gir mer verbal autonomistøtte i S2, til gjengjeld får eleven mer tid alene i oppgaven i S1. Det er mer kontroll i S1 der jentene jobber under mindre klare rammer. Totalt er det høyere frekvens av autonomistøtte enn kontroll i begge sekvenser.

6.1.2 Instruktør 2: Runde 1 (oppstart) starten av mars 2010

I2 er en mann i 40 årene. Han underviser tre ungdommer: To jenter (U1 og U3) og en gutt (U2). S1 er fra starten av timen der de er ute og skal hente hestene. S2 er fra oppsaling i stallen.

Tabell 2a viser frekvens av strukturgivende dialog i R1.

Tabell 2a
Instruktør 2 – Runde 1

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	2	2	4

Som vi i tabellen gir I2 struktur to ganger i S1 og to ganger i S2. Et eksempel for å illustrere struktur er hentet fra S1:

I2: "Du har ikke ridd "Falken"? (*ser på U2*)

U2: "Nei jeg har ridd "Prinsen".

I2: "Du har ridd "Prinsen", og?"

U2: "Ja, første gongen. Også fikk jeg en hest, det var vel "Valencia"?"

I2: "Ja, du har ridd "Prinsen" og "Val". (*I2 snur seg mot U3*) Nei, du har heller ikke ridd "Falken"?"

U1: "Jo, jeg trur det."

I2: "Ok..."

U2: "Jeg har ridd en "Falk" i hvert fall. Jeg husker ikke..."

U1: "Jeg tror jeg har ridd begge."

I2: "Ja, ok! Men vi tar inn de to, tenker jeg. Også bytter vi på, for det er jo tross alt en stund sida dere har ridd."

U1: "Ja, ja."

I2: "For du hadde jo ridd "Valencia" to ganger?" (*ser på U2*).

U2: "Ja."

I2: "Han "Prinsen" han står nede i hjørnet nede der. (*I2 peker*) – så da kan vi, siden du

satt på "Prinsen" sist (*I2 ser på U1*) – så tar du "Prinsen" - (*I2 ser på U2*).

U2: "Ja!"

I2: "Han står nede og kikker opp på vors nå – så går du ned og tar han i halsbandet og leier han inn."

Dialogen viser hvordan I2 strukturerer hvem som skal ri hvilken hest. Han gir autonomistøtte gjennom å gi rom for at elevene skal komme med innspill. Samtidig utøver han autoritet og kyndighet ved å gi struktur og ta avgjørelsen for hvilke hester de skal ri.

Da jeg analyserte I2, var det viktig å se nyansene mellom struktur og kontroll. Noen utsagn kan virke kontrollerende, men i kontekst gir de struktur som eksempelvis fra S2:

(I2 gir hodelaget til U2. U2 prøver å ta på hodelaget på hesten).

I2: "Når du skal ta på hodelaget så... Nå er ikke du så høy, så da holder du dette mellom øra." (*I2 står på andre siden av hesten og illustrerer hva U2 skal gjøre*).

U2: "Ja?"

I2: "Også styrer du med den andre hånda på sia sånn, også drar du den innpå."

I2: "Se! Den reima der den skal under veit du? Inn under haka sånn.. "

Flere utsagn kan alene kodes som kontrollerende, men sett i kontekst gir I2 eleven struktur for aktiviteten. Det kan se ut til at I2 tar over oppgaven, men det kan også ses på som modellering i en strukturgivende kontekst.

Tabell 2b viser frekvens av verbal autonomistøtte og antall sekunder I2 gir ungdommene til å være alene i oppgaven i R1.

Tabell 2b
Instruktør 2 – Runde 1

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven	75	98
Gi oppmuntringer	10	4
Gi hint	1	1
Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon	3	3
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	4	3
Spørre hva eleven ønsker	0	0
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	3	4
Sum	21	15

Som vi ser i tabellen gir I2 elevene god tid til å løse oppgaven på egenhånd i begge sekvenser. I S2 er det ikke en form for verbal autonomistøtte som dominerer, men i S1 benytter I2 mye oppmuntring. Denne dialogen viser flere eksempler på autonomistøtte:

(U1 går oppover mot hesten, men den går fra henne. Hun snur seg spørrende mot I2 for hjelp).

I2: "He he – Nei..."

U1: "Han vil ikke!"

I2: "Jo han vil, han har ikke noe valg!"

(U1 fortsetter å gå etter hesten til han stopper).

I2: "Ja, ser du? - Han er ikke helt umulius! - Så hvis du går på andre sida av han, som de oftest er mest vant til å bli leid..."

U1: "Uah!" *(U1 vifter med armene når en annen hest kommer bort mot henne)*

I2: "Ja, bare jag a [hesten] vekk! Vis a litt nå at du er sjef!"

I2 lar ungdommen prøve selv til tross for at det er vanskelig. Han gir autonomistøtte gjennom oppmuntringer og hint. Han ytrer rasjonelle begrunnelser når han gir direktiver. Videre oppfordrer han eleven til bli i oppgaven eller oppmuntrer til å fortsette som ved å si:

”Ja, bare jag a vekk! Vis a litt nå at du er sjefen!” Videre i S1 mister U1 hesten og dette. I neste eksempel tar I2 elevens perspektiv, og uttrykker at det ikke var U1 sin feil:

I2: ”Du skjønner u berta der [hesten] hu vil passe på den folungen, selv om den ikke er hennes... Bare gå og hent han igjen du. Du må ikke bli redd a [hesten]!”

I S2 får elevene mye tid alene i oppgaven. I2 vet at U2 ikke får til å ta på hesten hodelaget. Den tiden som her er skåret for tid alene i oppgaven er fra oppstart av S1. Til slutt er det eleven selv som ber om hjelp.

Tabell 2c viser frekvens av kontrollerende utsagn og handlinger i R1.

Tabell 2c
Instruktør 2 – Runde 1

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	1	1
Si riktig løsning/ svar	1	2
Gi direktiver	3	2
Stille kontrollerende spørsmål	0	1
Ros som belønning/godkjenning	0	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	0	0
Sum	5	6

Tabellen viser at I2 benytter seg lite av kontroll i begge sekvenser. Når han er kontrollerende benytter han hovedsakelig direktiver eller gir riktig løsning før ungdommene får prøve selv. I situasjoner hvor han blir kontrollerende ser det ut til å henge sammen med et ønske om å få orden på en situasjon, eksempelvis når instruktøren sier: ”Dytt han litt unna!”. Det er i S2 der U2 prøver å få på hodelaget. Hesten knuffer inn i ham gjentatte ganger for å unngå ham. Jeg har registrert utsagn som kontroll da han ikke gir U2 god begrunnelse eller forklaring på hvorfor.

Oppsummering instruktør 2 for runde 1 (oppstart) starten av mars 2010

Tabell 2d viser en oppsummering av struktur, autonomi og kontroll for I2 i R1.

Tabell 2d

Instruktør 2 – Runde 2

RUNDE 1 – INSTRUKTØR 2	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	2	2	4
Autonomistøtte	21	15	36
Antall sekunder alene i oppgaven	75	98	173
Kontroll	5	6	11

Tabellene viser at I2 gir like struktur i begge sekvenser. Samlet ser vi høyere autonomistøtte en kontroll. Det er viktig å skille struktur og kontroll hos I2. Der han fremstår kontrollerende ved å se på enkelt utsagn, ser vi i kontekst at han gir struktur. Skåren for kontroll er ganske jevn i begge sekvenser. Det er mer autonomistøtte i S1 når de er ute og henter hestene. Her arbeider elevene under mindre trygge rammer og har behov for mer støtte. I S2 fra stallen får elevene mer tid alene i oppgaven. Her er situasjonen mer sikker og oversiktlig.

6.1.3 Instruktør 3: Runde 1 (oppstart) Februar 2010

I3 er en dame i 40 årene. Hun underviseren en gutt (U1) og en jente (U2). S1 er fra de skal hente hesten og S2 er fra stallen når de saler opp. I3 legger opp til samarbeid der ungdommene deler en hest. Tiden elevene samarbeider er kodet under kategorien: "Antall sekunder instruktør tillater elevene å arbeide alene".

Tabell 3a viser frekvens av strukturgivende dialog i R1.

Tabell 3a

Instruktør 3 – Runde 1

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	0	0	0

Tabellen viser at det ikke er registrert struktur i noen av sekvensene. Dette er ikke fordi I3 ikke gir struktur. Da jeg filmet I3 så jeg at mye av strukturen for dagen ble gitt før økten startet. Elevene ble invitert inn på kjøkkenet for å spise lunsj før undervisningen. I samtalene rundt bordet gir I3 en plan for dagen. Jeg har valgt å ikke filme dette av hensyn til hennes families privatliv. En annen mulig forklaring for at I3 ikke gir struktur i sekvensene er at ungdommene allerede er selvstendige i oppgavene. Et eksempel fra S1 kan tyde på at struktur er gitt i tidligere gjennomgang:

I3: ”Nå må du nok bruke det du har lært i helga Kari...”

Tabell 3b viser frekvens av verbal autonomistøtte og antall sekunder I3 gir elevene til å løse oppgaven alene.

Tabell 3b

Instruktør 3 – Runde 1

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven	180	120
Gi oppmuntringer	1	2
Gi hint	1	3
Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon	0	2
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	0	0
Spørre hva eleven ønsker	2	0
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	1	3
Sum	5	10

I3 skårer lavt på i verbal autonomistøtte i S1 og noe høyere i S2. Verken S1 eller S2 er spesielt rik på dialog, til gjengjeld gir I3 mye tid alene i oppgaven. I S1 jobber ungdommene alene i 180 av 240 sekunder. Ved at I3 legger opp til samarbeid mellom elevene ser det ut til at det blir lettere for dem å jobbe selvstendig med støtte fra hverandre. Autonomistøtte blir gitt ved å spørre hva elevene ønsker, for eksempel om de vi hente hesten alene. I3 er med ungdommene når de henter hesten så hun kan gripe inn om de trenger hjelp. I S1 gir I3 et hint om hvordan de skal gå frem når de henter hesten: ”Nå må du nok bruke det du har lært i

helga Kari.” Her referer hun til en tidligere lærings situasjon hvordan hun har lært hvordan hun skal gå frem hvis hesten er vanskelig å hente.

I S2 er ungdommene sammen med I3 i stallen der de skal sale på hesten. U1 og U2 er ved to anledninger alene. De jobber selvstendig til sammen 120 av 240 sekunder. S2 starter med at U2 prøver å ta på seg en sikkerhetsvest. U1 kommer bort og prøver å hjelpe henne. I3 er tilstedet men griper ikke inn før de har prøvd en stund selv.

I3: *(Ser på U1 og U2 som prøver å ta på vesten)* ”Du må ta ut hetta di. – Så du slipper å være så pukkelrygg...”

U2: ”Å ja! He he!”

S2 er rikere på kommunikasjon en S1. I3 viser autonomistøtte gjennom å tilby hint og rasjonelle begrunnelser for direktiver, eksempelvis i denne dialogen der I3 hjelper U1 med å legge på hodelaget:

I3: ”Fint. Da kan du kneppe av a grimen.”

(U1 fikler litt undrende på hodelaget).

U1: ”Kneppe av?”

I3: ”Ja, ta av a grima fra munnen...”

(U1 fikler litt på hodelaget igjen og viser en klype på bittet på hodelaget).

U1: ”Ta av her?”

I3: ”Nei, ta av grima her..” *(I3 peker på grima under hodelaget til hesten).*

U1: ”Å ja! Der ja!” *(U1 tar av hesten grima).*

I3: ”For det er ikke noe godt å ha grima under..”

Her ser vi at I3 følger opp med flere utdypende hint når U1 ikke forstår hva han skal gjøre. Når U1 til slutt forstår det, gir hun ham en begrunnelse for hvorfor de tar av grimen, nemlig fordi det ikke er godt for hesten å gå med grimen under hodelaget.

Tabell 3c viser frekvensen av kontrollerende utsagn og handlinger i R1.

Tabell 3c
Instruktør 3 – Runde 1

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	0	1
Si riktig løsning/ svar	0	0
Gi direktiver	0	2
Stille kontrollerende spørsmål	1	1
Ros som belønning/godkjenning	0	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	0	0
Sum	1	4

I3 har en lite kontrollerende motivasjonsstil. I S1 er det kun ett tilfelle av kontrollerende utsagn. I S2 er det 4 uttrykk for kontroll i det instruktøren sier og gjør. I S1 og S2 spør I3 kontrollerende spørsmål, det vil si hun gir et direktiv med en spørrende intonasjon. Eksempelene illustrerer dette:

I3: "Skal vi hente han "Zero" da?"

I3: "Tar du på sikkerhetsvesten bortpå der Kari?"

I S2 forekommer det et par tilfeller av kontrollerende motivasjonsstil i form av direktiv. Som i neste eksempel der I3 dirigerer ungdommen uten å støtte opp med en begrunnelse.

I3: "Slipp bittet du - (*I3 plukker opp tøyene på hodelaget fra gulvet*) – Sånn! – Begynn på nytt!"

Det er en annen situasjon i S2 hvor hun viser løsningen i stedet for å forklare eller oppfordre U1 til å prøve selv først:

U1: "Men hvor skal denne?" (*U1 har viklet fast grima til hesten i hodelaget*)

(*II tar hodelaget og grima ut av hendene på U1 og henger det på plass på en krok*)

Oppsummering instruktør 3 fra runde 1 (oppstart) februar 2010

Tabell 3d viser en oppsummering av struktur, autonomi og kontroll for I3 i R1:

Tabell 3d
Instruktør 3 – Runde 1

RUNDE 1 – INSTRUKTØR 3	sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	0	0	0
Autonomistøtte	5	10	15
Antall sekunder alene i oppgaven	180	120	300
Kontroll	1	4	5

Oppsummert ser vi at I3 ikke gir struktur i sekvensene jeg har plukket ut. Totalt ser vi at hun skårer relativt lavt på verbal autonomistøtte (skåre 15) og enda lavere på kontroll (skåre 5). I3 støtter autonomi ved å gi eleven mye tid alene i oppgavene. Ved å sammenligne to sekvenser forsterkes forståelsen av instruktørens motivasjonsstil. Sammenligning av de to sekvensene styrker den indre validiteten. I S2 som er rikere på dialog er også skåren på verbal autonomistøtte og kontroll høyere enn i S1. I S1 er ungdommene mer selvstendige i oppgaven til tross for at de er ute og henter hesten på beitet. Her er de under mindre trygge og kontrollerte omstendigheter, men elevene virker trygge på oppgaven. De får mye støtte av å samarbeide og da er det mindre behov for at I3 griper inn. I S2 stilles ungdommene ovenfor mer ukjente oppgaver når de skal sale på hesten. Da øker I3 sitt bruk av verbale motivasjon. Likevel viser analysen at I3 har en motivasjonsstilen med mer autonomistøttende enn kontrollerende.

6.1.4 Kan instruktørers kommunikasjon med uerfarne elever i aktivitet med hest karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende?

I tabell 3e ser vi en oppsummering skåren for struktur, autonomistøtte og kontroll for de tre instruktørene i S1 og S2 i R1.

Tabell 3e

Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1

RUNDE 1 – INSTRUKTØR 1, 2 OG 3	Instruktør 1	Instruktør 2	Instruktør 3
Struktur	3	2	0
Autonomi	35	36	15
Antall sekunder alene i oppgaven	69	173	300
Kontroll	27	11	5

I tabell 3e foretas en mønstersammenligning av de tre instruktørens motivasjonsstil for å se om tendensen hos en av deltagerne lar seg replikere hos de andre. Gjennom analysen av hva de tre instruktørene sier og gjør i R1, kan vi se at alle tre viser mer autonomistøtte enn kontroll i sin motivasjonsstil. Resultatet viser at jeg ikke får bekreftet min antagelse om at instruktører innen aktivitet med hest vil være mer kontrollerende enn i annen undervisning. Ved å sammenligne mønstrene mellom de tre instruktørens motivasjonsstil ser jeg at tendensen replikeres på tvers av de tre kasusene. Dette øker validiteten av resultatet. Besvarelsen av spørsmål 2 vil vise om den enkelte instruktør vil ha samme tendens etter tre måneder.

6.2 Instruktørers kommunikasjon med elevene etter en periode på tre måneder

Videre presenterer jeg rideinstruktørens kommunikasjon med elevene i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll etter en undervisningsperiode på tre måneder. Jeg stiller spørsmål ved om instruktørens motivasjonsstil endrer seg over tid.

6.2.1 Instruktør 1: Runde 2 (avslutning) juni 2010

I1 ble filmet i midten av juni 2010. S1 er fra oppstart av undervisningen når jentene skal hente hestene i innhegningen. S2 mangler siden filmen har blitt ødelagt. På bakgrunn av at R2 kun har S1 (R2S1), sammenligner jeg kun med S1 fra R1 (R1S1).

Tabell 4a viser frekvens av strukturgivende dialog i R2:

Tabell 4a
Instruktør 1 – Runde 2

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	2	0	2

I S1 er det to tilfeller der I1 er strukturgivende. Første eksempel er fra oppstart av undervisningen. I1 og jentene er i stallen der I1 orienterer ungdommene om hvor de skal sette hestene når de har hentet dem:

I1: ”Ja ja, skal vi se... Skal vi ta? Se, de hestene mine de er ikke så vant til den hesten der.” (I1 peker på en hest som står i en boks).

U2: ”Nei.”

I1: ”Men vi tar han ”Rimi” inn hit.” (Peker inn i boksen bak).

U2: ”Ja.”

I1: ”Også tar vi han ”Marwin” inn her, også tar vi a ”Isabella” – hu kan jo stå på golvet.”

U2: ”Ja.”

I1: ”For da kan jeg pusse han ”Lui”.

U2: ”Ja.”

R2S1 har likhetstrekk med R1S1, der hun tar lederskap ved å gi ungdommene tydelig oversikt og struktur for aktiviteten. I1 utøver autoritet og kyndighet ved å begrunne valgene sine. I den andre strukturgivende dialogen i R2 gir instruktøren struktur for hvordan jentene skal børste hestene siden de har blitt våte i regnet.

Tabell 4b viser frekvens av verbal autonomistøtte, og antall sekunder I1 gir tid alene i oppgavene i R2.

Tabell 4b
Instruktør 1 – Runde 2

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven	165	0
Gi oppmuntringer	0	0
Gi hint	0	0
Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon	0	0
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	1	0
Spørre hva eleven ønsker	0	0
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	1	0
Sum	2	0

Det forekommer generelt mindre verbal kommunikasjon i R2. I1 gir lite verbal motivasjon, men gir økt støtte gjennom tid alene i oppgaven. I R1, når elevene skal hente hesten på beitet, jobber ungdommen alene i 39 sekunder. I R2 løser elevene oppgaven alene hele 165 av 240 sekunder. Dette kan tyde på at elevene har blitt mer selvstendige i oppgaven. Autonomistøtten har sunket fra en skåre på 9 til 2 fra R1 til R2. Et eksempel på autonomistøtte fra R2 er når instruktøren kommuniserer forståelse av elevens perspektiv.

I1: "Også får vi se åssen han [hesten] er å ri med deg i dag da, om han er like vrang som

han pleier å være, eller hva det nå er for no..."

U1: "Ja! Hi hi!"

U1 har hatt det litt utfordrende med den ene hesten sisten tiden. Isolert sett kan denne kommentaren oppfattes som kontrollerende ved at instruktøren kritiserer eleven eller gi uttrykk for å ikke anerkjenne eleven. Sett i kontekst oppleves ikke kommentaren som kritikk, men heller som et sympatisk uttrykk for forståelse for at ungdommen opplever hesten som vanskelig.

Tabell 4c viser frekvens av kontrollerende utsagn og handlinger i R2.

Tabell 4c
Instruktør 1 – Runde 2

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	0	0
Si riktig løsning/ svar	0	0
Gi direktiver	2	0
Stille kontrollerende spørsmål	1	0
Ros som belønning/godkjenning	0	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	0	0
Sum	3	0

I1 utøver mindre kontroll i R2 enn i R1. I R1 skårer hun 17 i kontroll i motsetning til en skåre på 3 i R2. Hun gir direktiver kun 2 ganger i R2 i motsetning til 12 ganger i R1. I R2 gir hun direktiver to ganger når jentene henter hestene, samt ett direktiv uttalt som et kontrollerende spørsmål:

I1: *(Til U1 som har hentet hesten sin): "Nå kan dere gå bort der". (Peker mot porten).*

I1: *(Til U2): "Kan du gå ut der med "Marwin"?"*

Oppsummering for instruktør 1 fra runde 2 (avslutning) juni 2010

Tabell 4d viser en oppsummering av struktur, autonomistøtte og kontroll For I1 i R2.

Tabell 4d
Instruktør 1 – Runde 2

RUNDE 2 – INSTRUKTØR 1	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	2		2
Autonomistøtte	2		2
Antall sekunder alene i oppgaven	165		165
Kontroll	3		3

I både R1 og R2 benytter I1 seg mye av struktur. Autonomistøtten har sunket betydelig fra 9 til 2, samtidig som tiden alene i oppgaven har gått opp fra 39 sek. til 165 sek. Bruken av en kontroll har sunket fra 17 til 3. Det viser en endring i I1 sin motivasjonsstil fra R1 til R2. Verbal motivasjon har sunket men det gis mer tid til å være alene i oppgaven. Det er mulig å anta at årsaken til at autonomistøtte og kontroll har sunket er at elevene arbeider mer selvstendig. De er trygge på hva de skal gjøre og kan opprettholde struktur og motivasjon på egenhånd. I sin helhet viser I1 samme tendens i R2 som i R1 ved å være mer autonomistøttende enn kontrollerende i sin motivasjonsstil.

6.2.2 Instruktør 2: Runde 2 (avslutning) slutten av juni 2010

R2 ble filmet i slutten av juni 2010, og her var det kun en av jentene (U1) som var tilstedet. I S1 er en av assistentene fra prosjektet med i dialogen (hun omtales som A1). S1 er fra beitet der de henter hestene. Det er lite dialog i sekvensen, men den er valgt ut for å se utvikling fra R1. S2 er fra stallen når de saler opp hestene. S2 er valgt på grunn av rik kommunikasjonen og likhet i tema fra R1S2. Her lærer U1 å bruke nytt utstyr. Det gir anledning til å se endringer i forhold til R1 der ungdommen er helt uerfarne med utstyr.

Tabell 5a viser frekvens av strukturgivende dialog i R2.

Tabell 5a

Instruktør 2 – Runde 2

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	2	0	2

I R2 gir I2 struktur kun i S1. Her er de ute på beitet for å hente hestene. I likhet med R1S1 gir I2 struktur ved å planlegge hvilke hester de skal ri. Han lar U2 delta i planleggingen. Deretter peker han ut hesten for henne og U1 henter den alene.

Det andre eksemplet på struktur i S1 er når de skal leie hestene tilbake til stallen. De har fire hester, men de er bare tre personer. I følgende utdrag fra dialogen ser vi hvordan I2 organiserer hvordan de skal fordele hestene når de skal leie dem opp til stallen:

I2: *(Ser på U1)* "Skal vi se... Da tar du han?"

U1: *(Nikker)*.

I2: "Vi gir den andre til henne *(gir en hest til A1)* – Tar du han? – eller hu mener jeg.."

A1: "M- hm"

I2: "Også... *(I2 ser på U1)* Tar du begge eller?"

U1: "Jeg veit ikke om jeg får til det..."

(I2 tar den andre hesten også begynner de å gå oppover beitet).

I2 gir rom for innspill i organiseringen ved å spørre I2 om hun mestrer å leie to hester. Når hun ikke vil, tar han hestene selv. Å la eleven gi uttrykk for sine egne ønsker og meninger, er en av kriteriene som skiller det å gi struktur og autonomi, fremfor kontroll.

Tabell 5b viser frekvens av verbal autonomistøtte og antall sekunder instruktøren oppfordrer eleven til å jobbe alene.

Tabell 5b

Instruktør 2 – Runde 2

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Tid lærer tillater elevene å arbeide alene	225	107
Gi oppmuntringer	0	2
Gi hint	0	1
Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon	0	0
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	0	1
Spørre hva eleven ønsker	1	0
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	0	5
Sum	1	9

I S1 forekommer det lite verbal autonomistøtte, men I2 gir mye tid alene i oppgavene. Dette viser høy grad av autonomistøtte. I R1S1 når U1 skal hente hesten, er hun uten hjelp i 75 sekunder, mens i R2S1 er U1 alene i oppgaven i hele 225 av 240 sekunder. I R1S1 har I2 en skåre på 21 i verbal autonomistøtte. I R2S1 skårer han kun 1 i autonomistøtte, da han spør eleven om hun vil leie begge hestene (se eksemplet for struktur).

Også i S2 får U2 tid alene i oppgaven, men sekvensen er rikere på dialog. I S2 blir U1 introdusert til utstyr hun ikke kjenner fra før. S2 gir høyere skåre i verbal autonomistøtte. I2 skårer høyest (skåre 5) på ”å gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer”. Et eksempel på dette stammer fra S2. Her forklarer I2 betydningen av å pakke saltasken med likevekt på begge sider for å skape balanse:

I2: ”Også når vi lesser ting opp så sørger vi for at ting er noen lunde likt fordelt.” (I2 demonstrerer en vektskål med hendene) ”Nå er det ikke store lasta. Det er lite vi har med, så det er ikke så mye det betyr da, men det er noe å tenke på når du skal bære mye.” (I2 demonstrerer igjen med hendene som en vektskål).

I2 gir oppmuntringer og hint til hvordan hun skal gå frem:

(U2 prøver å ta på hodelaget og har forsøkt dette i ca 4 min (før sekvensen starter)

I2 holder et øye med jenta og til slutt kommer han bort).

I2: "Er det vanskelig å få på hodelaget på'n?"

U2: "Ja..."

I2: "Han slenger opp hue av og te..."

I dette utsnittet ser vi hvordan I2 lar jenta fortsette alene i oppgaven og oppmuntrer til å opprettholde aktiviteten selv om det er vanskelig. Han tar jentas perspektiv og kommuniserer at det er fordi hesten er vanskelig at hun ikke får hodelaget på med en gang. Ett annet eksempel illustrerer hvordan I2 gir hint for så å la U1 prøve alene:

(U2 starter å stille på stighbøylene på salen og I2 kommer bort til henne).

I2: "Husker du åssen vi justerte stighbøylene på westersalane?"

U2: "Nei."

I2: "Det er litt annerledes enn på de andre..."

Tabell 5c viser frekvens av kontrollerende utsagn og handlinger i R2.

Tabell 5c

Instruktør 2 – Runde 2

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	0	2
Si riktig løsning/ svar	0	0
Gi direktiver	2	1
Stille kontrollerende spørsmål	2	0
Ros som belønning/godkjenning	0	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	0	0
Sum	4	3

I likhet med i R1 benytter I2 seg lite av kontroll i R2. I1 skårer 5 i R1S1 og 6 i R1S2. Han skårer 4 i R2S1 og 3 i R2S2. I den grad han benytter seg av kontrollerende motivasjonsstil er det i form av direktiver eller spørsmål som uttrykker direktiver. Eksempelvis fra R2S1 der et kontrollerende spørsmål som etterfølges av et direktiv. I2 refererer her til noe jenta har lært fra tidligere erfaringer:

I2: ”Da holder du de? (*I2 gir U2 to hester i leietau*) Og da er du sjefen!”

I R2S2 viser instruktøren hvordan de skal legge på utstyret to ganger uten å oppmuntre U1 til å prøve først. Det kan diskuteres om dette er kontroll eller en form for modellering. Jeg har valgt å skåre det som kontroll fordi han ikke begrunner hvorfor, eller lar jenta prøve først.

Oppsummering instruktør 2 fra runde 2 (avslutning) slutten av juni

Tabell 5d viser en oppsummering av struktur, autonomistøtte og kontroll for I2 i R2.

Tabell 5d
Instruktør 2 – Runde 2

RUNDE 2 – INSTRUKTØR 2	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	2	0	2
Autonomistøtte	1	9	10
Antall sekunder alene i oppgaven	225	107	332
Kontroll	4	3	7

I2 skårer på struktur 2 ganger i R2 i motsetning til 4 i R1. I likhet med R1S1 blir det gitt tilsvarende struktur i R2S1. I R2S2 skårer han ikke på struktur. I R2 er verbal autonomistøtte i sekvens lav og sekvensen inneholder lite dialog. I stedet gis autonomistøtte ved at U1 oppfordres til å være alene i oppgaven over lengre tid (225 av 240 sek). Verbal autonomistøtte er høyere i sekvens 2, men da får U1 mindre tid alene (107 sek.). Som i R1 utøver I2 lite kontroll, og han skårer enda lavere på kontrollerende utsagn i R2 enn i R1. I begge runder benytter instruktøren struktur. At det er lavere skår på verbal motivasjonsstil i andre runde, kan tyde på at der hvor grunnlaget for struktur i aktivitetene alt er lagt og

elevene vet hva som er forventet, krever det mindre verbal motivering og mer rom for selvstendig arbeid. Selv om motivasjonsstilen i R2 har endret seg til å bli mindre verbal, viser sammenligning av sekvensene høyere autonomistøtte enn kontroll. Autonomistøtte gis i større grad gjennom mer tid alene i oppgaven.

6.2.3 Instruktør 3: Runde 2 (avslutning) juni 2010

R2 med I3 ble filmet i midten av juni 2010. Her er det to instruktører: Mor (I 3.1) og datter (I 3.2) som deltar i undervisningen samtidig. Jeg har valgt å analysere dem under ett da de ser ut til å ha en sammenfallende motivasjonsstil.

I R2 er det noen endringer i valg av sekvenser. Videoopptaket fra ungdommene henter hesten på beitet er helt uten verbal kommunikasjon. Ungdommene henter hesten helt alene og instruktøren er ikke tilstedet. Dette viser autonomi, likevel har jeg valgt ut en annen sekvens som er rikere på dialog. Derfor er S1 fra stallen mens de saler opp hestene og ikke fra beitet. Denne sekvensen er valgt ut fordi tema ligner R1S2. S2 er valgt ut på grunn av rik kommunikasjon samt for å sammenligne med R1. I likhet med R1 der ungdommene er uerfarne, er R2S2 et møte med nye utfordringer. Her møter U1 nye utfordringer når han faller av hesten.

Tabell 6a viser frekvens av strukturgivende dialog i R2.

Tabell 6a
Instruktør 3 – Runde 2

STRUKTUR	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør utøver struktur	0	1	1

Her ser vi kun gir struktur i S2, da I 3.1 og I 3.2 gir ny struktur for en ny læringsaktivitet. I3 leder U1 gjennom hvordan han skal gå frem etter å ha falt av hesten. Nesten hele sekvensen kan ses som strukturgivende. Instruktøren kommuniserer hvor viktig det er at eleven setter seg opp i salen igjen for å oppleve kontroll og mestring. Det er ikke noe valg *om* eleven vil ri videre. Eksemplet illustrerer struktur:

I 3.2: ”Vil du at jeg skal leie han litt i starten?”

U1: "Eh... Du kan godt det!"

I 3.2: "Men du får holde tøylene selv!"

U1: "Ja."

I 3.1: (*Til hesten*): "Jasså du "drama-queen" så du ditt snitt nå - hæ? Moro!"

I 3.2: "Skal vi gå rundt Fjøset? Jeg er bare her i tilfelle det skjer noe, men det er fortsatt

du som styrer! Ok?"

U1: "Ja."

Her spør hun U1 hva han ønsker; om han vil ri alene eller bli leid. I3 understreker at han bare får støtte i starten og må ri alene igjen etter hvert. Hun utøver autoritet ved å utøve lederskap og gi struktur for hvordan de skal gå frem. Videre i sekvensen gir de klare direktiver for hva gutten skal gjøre i det han sitter på hesten.

Tabell 6b viser frekvens av verbal autonomistøtte og antall sekunder I3 oppfordrer eleven til å være alene i oppgaven.

Tabell 6b

Instruktør 3 – Runde 2

AUTONOMISTØTTE	Sekvens 1	Sekvens 2
Antall sekunder instruktøren gir elevene til å jobbe alene i oppgaven	180	0
Gi oppmuntringer	0	0
Gi hint	1	0
Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon	1	0
Kommuniserer forståelse av elevens perspektiv	0	4
Spørre hva eleven ønsker	1	2
Gi rasjonelle begrunnelser/ forklaringer	0	2
Sum	3	8

I S1 er det lite verbal autonomistøtte, men I3 gir mye tid for at eleven skal sale på hesten alene. I S1 bruker ungdommene 180 av 240 sekunder på å samarbeide om å stell og sale på

hesten. Det ser ut til at de har mye utbytte av å løse oppgavene i fellesskap. I3 kommer med noen autonomistøttende utsagn ved å blant annet spørre om de ønsker hjelp. Hun ser at salen ligger feil, men griper ikke direkte inn. Hun gir hint for hvordan de skal legge salen riktig i stedet for å gi riktig løsning:

I 3.2: "Skal jeg hjelpe dere litt?"

U1 og U2: "Ja.."

I 3.2: "Salen kan ligge litt lengre frem kanskje?"

U1: "Skal salen lengre frem?" (*U1 ser på salen*) "Å ja!" (*U2 flytter litt på den og I 3.2 kjenner på salen*).

I 3.2: "Ja, litte granne til." (*U1 og I3 flytter på den sammen*).

I 3.2: "Så blir det sikkert fint!"

I S2 støtter instruktørene U1 gjennom hele sekvensen og han blir ikke gitt anledning til å være alene om oppgaven. Instruktørene hjelper ham med å hente hesten og får ham raskt opp i salen for å ri videre. Autonomistøtte kommer til uttrykk gjennom å kommunisere forståelse av elevens perspektiv. Det kommer blant annet til uttrykk gjennom indirekte kommunikasjon i et eksempel der I3.1 snakker til ungdommen via hesten. Hun kommuniserer at det ikke er ungdommens feil, men at hesten så sitt snitt til å motsette seg og løpe hjem:

I 3.1: (*Til hesten*): "Jasså du "drama-queen" så du ditt snitt nå - hæ? Moro!"

Tabell 6c viser frekvens av kontrollerende utsagn og handlinger i R2.

Tabell 6c
Instruktør 3 – Runde 2

KONTROLL	Sekvens 1	Sekvens 2
Vise riktige løsninger/ svar	1	0
Si riktig løsning/ svar	0	0
Gi direktiver	1	4
Stille kontrollerende spørsmål	1	0
Ros som belønning/godkjenning	0	0
Kritisere eleven	0	0
Ignorerer elevens spørsmål	0	0
Sum	3	4

Som i R1 har I3 en lite kontrollerende motivasjonsstil. Det forekommer kun tre ganger i S1 og fire ganger i S2. I S1 kommer kontroll til uttrykk i et eksempel der instruktøren viser riktig løsning før hun lar eleven prøve å korrigere seg selv. I3 gir også direktiver eller stiller kontrollerende spørsmål. For eksempel: I3: ”Strammer du Snorre?” Her gis et direktiv om å stramme salen på hesten, uttrykket med intonasjon som et spørsmål.

I S2 benytter I3 kun av direktiver. Det er vanskeligere å skille struktur fra kontroll. Her er det flere utsagn som kan tolkes kontrollerende, men i helhet kan det ses som en del av strukturen for aktiviteten. Dermed er det flere direktiver som har blitt kodet som en del av struktur i dialog. Andre direktiver blir gitt uten noen form for forklaring eller valg og blir derfor kodet som kontroll. For eksempel:

I3.1: ”Kom, så får du sette deg opp igjen!”

I3.1: ”Senk skuldra dine nå Snorre! Rett ut ryggen! Hæla ned og vær tung i salen!”

Oppsummering instruktør 3 fra runde 2 (avslutning) juni 2010

Tabell 6d viser en oppsummering av struktur, autonomistøtte og kontroll for I3 i R2.

Tabell 6d
Instruktør 3 – Runde 2

RUNDE 2 – INSTRUKTØR 3	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Struktur	0	1	1
Autonomistøtte	3	8	11
Antall sekunder alene i oppgaven	180	0	180
Kontroll	3	4	7

I tabell 6d ser vi at I3 gir struktur i R2 i motsetning til R1. Struktur kommer til uttrykk der en uforutsett hendelse krever en ny organisering av aktiviteten. Det gir elevene en oversikt over hvordan de skal mestre den nye utfordringen. I3 må gå tydelig inn som leder og blir strukturerende. Videre ser vi at verbal autonomistøtte er lav i likhet med i R1 i sekvenser der det er lite dialog mellom instruktør og elev. Ungdommen jobber selvstendig og det er ikke behov for verbal motivering. Autonomistøtte blir gitt gjennom tiden de får alene i oppgaven (180 av 240 sek). S1 er rik på dialog og gir god autonomistøtte og struktur. Situasjonen krever at I3 griper inn og leder eleven gjennom utfordringen. Hun gir struktur for utfordringen uten å bli kontrollerende. I3 skårer lavt på kontroll i begge sekvenser. Ved å sammenligne de to sekvensene i R2 ser vi i likhet med R1 at det er høyere autonomistøtte enn bruk av kontroll. Autonomistøtte blir gitt gjennom å få god tid til å jobbe selvstendig i oppgaver elevene kjenner og mestrer. I nye utfordringer der instruktøren må gripe inn gir hun verbal autonomistøtte.

6.2.4 Kan instruktørens kommunikasjon med elevene karakteriseres som mer autonomistøttende etter en periode på tre måneder enn ved oppstart?

Tabell 6e oppsummerer resultatene for de tre instruktørene i R2.

Tabell 6 e
Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 2

RUNDE 2 – INSTRUKTØR 1, 2 OG 3	Instruktør 1	Instruktør 2	Instruktør 3
Struktur	2	2	1
Autonomistøtte	2	10	11
Antall sekunder alene i oppgaven	165	332	180
Kontroll	3	7	7

Gjennom analyse av R2 fra avsluttende fase for opplæringen ser vi at tendensen blant instruktørene fortsatt er høyere autonomistøtte enn kontrollerende motivasjonsstil. I R2 kommer autonomistøtten i større grad til uttrykk gjennom å gi elevene mer tid til å være selvstendig i oppgavene.

I R2 gir alle tre instruktørene struktur. I1 og I2 benytter struktur i liknende grad som i R1. I3 skårer for første gang på struktur i R2. Her går hun inn i ledelsen når eleven får en uventet utfordring. Hun strukturer lærings situasjonen og går hun inn med god autonomistøtte. På tvers av instruktørene ser vi at den verbale autonomistøtten har sunket, til gjengjeld gis det mer tid alene i aktivitetene. Det kan tyde på at struktur og læring fra tidligere undervisning er internalisert slik at eleven opprettholder engasjementet i aktiviteten uten at instruktørene må følge opp og motivere. Den generelle tendensen fra R1 til R2 er at forholdet mellom struktur, autonomistøtte og kontroll er det samme uavhengig av om elevene har fått mer erfaring etter tre måneder. Videre i kapittelet skal vi gå inn på forskjeller og likeheter blant kasusene.

6.3 Variasjon mellom instruktørene i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll

I følgende tabeller presenterer jeg en sammenligning av skårene for de tre instruktørene. Instruktørene har flere felles trekk, men også en del forskjeller i sin motivasjonsstil. Jeg ønsker å se på likheter og forskjeller mellom instruktørene i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll. Jeg stiller spørsmål om eventuelle variasjoner er knyttet til instruktørens egenart eller til elevenes ferdigheter rundt hesten.

6.3.1 Struktur

Tabell 7 viser en samlet oversikt over frekvens av struktur for de tre instruktørene.

Tabell 7
Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1 og 2

STRUKTUR	Runde 1 (oppstart)			Runde 2 (avslutning)		
	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør 1	2	1	3	2	-	2
Instruktør 2	2	2	4	2	0	2
Instruktør 3	0	0	0	0	1	1

Vi kan se at alle tre skårer på struktur, samtidig som vi ser at det er noe variasjon dem i mellom. I1 skårer likt på struktur i R1S1 og R2S1. I2 har i likhet med I1 samme skår på struktur i R1S1 og R2S1. Det har vært vesentlig skille struktur og kontroll da enkeltutsagn kan fremstå som dirigerende og kontrollerende, men sett i kontekst utgir det en struktur for aktiviteten. På denne måten får vi et mer nyansert bilde av instruktørens motivasjonsstil: Det handler om struktur *og* motivasjonsstil i form av autonomistøtte eller kontroll.

I2 er mer sturkturgivende i R1 enn R2. I R1S2 gir instruktøren struktur for aktiviteten, det gis imidlertid ikke struktur i R2S2. Det kan virke som det er mindre behov for strukturering fordi elevene har internalisert en overordnet struktur og blitt mer selvstendig i oppgaven.

I3 skårer ikke på struktur i R1. Strukturen er gitt før undervisningsøkten eller i tidligere undervisningstimer. I R2S2 er instruktøren sturkturgivende. Her oppstår det en uforutsett hendelse og instruktøren griper inn og leder aktiviteten. Hun gir nye retningslinjer for elevene der U2 lærer en ny overordnet struktur for å mestre en ny utfordring. Strukturering av aktiviteten, slik at elevene vet hva som er forventet, gir instruktøren tid og rom til å gå inn og være autonomistøttende.

Ut ifra resultatene fra analysen ser det ut til at struktur er situasjonsavhengig. Instruktørene formidler struktur tidlig i timen eller i situasjoner som er under mindre kontrollerte rammer, samt i situasjoner der ungdommen må lære å mestre ny utfordringer. Det er vesentlig å skille

struktur fra kontroll da enkelt utsagn kan fremstå som kontroll, men i kontekst er strukturgivende. I flere eksempler ser vi at instruktørene gir struktur fremfor å bli kontrollerende.

6.3.2 Autonomistøtte

Tabell 8 viser variasjonen innad i rundene samt endringen fra R1 til R2 med hensyn på hvor mange sekunder instruktøren oppfordrer elevene til å være alene i oppgaver med hesten.

Tabell 8

Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1 og 2

AUTONOMISTØTTE I TID ALENE I OPPG.	Runde 1 (oppstart)			Runde 2 (avslutning)		
	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør 1	39	30	69	165	-	165
Instruktør 2	75	98	173	225	107	332
Instruktør 3	180	120	300	180	0	180

Alle instruktørene øker mengden tid de oppfordrer eleven til selvstendig arbeid med hesten fra R1 til R2. Det viser økt tillitt fra instruktøren og økt autonomi hos eleven. Ungdommene har blitt mer selvstendig i løpet av tre måneder med undervisning. Det tyder på at tiden instruktøren gir ungdommene alene i oppgavene med hest avhenger av økte ferdigheter hos ungdommene. Om elevene blir introdusert til en ny oppgave eller om det oppstår nye situasjoner, gir alle tre instruktørene mer oppfølging gjennom verbal støtte og aktiv deltakelse.

Tabell 9 viser en samlet oversikt over frekvensen av verbal autonomistøtte for de tre instruktørene.

Tabell 9

Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1 og 2

AUTONOMISTØTTE	Runde 1 (oppstart)			Runde 2 (avslutning)		
	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør 1	9	26	35	2	-	2
Instruktør 2	21	15	26	1	9	10
Instruktør 3	5	10	15	3	8	11

I tabell 9 ser vi at instruktørene gir mer verbal autonomistøtte ved oppstart av opplæringen enn etter tre måneder. Frekvensen av autonomistøttende utsagn har blitt lavere hos samtlige fra R1 til R2. Til gjengjeld gir instruktørene mer tid der de oppfordrer elevene til å arbeide selvstendig. I situasjoner der ungedommene føler seg trygge, kan de opprettholde aktiviteten og utføre problemløsning uten særlig grad av oppmuntring, hint eller annen autonomistøtte. Instruktørene gir større grad av verbal autonomistøtte i sekvenser der eleven møter en ny utfordring.

6.3.3 Kontroll

I følgende tabell vises en oversikt over bruk av kontroll blant de tre instruktørene i R1 og R2.

Tabell 10

Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1 og 2

KONTROLL	Runde 1 (oppstart)			Runde 2 (avslutning)		
	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum	Sekvens 1	Sekvens 2	Sum
Instruktør 1	17	10	27	3	-	3
Instruktør 2	5	6	11	4	3	7
Instruktør 3	1	4	5	3	4	7

Hos I1 er det påfallende endring i frekvensen av kontrollerende motivasjonsstil fra R1 til R2. Kun den første sekvensen er skåret i R2, men det er mulig å antyde en endring i bruken av

kontroll fra en skåre på 16 i R1 til skåre på 3 i R2. Likevel er tendensen til I1 å være mer autonomistøttende enn kontrollerende i begge runder.

I2 har verken en utpreget kontrollerende motivasjonsstil ved R1 eller R2. Skåren er likevel redusert fra R1 til R2. I begge rundene benytter både I1 og I2 mer kontrollerende motivasjon i S1 enn i S2. Det er mulig å anta at fordi rammen for aktiviteten er mindre kontrollert, øker også instruktørens behov for kontroll. Likevel viser begge instruktørene mer autonomistøtte enn kontroll. Tendensen ser ut til å være høyere autonomistøtte enn kontroll uavhengig av elevens erfaring.

I3 benytter seg lite av en kontrollerende motivasjonsstil i R1 og skårer høyere på kontroll i R2. R2S1 har likhetstrekk med R1S2. Instruktøren skårer også relativt likt i R1S2 og R2S2. I R2S2 (der U1 faller av hesten) har I3 en skåre på 4. Situasjonen krever at instruktøren må ta styring over en uforutsett hendelse, men hun benytter likevel større grad av autonomistøtte og struktur enn kontroll.

6.3.4 Ser eventuelle variasjonene ut til å være mer knyttet til instruktørens egenart enn til ungdommenes erfaring med hest?

Tabell 11 viser en oppsummering av struktur, autonomistøtte og kontroll for både R1 og R2.

Tabell 11

Instruktør 1, 2 og 3 – Runde 1 og 2

RUNDE 1 OG 2 - INSTRUKTØR 1, 2 OG 3	Instruktør 1		Instruktør 2		Instruktør 3	
Struktur	3	2	4	2	0	1
Antall sekunder alene i oppgaven	69	165	173	332	300	180
Autonomistøtte	35	2	26	10	15	11
Kontroll	27	3	11	7	5	7

Ut ifra analysen ser det ut til at instruktørens motivasjonsstil er knyttet til deres personlige egenart da forholdet mellom autonomistøtte og kontroll viser samme tendens i begge rundene. Etter en tre måneders periode der elevenes ferdigheter har økt og relasjonen mellom

instruktør og elev er mer etablert, har både frekvensen av kontroll og autonomistøtte sunket, men alle tre instruktørene viser høyere autonomistøtte enn kontroll på tvers av rundene og sekvensene.

Selv om instruktørenes motivasjonsstil i stor grad ser ut til å være knyttet til deres personlige egenart, viser alle tre instruktørene at de tilpasser sin motivasjonsstil til ungdommene og hendelser som oppstår. Oppstår det nye eller uventende hendelser, gir instruktørene struktur og mer verbal støtte. Variasjoner i hvor kontrollerte rammer det er rundt en aktivitet, virker inn på i hvor stor grad instruktøren går inn og kontrollerer eller støtter. Likevel er deres personlige motivasjonsstil fremtredende, og det er den som avgjør forholdet mellom autonomistøtte og kontroll, ikke situasjonen og ungdommenes erfaring. Derfor ser det ut til at instruktørenes motivasjonsstil er mer autonomistøttende enn kontrollerende uavhengig av om elevene er nye eller mer erfarne rundt hesten.

6.4 Oppsummering

Funnene fra analysen viser at rideinstruktører gir god autonomistøtte fra start til tross for at de underviser uerfarne elever i samspill med hest. Resultatene fra analysen bekrefter ikke min antagelse om at instruktørene vil endre sin motivasjonsstil etter hvert som elevene blir mer erfarne. Resultatene viser at instruktørene er mer autonomistøttende enn kontrollerende fra start, og det samme forholdet gjelder etter tre måneder. Tendensen er at støtten til autonomi endrer seg fra å være verbal til å bli gi ungdommene mer tid til selvstendig arbeid. Variasjonene ser ut å være mer knyttet til egen personlighet enn til situasjonen med uerfarne kontra erfarne elever.

7. Drøfting

Formålet med oppgaven har vært å se hva som karakteriserer instruktørens motivasjonsstil i arbeid med ungdom og hest. Jeg har støttet meg til selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2002) med vekt på Reeve et al. (2008) sin interaksjonsmodell. I følge selvbestemmelsesteori gir det eleven økt motivasjon om lærer støtter autonomi fremfor å bli kontrollerende i sin kommunikasjon. Jeg stiller spørsmål ved om instruksjon i håndtering av hest i sin egenart vil påvirke instruktørens motivasjonsstil. Jeg antok at situasjonen med et stort dyr som hesten krever at instruktøren er mer kontrollerende i starten, for så å bli mer autonomistøttende etter hvert som elevene utvikler sine ferdigheter. Bakgrunnen for det er at aktivitet med hest kan være mer uforutsigbare og har en høyre sikkerhetsrisiko enn mange andre undervisningssituasjoner. Jeg antok at behovet for å ha kontroll og sikkerhet i læringssituasjonen gjør at instruktører faller ned på en mer kontrollerende motivasjonsstil. Resultatene fra analysen av undervisningen med tre erfarne instruktører avkreftet imidlertid denne antakelsen. Jeg fant ikke at instruktørene er mer kontrollerende i starten enn etter tre måneders undervisning. Resultatene viser også at struktur er en viktig del av undervisningen med hest. Instruktørene gir god struktur og høy autonomistøtte allerede fra starten. Deres motivasjonsstil ser ut til å være knyttet til deres personlige egenart mer enn elevenes ferdigheter.

Videre skal vi drøfte funnene fra analysen i tre hovedpunkter. Først vil jeg diskutere de tre instruktørens bruk av autonomistøtte og struktur ved oppstart (se punkt 7.1.1). Videre diskuterer jeg eventuell endring i struktur og motivasjonsstil etter en tre måneders opplæringsperiode (se punkt 7.1.2). Til slutt vurderes motivasjonsstil som instruktørens personlige egenart (se punkt 7.2). Det tredje hovedpunktet jeg vil drøfte, er relevansen av selvbestemmelsesteori for å forstå samspillet mellom instruktør, ungdom og hest. Avslutningsvis vil jeg se på pedagogiske konsekvenser for arbeidet og eventuell videre forskning. Helt til slutt retter jeg et kritisk blikk mot eget arbeid.

7.1 Instruktørenes bruk av struktur og autonomistøtte

7.1.1 Ved oppstart

De analyserte sekvensene av instruktørene på starten av undervisningsperioden (R1) har vist at de alle tre gir god struktur og høy autonomistøtte i undervisning av uerfarne elever. Begge er områder som er vesentlige for å fremme indre motivasjon (Jang, Reeve & Deci 2010).

Struktur

Hos alle tre instruktørene forekommer det i strukturgivende dialog. Struktur er kodet som dialog der det gis klare direksjoner og god oversikt over hva som er forventet i oppgaven. Lærer guider elevenes aktivitet og tilbyr konstruktiv tilbakemelding. Struktur gir klare forventninger til eleven. Dette gir orden i undervisningen og tid og rom for lærer til å gi autonomistøtte.

Struktur er en uavhengig variabel i undervisning. Struktur kan ses som et kontinuum eller skala fra struktur til kaos, på lik linje som motivasjonsstil kan ses på som en skala fra autonomistøtte til kontroll. En instruktør plasserer seg dermed et sted på begge disse skalaene (Reeve 2006). Struktur som støtter opp under autonomi er klare forventninger, optimale muligheter og informative tilbakemeldinger på læringsprosesser. Slik kan vi se struktur som den kontekstuelle rammen for kompetanse, mens indre personlig involvering utvikler tilhørighet til- og autonomi i læringsarbeidet (Jang, Reeve & Deci 2010). Undersøkelsen min viser at de tre instruktørene benytter moderat struktur i undervisningen. Instruktørene gir klare forventninger, utfordrende oppgaver og kommuniserer gode retningslinjer for oppgaveløsning. De inkluderer eleven i avgjørelser og gir relevant tilbakemelding relatert til elevenes bestrebelser ved å oppmuntre deres innsats og fremgang.

Strukturgivende dialog forekommer i sentrale øyeblikk i undervisningen: Tidlig i økten der instruktørene presenterer en agenda for dagen eller når instruktøren presenterer en ny læringsaktivitet. Dette er i tråd med tidligere forskning (Brekelmans, Sleger & Fraser 2000; van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher & Fraser 1998 i Jang, Reeve & Deci 2010) som viser at struktur er vesentlig for å etablere elevens engasjement i aktiviteten. Både I1 og I2 viser eksempler på struktur når de starter S1 med å la eleven delta i planleggingen. Et godt eksempel på struktur er når I2 lar eleven være med på å bestemme hvilke hester de skal ri. I2

oppfordrer elevene til å komme med innspill samtidig som han gir gode begrunnelser for sine valg (se avsnitt 6.1.2). Å involvere deltakerne i målsetning og planlegning er en god struktur på en autonom måte (Edmunds et al. 2008). I situasjoner der eleven står ovenfor en ukjent oppgave eller utfordring som krever en ny strategi, blir det også gitt struktur. Et eksempel er fra S2 når I2 lærer en av ungdommen hvordan han skal ta på hodelaget. Her har eleven selv forsøkt lenge på egenhånd, og spør etter hvert instruktøren om hjelp. Instruktøren gir autonomistøtte ved å la eleven forsøke først. Deretter gir han eleven struktur ved å guide han i hvordan han skal gå frem når han skal legge på hodelaget (se avsnitt 6.1.2).

Struktur legger grunnlaget for mange daglige rutiner i stallen og rundt hesten. Det er en viktig del av undervisningen å delta i daglige gjøremål som å gjøre rent bokser, feie, mate hester og lignende. Dette er ikke nødvendigvis spennende og motiverende oppgaver og tar mye av tiden i stallen, men ungdommene må lære at dette er nødvendig om man har ansvar for en hest (Forsberg 2007). Det forventes at elevene raskt blir selvstendige i disse oppgavene.

Forskning (Deci & Ryan 1985; 2002; Reeve et al. 2008; Vallerand, Koestner & Pelletier 2008) viser at om omgivelsene gir mulighet til opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet vil det føre til god motivasjon. For å oppnå et ideelt resultat bør de tre behovene være i balanse. Hvordan læringsmiljø fremstår i møte med individet har stor innvirkning på tilfredsstillelse av behov og opplevd motivasjon (Reeve et al. 2008; Vallerand et al. 2008). Selvbestemmelsesteoriens sosio-kontekstuelle variabler; autonomistøtte, mellommenneskelig involvering og struktur, gjør denne teorien spesielt interessant innen hest som fritidsaktivitet. Jang, Reeve og Deci (2010) viser at indre motivasjon utvikles under omstendigheter der ledere tilrettelegger optimal struktur og høy autonomistøtte. Jang, Reeve og Deci (2010) peker på at i tidligere teories kategorisering av læreres atferd er godt lederskap det som kommer nærmest deres definisjon av struktur. I analysen viser instruktørene godt lederskap ved å lede, organisere og deligere oppgaver. De definerer agenda og gode strategier i læringsaktiviteten.

Autonomistøtte

Alle tre instruktørene viser høy autonomistøtte i dialog med ungdommene. Instruktørene er støttende ved å gi konstruktiv og konkret tilbakemelding. De kommer med oppmuntringer og

gode ord når eleven strever med hesten eller utstyret. De gir ofte hint for at eleven skal finne løsningen selv. Instruktørene viser tilpasning ved at de er sensitive til elevenes tilstand og justerer instruksjonen etter hva elevene ønsker eller trenger. De bygger opp under en god relasjon til elevene ved å vise empati og forståelse for elevenes perspektiv. Et eksempel er i S1 (punkt 6.1.2) der I2 oppmuntrer eleven til å hente hesten på egen hånd selv om den er vanskelig. Først oppmuntrer han henne til å ikke gi opp fordi han ser at hun kan klare det alene. Han oppfordrer henne til å bli litt mer bestemt og selvsikker ved å si *”Jo, han vil. Han har ikke noe valg!”* Senere i sekvensen kommer en lignende oppmuntring ved å si *”Vis a nå litt at du er sjef!”* Det ligger implisitt i setningen at han tror jenta kan mestre hesten alene. Samtidig uttrykker han empati og forståelse senere i sekvensen da hesten løper fra jenta så hun detter. Han anerkjenner forsøkene hennes, og lar jenta vite at det er hesten som er vanskelig, ikke hun som ikke kan mestre den. I situasjoner under mer kontrollerte omstendigheter (for eksempel når hesten står bundet i stallen) eller på oppgaver der eleven allerede har erfaringer, gir instruktøren god autonomistøtte ved å la eleven ha tid alene i oppgaven. Instruktørene oppmuntrer elevenes selvstendige arbeid og griper ikke inn med mindre eleven selv ønsker hjelp.

En av de viktigste verbale støttene instruktørene benytter, er gode rasjonelle forklaringer i situasjoner der undervisningen blir dirigerende. Om elevene får en ukjent oppgave eller det oppstår en situasjon de ikke mestrer, griper instruktørene aktiv inn for å støtte og guide eleven. De er da flinke til å bruke informativt språkbruk fremfor kontrollerende. Reeve (2006) referer til dette som *”gentle discipline”*, eller mild disiplin, der eleven blir gitt en forklaring for hvorfor en måte å tenke eller handle på er riktig eller feil. Samtidig gir de eleven tid til å arbeide i eget tempo, gir mulighet for egne tanker og erfaringer, roser progresjon og oppmuntrer innsats. Et eksempel er der I3 hjelper eleven med å ta på hodelaget:

I3: Men du må varme litt på det her først (hun tar opp bittet på hodelaget) – holde det sånn (hun legger hånden rundt bittet) – så det er litt varmt. Det er så ubehagelig for hesten å få det iskalde bittet i munnen.

Her gir hun struktur og viser steg for steg hva eleven skal gjøre. Til slutt kommer hun med en begrunnelse for hvorfor dette er viktig. Alle instruktørene viser dermed de fire faktorene som i følge Reeve (2006) er viktige for god kvalitet i forholdet mellom lærer og elev:

Tilpasning, relasjon, støtte og mild disiplin. Resultatet vil være at eleven opplever positiv motivasjon og engasjement (ibid).

7.1.2 Etter tre måneder

Analysen av sekvensene fra siste del av undervisningsperioden (R2) viser at instruktørene fortsatt gir høyere autonomistøtte enn kontroll samt god struktur i undervisningen. En påfallende endring er at den verbale autonomistøtten avtar mens autonomistøtte som tid alene i oppgaven øker. Skåren for struktur er relativt lik som skåren i første runde og brukes i sentrale faser i undervisningen som organisering ved oppstart av økten eller ved overgang til nye aktiviteter.

Struktur

Struktur viser seg på samme måte i R1 som i R2. Struktur benyttes ved starten av undervisningen der instruktøren legger en agenda for dagen og planlegger hvilke hester ungdommene skal bruke. Vi ser eksempler både dette hos I1 og I2 i R2 (se avsnitt 6.2.1. og 6.2.2). Struktur blir også gitt der eleven står ovenfor et ny oppgave eller problemstilling der de må lære en nye retningslinjer for oppgaveløsning. Et eksempel er i R2S1 hos I1. Hestene står ute i regnet og instruktøren forbereder jentene på hvordan de skal børste hestene når de er våte: *”Det jeg pleier å gjøre, når det regner sånn, det er å ikke børste så veldig der dom er våte. Og da tar dykk en sånn kortbusta børste (viser med hendene) også bare børster av møkka – men der dom er tørre kan dere børste helt som vanlig.”*

En god illustrasjon for bruk av struktur er der I3 hjelper en av ungdommene (U1) etter at han har falt av hesten (se avsnitt 6.2.3). Instruktøren leder gutten gjennom utfordringen. Hun tar kontroll over situasjonen og setter ham opp i salen igjen for at han skal bli trygg på hesten igjen. Selv om I3 til enhver tid støtter gutten og viser forståelse for at det kan ha vært en skremmende situasjon, oppfordrer hun samtidig til at han skal bli selvstendig og ri alene igjen. Hun gir uttrykk for at han må mestre hesten på egenhånd før økten er over. Hvis gutten ikke opplever mestring og trygghet rundt hesten nå, er det lettere å bli redd neste gang. I3 skårer ikke på struktur i R1, fordi strukturen ble gitt mens de spiste sammen på kjøkkenet før timen. I R2 er I3 tydelig strukturgivende i situasjoner der det er nødvendig.

Oppsummert kan vi se at alle instruktørene både har høy grad av autonomistøtte og god struktur i undervisningen etter tre måneder når elevene har blitt mer erfarne. Struktur er nødvendig ved oppstart og i møte med nye oppgaver. Instruktørens motivasjonsstil ser ut til å være knyttet til instruktørens egenart (se avsnitt 7.2), men samtidig tilpasser instruktøren seg situasjoner og elevenes behov. Struktur blir i hovedsak gitt i starten av undervisningen for å legge en agenda for dagen, eller i uventede situasjoner der eleven trenger en ny plan for aktiviteten.

I likhet med Jang, Reeve og Deci (2010) vil både autonomistøtte og struktur bygge opp under elevens engasjement og indre motivasjon i læringsaktiviteten, men på noe ulike måter. Autonomistøtte styrker elevenes opplevde selvbestemmelse. Struktur gir god orientering om hva som skal skje, slik at man kan konsentrere seg om konkrete oppgaver. Struktur gjør det mulig for instruktøren å være autonomistøttende i den påfølgende oppgaveløsningen. På denne måten komplimenterer de hverandre og bygger opp under ungdoms opplevelse av autonomi, kompetanse og engasjement i oppgaven.

Autonomistøtte

Den verbale autonomistøtten har sunket, men elevene har mer tid alene i oppgaven. Det er mulig å anta at ungdommens autonomi og kompetanse med hesten har økt. Instruktøren viser elevene større tillitt og frihet rundt hesten. Elevene viser økt selvstendighet, høyere kompetanse og kan opprettholde motivasjonen i arbeidet uten instruktørens oppfølging. Det er i tråd med selvbestemmelsesteori som peker på at det er et gjensidig forhold mellom lærers autonomistøtte og elevens utvikling av autonomi og engasjement i oppgaven (Deci & Ryan 2002; Reeve 2006). Et eksempel er I2 i R2 der han og U2 henter hestene på beitet.. I R1 hadde U2 store vanskeligheter med å hente hesten, men i R2 viser hun at hun har blitt selvstendig og kan klare det alene. Hun virker selvsikker i oppgaven og sier bestemt ”Kom!” til hesten når han ikke vil gå. Når hun kommer tilbake til I2 gir han henne en hest til hun skal holde mens han henter en tredje hest. Her sier I2: ”Og da er du sjefen!”. Jeg har registrert dette som et kontrollerende utsagn da det ikke er spørsmål om jenta vil holde begge hestene. Samtidig kan utsagnet diskuteres som oppmuntrende eller hint siden det refererer til noe U2 har lært tidligere. I første runde er jenta usikker når hun skal hente hesten, og instruktøren oppfordrer henne flere ganger til å være ”sjefen” (eks: ”være litt sjef nå!”). I andre runde viser U2 at hun har lært å være ”sjef” da hun fint kan stå å holde begge hestene alene. Når

den ene hesten står litt urolig tar hun bestemt i tauet og sier ”nei! - kutt ut!”. Hesten hører på jenta og står stille.

Verbal autonomistøtte blir benyttet i situasjoner som er nye for eleven (for eksempel ved introduksjon av nytt utstyr eller en ny problemstilling med hesten) eller i situasjoner der elevene strever. I sistnevnte spør instruktørene om ungdommene vil ha hjelp før de griper inn. Dette gir ungdommene mulighet til selv å vurdere om de trenger hjelp eller kan klare oppgaven alene. Et eksempel er der I3 spør elevene om de vil ha hjelp med salen når hun ser at elevene strever. Hun gir et hint for at eleven selv skal se hva som er feil: ”Salen kan ligge litt lengre frem kanskje?” I andre situasjoner gir instruktørene elevene oppmuntringer når de nesten klarer det. Et eksempel på dette er der I2 der spør U2 om det er vanskelig å legge på hodelaget på hesten. Hun har forsøkt lenge alene. I stedet for å hjelpe henne, sier han ”Er det vanskelig å få på hodelaget på’n?” etterfulgt av: ”Han slenger opp hue - av og te...” Her gir han uttrykk for at det jenta gjør er riktig, men hesten er vanskelig.

I nye oppgaver øker den verbale autonomistøtten og tiden elevene får alene i oppgaven minsker. Disse situasjonene ligner de i R1, der elevene er mer uerfarne. Om instruksjonen blir dirigerende, får elevene gode forklaringer og begrunnelser for hvorfor de skal gå frem slik. Dette illustreres av R2S2 med I2 (se avsnitt 6.2.2). Her de skal de sale opp hestene for å ri på tur i skogen, og ungdommen skal bruke westernsal og saltaske for første gang.

7.2 Instruktørenes personlige motivasjonsstil

Felles for de tre instruktørene er at de er godt voksne og har lang erfaring i undervisning i aktivitet med hest. De er trygge i instruktørrollen. Dette kan være mulige årsaker til at de alle tre har høy autonomistøtte og struktur fremfor kontroll i undervisningen fra start. Likevel er det flere variasjoner mellom dem. Vi skal i det følgende se på deres personlige motivasjonsstil.

Instruktørers motivasjonsstil beveger seg på en skala fra høy autonomistøtte til my kontroll. På samme måte kan grad av struktur ses på en skala fra høy struktur til kaos. Individuelle forskjeller mellom dem kan skyldes en lærers personlige karakteristikk (Deci & Ryan 2002; Reeve 2009). I praksis befinner lærere og instruktører seg et sted langs begge disse skalaene. Slik kan vi se variasjon og forskjeller i instruktørenes personlige stil.

Sekvensene med I1 er rike på dialog, og hun er den av instruktørene som benytter mest kontroll i sin undervisning. I R1S1 der jentene henter hestene på beitet, skårer instruktøren høyere på kontroll enn autonomistøtte. I R1S2 skårer hun over dobbelt så høyt på autonomistøtte som kontroll. Ut i fra disse resultatene kan vi anta at instruktøren blir mer kontrollerende under mindre regulerte forhold mellom hesten og ungdommen.

I1 er den av instruktørene som gir minst tid alene i oppgaven. Hun er svært involvert i ungdommenes aktiviteter. Blant kategoriene for kontroll benytter hun først og fremst direktiver. Det ser ut til at hun opplever at hun må dirigere jentene for at de skal mestre hesten. Å mestre oppgaven er viktig for utvikle motivasjon og selvbestemmelse. I1 gir også god struktur. Skillet jeg har trukket mellom når hun er dirigerende og når hun gir struktur, går på i hvilken grad hun involverer elevene i prosessen eller gir gode begrunnelser for hvorfor noe må være på en bestemt måte.

I1 viser størst endring i sin motivasjonsstil fra R1 til R2. I forhold til struktur skårer hun tilsvarende i begge runder. Endringene vises i at elevene får betydelig mer tid til å være alene i oppgaven (for eksempel når de henter hestene på beitet). R2S1 er fattigere på dialog. Her har graden av kontroll sunket fra 17 til 3. Autonomistøtten har sunket fra 9 i R1S1 til 2 i R2S1. Det viser at i situasjonen der jentene skal hente hestene på beitet, har instruktøren lett for å uttrykke seg kontrollerende. Samtidig viser de store endringene fra R1 til R2 at jentene har utviklet selvstendighet og ferdighet i å hente hesten alene. Oppsummert ser vi at I1 bruker struktur og verbal motivasjon, både i form av autonomistøtte og kontroll, der ungdommene er uerfarne. I R2 der elevene selv opprettholder aktiviteten, gir I1 elevene mer tid og rom for selvstendig arbeid.

Sekvensene med instruktør 2 (I2) er rike på dialog. Han er den av instruktørene som skårer høyest på verbal autonomistøtte både i R1 og R2. Han gir moderat med tid alene i oppgaven i R1. I R2 får eleven mer tid alene. Han gir mye struktur i R1 men noe mindre i R2. Ut fra videoene ser jeg I2 som svært engasjert og involvert i elevene sine. Han følger dem opp og motiverer dem gjennom dialog. Han er trygg i situasjonen ute på beitet selv om eleven mister kontrollen over hesten. Han gir rom for å prøve og feile. Gjennom støtte og god veiledning klarer eleven å mestre situasjonen uten at instruktøren må bli kontrollerende.

Instruktør 3 (I3) skiller seg ut fra de andre instruktørene på flere områder. Hun benytter mye mindre verbal autonomistøtte enn de to andre instruktørene, men gir mye tid alene i oppgaven allerede i R1. Ikke før i R2S2 skårer hun på struktur. Dette ser ut til å ha sammenheng med hvordan hun legger opp undervisningen. Strukturen for dagen lagt under uformell samtale rundt kjøkkenbordet før undervisningen. I3 legger opp til mye samarbeid mellom elevene siden de deler ansvaret for en hest. Det kan være flere årsaker til at instruktøren kun benytter en hest, men det ser ut til å lette arbeidet til instruktøren når elevene må samarbeide. Samtidig bygger dette opp under Deci og Ryans (2002) tredje grunnleggende behov: Tilhørighet og opplevelse av fellesskap.

Tilhørighet har ikke vært et fokusområdet i denne studien, men det blir relevant å nevne det i forbindelse med at vi ser på personlige forskjeller mellom instruktørenes motivasjonsstil. Å hjelpe hverandre gjør at det er lettere å utføre oppgavene, samtidig som det legger grunnlag for relasjoner mellom elevene. Alle tre instruktørene ser ut til å opprette gode relasjoner mellom seg og ungdommene, men hos I3 blir det en forskjell i hvordan forholdet mellom ungdommene fikk utvikle seg. Anderman og Freeman (2004) sier at elever som erfarer tilknytning gjennom gode relasjoner til lærer og medelever og opplever tilhørighet til miljøet, kan ha direkte innflytelse på elevens læringsutbytte. Samtidig gir en hest utfordringer i forhold til elevenes engasjement gjennom rideundervisningen, da det bare er en som kan ri om gangen. Den andre ungdommen blir stående å se på. Det er imidlertid mulig å sette spørsmålstegn ved hvor selvstendige elevene blir når alt foregår i fellesskap. En annen faktor ved instruksjonen til I3 er også med på å bygge opp under relasjon og tilhørighet. Før og etter hver undervisningsøkt blir elevene invitert inn på kjøkkenet for å spise. Her er det rom for gode samtaler mellom instruktøren og elevene. Da blir det gjerne lagt en agenda for dagen i samtaler rundt spisebordet. Dette viser at I3 gir noe struktur selv om det ikke kommer frem i de analyserte sekvensene. Strukturen er gitt før kamera slås på.

Slik ser vi at selv om det generelle trekket i instruktørenes motivasjonsstil er at de er mer autonomistøttende enn kontrollerende, er det også variasjon blant instruktørene. De har sin personlige stil og tilpasser seg elevene og situasjonene som oppstår. Dette funnet bygger opp under Reeve (1998) sin studie som viser at læreres tidligere erfaringer og holdninger hadde sterk påvirkning på deres motivasjonsstil. Ennis og Chenn (1995 i Tessier et al. 2010) kommer i likhet med Reeve (1998) frem til at læreres verdiorientering og oppfatninger har

innvirkning på valg av innhold for undervisningen samt deres atferd og avgjørelser i undervisningssituasjonen.

7.3 Selvbestemmelsesteori som teoretisk perspektiv for å forstå samspillet mellom instruktør, ungdom og hest

Nyere forskning på pedagogiske felt med selvbestemmelsesteori som teoretisk fundament (for eksempel Reeve, Deci & Ryan 2004), viser at læreres personlige motivasjonsstil består av tre dimensjoner: Autonomistøtte, struktur og mellommenneskelig involvering. Basert på denne teorien har formålet med oppgaven vært å se på karakteristiske trekk hos tre erfarne instruktører i et opplæringsprogram i håndtering av hest for uerfarne ungdommer. Jeg har ønsket å se på hva instruktørene sier og gjør for å øke ungdommenes motivasjon og dekke deres grunnleggende psykologiske behov innen aktivitet med hest. Jeg stiller spørsmål ved om instruksjon i håndtering av hest på grunn av sin egenart vil påvirke instruktørens motivasjonsstil. Et sentralt spørsmål avslutningsvis er om selvbestemmelsesteori som teoretisk grunnlag er egnet for å belyse samspillet mellom instruktør, ungdom og hest.

I lys av selvbestemmelsesteori viser resultatene fra studien interessante funn i rideinstruktørers motivasjonsstil. Med utgangspunkt i Reeve og Jang (2006) sine operasjonelle definisjoner av læreres instruerende atferd, har jeg hatt gode variabler for å se på hva instruktørens sier og gjør for å motivere sine elever. Analysen av undervisningen både fra starten og slutten av opplæringsprogrammet, viser at instruktørene er mer autonomistøttende og gir god struktur fremfor å være kontrollerende ovenfor sine uerfarne elever. Dette vedvarer etter hvert som elevene blir mer kompetente i aktiviteten. Variasjoner mellom instruktørene ser ut til å være knyttet til deres personlige stil mer enn til elevenes erfaring med hest.

Selvbestemmelsesteori vektlegger at lærere som virkelig støtter elevens autonomi får elevene til å oppleve selvbestemmelse og kompetanse; motsatt ville kontrollerende lærere forstyrre opplevelsen av selvbestemmelse og økt kompetanse (Reeve 2002). Konklusjonen på Reeves (2002) studie er at hvordan lærere tilrettelegger undervisningen samt motiverer for læring, har substansiell og direkte innvirkning på hvor fri og selvbestemte elever oppfatter seg. En lærers evne til å gi støtte gjennom dialog og avsette tid til fritt arbeid, støtter elevens

autonomi. På bakgrunn av dette har teorien relevans og overførbarhet til instruktørers arbeid med ungdom og hest, til tross for utfordringen i undervisningssituasjonen med et stort dyr. Å styrke elevers selvbestemmelse er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Flere faktorer i miljøet kan til tider være med på å hemme autonomistøtte i lærings situasjoner. Aktivitet med hest har en høyere sikkerhetsrisiko enn en rekke andre fritidsaktiviteter for ungdom. Jeg gikk inn med en antagelse om at på bakgrunn av hestens natur ville instruktører være mer kontrollerende overfor uerfarne elever for så å gi mer autonomistøtte etter hvert som elevene får økt erfaring og kompetanse.

Gjennom min analyse ser jeg at selvbestemmelsesteori har en positiv betydning for forståelse av motivasjonsstilen til de erfarne rideinstruktørene som deltok i prosjektet. Jeg ønsket å belyse hvordan instruktører kan utvikle et læringsmiljø rundt hesten som støtter essensielle kvaliteter ved selvbestemmelse. Resultatene av studien rundt instruktørens motivasjonsstil tyder på at undervisning av uerfarne elever med hest krever struktur og autonomistøtte fremfor kontroll. Min studie støtter validiteten av selvbestemmelsesteori som teoretisk rammeverk innenfor et pedagogisk område generelt og i undervisning med hest spesielt. Autonomistøttende motivasjonsstil er en enkel og effektiv måte å tilrettelegge for en god opplæringskontekst i aktivitet med hest. Når instruktøren bygger gode relasjoner, gir egnede oppgaver samt har god struktur og dialog med ungdommen, kan det bety mye for utviklingen av motivasjon og mestring hos eleven (Edmunds et al. 2008)

7.4 Pedagogiske konsekvenser

Gjennom oppgavens fokus på instruktørers motivasjonsstil med vekt på autonomistøtte, blir det naturlig å se på undervisning av nye rideinstruktører som en pedagogisk konsekvens. Reeve (2009) har identifisert ulike årsaker til at lærere er kontrollerende. Det kan være knyttet til press utenfra. Det vil si maktforholdet mellom lærer og elev, og lærerens ansvar for at elevene skal lære. Det kan også skyldes press ovenfra, som generell holdning i samfunnet om at kontrollerende lærere er de beste lærerne. Andre årsaker kan komme av indre faktorer, som for eksempel at noen lærere har en personlighet som er kontrollerende (ibid). Samtidig fremhever Reeve (2002; 2009) i sine forskningsresultater at elevene drar fordel av autonomistøtte fra læreren i forhold til motivasjon, engasjement, utvikling, læring, prestasjoner og trivsel. Han mener at hvis lærerne får innsikt i alle fordelene med en

undervisningskontekst som gir god autonomistøtte, vil lærerne ønske å bli mer autonomistøttende og mindre kontrollerende (Reeve 1998; 2009). En studie av Tessier et al. (2010) støtter opp om resultatene til Reeve (2009). Tessier et al. (2010) ga lærere i fysisk aktivitet ved skolen kurs for økt bevissthet rundt mennesker tre grunnleggende behov og betydningen av autonomistøtte, struktur og mellommenneskelig involvering. Både Reeve (2009) og Tessier et al. (2010) peker på at lærerne har en personlig motivasjonsstil basert på personlighet og tidligere erfaring, men den kan endres ved økt innsikt i betydningen av selvbestemmelse og motivasjon. Andre studier basert på selvbestemmelsesteori (Edmunds et al. 2008) har sett at graden av autonomistøtte fra instruktører i en treningsgruppe påvirker atferd samt kognitive og affektive respons hos deltakerne. Basert på disse funnene kan en anta at det samme vil gjelde for undervisning av ungdom og hest.

Som nevnt innledningsvis er det lite fokus på pedagogisk teori i utdanning av rideinstruktører (se avsnitt 1.1). Norges Rytterforbunds utdanning av rideinstruktører er svært mangelfull når det gjelder spesifikke pedagogiske ferdigheter hos instruktøren. Studier viser at lærere er villige til å endre sin stil i den grad de ser at en autonomistøttende stil er et bedre alternativ enn deres tidligere strategier (Reeve 1998). Det samme kan vi anta om rideinstruktører. Derfor vil en pedagogisk konsekvens av denne oppgaven være å kunne øke instruktørens bevissthet rundt betydningen av autonomistøtte og god struktur. Det vil være en god hjelp for å tilrettelegge for god kvalitet i undervisning innen aktivitet med hest.

7.5 Videre forskning

Gjennom de erfaringene jeg har gjort meg i min studie, ser jeg selvbestemmelsesteoriens relevans for undervisning med hest som et interessant felt å forske videre på. Forståelsen for hvordan instruktører kan støtte og bygge opp under selvbestemmelse hos sine elever er et viktig bidrag for å gi unge en god arena for utvikling i fritidsaktivitet med hest.

På grunn av begrensningene en masteroppgave gir har jeg ikke intervjuet instruktørene. Det ville vært interessant å se videre på instruktørenes forhold til egen undervisning og motivasjonsstil for å få et mer allsidig bilde av mine funn. Reeve (2010) etterspør større kunnskap om hvordan personlige egenart påvirker motivasjonsstil og hva presset fra egne holdninger og oppfatninger utgjør. Det vil også være interessant videre forskning rundt

instruktørrollen i aktivitet med hest. Gjennom en longitudinell studie ville det være interessant å se om instruktørene ville endret sin stil om de hadde fått økt innsikt i egen motivasjonsstil samt blitt bevisst betydningen av autonomistøtte og struktur i undervisning. Som nevnt kan struktur forveksles med kontroll. Lærere kan i redsel for å miste styringen tro at en kontrollerende stil vil gi dem den strukturen de er ute etter (Reeve 2009). I min analyse er det sekvenser der instruktørene tidvis gir struktur i situasjoner ungdommen ikke mestrer og tidvis faller for kontroll i lignende hendelser. Et annet eksempel er hvordan instruktørene veksler mellom kontrollerende språkbruk i noen situasjoner og andre ganger gir autonomistøtte ved å følge opp direktiver med gode rasjonelle begrunnelser. Autonomistøttende motivasjonsstil kan læres (Reeve 2009). En kan anta at hvis instruktørene i min studie hadde lært å bli mer bevisst sin motivasjonsstil samt forstått betydningen av å støtte autonomi og gi god struktur, ville frekvensen av kontroll blitt enda lavere. Dette ville være en interessant hypotese for videre arbeid.

Det ville også vært svært interessant å undersøke ungdommenes opplevelse av undervisningen. Svarer det til deres forventninger? Opplever de økt mestring og kompetanse? Støtter undervisningen opp under elevenes grunnleggende psykologiske behov (selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet)? Deltakelsen i prosjektet var frivillig, noe som indikerer at elevene var motivert for å delta. Hva var ungdommenes fremtidige mål innen aktivitet med hest? Har tre måneders opplæring innfridd forventningene og gitt elevene et ønske om å fortsette med hest som fritidsaktivitet? Her vil det være relevant å se på ungdommenes motivasjon i sammenheng med "future time perspective theory" (FTPT) (Lens 2001 i Vansteenkiste et al. 2004) som vektlegger at om deltaker har et fremtidig mål for aktiviteten, vil de oppleve økt motivasjon og engasjement. Det ville være spennende å se om det er en sammenheng mellom elevens fremtidige mål og instruktørens motivasjonsstil. I videoene er det flere indikasjoner på at elevene i prosjektet har blitt motivert til å forsette med hest på fritiden. En av ungdommene hos I3 forteller at hun har meldte seg opp på kurs for å lære mer om å håndtere hest. I det siste opptaket av I1 er det en sekvens som illustrerer at eleven har opplevd økt autonomi og kompetanse gjennom opplæringen og er motivert til å forsette. Jenta forteller stolt at hun skal begynne å passe en hest på nabogården. I3 roser jentas initiativ samtidig som hun inviterer jenta til å komme til henne om hun noen gang skulle trenge hjelp. "Husk at jeg er i nærheten om det skulle være noe!" Det viser at hun har

tro på at jenta, hun har blitt selvstendig nok til å ha ansvar for en hest. Samtidig er det en invitasjon til en utdypende relasjon mellom dem etter kurset.

7.6 Kritisk blick på eget arbeid

Jeg har foretatt et empirisk studie gjennom flerkasus- design med flere analyseenheter. Designet gir en rekke svakheter i forhold til generaliserbarhet. Jeg har valgt å ta for meg tre instruktører i stedet for en for å styrke studiens indre validitet gjennom å bruke replikasjonsprinsippet (Yin 2009). Jeg har et begrenset antall kasus. Flere kasus ville styrket studiens validitet. Gjennom en kasusstudie med få enheter kan man ikke generalisere. Flerkasus- studie åpner muligheten til utdypende innsikt i de kasus som er valgt ut og for å vurdere om valgt teori gir innsikt for å forstå den aktuelle situasjonen.

Ulike praktiske valg i oppgaven bør rettes et kritisk blick. Det første gjelder instruktørene som er med i analysen. Den ene av de tre instruktørene jeg i utgangspunktet filmet, er byttet ut med en annen instruktør prosjektleder har filmet. Det vil si det er samme instruktør (I1) gjennom hele analysen, men jeg har ikke filmet instruktøren selv. Begrunnelsen for endringer var at min instruktør ikke deltok ved siste runde. Den nye instruktøren innfrir de samme kriteriene som de andre. Jeg valgte å trekke inn en ny instruktør for å ikke svekke studiens indre validitet. Et annet moment er at I3 i R2 egentlig er to instruktører da både mor og datter deltar i undervisningen. Jeg har valgt å kode dem under ett. Det er mulig å stille spørsmål ved om dette var en riktig vurdering, men jeg valgte å se dem sammen da de tilsynelatende har en lik tilnærming i deres motivasjonsstil.

For det andre kan en potensiell feilkilde i denne studien være testen for interrater- reliabilitet, siden jeg har foretatt koding selv. For å oppnå best mulige resultat er det en fordel å benytte en annen koder til å rekode deler av materialet (Yin 2009).. Da jeg ikke hadde økonomi til å trekke inn en uavhengig koder, har jeg latt data ligge i to uker før jeg rekodet materialet selv.

En tredje faktor jeg vil nevne er at jeg har valgt å begrense meg til kun å observere instruktørenes undervisning. Det ville styrket studiens pålitelighet ved å benytte flere datakilder, eksempelvis intervju av instruktørene for å se deres refleksjon rundt egen undervisning, og kartlegging av elevenes opplevelse av undervisningen. Slik ville en

triangulering av datamateriale kunne vise om resultatene fra de ulike kildene styrker hverandre ved å vise samme tendens.

Kildeliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Amorose, A. J. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the Relationship Between Coaching Behaviour and Self-Determined Motivation. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* Leeds: Human Kinetics.

Anderman, L.H. & Freeman, T.M. (2004). Student's sense of belonging to school. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier.

Barker S. & Wolen A.R.(2008). The benefits of human-companion animal interaction: a Review. *Journal of Veterinary Medical Education*: 35, 487-95.

Berget, B. (2006). *Animal-assisted therapy: Effects on persons with psychiatric disorders working with farm animals*. Ås: Doktorgradsavhandling. Universitetet for miljø- og biovitenskap. Institutt for husdyr- og akvakulturvitenskap.

Berget B., Ekeberg Ø., & Braastad B.O.(2008). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders: effects on self-efficacy, coping ability and quality of life, a randomized controlled trial. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*: 4 (9).

Bizhub A. L., Joy. A. & Davidson L. (2003). "It's like being in another world": Demonstrating the benefits of therapeutic horseback riding for individuals with psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal*: 26, 377-384

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*: 84, 740-756.

-
- Bowers, M. J. & MacDonald P.M. (2001). The effectiveness of equine-facilitated psychotherapy with at-risk adolescents: A pilot study. *Journal of Psychology and Behavioral Science*: 15, 62–76
- deCharms R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in classroom*. New York: Irvington Publishers
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. *University of Nebraska Press*: 38, 237– 288
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self- Determination Research*. New York: University of Rochester Press
- Dunn R. & Dunn K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6*. Boston: Allyn & Bacon
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J.-L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Need Satisfaction in Exercise. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics
- Edmunds J., Ntoumanis N. & Duda J. (2008). Testing a self determination theory based teaching in the exercise domain. *European Journal of Sports Psychology*: 38, 375 - 388
- ECON (2005) *Ridesporten i vekst - forslag til anleggsstrategi for Norges Rytterforbund*. Rapport:16. Utarbeidet for Norges Rytterforbund. Elektronisk dokument funnet på internett: <http://www.rytter.no/t2.asp?p=55001> (lest 10.09.10)
- Forsberg L. (2007). *Att utveckla handlingskraft: om flickors identitetskapande processer*. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Forsberg L. & Tebelius U. (2005). *Horseback riding as a leisure activity – a historical review*. Luleå: Luleå University of Technology.

Forsberg L. & Tebelius U. (2006). *Which Identity do girls create in the stable?* Luleå: Luleå University of Technology.

Fredrick- Recascino C. M (2002). Self- Determination Theory and participation in Motivaiton Reserarch in the Sport and Exercise Domaine. In Deci, E.-L., & Ryan, R.-M: *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, 13.

Giddens A. (2001). *Sociology* (4th ed). Cambridge: Polity Press

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Leeds: Human Kinetics.

Hauge H. (2009). *Forskningsprotokoll: Hestens effekt på ungdommers selvfølelse, mestringstro, og sosiale kompetanse. Et samarbeidsprosjekt mellom univeristetet for miljø- og biovitenska, Univeristetet i Oslo og Universitetet i Utrecht, Nederland.* Ås: Universitetet for miljø og biovitenskap.

Hart L. A. (2000). Psychosocial benefits of animal companionship. *Handbook on animal - assisted therapy*. San Diego: Academic Press.

Hest og helse (2003). *Bruk av hest i helsearbeid*. Sammendragsrapport. Elektronisk dokument funnet på internett: <http://www.hestoghelse.no> (lest 17.09.09)

Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived Coaching Behaviors and College Athletes' Intrinsic Motivation: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*: 17(1), 20- 36.

Holmberg T. (2006) *Hur gör djur? Människor, andra djur och utmaningar för sociologin*. Sverige: Uppsala universitet. Sociologisk Forskning: 43 (1), 5-19.

Hvid T. (2004). *Ridning for mennesker på vei*. Siersbæklund

International Group For Equestrian Qualifications (IGEIQ) (2010): www.igeq.com (muntlig kontakt 08.02.10)

Jang H., Reeve J., Deci E. L. (2010). Engaging in Students Learning Activities: It Is Not Autonomy or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*: 102 (3), 588 – 600.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Keaveney, Susan M (2008). Equines and their human companions. *Journal of Business Research*: 61, 444–454.

Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet & Barne- og familiedepartementet (2000).

Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.

Kleven, T.A. Ikke-eksperimentelle design, i Lund, T. (red) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Kleven, T.A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tenkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Klontz B.T., Bivens A., Leinart D. & Klontz T. (2007). The Effectiveness of Equine-Assisted Experiential Therapy: Results of an Open Clinical Trial. *Society and Animals*: 15 (3), 257–267.

Koren E. & Træen B. (2003). Jenter og hest, stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*: 3(2), 3-26.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver i Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Kruuse E. (2007). *Kvalitativ Forskningsmetode – i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.

Landbruks- og matdepartementet (2009). *Landbruk: Historisk samarbeid om hesteforskning*. Elektronisk dokument funnet på internett:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/aktuelt/nyheter/2009/april-09/landbruk-historisk-samarbeid-om-hestefor.html?id=556699> (lest 25.04.10)

- Larson, R.-W., Suzanne, W., Brown, B. B., Furstenberg, F.F., Jr., & Verma, S. (2002). Changes in adolescents' interpersonal experiences: Are they being prepared for adult relationships in the twenty-first century? *Journal of Research on Adolescence*: 12 (1), 31-68.
- Lepper, M. R. & Cordova, D. I. (1992) A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*: 16, 187-208
- Long L. (2009). *Effectiveness of animal-assisted therapy interventions in altering childhood aggressive behaviours*. Tennessee State University: Dissertation in Psychology.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Norges Rytterforbund (NRYF) (2009). *Over 40 000 medlemmer fordelt på 7 grener*. Elektronisk document funnet på nett: <http://www.rytter.no/t2.asp?p=22471> (lest 18.09.09)
- Norges Rytterforbund (NRYF) (2010): www.rytter.no (kontakt per e-post 19.02.10)
- Norsk Hestesenter (2010): www.nhest.no (muntlig kontakt 09.02.10)
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (2010): www.nsd.no (lest 15.05.10)
- Mahoney, J.-L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*: 23 (2), 113-127.
- Olsvik S.A. & Mathisen V. (2008). *Bruk av hest i psykisk helsevern. En kartlegging av virksomheter og aktiviteter på området*. Østlandsforskning: Elektronisk dokument på internett: <http://www.ostforsk.no/notater/visnotat.cfm?NotatID=349> (lest 31.03.10)
- Podberscek A. L., Paul E.S., & Serpell J.A. (2000). *Companion Animals and Us: Exploring the Relationships between People and Pets*. England: Cambridge University Press.
- Poresky R. (1996). *Companion animals and other factors affecting young children's development*. *Anthrozoos*: 9 (4), 159-168.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*: 23, 312- 330.

Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci & R. M Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* NY: *The University of Rochester Press*, 183 – 204

Reeve J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy- supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*: 106, 225 – 236.

Reeve J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*: 44, 159 - 175.

Reeve, J. (2010). *Teachers are not autonomy – supportive: an unfortunate truth*. ‘Paper’ presentert på ‘The fourth International conference on Self-Determination Theory’. Ghent, Belgia, May 2010.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*: 91, 537 - 548.

Reeve J., Deci E. L. & Ryan R.M (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influence on student motivation. In McInery D. M. & Van Etten S. (Eds). *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich Connecticut: Information Age Publishing

Reeve J., & Jang H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*: 98, 209 -218.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D.H. Schunk & B.J. Zimmermann (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research, and applications*. New York: LEA.

Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet (2001). *Satsing på barn og ungdom*. Elektronisk dokument på internett:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2001/Satsing-pa-barn-ogungdom (lest 15.09.09)

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*: 7(3), 269 - 286.

Robinson I. & McBride A. (1995). *Relationships with other pets: The Waltham book of human-animal interaction: benefits and responsibilities of pet ownership*. New York: Pergamon.

Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press

Rothe, E. Q., Vega, B. J., Torres, R. M., Soler, S. M. & Pazos, R. M. (2005). Equine facilitated psychotherapy for children. *International Journal of Clinical and Health Psychology*: 5 (2), 373-383.

Rutter M., Bishop D., Pine D., Scott S., Stevenson J., Taylor E. & Thapar A. (2008). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. Blackwell Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature; Self-Determination Theory and Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.

Rønning, E. (2001). *Barns levekår før og nå*. Samfunnsspeilet:. 4, 2001

Selby A. (2009). *A systematic review of the effects of psychotherapy involving equines dissertation*. Arlington: The University of Texas.

Smoll F. L., & Smith R. E. (2002). Coaching behaviour research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: a bio- psychosocial perspective*. Iowa: Dubuque, Kendall/Hunt Pub.

Standage, M., Duda, J.-L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*: 95(1), 97-110.

Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.

Strandbu Å. & Bakken A. (2007). *Aktiv Oslounngdom - en studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA); Rapport, 2. Elektronisk dokument. Elektronisk dokument funnet på internett: <http://www.nova.no/index.gan?id=12814&subid=0> (lest 12.02.10)

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

Tessier D., Sarrazin P. & Ntoumanis N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport- based physical education. *Contemporary Educational Psychology*: 35, 242 - 253

Træen B. & Wang C. E. (2003). Perceived gender attribution, self-esteem and general self - efficacy in female horseback riders. *Journal of Equine Veterinary Science*: 26, (3), 439- 444.

Trætteberg E. (2006). *Ridning som rehabilitering*. Oslo: Akilles.

Vallerand, R. J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.

Vallerand R. J., Koestner R. & Pelletier L.G. (2008). Reflections on self determination theory. *Canadian Psychology*: 49, 257 - 262

Yin, R. K., (2003). *Case Study Research: design and methods*, (3.Ed.) London: Sage Publications

Vedlegg 1

Figurliste:

Figur 3.1: Modell for interaksjon mellom elev og klasserommets læringsmiljø. Egen gjenkonstruksjon og oversettelse fra Reeve et al. 2008. side 229. (Se punkt 3.2)

Figur 4.1: Modell for det triangulære samspillet mellom instruktøren, eleven og hesten basert på Hvid (2004). (Se punkt 4.3)

Vedlegg 2

Liste over tabeller:

Tabell 1a: Instruktør 1 - Runde 1. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 1 ved oppstart (se punkt 6.1.1).

Tabell 1 b: Instruktør 1 - Runde 1. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 1 ved oppstart (se punkt 6.1.1)

Tabell 1 c: Instruktør 1 - runde 1. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 1 ved oppstart (se punkt 6.1.1).

Tabell 1 d: Instruktør 1 - runde 1. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 1 ved oppstart (Se punkt 6.1.1).

Tabell 2 a: Instruktør 2 - runde 1. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 2 ved oppstart (se punkt 6.1.2)

Tabell 2 b: Instruktør 2 - runde 1. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 2 ved oppstart (se punkt 6.1.2).

Tabell 2 c: Instruktør 2 - runde 1. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 2 ved oppstart se punkt 6.1.2).

Tabell 2 d: Instruktør 2 - runde 1. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 2 ved oppstart (se punkt 6.1.2).

Tabell 3 a: Instruktør 3 - runde 1. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 3 ved oppstart se punkt 6.1.3).

Tabell 3 b: Instruktør 3 - runde 1. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 3 ved oppstart (se punkt 6.1.3).

Tabell 3 c: Instruktør 3 - runde 1. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 3 ved oppstart (se punkt 6.1.3).

Tabell 3 d: Instruktør 3 - runde 1. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 1 ved oppstart (se punkt 6.1.3).

Tabell 3 e: Instruktør 1, 2 og 3 – oppsummering runde 1. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for alle 3 instruktørene ved oppstart (se punkt 6.1.4).

Tabell 4 a: Instruktør 1 - runde 2. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 1 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.1).

Tabell 4 b: Instruktør 1 - runde 2. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 1 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.1).

Tabell 4 c: Instruktør 1 - runde 2. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 1 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.1).

Tabell 4 d: Instruktør 1 - runde 2. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 1 ved oppstart (se punkt 6.2.1).

Tabell 5 a: Instruktør 2 - runde 2. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 2 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.2).

Tabell 5 b: Instruktør 2 - runde 2. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 2 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.2).

Tabell 5 c: Instruktør 2 - runde 2. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 2 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.2).

Tabell 5 d: Instruktør 2 - runde 2. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 2 ved oppstart (se punkt 6.2.2).

Tabell 6 a: Instruktør 3 - runde 2. Tabell over frekvens av struktur for Instruktør 3 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.3).

Tabell 6 b: Instruktør 3 - runde 2. Tabell over frekvens av autonomistøtte for Instruktør 3 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.3).

Tabell 6 c: Instruktør 3 - runde 2. Tabell over frekvens av kontroll for Instruktør 3 ved avsluttende fase (se punkt 6.2.3).

Tabell 6 d: Instruktør 3 - runde 2. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for Instruktør 3 ved oppstart (se punkt 6.2.3).

Tabell 6 e: Instruktør 1, 2 og 3 – oppsummering runde 2. Oppsummerende tabell for struktur, autonomistøtte og kontroll for alle 3 instruktørene ved oppstart (se punkt 6.2.4).

Tabell 7: Instruktør 1, 2 og 3 – 1 og 2 runde. Samlet oppsummering for frekvens av struktur for alle 3 instruktørene fra oppstart og avsluttende fase (se punkt 6.3.1).

Tabell 8: Instruktør 1, 2 og 3 – 1 og 2 runde. Samlet oppsummering for autonomistøtte gjennom ”tid alene i oppgaven” for alle 3 instruktørene fra oppstart og avsluttende fase (se punkt 6.3.2).

Tabell 9: Instruktør 1, 2 og 3 – 1 og 2 runde. Samlet oppsummering for frekvens av autonomistøtte for alle 3 instruktørene fra oppstart og avsluttende fase (se punkt 6.3.2).

Tabell 10: Instruktør 1, 2 og 3 – 1 og 2 runde. Samlet oppsummering for frekvens av kontroll for alle 3 instruktørene fra oppstart og avsluttende fase (se punkt 6.3.3).

Tabell 11: Instruktør 1, 2 og 3 – 1 og 2 runde. Samlet oppsummering for frekvens av struktur for alle 3 instruktørene fra oppstart og avsluttende fase (se punkt 6.3.4).