

# ”Hestejenter”

– en kvalitativ studie av sosialisering og identitet i stallen

Sunniva Margrete Opsahl



Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2009

SAMMENDRAG

**TITTEL:**

”Hestejenter”

– en kvalitativ studie av sosialisering og identitet i  
stallen

**AV:**

Sunniva Margrete Opsahl

**EKSAMEN:**

Master i pedagogikk

Allmenn studieretning

**SEMESTER:**

Høst 2009

**STIKKORD:**

Ungdom, sosialisering, hest, identitet, fritid

## **Problemstilling**

I denne oppgaven undersøkes hestejenters sosialisering i stallen. Hva er bakgrunnen for deres interesse, hva betyr stallen for dem, og hva kjennetegner sosialisering i stallen? Mange investerer hoveddelen av fritiden sin på hesteinteressen sin, mens både andre venner og foreldre lurer på hva de egentlig driver med i stallen.

Den overordnede problemstillingen er formulert som: Hva kjennetegner stallen som fritidsarena og hvordan påvirker stallen og hesten jenters identitet i urbane strøk i dag? Dette er nærmere spesifisert i tre underproblemstillinger:

- 1) Hvem er de engasjerte hestejentene?**
- 2) Kan hesten få en rolle som en signifikant andre og dermed påvirke deres identitet?**
- 3) Hva særpreger stallen som sosialiseringsarena?**

## **Metoder og kilder**

Det er gjennomført ni semistrukturerte intervjuer av jenter mellom 13–19 år på to staller i Oslo-området, begge med en rideskoledel og en privatstall. To staller ble valgt for å ha et visst sammenligningsgrunnlag. Observasjon og dokumentanalyse er også en del av datainnsamlingen.

## **Resultater/ hovedkonklusjoner**

Sosialisering i stallen drøftes gjennom en analyse av de engasjerte hestejentenes identifisering til stallen, hestens betydning for disse jentene og stallens særtrekk. De engasjerte hestejentenes sosialiseringsprosess i stallen kjennetegnes av en gradvis inntreden i miljøet og inn i ansvarsroller som hestepassere eller hesteeiere. Det utvikles et forpliktende engasjement som blir selvforsterkende gjennom all tiden de må bruke og ansvaret som kreves av jentene når de oppholder seg i stallen og med hestene. Videre ser hesten ut til å få

en rolle som *en signifikant andre* ved dens funksjon som speil, ansvaret og omsorgen jentene føler for hestene samt hestens og jentenes kommunikasjonsstil. Samtidig har jeg funnet at det er ikke kun forholdet til hesten som påvirker deres identitet. Stallens særtrekk som institusjon blir vel så viktig, med de oppgaver og roller man får som engasjert i miljøet.

Avslutningsvis er stallens særpreg som institusjon drøftet gjennom Berger og Luckman begreper om legitimering og roller, og det argumenteres for at stallen preges av en pedagogisk tone som Bernstein kaller kolleksjonskode (Beck 2009, Bernstein 2001, Riksaasen 2000). Det argumenteres også for at jentens bruk av stallen bærer likhet med sosialsering i det Hoëm (2000) kaller det ”enkle samfunn.” Dette er mulig grunnet stallens særtrekk: Den er kontinuerlig tilstedeværende med sine rutiner og mennesker, fordi hesten krever stell hver eneste dag. Derfor er stallen alltid åpen og tilgjengelig for jentene. I stallen har jentene faste roller og ansvarsområder og det rolle- og kunnskapsbaserte hierarkiet muliggjør en klar objektiv tilskrevet identitet.

Samtidig er det også en viktig sosial arena hvor de har nære venner. De er en del av et større fellesskap, der hesten fungerer som noe jentene har felles oppmerksomhet på. Slik gir den grunnlag for et fellesskap jentene i mellom i et nettverk der alle har en rolle i kraft av sin kunnskap, forhold til hesten og forskjellige arbeidsoppgaver.

Dette bidrar til at det sjelden oppstår identitetsproblemer i stallen. De engasjerte hestejentene utvikler en kompetanse en som er forventet og selvfølgelig i stallen. Den blir kommunisert gjennom en kombinasjon av hestens behov for lederskap og stallens fokus på sikkerhet og regler og kontroll. Jentene bruker samtidig stallen ulikt, og eksternaliserer seg gjennom å bruke den til sine behov.

Slik ser man at stallen utøver kontroll over jentene gjennom sine strukturer og legitimeringer. Jentene utøver kontroll over hesten og andre jenter gjennom sin kompetanse og rolle i stallen. I dette samspillet, både gjennom hesten og gjennom stallen utvikles en identitet som handlekraftig og ansvarlig. I sin fortelling om seg selv fremstår hestejentene som handlekraftige, engasjerte, ansvarsfulle. I stallen opplever de mestring, glede og arbeidslyst.

Det utvidede bruksområdet for hesten som observeres i dag representerer en arena som jentene har formet på sine premisser. Stallen blir nok et område i samfunnet der

ungdomsjenter kan eksternalisere seg i samfunnet som handlende, ansvarlige og kompetente. Ved å gjøre hest på sine premisser får de en opplevelse av mening og mestring i hverdagen.

I et individualisert og refleksivt senmoderne samfunn der tradisjonen som forankring og ramme for individet er svekket kan hestejentene gjennom identifisering til stallen som institusjon, deres institusjon, oppleve tilknytning til et sosialt fellesskap og samtidig ha stabile og forutsigbare rammer. Stallen blir dermed et holdepunkt i hverdagen i en periode der søken etter identitet og tilhørighet er særlig stor. Hesten som felles interesse og lidenskap blir også drivkraft for utvikling av rolleegenskaper som ansvarsfølelse, handlekraft og perspektivtaker, egenskaper som på alle måter er sentrale i et senere voksenliv.

## **Forord**

En lang og til tider frustrerende prosess er avsluttet, og jeg hadde ikke klart å gjennomføre dette uten visse mennesker rundt meg. Disse vil jeg gjerne takke:

Takk til informantene i stallene for at de stilte opp, takk til veileder Christian W. Beck for engasjert og inspirerende veiledning og for at kontordøren din alltid står åpen. Takk til familien og jobben for tålmodighet og støtte. Takk til Rasmus Kleppe for kritisk gjennomlesning. Til min venninne Malin Johansen: Hva skulle jeg gjort uten deg! Takk for kritiske innspill og befriende middagsavbrekk på Frederikke..

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SAMMENDRAG .....</b>                                       | <b>II</b> |
| <b>1. INNLEDNING .....</b>                                    | <b>5</b>  |
| 1.1 BAKGRUNN .....  | 5         |
| 1.2 TEMA .....  | 7         |
| 1.3 PROBLEMSTILLING .....                                     | 7         |
| 1.4 OPPBYGNING AV OPPGAVE .....                               | 8         |
| <b>2. INTRODUKSJON TIL FELTET .....</b>                       | <b>9</b>  |
| 2.1 FORSKNING OM HESTEN SOM TERAPEUT .....                    | 9         |
| 2.2 FORSKNING OM HEST I FRITIDEN .....                        | 10        |
| 2.3 HESTEINTERESSEN I TALL OG UTBREDELSE .....                | 13        |
| 2.4 REKRUTTERING TIL STALLEN .....                            | 15        |
| 2.5 STALLEN .....   | 17        |
| 2.6 MENNEKENE I STALLEN .....                                 | 18        |
| <b>3. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>                           | <b>20</b> |
| 3.1 EN VITENSKAPSTEORETISK DISKUSJON .....                    | 21        |
| 3.2 DEN SAMFUNNSKAPTE VIRKELIGHET – EN FORSTÅELSESRAMME ..... | 22        |
| 3.3 SAMFUNNET SOM EN OBJEKTIV VIRKELIGHET .....               | 23        |
| 3.3.1 <i>Legitimeringer</i> .....                             | 24        |
| 3.3.2 <i>Roller</i> .....                                     | 26        |
| 3.4 SOSIALISERING .....                                       | 27        |
| 3.4.1 <i>Primærsosialisering</i> .....                        | 27        |
| 3.4.2 <i>Den generaliserte andre</i> .....                    | 28        |
| 3.4.3 <i>Sekundærsosialisering</i> .....                      | 28        |
| 3.4.4 <i>De signifikante andre</i> .....                      | 29        |
| 3.5 VELLYKKET SOSIALISERING .....                             | 30        |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.6       | ROLLE ELLER IDENTITET?.....                          | 31        |
| 3.7       | SAMFUNNSTREKK I DAG .....                            | 33        |
| 3.7.1     | <i>Tre forandringsfenomener.....</i>                 | <i>34</i> |
| 3.7.2     | <i>Effekter og motbehov.....</i>                     | <i>34</i> |
| <b>4.</b> | <b>OPPGAVENS FORSKNINGSDESIGN .....</b>              | <b>37</b> |
| 4.1       | HVORFOR KVALITATIV METODE? .....                     | 37        |
| 4.2       | VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....               | 38        |
| 4.3       | FELTFORSKNING SOM RAMME .....                        | 39        |
| 4.4       | INTERVJU SOM METODE.....                             | 42        |
| 4.5       | INTERVJUGUIDEN .....                                 | 43        |
| 4.6       | DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN.....                   | 45        |
| 4.7       | TRANSKRIPSJON OG TOLKNING AV DATA.....               | 47        |
| 4.8       | ANALYSE OG TOLKNING AV DATA .....                    | 49        |
| 4.9       | VALIDITET OG REABILITET I KVALITATIV FORSKNING ..... | 51        |
| 4.9.1     | <i>Validitet.....</i>                                | <i>51</i> |
| 4.9.2     | <i>Reliabilitet .....</i>                            | <i>52</i> |
| 4.9.3     | <i>Generalisering.....</i>                           | <i>53</i> |
| <b>5.</b> | <b>PRESENTASJON AV INTERVJUDATA.....</b>             | <b>54</b> |
| 5.1       | INFORMANTENE OG STALLENE I UNDERSØKELSEN.....        | 54        |
| 5.2       | STALLEN .....  | 55        |
| 5.2.1     | <i>– et sted å være.....</i>                         | <i>56</i> |
| 5.2.2     | <i>– et sted å lære .....</i>                        | <i>58</i> |
| 5.2.3     | <i>– et sted å prestere .....</i>                    | <i>60</i> |
| 5.3       | HESTEN .....   | 62        |



---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 5.3.1     | – som venn .....                                | 62        |
| 5.3.2     | – som middel til mestring .....                 | 63        |
| 5.3.3     | – som treningspartner .....                     | 63        |
| 5.4       | Å BLI EN HESTEJENTE .....                       | 64        |
| 5.4.1     | <i>Felles fokus</i> .....                       | 65        |
| 5.4.2     | <i>En rolle for alle</i> .....                  | 65        |
| 5.4.3     | <i>Forbilder</i> .....                          | 68        |
| 5.4.4     | <i>Forventninger</i> .....                      | 69        |
| 5.5       | HESTEJENTENE OG DE ANDRE .....                  | 72        |
| 5.6       | OPPSUMMERING .....                              | 73        |
| <b>6.</b> | <b>ANALYSE</b> .....                            | <b>75</b> |
| 6.1       | DE ENGASJERTE HESTEJENTENE .....                | 75        |
| 6.2       | HESTEN SOM DEN SIGNIFIKANTE ANDRE? .....        | 76        |
| 6.2.1     | <i>Hesten som speil</i> .....                   | 77        |
| 6.2.2     | <i>Omsorg og ansvar</i> .....                   | 79        |
| 6.2.3     | <i>Hestens prestasjon= min prestasjon</i> ..... | 80        |
| 6.2.4     | <i>Kommunikasjonen med hesten</i> .....         | 81        |
| 6.3       | STALLEN SOM INSTITUSJON .....                   | 83        |
| 6.3.1     | <i>Kunnskap= status</i> .....                   | 84        |
| 6.3.2     | <i>Sterk regelstyring</i> .....                 | 85        |
| 6.3.3     | <i>Gratisarbeid</i> .....                       | 88        |
| 6.3.4     | <i>Oppsummering</i> .....                       | 88        |
| 6.4       | ROLLER .....                                    | 90        |
| <b>7.</b> | <b>DISKUSJON OG OPPSUMMERING</b> .....          | <b>93</b> |

---

|     |  |            |
|-----|--|------------|
| 7.1 | IDENTITET .....                            | 96         |
| 7.2 | KONKLUSJONER .....                         | 101        |
|     | <b>[KILDELISTE] .....</b>                  | <b>105</b> |
|     | <b>[VEDLEGG].....</b>                      | <b>113</b> |
|     | OPPSLAG I STALLEN .....                    | 113        |
|     | INTERVJUGUIDE.....                         | 114        |
|     | INFORMASJONSSKRIV .....                    | 116        |
|     | GODKJENNING AV UNDERSØKELSEN FRA NSD ..... | 117        |

---

# 1. Innledning

*Bilen har ennå langt fra fortrent hesten. Har du noensinne sett et minnesmerke av en mann i bil? (Hans-Günter Winkler)*

## 1.1 Bakgrunn

Forholdet mellom mennesket og hest har en lang historie. Det er funnet spor av samarbeid mellom menneske og hest så langt tilbake som for 6 000 år siden (Vangen og Andersen 1990, McShane og Tarr 2006). Hesten har forandret seg fra å være et arbeidsdyr til millionbusiness og livsstilsprosjekt. En mindre gruppe hesteeiere tjener millioner på oppdrett eller konkurranse, andre dyrker interessen som toppidrett med sponsorer og egne inntekter i ryggen. Hest i helsearbeid er økende. En meget stor gruppe driver også med hest som fritidsinteresse og som en livsstil. Ridning er en økende fritidsaktivitet i Norge (Aftenposten 26.11.06 [online]) og er en av de aktivitetene som er mest populære blant jenter i barn- og ungdomsalder. Som mangeårig deltager i feltet sitter jeg allikevel med et generelt inntrykk av at mange fortsatt betrakter ridning som en rikmannssport og snobberi, slik som f. eks Aftenpostens serie om kjøp og salg i sprangridningsmiljøet i fjor er et godt eksempel på (Aftenposten 24.11.08 [online]). Hvis man fordyper seg noe i offentlig statistikk blir det tydelig at hest og ridning engasjerer flere enn et lite privilegert mindretall. Antall barn og ungdom mellom 6-15 år som driver med ridning er ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) like stor i den gruppa som har den laveste husholdningsinntekt som gruppa med den høyeste inntekten, og de med lavest husholdningsinntekt er også de mest aktive (Statistisk sentralbyrå 2009). Det er jentene som dominerer, med omtrent tre ganger så mange jenter som gutter driver med ridning i denne aldersgruppa (SSB 2009), og hvis man ser på antallet aktive mellom 13–19 år blir jentedomnansen åpenbar, her er hele 95 % jenter (Norges Idrettsforbund (NIF) 2007). Ridning er lite tematisert i fritids- og ungdomsforskningen, og kan være undervurdert både i folks oppfatning og i form av politisk vilje i forhold til hestemiljøet. Derfor ønsker jeg å forske på sosialisering i stallen, og det er de vanlige hestejentene sitt hverdagsliv i stallen jeg ønsker å undersøke. Daglig kan det observeres så mye glede, energi og magi i møtet mellom jenta og hesten. En av mine elever uttrykte: ”det

*er som alt annet forsvinner når jeg kommer innenfor portene til stallen*” De skaper sin egen verden i stallen og mange av disse jentene tilbringer store deler av sin fritid der.

Barn og ungdoms oppvekstvilkår er radikalt endret i det (post)moderne. Ungdomstiden er utvidet og valgmulighetene synes flere. Gjør dette oss lykkeligere? For på tross av generelt svært gode levevilkår har vi også i Norge store utfordringer: *”Urbaniseringen går på helsa løs”* sier professor Gunnar Tellnes (Tellnes 2004 [online]) og selv om livet i storbyen gir større psykisk helserisiko (Folkehelseinstituttet 31.8.2004 [online]) er det mange som søker seg til byen, og urbaniseringen øker (forskning.no 2009 [online]). Utdanningsnivået i befolkningen har økt, og barn og unge opplever en økende institusjonalisering i oppvekst gjennom barnehage, SFO og skole (Beck 2009). Samtidig er det alt for mange som ikke finner noen mening i skolen. De siste 40 årene har man sett en stor økning av barn og unge med adferdsproblemer (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2008) og frafallet i videregående skole er på 30 % (SSB 2008 [online])

I denne avhandlingen observeres en draging tilbake til det naturlige, enkle og lokale. De gjenværende byhagene i Oslo kjemper man nå med nebb og klør for å beholde, og nye kreative løsninger skal sikre byfolk sin mulighet til en ”grønn hverdag” (Dagens Næringsliv 10.10.08 [online]). Et voldsomt engasjement for naturområdene rundt Oslo kom til syne med den nye Markaloven. Verdien av alternativ undervisning f.eks. gjennom ”Inn på tunet” i den offentlige skolen<sup>1</sup> har fått større oppmerksomhet og bruk av hest og andre dyr i adferdsterapi har økt dramatisk. Den Norske Turistforening rapporterte i år om en fantastisk økning i medlemstall (VG 25.10.08 [online]) og ”alle” vil ha småbruk på landet (E24 23.9.09[online]).

Etter denne lille filosoferende vandringsen havner vi tilbake til stallen. Kan vi i det hele tatt se den økende hesteinteressen i dette bildet? Er det slik at stallen og kontakten med hestene der gir de hestegærne erfaringer de ikke finner andre steder? Hva er i tilfellet slike erfaringer?

---

<sup>1</sup> ”Inn på tunet” defineres som tilbud for ulike brukere på gårdsbruk hvor gårdbruker er direkte involvert i tilbudet enten som leder eller i en assisterende rolle. Tilbudene bygger på samarbeid med oppvekst-, utdannings- og helse- og sosialsektor, og tilbudet har aktiviteter knyttet til gården og landbruket (Inn på tunet 2009[online]).

## 1.2 Tema

I denne oppgaven undersøkes hestejenter sin sosialisering i stallen. Hvem er de egentlig, hva er bakgrunnen for deres interesse og hvorfor er stallen så viktig for dem? Mange investerer hoveddelen av fritiden sin på hesteinteressen sin, mens både andre venner og foreldre lurer på hva de egentlig driver med i stallen. Hestens påvirkning på psykisk helse er et forskningsspørsmål som har fått økende oppmerksomhet i mange land, og er i stor grad basert på et psykologisk perspektiv. Jeg savner derimot forskning på hvordan stallen fungerer som sosialiseringsarena der både hesten og stallens betydning blir undersøkt. Jentedominansen i stallen er historisk sett ett nyere fenomen (Børresen 2002), og i hovedsak et særtrekk som ses i den mer fritidsorienterte delen av hestesporten (Birke og Brandt 2009). Derfor blir det interessant å undersøke dagens praksis i tidligere så maskuline og macho ridesporten. Hvem er de engasjerte hestejentene? På hvilken måte blir stallen meningsfull for disse? Er det slik at jentene i stallen bare steller og duller med hesten? Svensk forskning hevder at man i stallen tvert i mot utvikler handlekraft og evne til lederskap (Forsberg 2007). Jeg ønsker i denne oppgaven å undersøke disse problemstillingene videre.

## 1.3 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen kan formuleres som: Hva kjennetegner stallen som fritidsarena og hvordan påvirker stallen og hesten jenters identitet i urbane strøk i dag?

Dette er nærmere spesifisert i tre underproblemstillinger:

- 1) Hvem er de engasjerte hestejentene?
- 2) Kan hesten få en rolle som en signifikant andre og dermed påvirke deres identitet?
- 3) Hva særpreger stallen som sosialiseringsarena?

## 1.4 Oppbygning av oppgave

Kap 2: En introduksjon til den delen av hestesportsfeltet som denne oppgaven omhandler. Kapittelet innledes med en oversikt over forskningsfeltet som omhandler forholdet mellom hest og mennesker med hovedvekt på hestens betydning som terapeut og hest og hestesport i et fritids/sosialisering/kjønnsforskningsperspektiv. Videre gis en kort introduksjon til rekruttering, og hestesportens nåværende innhold og omfang i Norge. Tilslutt gis en beskrivelse av stallrutiner og miljøer som er betegnende for den type miljø jeg undersøker, tradisjonelt drevne hestesentre med både rideskoledrift og privat oppstalling.

Kap 3: Teorifremstilling av Berger og Luckman, Goffman, Mead og Ziehe som teoretisk rammeverk for oppgaven samt begrunnelse for valg av denne litteraturen.

Kap 4: Metodekapittel der jeg redegjør for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, med påfølgende valg av forskningsopplegg samt planlegging og gjennomføring av innsamling av empiri gjennom intervju. Problemer, utfordringer og konsekvenser for forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet drøftes her.

Kap 5: I dette kapittelet presenterer jeg hovedfunn i mitt empiriske materiale, med representative utdrag fra intervjuene samt min innledende forståelse av disse.

Kap 6: Dette kapittelet bygger på fremstillingen og tolkningen av funnene i mitt datamateriale i det forrige kapittelet. Drøftingen bygger på mine tolkninger av jentenes fortellinger om det å være hestejente i Oslo. Tolkningene blir drøftet i lys av den valgte forskningslitteraturen. Innenfor dette drøftes de engasjerte hestejentens fellestrekk, deretter relasjonen mellom jentene og hesten. Avslutningsvis drøftes hvordan struktur, språk og rammer i institusjonen skapes, opprettholdes og videreføres både i samspill med jentenes oppfatning av denne og deres individuelle bruk av hesten og stallen i sin hverdag.

Kap 7: Analysen i det forrige kapittel blir drøftet i forhold til identitetsdannelse som en sosialiseringsspross gjennom det å være en hestejente i et urbant område i Norge. Avsluttende drøfting og konklusjoner presenteres.

## 2. Introduksjon til feltet

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning om hest og mennesker samt en redegjørelse for hesteinteressens utbredelse og aktivitet som både idrett og avkopling, samt rekruttering til stallen. Tilslutt redegjøres det for den typisk norske rideskolestallen.

### 2.1 Forskning om hesten som terapeut

Forskning om forholdet mellom mennesker og dyr generelt, og mellom mennesker og hest spesielt har vært sterkt økende de siste 30 år (Companion Animals and Us 2000). Forskning omkring dyr–menneskerelasjoner er et voksende interessefelt innenfor flere og tildels kryssende samfunnsvitenskapelige fagfelt. Sosiolog Holmberg (2006) har vist hvordan dette forskningsfeltet (kalt dyresosiologi) deler seg i to typer fokus: 1) som en inngang for å belyse sosiale endringer, men også 2) med interesse for relasjonen i seg selv. I de to neste avsnittene skal jeg redegjøre for forskning av begge typer som omhandler hest.

Innenfor psykologiske/spesialpedagogiske og medisinske forskningsfelt studerer man hvordan og under hvilke forutsetninger denne relasjonen kan gi terapeutiske effekter på menneskers helse (Larsen og Lingaas 1997, Barker og Wolen 2008). Hest og andre husdyr blir brukt som medspillere og hjelpemiddel i ulike behandlingsprogrammer blant annet under navnene animal - assisted therapy (AAT) og equine - facilitated therapy (Trætteberg 2006, Berget, Ekeberg og Braastad 2008). Østlandsforskning har gjort en kartlegging av 92 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 kompetanseheving og kvalitetssikring av oppleggene (Østlandsforskning 2008). Dette støttes i to metaundersøkelser av terapeutiske opplegg med hest (Selby 2009 og Klontz mfl. 2007). Disse analysene viser at feltet har en lovende utvikling og antyder positive og til dels signifikante resultater, men samtidig understrekes behovet for mer kvantitativ, komparativ og longitudinell forskning (Selby 2009 og Klontz mfl. 2007).

Hestens terapeutiske effekt er tilskrevet positive mestringsopplevelser og det emosjonelle båndet som knyttes til hesten (Bizub, Joy og Davidson 2003). Samvær med dyr generelt virker beskyttende mot stress (Hart 2000) og hesten spesielt er signifikant vist å kunne redusere adferdsvansker og forebygge depresjon hos risikoutsatt ungdom (Bowers og 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, Ekeberg og Braastad 2008, Long 2009, Russell - Martin 2006). Dette kan kobles til forskning som viser korrelasjoner mellom utvikling av empati og samhandling med dyr (se bl.a. Nebbe 2003, Bryant 1985, Poresky 1996). I kontakt med hesten lærer de om seg selv og utvikler kommunikativ kompetanse (Russell - Martin 2006). I en masteroppgave i spesialpedagogikk (Hagen 2008) drøftes hestens funksjon som *et overgangsobjekt* for jenter i ungdomsalderen. Innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv basert på Mahler og Winnicott kan hesten bli et fysisk og mentalt objekt ved at den representerer trygghet, en morsfigur i vanskelige overgangssituasjoner. På denne måten hjelpes barnet mot selvstendigjøring og autonomi ved at barnet finner trygghet i hesten (Hagen 2008). 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 (Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) 2008 [online]).

## 2.2 Forskning om hest i fritiden

Det finnes ikke så mye forskning om bruk av hesten som fritidsaktivitet, men man kan anta at de positive helseeffektene som oppleves i terapeutiske tiltak knyttet til empati, mestring, selvpoppfatning og samhandlingsevner også vil være overførbare til vanlige sosialiseringssammenhenger. Ifølge idrettsprofessor Marit Sørensen (2005) 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.

Kan man knytte de overnevnte positive helseeffektene til båndet mellom hesten og mennesket? I Keaveney (2008) gjøres en kvalitativ analyse av menneske – hest relasjonen. Basert på flere kvalitative innsamlingsmetoder karakteriseres syv unike trekk ved hest -



---

menneske relasjonen: Den *fysiske* dimensjonen: fordi hestens bevegelser og fysiske uttrykk er intimt og intenst forbundet med en selv, skapes en følelse av enhet mellom rytter og hest når samarbeidet fungerer bra. Følelse av *partnerskap* med hesten oppnås i en arbeidende relasjon preget av gjensidig tillit og respekt. Sterke følelser oppleves i krevende eller farlige situasjoner: ”*when horse and rider together succeed in overcoming their fears, a bond develops*” (Keaveney 2008:450). Forholdet med hesten kan sies å ha en viss *spirituell* dimensjon: hesten inngir både frykt og kjærlighet og mennesket gjør mange oppofrelser for å kunne være med den. Kontakten med hesten gir en opplevelse av ”*flow*” og lykelige følelser. Hesteinteressen gir inntreden i et sterkt sosialt *felleskap*. Den siste dimensjonen knyttes til hesten som bidragsyter til verdifulle *livserfaringer* med opplevelse av personlig utvikling.

Disse dimensjonene kan til dels gjenkjennes i yngre hestejenters erfaringer i stallen. I en kvalitativ intervjuundersøkelse fra rideskolen i Tromsø finner Koren og Træen (2003) at hesteinteressen har mange dimensjoner:

*Det genuine kan sies å være at denne hobbyen tilbyr utfordringer på så mange plan, at alle kan finne meningsfulle aktiviteter. I dette ligger sannsynligheten for å høste mestringsopplevelser, kompetanseerfaringer, følelsen av å være viktig i et arbeidsfelleskap samt å kjenne seg som en handlekraftig, omsorgsfull og kompetent tenåringskvinne. Jentene møter hesten rundt 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)*

Analysene er basert på både psykologisk og sosiologisk teori (se blant annet Bandura (1986) Bronfenbrenner (1979) og Connell og Weellborn (1991) som referert i Koren og Træen).

I likhet med Koren og Træen (2003) og Keaveney (2008) fremhever Sørensen (1999) hestens potensial som en pedagogisk læremester: å forstå kroppsspråk, utvikle lederegenskaper, ta den andres perspektiv, tilpasse seg et sosialt hierarki, og å bli kjent med egne evner.

Nikki (2005) finner en stor mangel på forskning om jenters sport og fritidsinteresse, spesielt omkring hester og hestesport, sammenlignet med annen populær idrett. I likhet med Forsberg (2007) stiller hun seg kritisk til det stereotypiske bildet av jenters hesteinteresse:

*”At stallkulturen är inriktad på et gullande och omhändertagande av hästen som en förberedelse för kvinnors vuxenliv som sägs inkludera ett omhändertagande och en*

*anpassning till mannen*” (Nikku 2005:29). Bildet må nyanseres og kontrasteres med den makt, kontroll og styrke som kreves når en jente på 40 kg skal håndtere en hest på 600 kilo (Nikku 2005).

I licensiatavhandlingen ”*Att utveckla handlingskraft – Om flickors identitetsskapande processer i stallen*.” konkluderer Forsberg (2007) med at *diskursen* i stallmiljøet skaper rom for en bredere kjønnsidentitet grunnet i handlekraft og lederskap. Hun finner at diskursen i møte med hesten, stallen og stallmiljøet legger grunnlag for påvirkningen hos jentene. Samtidig er dette jenter med betydelig sosial kapital gjennom å være solid svensk middelklasse, i likhet med de amerikanske middelklasseinformantene til Keaveney (2008).

Rostgård (2002) beskriver også hestekulturen som rik og kompleks og viser at det finnes flere typer hestejenter. Hun beskriver de som hestedrømsjenter, ridejenter og stalljenter. Stalljentene er de som kommer i stallen stort sett hver dag, og har stallen som en viktig del av sitt sosiale miljø. Det er de som blir mest påvirket av stallen. Slike jenter er også i sentrum for min undersøkelse.

I en masteroppgave i sosiologi (Johansen 2009) undersøkes årsaker til den eksisterende skjevheten i andelen kvinner på breddenivå og toppnivå i sprangridning, hvor det konkluderes med at ridesporten på toppnivå er mer tilrettelagt på tradisjonelle mannlige konkurransepremisser. Det kommer også frem at kvinner har flere inngangsportaler til ridesporten, gitt den økende feminiseringen av sporten. Jenter kan altså drive med hest av flere årsaker, som kos og hobby, mens gutters legitimitet i hestesporten er begrenset til konkurransedelen (Johansen 2009).

Performativitet og kjønn innenfor hestesporten drøftes i Birke og Brandt (2009). Ulike hestemiljøer forstås som ”communities of practises” der kjønn konstitueres og praktiseres på ulike vis. Analysen belyser hvordan ulike hestemiljøer i ulike deler av verden, for eksempel det tradisjonelle britiske/irske jaktmiljøet i rurale områder og Natural Horsemanshipmiljøet, forvalter ulik forståelse og behandling av hesten og samtidig skaper ulike handlingsdisposisjoner for kjønn. Dette understreker behovet for flere kasusstudier i ulike miljøer. I Latimer og Birke (2009) finner de at: ”... *working, playing and being with horses can itself be performed as a way of life (Cassidy, 2002), as opposed to simply one more accessory to a lifestyle*” (Latimer og Birke 2009:2). Hesten blir en livsstil og en måte å leve

---

ut sine ideer og distinksjoner omkring natur/naturlighet og kultur. I likhet med Birke og Brandt (2009) viser dette til hvordan forskjellige hestemiljøer forvalter ulike diskurser.

For å bli anerkjent i en diskurs er det ikke nok å plassere seg der. I en cowboy-identitet blir hesten et symbol som sammen med pisk og sporer og begreper som frihet, individualitet og rasjonalitet danner en mal for dagens cowboy-identitet (Hellum 2006). Men dette er ikke nok: *“To be recognized as a cowboy by other cowboys demands more than putting on a cowboy hat and ride a horse; it also requires knowledge of practice, and a degree of habituation of these practices”* (Hellum 2006:i). Habituering og kunnskap om praksis skjer gjennom spesifikke prosesser i den aktuelle konteksten, man har med andre ord her analysert en sosialiseringssprosess.

Hva om man på alvor mener at mennesker interagerer med andre dyr? Sosiolog Sanders (Sanders 1999 og 2003 som referert i Holmberg 2006) finner f.eks. i studier av hund–menneskerelasjoner at disse bytter ikke-verbale og verbale symboler med hverandre. De har en interaksjon hvor dominansen/makten oppfattes som delt, at hunden også kan dominere sin eier. Samtidig møter omgivelsene menneske og hund som et ”mellom-artslig” par, der hunden oppfattes som en del av eierens identitet (Holmberg 2006:10). Holmberg (2006) kritiserer denne og annen forskning for å overføre menneskers måte å tenke på til også å gjelde andre dyr, men viser samtidig til at dette kan reise vanskelige problemstillinger for våre nåværende samfunnsvitenskapelige teorier. Slik kan forskning som tar relasjonen mellom mennesker og dyr på alvor bidra til å nyansere og videreutvikle teorier om menneskelig utvikling i menneskelige relasjoner og kontekster (Holmberg 2006). Her reises også et interessant spørsmål: er det den reelle eller fortolkende oppfatningen av dyrs intensjoner som til sist vil påvirke mennesket?

## 2.3 Hesteinteressen i tall og utbredelse

Antallet hester i Norge er økende og det finnes i dag ca 60 000 hester i Norge. De brukes i all hovedsak til ulike fritids og idrettsinteresser. Halvparten er travhester, men det er antall ridehester som øker mest (Landbruks- og matdepartementet 23.4.09 [online]).

Hest som idrett er knyttet opp mot Norges rytterforbund (NRYF) som er tilsluttet Norges idrettsforbund (NIF). I Idrettsforbundets årsrapport for 2006 opplyses det at NRYF er det særforbundet med det største relative antall kvinner og den tredje største idretten blant tenåringsjenter (NIF 2007). NRYF har hatt en fordobling av medlemskapet de siste ti årene og har nå over 40 000 medlemmer fordelt på seks grener (NRYF 2009 [online]). Til sammenligning har det svenske rytterforbundet cirka 190 000 medlemmer og er med dette Sveriges nest største ungdomsidrett (Ridsportforbundet 2008). Norsk idrett kan sies å ha en sterk frivillighetskultur (NOVA 2007a), og man kan anta at dette også gjelder innenfor ryttermiljøet.

Hestesporten er imidlertid i en særstilling i forhold til annen idrett fordi den utøves i samarbeid med hesten. Dette stiller ekstra krav til utøver (NRYF 2006). Selv om mange aktive i hestemiljøet ikke konkurrerer, har mye av den organiserte hesteaktiviteten en idrettslig forankring, regulert av forbundets reglementer og normer. Dette innebærer at hvis man ønsker å starte på stevner i en av de 6 grenene som Norges Rytterforbund dekker må man som rytter ha ”grønt kort” – et bevis på at man har grunnleggende rideferdigheter samt gjennomført opplæringskurs i sikkerhet, håndtering av hest og rytterforbundets konkurransereglementer. I tillegg har man ikke lov til å konkurrere på stevner utenfor NRYF sin regi (NRYF 2006).

Det er også et stort antall mosjonister samt ”alternative” hestemiljøer og foreninger som beveger seg delvis utenfor Norges Rytterforbunds aktiviteter samt rideskoleelever som ikke er medlem av en rideklubb. Disse finnes det ikke tall på. I en ECON-rapport fra 2005 gjort på oppdrag av NRYF anslås det at omtrent halvparten av rideaktiviteten skjer i uorganiserte miljøer som klubber og interesseforeninger utenfor NRYF (ECON 2005). Hvis man i tillegg regner med all ungdom som er tilknyttet travmiljøet i Norge, ser man at antall aktive med hest er veldig mye høyere enn det som fremkommer i NIF sine registre.

Aktiviteten gjenspeiler seg også på andre arenaer som internett og hestemagasiner. På forespørsel oppgir Hest.no (en interesse- og nyhetsside for hest) at de har nærmere 20 000 registrerte brukere. Pr 20/10.2009 ligger denne siden som nummer 81 på TNS Gallup sin statistikk over sidevisninger. Dette er en plass bak SK Brann og noe bak Vålerenga IF. Om man sammenlikner med interessesider for sport og idrett er faktisk Hest.no den eneste særinteresse- og idrettssiden bortsett fra fotball som er representert blant de 120 mest

---

besøkte nettstedene (TNS 2009). I tillegg er mange andre interesseforeninger og klubber på nett med nyheter og diskusjonsforum for hest og hestehold.

For noen blir hest også en levevei. I dag tilbys det utdanning innen hest både i videregående skole, og som høyere utdanning gjennom Norsk Hestesenter (Norsk Hestesenter 2009). I tillegg arbeider foreningen Hest og Helse (stiftet i 1971) med å organisere og kurse mennesker i bruk av hest i psykososialt arbeid (Hest og Helse 2009).

I ECON-rapporten (ECON 2005) drøftes hestesportens betydning for å øke idrettdeltagelse hos barn og ungdom, spesielt jenter. På bakgrunn av Kulturdepartementets Stortingsmelding 14/1999–2000 ”Idrett i endring” konkluderes det med at hestesportens sammensetning av medlemmer gir hestesporten en viktig rolle og et stort potensial til å fremme offentlige målsettinger for barn og ungdom i idrett.

## 2.4 Rekruttering til stallen

Gjennomgang av statistikk om ungdom, idrett og sosial bakgrunn viser en interessant og noe uvanlig rekruttering til stallen:

Norsk ungdom er generelt aktiv. Omlag 40 % er medlemmer i et idrettslag, men andelen er noe synkende på landsbasis. Samtidig øker den uorganiserte aktiviteten, slik at den generelle aktiviteten er stabil (NOVA 2004). I Oslo finner man at andelen aktive er økende (NOVA 2007b), og Oslo er det fylket hvor befolkningen skårer høyest på alle aktiviteter (SSB 2009:22).

Generelt for idrettdeltagelse konkluderes det i en NOVA undersøkelse (NOVA 2004) med noe sosialt skjev rekruttering til den organiserte idretten:

*Ungdom med bakgrunn i familier hvor foreldrene (far) er i yrker som krever høyere utdanning, har større tilbøyelighet til å være medlem av et idrettslag enn unge som kommer fra andre posisjoner i samfunnhierarkiet. Det samme gjelder unge som får gode skolekarakterer. Vi kan si at*

---

*idrettsbevegelsen har en litt skjev sosial profil, med sterkeste feste i de øverste samfunnssjiktene og blant vellykkede skoleelever. (NOVA 2004: 64)<sup>2</sup>*

Det finnes ikke slike konkrete tall om hvordan variasjonen av skolekarakterer fordeler seg innen ridning, men en ny SSB- undersøkelse kan vise noen andre interessante særtrekk (SSB 2009). I aldersgruppa 6-15 år øker aktivitetsnivået innenfor ridning parallelt med *minskende* husholdningsinntekt, men øker med foreldrenes utdanningsnivå (SSB 2009). De mest aktive i denne statistikken har altså foreldre med høy utdanning (høyskole/universitetsutdanning, høyere grad), men lav husholdningsinntekt.

På tross av hva disse tallene skulle tilsi, er hest og ridning er en forholdsvis kostbar interesse, og ifølge Rune Titlestad, tidligere fagansvarlig for barneidretten i Norges Idrettsforbund, en av de dyreste idrettene (Bergens Tidende 27.6.2007). Ukentlig ridekurs i et år beregnes å koste mellom 5 000 og 7 000 kr (Dagsavisen 28.6.2008). Å ha egen hest anslås til å koste mellom 75 000 og 100 000 kroner årlig (VG 15.9.2008). Tilgang til egen hest er nødvendig for å komme seg oppover i klassene.

Kan man tenke seg at de jentene (og familiene) som først engasjerer seg i ridning legger ned en større innsats i interessen sin? Dette vil i så fall kunne være en forklaring til at jenter som driver med hest er blant de mest aktive i aldersgruppa 13- 15 år, i forhold til andre typer aktiviteter (SSB 2009).

Det vil også være interessant å se på rekruttering til hestemiljøet i Oslo. I Oslo utgjør NRYFs medlemmer mellom 13–19 år 15 % mot 23 % på landsbasis. I aldersgruppen mellom 6 - 13 år er forskjellen enda større, kun 3 % mot 14 % på landsbasis (ECON 2005). Hva er mulige årsaker til dette? Ifølge ECON (2005) finnes det ikke noe grunn til å anta at interessen for ridning er mindre i Oslo enn i resten av landet. Noe kan forklares av mangel på rideanlegg (ECON 2005: 40, NOVA 2004), men man kan også muligens knytte dette til klasseskiller (NOVA 2004, NOVA 2007b). Oppsummert fremhever NOVA (2007b) viktigheten av *ressurser* i hjemmet når en skal forstå rekruttering av unge tenåringer til idrettslagene. Dette framstår som viktigere i Oslo enn i resten av landet, der klasseskillene generelt er større enn

---

<sup>2</sup> Tallene er basert på Ung i Norge undersøkelsen 1992 og 2002, spørreundersøkelser med omkring 12 000 elever i hvert utvalg og en svarprosent på henholdsvis 97 % (i 1992) og 92, 3 % (i 2002) (NOVA 2004).

---

på landsbasis (2007b:126). Men på grunn av jentedominansen innenfor ridning (NIF 2007), og minoritetsjenters særlige underrepresentasjon som deltagere i idrettslag vil også kulturforklaringer spille inn (2007b). Dermed vises et noe komplekst og uklart bilde av rekruttering til stallen, og spørsmålene som er stilt her kunne være interessante for videre forskning om jenters idrettsdeltagelse generelt og ridning spesielt.

## 2.5 Stallen

Stallen er hestens hjem, og dette legger helt bestemte føringer for hvordan en stall ser ut og organiseres. Det er flere måter ”å holde” hest på. De vanligste typene hestehold i Norge er løsdrift, der hesten går sammen med en eller flere hester på utegang hele døgnet, og tradisjonell drift der hesten går ute i luftegård på dagtid, men står på stallen resten av døgnet (Vangen og Andersen 1990). Oppstalling på boks er vanligst ved rideskoledrift, også i de to stallene der jeg samlet inn empirien min, og det er den typen stall og hestehold jeg skal redegjøre for her.

Enhver stall, også rideskolestallen har visse stabile faktorer:

- Faste stallrutiner til bestemte tider mht foring, stell, trening, utslipp.
- Aktivitet hver dag
- Stor stabilitet hos de mest aktive

Disse stabile faktorene er knyttet til at hesten er et vanedyr som lever i flokk og er avhengig av helt faste rutiner og stell hver dag for å trives og kunne prestere. Standardkrav til offentlig godkjente staller er regulert gjennom forskrift til husdyrhold og dyrevernloven (Dyrevernloven 2009[online], Forskrift om hestevelferd 2005 [online]).

Disse kravene er utarbeidet og blir fortolket til det som antas å være hestens beste. Hesten trenger mat ofte da den har liten magesekk og i naturen bruker 16 timer av døgnet på å spise. Normen i Norge er den skal fores minimum 3 ganger om dagen hvis den ikke har fri tilgang på grovfor. Står den på boks må boksen rengjøres minst en gang om dagen, og bli sluppet ut på beite eller luftegård i løpet av dagen. Hester i trening trenes opp til seks dager i uka. I

tillegg trenger den jevnlig oppfølging av veterinær for vaksinasjoner og sykdomsbehandling, hovslager, og noen ganger fysioterapi eller annen behandling. Kunnskap om hver enkelt hest er nødvendig for å kunne gi den godt stell og dette krever igjen gode rutiner, detaljerte beskrivelser og stabile ansatte. I tillegg er hest en tidskrevende og økonomisk belastende fritidssysse, altså en stor forpliktelse som krever et langvarig engasjement. Det beregnes 370 timer per år bare til stell og foring av hest (Vangen og Andersen 1990). I tillegg kommer tiden man bruker på trening og transport, konkurranser og annet forefallende arbeid i tilknytning til stallen. De fleste som kjøper egen hest har først hatt ”hest på for”, altså lånt eller leid andres hester en eller flere ganger i uka, slik at de er klar over hvilken forpliktelse de påtar seg.

## 2.6 Menneskene i stallen

Det sosiale miljøet i stallen består av mennesker med ulik tilknytning og innflytelse. Stalleier, faste ansatte og hesteeiere er kanskje de som er ”på toppen” i stallmiljøet. På en rideskole vil det også være en gruppe mennesker som har mindre tilknytning og som har større utskiftning. Dette er rideelevne som kun går på kurs der, og er der en gang i uka. Enda sjeldnere er venninner som er ”med”, kjærester og foreldre, noen veldig aktive, mens andre aldri er å se. Mellom disse to ytterpolene er det en stor andel ”hestejenter” som ofte ikke har egen hest men som allikevel tilbringer mange timer i stallen, yter stor frivillig innsats, besitter stor kunnskap og har en egen sosial rangstige. Det er jenter fra denne gruppen som er i sentrum for min undersøkelse. De kaller seg hestejenter eller stalljenter og utviser tilsynelatende en sterk identitet knyttet til sin fritidsaktivitet (Forsberg 2007 og Rostgård 2002).

Hvordan hesteholdet og stallkulturen blir oppbygd og legitimert i hverdagslivet er interessant fordi disse faktorene skaper helt spesielle betingelser for de ulike individene som er i miljøet. Praksisen i stallen gir et bestemt handlingsrom. Individene er med og påvirker miljøet med sine erfaringer, ønsker, behov og kunnskap. Stallen som rideskole er også en historisk institusjon som er preget av ulike tradisjoner og normer for hest og ridning, samtidig som den også er regulert av offentlige påbud og økonomiske rammevilkår. Til sammen vil disse tre elementene påvirke identitet og sosialisering for de individene som er i miljøet.





Figur 1:Aftenposten (ud)[online]

### 3. Teoretisk rammeverk

Formålet med denne oppgaven er som tidligere forklart å analysere hvordan stallkulturen og hesten påvirker hestejenters sosialisering og identitet i ungdomsalderen i Oslo. I dette kapitlet presenteres teori og begreper som grunnlag for den empiriske analysen, hovedsakelig hentet fra Berger og Luckman (B&L) (1966), Mead (1938), Goffman (1974) og Ziehe (1983, 2006).

Teoriene og begrepene er valgt for å forstå sosialisering og forutsetningene for denne i ungdomsalderen. Berger og Luckman sin begrepsramme om den samfunnsskapt virkelighet (1966) vil være en overordnet fortolkningsramme. Hensikten er å belyse sentrale aspekter ved stallen og hesten som en objektiv virkelighet, samt analysere hvordan fenomenene bygges opp og fortolkes som en del av jentenes subjektive verden. Deres subjektive verden gir grunnlag for identitet forstått som et sosialt prosjekt, der bekreftelse fra andre er nødvendig for “å forstå seg selv” (Mead 1938, Goffman 1974).

Teorikapitlet innledes med en vitenskapsteoretisk diskusjon. Deretter redegjøres det for Berger og Luckmans hovedbegreper, om konstruksjon av objektiv virkelighet. Her er begrepene rolle og legitimering sentrale for å se på stallens sosialiserende egenskaper.

I den tredje delen presenteres teorier om identitet i ungdomsalderen. Fundamentet er Berger og Luckmans sosialiseringsteori, og Meads selvteori med vekt på begrepene generaliserte og signifikante andre. Forholdet mellom rolle og identitet drøftes.

I siste del blir sosialisering drøftet i forhold til teori om generelle endrede samfunnsforhold i det vi kaller post/senmoderniteten. Det legges vekt på teori som omhandler fenomener knyttet til ungdommens livsverden. Aktuell teori knyttet til modernitet, fritid og ungdom blir drøftet med utgangspunkt i Ziehes begrep om den kulturelle frisetting, og hva som skjedde etter den, altså post – retradisjonalisering (2006).

### 3.1 En vitenskapsteoretisk diskusjon

Å anvende abstrakte teorier (f.eks. modernitetsteorier) i en empirisk studie kan være problematisk mht til anvendelighet, og blant annet Ziehe er kritisert for en manglende faglig forankring i empiri (Nygren 1987, Jerdal 1998, Fornäs 1994 som referert i Skille 2006) Også Berger og Luckmans teorier kan være problematisk å anvende direkte på empiriske fenomener. Jeg vil imidlertid argumentere for at slike teorier kan være et viktig analytisk redskap for å belyse mitt interessefelt. Det krever en redegjørelse av mitt syn på hva disse teoriene representerer. Veiden presiserer i innledningen til ” Den samfunnsskapte virkelighet” at Berger og Luckmans begreper må forstås som idealtyper: Det innebærer at man ”...rendyrker visse typiske trekk ved et fenomen, uten at man nødvendigvis finner igjen dette fenomenet i virkeligheten” (Veiden som referert i B&L 1966:11). Begreper som den signifikante og generaliserte andre i Berger og Luckman er hentet og inspirert av Mead, men har blitt utviklet til bruk i analytiske kategorier. Det kan argumenteres for at forbindelsen mellom teori og fenomen på denne måten kan ses som indirekte, slik et *semantisk teorisyn* åpner for (Kvernbekk 2005). Med det menes at teori ikke beskriver selve fenomenet direkte, men indirekte via valgte termer eller kategorier (modeller) som er å betraktes som empiriske generaliseringer. Et slikt teorisyn argumenter altså for en totrinns relasjon, først fra fenomen til abstrakt modell, så fra abstrakt modell til teoretiske prinsipper og lover (Kvernbekk 2002). Dette er et komplekst epistemologisk og ontologisk spørsmål, men i hovedsak støtter jeg meg her på Kvernbekk's fremstilling av det semantiske teorisynet (2002, 2005). Kvernbekk støtter seg på Suppe (1977 og 1989 som referert i Kvernbekk 2005) som sier at det abstrakte systemet /teorien er en abstraksjon, en forenkling av et fenomen hvis relasjon er *kontrafaktisk*. Med kontrafaktisk mener Kvernbekk at teorier ”... ikke karakteriserer det faktiske fenomenet, men heller beskriver hva fenomenet ville ha vært hvis de selekterte parametrene var de eneste som utøvde noen innflytelse eller var de eneste som fenomenet besto av” (Kvernbekk 2005: 64).

Teoriers validitet og anvendelsesområde blir dermed både avhengig av hvilke parametre man har valgt å anvende og kvaliteten på disse (altså begrepsvaliditet). Ifølge Kvernbekk åpner ikke dette bare for at teorier kan formuleres på forskjellige måter og fortsatt være den samme teorien, men også at ulike teorier kan henvise til samme fenomen ved å støtte seg på ulike parametre, og ikke minst åpner dette for et hierarki av teorier, som er svært nyttig i min oppgave. Berger og Luckman kan dermed ses som overgripende forståelsesramme i min

fremstilling. Innenfor denne rammen anvendes Hoëm (2000), Mead (1938) og Ziehe (1983, 2006) sine begreper for å kontrastere og drøfte ulike fenomener, fremstillinger og forståelser av disse, samt sammenhenger og underliggende strukturer i hestejentenes sosialisering.

### 3.2 Den samfunnskapede virkelighet – en forståelsesramme

I ”Den samfunnskapede virkelighet” (1966) presenterer Berger og Luckman et omfattende rammeverk for å se på samspillet mellom individ og samfunn. Teorien tilbyr begreper for å se på grunnlaget for menneskets konstruksjon av samfunn, kultur og institusjonene, samt vedlikehold, endringer og overføring av disse over tid til nye generasjoner.

Berger og Luckman (1966) har et sosiologisk utgangspunkt når de diskuterer grunnlaget for hverdagsvirkelighet og identitet. Deres perspektiv er i samsvar med nyere sosiokulturell forståelse av menneskets utvikling, slik man finner den hos Mead (1938), Hoëm (2000) og Wertsch (1998).

I følge et sosiokulturelt perspektiv skjer den menneskelige utvikling i et kontinuerlig samspill med sine omgivelser. Hvordan ens selvbevissthet, ens opplevelse av seg selv dannes og formes, må derfor ses i relasjon til både den biologiske utviklingen og den sosiokulturelle virkeligheten (Wertsch 1998). Ens selvbevissthet formidles og forhandles om i den sosiale prosessen med signifikante andre og generaliserte andre, og slik skaper mennesket seg selv i sosiale felleskap (B&L 1966). Derfor må menneskelig utvikling og menneskelige fenomener studeres i relasjon til sine omgivelser (Wertsch 1998).

Menneskelig aktivitet og produksjon kan ses som en *eksternalisering* i verden, og det ligger i menneskets natur å lage vaner og rutiner for å skape orden og stabilitet rundt sin eksistens. (B&L 1966) Berger og Luckman forstår delt menneskelig aktivitet som *objektiveringer*. I løpet av mennesket utviklingshistorie har visse objektiveringer blitt mer formalisert i form av *institusjoner*. Dette gjør at visse menneskelige fenomener oppleves å ha sin egen virkelighet utover de menneskene som møter den. Den objektive virkeligheten fremtrer som institusjonene i Berger og Luckmans begrepsverden. Skolen, religionen og/eller militæret er alle eksempler på institusjoner som mennesket blir født inn i. De kan være mer eller mindre kompakte eller styrende, men de er der, og vi har en intersubjektiv, en felles forståelse av dem. Dette vil også gjelde mer ”usynlige” institusjoner som ”moderskapet”, ”skikk og bruk”. Slike uformelle normer har blitt overlevert av tidligere generasjoner og blir opprettholdt og

---

eksternalisert gjennom praksis og språk. Institusjonene har frigjort menneskets tid og kapasitet, til å stadig fordype seg i nye emner og utvikle ny kunnskap. På denne måten skapes ulike samfunn og kulturer (B&L 1966).

Denne sosiale verden skal overføres til nye individer. Berger og Luckman (1966) bruker her begrepet *internalisering*. Det enkeltes individs fortolkning av den sosiale verden er den *subjektive virkeligheten* til individet, dens fortolkning av virkeligheten. Berger og Luckman har en tro på menneskets påvirkningskraft, men individet kan ikke velge rammene for denne virkeligheten, fordi det blir født og sosialisert inn i en verden som allerede er der.

Til sammen blir internalisering, eksternalisering og objektivisering redskaper for å forstå hvordan samfunnet skaper mennesket, og mennesket skaper samfunnet. Alle tre elementer står i et dialektisk, gjensidig påvirkende forhold til hverandre og er drivkraften i menneskets sosialisering og identitetsutvikling: ”*Samfunnet er et menneskelig produkt, samfunnet er en objektiv virkelighet og mennesket er et sosialt produkt*” (B&L 1966:76).

### 3.3 Samfunnet som en objektiv virkelighet

Enhver institusjon er knyttet til formalisering av ulike vaner. Man kan si at man har gjort en typemessig inndeling av visse vaner. Man har kategorisert dem. Når vi skaper en felles forståelse og har en felles erkjennelse av slike rutiner får de en *objektiv eksistens* (B&L 1966:73). I Berger og Luckmans begrepsverden vil teoretisk sett enhver typemessig inndeling av vaner være en begynnende institusjonalisering i kraft av at de er objektivisert. Den institusjonelle verden er i teorien all objektivert menneskelig aktivitet som foregår over tid, og institusjonaliseringsprosessen kan skje både mellom enkeltindivider eller større grupper. Når den blir overført til nye individer får den en eksistens: ”... *utover de individene som ”tilfeldigvis” gir dem form i øyeblikket*” (B&L 1966:74). Objektiveringen blir fullstendig. ”Institusjon” blir derfor et meget bredt begrep på historiske og typemessige inndelte handlinger som oppfattes å ha en objektiv eksistens (B&L 1966:74).

Innenfor ulike samfunn og kulturer vil det være et bestemt institusjonelt hierarki og en institusjonell integrasjon. Det vil si at ulike institusjoner har en gjensidig påvirkning på hverandre. Øverst står loven som institusjon, men endringer i loven blir basert på endrede

behov i andre institusjoner, som justerer seg og tilpasser seg hverandre i varierende grad av symmetri og konflikt. Et eksempel er forholdet mellom lovverk, skole, fritid og arbeidsliv i begynnelsen av det 19. århundre. Industrialisering medførte en økende avstand mellom hjem og arbeidsliv, parallelt med et økende behov for samfunnsopplysning som igjen medførte en endring og vekst i skoleinstitusjonen. Ytterligere beslag på voksnes tid inkludert den økende andelen kvinner i arbeid utenfor hjemmet medførte endrede rammer for barn: En konsekvens ble sterk vekst i skoleinstitusjonen samt institusjonalisering av yngre barn i form av barnehage og SFO (Beck 2009).

Institusjonene produserer og forvalter en mengde ”kunnskap”, kunnskap som definerer og lager rammer for institusjonene selv og forventet adferd innenfor institusjonen. Begrepet kan forstås på flere nivåer: som allmenn primærkunnskap om regler for menneskelig samhandling og som mer differensiert kunnskap tilknyttet spesifikke posisjoner i samfunnet. Den differensierte kunnskapen kan man kalle rollekunnskap. Kunnskapen er sosialt objektivt, dvs. at den fremstår som allmenngyldig og sann virkelighet. På denne måten skaper institusjonen sosial kontroll, ved at den angir normer og retning for hvordan man burde oppføre seg, og leve opp til angitte roller. Om individet avviker voldsomt fra denne rolleatferden kan det oppfattes som et avvik fra det normale i den gitte konteksten og man kan bli vurdert som for eksempel umoralsk, gal eller besatt (Berger og Luckman 1966).

Overføringen av det samlede forrådet av kunnskap inkludert rollekunnskap skjer under sosialiseringen, og internaliseres som en subjektiv virkelighet. Derfor har denne kunnskapen makt til å forme individet, slik at ens identitet uunngåelig blir knyttet til den spesifikke objektive virkeligheten som har formet den. Samspillet mellom roller, selvet og objektiv virkelighet skal drøftes senere, men jeg skal nå se nærmere på legitimeringsbegrepet til Berger og Luckman.

### **3.3.1 Legitimeringer**

For at nye individer skal anerkjenne den institusjonelle verden, må den *legitimeres*: den må forklares og rettferdiggjøres gjennom ulike prosedyrer, eller legitimerende formler, som må oppleves som gyldige for at de skal kunne overbevise individene (B&L 1966:102-111).

Legitimeringer er nødvendig fordi institusjonen er overført fra tidligere generasjoner. Grunnlaget for dannelsen av institusjonen finnes i historien, og er ikke tilgjengelig for

---

individet gjennom hukommelsen. Fordi institusjonen er menneskeskapt, vil den bare kunne videreføres i den grad nye generasjoner fortsetter å opprettholde den og den oppleves å ha gyldighet i det aktuelle samfunn. Legitimering har to sider. Det ene er at den skal rettferdiggjøre visse handlinger innenfor en institusjon, den andre er at den også samtidig formidler en viss kunnskap. Den fungerer altså både normativt og kognitivt.

Legitimeringsprosesser kan analyseres på flere nivåer, selv om de empirisk sett beveger seg over i hverandre. Det første nivået av legitimering kan ses som den språkliggjorte objektivering av et fenomen. Det at vi har et navn på noe, anerkjenner dens eksistens og den atferden vi knytter til fenomenet. Dette første nivået kan kalles før-teoretisk, en primær ”felles” kunnskapsplattform som annen kunnskap hviler på (B&L 1966).

En legitimering på andre nivå gis med en språklig *forklaring* av eller fortelling om fenomenet. Sagn, ordtak, eventyr hører til på dette planet, de er altså teorier fremstilt på en praktisk, lettfattelig måte (B&L 1966).

På det tredje nivået finner man klare utviklede teorier, som kan brukes for å legitimere hele sektorer, eller institusjoner, disse legitimeringene forvaltes ofte av spesialister fordi de er meget komplekse og differensierte. Innsikt i dette nivået kreves ofte lang tid og læring av et komplisert begrepsapparat. Ofte kan disse legitimeringene begynne å leve sitt eget liv, de kan miste sin kontakt med den pragmatiske virkelighet de er utviklet fra, og utvikle sine egne institusjonelle legitimeringer (B&L 1966).

Det fjerde nivået er symbolske universer. Det vil si en forklarende ramme som ”alt” kan puttes innenfor, som et verdensbilde eller et vitenskapelig paradigme. Den skal kunne integrere hverdagsvirkeligheten med teoretiske virkeligheter, drømmevirkeligheter i et altomfattende univers, som knyttes sammen gjennom symbolske tegn, i et felles verdensbilde. Alle underteorier og enklere legitimeringsprosesser kan forstås som delsynspunkter på verden. Det symbolske universet representerer den avsluttende legitimeringen av andre legitimeringer. Utkrystalliseringen av disse symbolske universene skjer gjennom de samme prosessene som tidligere er omtalt, gjennom objektivering og institusjonalisering (B&L 1966).

Det kan oppstå problemer med legitimiteten av slike plan når man skal overføre et symbolsk univers som religiøse verdensbilder eller menneskesyn fra en generasjon til en annen. Et samfunn i kontinuerlig forandring, vil kunne få problemer med å videreføre slike symbolske

univers. Når et samfunn gjennomgår store endringer kan enkelte institusjoner få problemer med å hevde sin relevans, og man kan få ulike grader av deinstitutionalisering (B&L 1966).

### 3.3.2 Roller

Rollebegrepet kan analyseres på flere nivåer, både i forhold til identitet og institusjon. Berger og Luckman (1966) er særlig opptatt av rollens funksjon som formidler av kunnskap og som representant for institusjonene.

Mye av kunnskapen om verden blir kanalisert gjennom roller, roller som individet spiller, og gjennom disse deltar det samtidig i verden. I roller som f.eks. far, rytter, datter eller elev får man tilgang på spesifikke handlingsmønstre som man deler med andre som har samme rolle. Disse handlingsmønstrene blir blant annet objektivert gjennom språket, og det utvikles begreper som refererer til de handlingene som rollen innebærer. At de er objektivert vil si at de har en eksistens som blir anerkjent av andre (B&L 1966).

En viktig konsekvens av rollens objektivitet er individets forhold til det som utøves i egenskap av en spesifikk rolle. I handlingsøyeblikk skjer en identifisering med handlingen, kort sagt, man *er* den sosialt objektiverte handlingen. Men i etterkant kan man reflektere over denne handlingen. Berger og Luckmans forstand vil det si at den delen av selvet som utfører handlingen blir objektivert, mens resten av selvet forblir aidentifisert med handlingen. Dette muliggjør en dialog mellom vårt sosiale selv, tilknyttet rollen (e) vi spiller og vårt helhetlige selv (B&L 1966:86).

Gjennom internaliseringen av disse rollene blir den sosiale verden subjektivt virkelig for individet. I den forstand fungerer rollen som en formidler av den objektive verden, institusjonene. Som formidler virker den også kontrollerende på individet, når man først er i en spesifikk institusjonalisert rolle legges det begrensninger på og forventninger til atferd. I Berger og Luckmans teori foregår dette på to plan, i utøvelsen av rollen i seg selv, og i institusjonene og nettverket rundt den konkrete rollen som individet spiller (B&L 1966:87). Som utøver av en rolle kreves det kjennskap og identifisering til rollens atferd, kunnskap, verdisystem, og samtidig er rollen en del av en større institusjon, som individet i egenskap av rollen skal representere. Gjennom rollene blir altså institusjonen *virkeliggjort* av de enkelte individer, og sørger for at institusjonen den representerer fortsetter å leve og ha en legitim funksjon. Rollen blir en del av en institusjons legitimeringsapparat (B&L 1966).



---

Roller har også den funksjonen at de fungerer som ”døråpnere” inn til en spesifikk kunnskapsverden. Kunnskap i snever kognitiv forstand, men også kunnskap om normer og verdier slik de er formet i ulike institusjonelle sfærer. Jo mer spesialisert samfunnet og institusjonene er jo mer spesialisert blir også kunnskapen. Analyse av ulike roller kan dermed også gi innsikt i oppbygning og legitimering av ulike institusjonelle sfærer men også ulike kunnskapsdomener. Samtidig sosialiseres og påvirkes individet gjennom de ulike rollene man trer inn i hver dag, og vil derfor også si noe individets subjektive oppfattelse av verden (B&L 1966).

### 3.4 Sosialisering

Berger og Luckman (1966) bruker begrepet internalisering når de skal beskrive sosialisering. Internalisering kan forstås som *”den umiddelbare forståelse eller tolkningen av en objektiv hendelse som noe som uttrykker mening, det vil si som en manifestasjon av en annens subjektive prosesser som dermed blir subjektivt meningsfylt for meg”* (B&L 1966:135). Dette skjer samtidig med at individet eksternaliserer sitt eget vesen inn i verden, og dermed setter egne avtrykk.

#### 3.4.1 *Primærsosialisering*

*Primærsosialiseringen* skjer i barndommen, og er den absolutt viktigste for et individ. Barnet internaliserer den objektive verden og den objektive, sosiale struktur slik den blir formidlet av de signifikante andre, dvs. de nære omsorgspersoner. En sterk og nærmest absolutt følelsesmessig identifisering med de signifikante er nødvendig for at internaliseringen skal finne sted, og det er ved å identifisere seg med dem at man kan utvikle en egen identitet, ved at man overtar de nærmestes holdninger og gjør de til sine egne. Når de nærmeste ”speiler” barnets uttrykk og adferd, lærer det samtidig å fortolke egne uttrykk og følelser. Kvaliteten på samspillet med de signifikante andre har de første leveår en fundamental innvirkning på dannelsen av et stabilt selv som diskutert i psykologisk utviklingsteori (se blant annet Mead 1934, Bowlby 1969, Fonagy og Target 1996, 1997).

### 3.4.2 Den generaliserte andre

Begrepet ”den generaliserte andre” er utviklet av Mead, og kan defineres som en sosial gruppes felles oppfatninger om seg selv. I primærsosialiseringen skjer en abstraksjon av de signifikante andres roller og holdninger over til generelle holdninger og roller. Man ser seg selv med ”gruppas øyne” i forhold til normer og oppfatninger over hva man burde føle eller hvordan man burde oppføre seg (Mead 1938, Levin og Trost 2005). Dette legger grunnlaget for en stabil identitet som deltager i et spesifikt samfunn og representerer overgangen til sekundærsosialiseringen (Mead 1938, B&L 1966).

### 3.4.3 Sekundærsosialisering

*”Sekundærsosialisering er alle etterfølgende prosesser som innsetter et allerede sosialisert individ i nye sektorer i samfunnets objektive verden [...] grunnstrukturen i all sekundærsosialisering må ligne på strukturen i primærsosialiseringen” (B&L 1966:137).*

Sekundærsosialiseringen er nødvendig grunnet samfunnets økende kompleksitet knyttet til arbeidsdelingen i samfunnet (Durkheim 1956). Individet er ikke ferdig opplært etter barndommen, det skal spesialisere seg. Sekundærsosialiseringen består av tilegnelse av rollespesifikk kunnskap, blant annet ferdigheter, ordforråd, og på et mer overordnet nivå, internalisering av institusjonelle ”delverdener”, som kommer i tillegg til ens ”primærverden”. Samtidig er delverdenene også sammenhengende virkeligheter for seg selv, med egne følelsesmessige, normative og kognitive sider. Slike delverdener må også legitimeres, og igjennom disse internaliserings- og eksternaliseringsprosessene muliggjøres en subjektiv identifisering med den objektive virkeligheten (B&L 1966).

I individets hverdagsliv kreves mestring og håndtering av flere delverdener med sine tilhørende roller og legitimeringsvirkeligheter. Samtidig behøves en opprettholdelse av dets subjektive virkelighet bestående av ulike oppfatninger om det selv og andre. Dette krever jevnlig bekreftelser på at dets ”verdensbilde” oppfattes korrekt slik at det opplever mestring og kan forsvare seg mot ”trusler” fra konkurrerende virkeligheter (B&L 1966).

Den subjektive virkelighet må altså vedlikeholdes, blant annet gjennom rutiner og en stadig interaksjon med andre. Her har språket, samtalen, en veldig viktig rolle. Samtalen i hverdagslivet, har den funksjonen at den virkeliggjør den subjektive verden. Gjennom

---

intersubjektiv anerkjennelse mellom to parter bidrar den til å bekrefte, vedlikeholde, men også endre individets subjektive virkelighet. Samtalen fungerer altså som en *objektivering* av hverandres subjektive virkeligheter. Den kan åpne opp for og belyse sider som kanskje var uklare, eller den kan forkaste oppfatninger man har tatt for gitt. Alle hverdagssamtaler bidrar til dette, mer eller mindre implisitt, men noen samtaler er viktigere enn andre (B&L 1966).

### 3.4.4 De signifikante andre

I prosessen med å vedlikeholde den subjektive virkelighet kan man altså skille mellom mer eller mindre viktige andre, som består av foreldre, venner, lærere, naboer osv. De skal bekrefte hverdagens grunnstruktur, og noen er spesielt viktige for individets identitet, dets bilde av seg selv (Berger og Luckman 1966). For å ha tillit til at man er den man tror man er, behøves en kontinuerlig og emosjonell ladet bekreftelse fra andre individer. Mennesker som har ansvaret for individets sosialisering kaller Berger og Luckman *de signifikante andre* (1966:136).

De signifikante andre er i følge Berger og Luckman (1966) de viktigste representantene for å vedlikeholde den subjektive oppfattelsen av virkeligheten. I primærsosialiseringen er ens virkelighet blitt påtvunget. Barnet kan ikke velge hvem som er signifikant, og de signifikante andre definisjon av verden oppleves som absolutt og fundamental. (1966: 137) Men gradvis som det beveger seg i flere arenaer kan de signifikante andre endre seg, for i motsetning til i primærsosialiseringen trenger man ikke en sterk identifisering med de signifikante i sekundærsosialiseringen (B&L 1966). Begrepet ”den signifikante andre” får dermed noe ulik betydning i primær og sekundærsosialiseringen og samtidig i psykologisk og sosiologisk teori. For en nærmere diskusjon av dette se anbefalt litteratur i 3.4.1.

I sekundærsosialiseringen har individet i større grad et handlingsrom og frihet til å velge sine signifikante. Individet kan søke seg til de som bekrefter et bilde av seg selv som det ønsker å ha. De signifikante andre i primærsosialiseringen vil for alltid ha påvirket individets tidlige dannelse av identitet, men senere har man altså større mulighet til å velge hvem man knytter seg til. Den signifikante andre kan gjenkjennes som mennesker man interesserer seg for, lytter til, og i mer eller mindre grad etterligner (Levin og Trost 2005:119).

Man kan risikere å møte uoverensstemmende bekreftelser fra ulike mennesker, og individet kan da velge enten å endre sin oppfatning om virkeligheten eller det kan endre ens virkelighetsvedlikeholdende forbindelser (B&L 1966, Levin og Trost 2005). Hvis en venninne mener at man er en dritt, kan man enten bryte vennskapet, oppføre seg annerledes eller endre selvoppfatning. Hvis jobben får en til å føle seg mislykket kan man bytte jobb. Man kan altså *degradere* en signifikant andre og søke seg til noen som tilbyr en den bekreftelsen man trenger for å vedlikeholde sin subjektive virkelighet. Samtidig har gjerne ens signifikante andre innbyrdes motstridende oppfatninger, og disse må også på et vis kunne integreres i ens egen oppfatning (Levin og Trost 2005:119).

De mindre signifikante er et slags kor som støtter, og kan forsterke eller svekke virkningen av de signifikante andre. Slik vil *hvem* man støtter seg på være i bevegelse gjennom livet (Levin og Trost 2005). Berger og Luckman (1966) påpeker at slike konflikter mellom de som bekrefter en kan oppstå oftere i en kompleks og omskiftelig verden, slik at valgene man må ta kan være flere.

### 3.5 Vellykket sosialisering

Med vellykket sosialisering mener Berger og Luckman høy oppbygning av symmetri mellom den objektive og subjektive virkeligheten (1966:165). Dette innebærer at individet har internalisert og ”forstått” den objektive virkeligheten. Gjennom den generaliserte andre bærer man med seg en anerkjennelse av denne, som man identifiserer seg med. Kort sagt: hvis gruppen sanksjonerer en, aksepteres sanksjonen. Dette gjør man fordi man selv har internalisert situasjonen som ligger til grunn for sanksjonen som en subjektiv virkelighet. Man skammer seg, eller føler skyld, slik at gruppens handlinger gir mening for en selv. Det er en viss grad av symmetri. Denne symmetrien er generell, og man kan innenfor dette bevege seg mellom ulike roller og institusjoner. Den mest vellykkede symmetrien oppstår etter Berger og Luckmans syn i samfunn med en meget enkel arbeidsdeling og minimal fordeling av kunnskap, ”det enkle samfunn” (se blant annet Hoëm 2000). I slike omstendigheter skapes identiteter som er sosialt forhåndsdefinert, det vil aldri være noen tvil om hvem man ”er”, alle handlinger er nærmest ritualiserte og har en felles objektivert betydning.

---

En vellykket sosialisering innebærer altså ifølge Berger og Luckman en anerkjennelse av den objektive virkelighet gjennom de generaliserte andre og dennes relative overensstemmelse med ens subjektive virkelighet. Hvor blir det av den frie vilje i dette? Selv om menneskets frie vilje i sosialiseringen ikke eksplisitt uttrykkes hos Berger og Luckman<sup>3</sup> kan muligens deres diskusjoner omkring internalisering og identifisering hos individet i sekundærsosialiseringen tas til inntekt for et slikt syn: *"..når verden først har blitt overtatt, kan den [av individet] omskapes eller (mindre sannsynlig) rett og slett gjenskapes"*(166:136). Videre skriver de at en effekt av de mer formelle og mindre emosjonelle sosiale relasjonene i sekundærsosialiseringen er at kunnskapsoverføringen lettere kan avvises (1966:146). Dette er knyttet til de beskriver som en mer flyktig subjektiv opplevelse av virkeligheten og som av denne grunn *"..muliggjør rasjonelle og følelsesmessig kontrollerte innlæringsforløp"* (1966:148). Individets refleksjonsevne som tidligere omtalt i 3.2.2 gir mulighet til å ta moralsk avstand fra enkelte sider ved den objektive virkelighet samt evne til å intellektualisere sine egne følelser. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at Berger og Luckmans perspektiv slik sett åpner for en "fri vilje", om enn kun innenfor en sekundærsosialiseringsituasjon.

### 3.6 Rolle eller identitet?

Berger og Luckmans forståelse av rollespill som en måte å delta i verden på er inspirert av Goffmans (1974) studier av menneskets sosiale møter i hverdagen (B&L 1966). Hans teori skal brukes for å utdype min oppfattelse av forholdet mellom rolle og selvet eller identitet.

Når individet møter andre mennesker søker det alltid oversikt og mening og ved å innta og spille ut ulike roller sikrer det seg en viss kontroll og forutsigbarhet over den sosiale situasjonen. Dette sørger for at deltagerne vet hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. Har man den nødvendige kunnskapen kan man da også leke med rollen og

---

<sup>3</sup> Berger og Luckmans samfunnssyn er kritisert av flere for den uklare forbindelsen mellom individ og samfunn. Veiden i Berger og Luckman (1966) referer til kritikk fremsatt av Lafferty (1977) som kan vanskelig kan se "den frie vilje" når samfunnet forklares skapt gjennom individets internalisering av allerede gitt strukturer og Frønes (1995 som kritiserer de for ikke å skille klart mellom det handlende individet og den subjektive virkelighet (Veiden i Berger og Luckman 1966: 15). I Beck (2009) plasseres deres samfunnsteori som en "ubevisst link"-teori: *"Individets frie vilje er ikke bevisst erkjent og heller ikke innrømmet"* (2009:17).

således manipulere omgivelsene gjennom ulike selvpresentasjoner. Dette medfører også en fare for å bli ”avslørt”, eller ikke være troverdige i rollen (Goffman 1974).

Hva sier dette om selvet? For Goffman fungerer rollespillet som en iscenesettelse av selvet eller identiteten, slik vi ønsker å fremstå. Selvet er ikke styrende for handlingen, men en knagg hvor man henger noe man i felleskap har produsert (Goffman 1974: 209). Goffman har altså en oppfatning om et sosialt skapt selv. Begrepet blir klarere hvis man ser på individet både som en *opptredende* og som en *rolleskikkelse*. Som en opptredende anvendes ens læringsevner og egenskaper for å iscenesette ulike opptredener på forskjellige sosiale arenaer slik man selv identifiserer seg, altså det som Berger og Luckman forstår som subjektivt tilegnet identitet (1966:137).

Som opptredende anvender man sine tilegnede egenskaper, de er noe man ”har”. Man spiller egenskaper og agere i øyeblikket som en opptredende, mens rollens objektivitet muliggjør en refleksjon og distanse til selve handlingen.

Som en rolleskikkelse er individet bærer av et tilsynelatende iboende selv. Men for Goffman er dette bare tilsynelatende. Individet jobber for å iscenesette et visst bilde som det ønsker at andre skal danne seg av det, slik at det blir samsvar mellom en objektivt tilskrevet og subjektivt tilegnet identitet. Dette bildet blir dannet ikke bare av våre egne handlinger men av hele konteksten vi befinner oss i, og de andres utførelse av sine egne roller (Goffman 1974).

Slik kan man si at man spiller ut flere selv gjennom ulike roller. Det er et sosialt selv fordi det skapes i samspill med andre. Allikevel vil ikke dette si at Goffman avviser en selvidentitet, men at den både produseres, trues og bekreftes i sosiale situasjoner og møter (Kristiansen 2005). Samfunnsmessige endringer som den kulturelle frisetelsen i vår tid beskrevet hos Ziehe (1983, 2006) og Giddens (1991) får dermed stor betydning for individets identitet. Tradisjoner og sedvaner arves ikke lenger, og bestemmer derfor heller ikke individets normer og skjebne. Ens identitet er ikke lenger knyttet til dine foreldre, og blir ikke lenger nedarvet. Man blir fortalt i skolen, fritid og karriere at det er forholdsvis likegyldig hvem dine foreldre er, og hva de gjør på tross av det statistikken forteller om mønstre av reproduksjon. Ens identitet blir individets eget ansvar, og skal utforskes og utvikles på egenhånd (i sosiale felleskap). Dermed styrkes en oppfatning av en sosialt skapt

---

identitet som er foranderlig og påvirkbar i møte med andre mennesker og miljøer. Den kulturelle frisetelse får også andre konsekvenser som skal diskuteres nærmere i 3.6.

I en evigvarende sosialiseringssprosess skjer individets identitetsarbeid i en stadig dialektikk mellom subjektivt tilegnet identitet, og objektivt tilskrevet identitet. I sekundærsosialiseringen oppdages de sosiale strukturer som skaper rammer for identiteten og flere roller skal tres inn i og beherskes (Goffman 1974). Goffmans teori om det sosiale selvvet kan sies å romme en tidlig forståelse av nåtidens kompliserte og differensierte sosiale virkelighet, og kan være et godt utgangspunkt for å analysere identitet i dag (Kristiansen 2005).

### 3.7 Samfunnstrekk i dag

En analyse av identitet og sosialisering må henge sammen med en analyse av den spesifikke, sosiale struktur som sosialiseringen skjer innenfor (Berger og Luckman 1966). ”Den sosiale struktur” kan analyseres på flere nivåer. Her vil jeg ta for meg teorier som omhandler generelle utviklingstrekk og tendenser i dag.

Hva slags samfunn vokser dagens ungdom opp i? Hvordan karakteriserer man samfunnsforhold typisk for vår tid og hvilke følger mener man dette får for ungdommens identitetsarbeide? De beste forutsetninger for en vellykket sosialisering ville ifølge Berger og Luckman (1966) og Hoëm (2000) være i det enkle samfunn. Dagens vestlige samfunn er meget annerledes. I dag beskrives de sosiale strukturer mer mangfoldige, omskiftelige og vanskelig å få oversikt over. Ulrich Bech (1997) tegner et bilde av ungdommens sosialisering i dag som et selvindividualiseringsprosjekt. I stedet for den faderlige eller moderlige autoritet eller politikernes autoritet som motspiller foregår ungdommens sosialisering som *selvsosialisering* (Beck 1997:157). Søken etter en identitet er ikke et prosjekt man kan avslutte, den blir evigvarende og et mål i seg selv (Beck 1997).

Ziehe (2006) mener at vi nå har nådd en tid som han kaller postavtradisjonaliseringen, den tredje modernitet. I den tredje modernitet må menneskene håndtere følgene av den tvilen, desillusjonen, og relativiteten som den *kulturelle frisetningen* har brakt med seg. I et historisk perspektiv kan man si at den enorme frihetstrangen og opprøret som oppstod hos

ungdommen på 60–70-tallet har lagt seg. Når ”tradisjonen” allerede er oppløst blir det meningsløst å oppsøke det antitradisjonelle. Dette gir dagens ungdom en annerledes erfaringsbakgrunn, fordi at for dem er kulturell frihet en selvfølge.

### 3.7.1 Tre forandringsfenomener

Ziehe trekker frem tre fenomener som preger postavtradisjonaliseringen: For det første har individets hverdagskultur blitt oppvurdert og formidles og gjennomlevs i en offentlig sfære. Man kan si at det har skjedd en oppvurdering av *subjektive* målestokker, som gir rom for mange sannheter (Ziehe 2006). Det er i større grad preferanser heller enn normer som preger hverdagen. Facebook, realityshows, internett og blogger uttrykker mange ulike stiler, fordi hensikten ikke lenger er å protestere og misjonere mot en ”felles trussel” men å være noe særskilt, fange opp det særegne, uttrykke individualitet.

Dette reflekterer også en *endring i det sosiale miljøet*. Det skjer en åpenbar og reflektiv konstruksjon av ens sosiale virkelighet, som preges av ekstrem transparens. Oppvurderingen av det partielle og individuelle gir individene en nesten intuitiv refleksivitet, altså et skarpt blikk for forskjeller. Samtidig skjer det også en pluralisering av verdier. Verdier og moral har blitt partielle, og kontekstavhengige, og må derfor forhandles om og fortolkes. Det pene kan godt være grusomt, noe kan ha en estetisk verdi men være moralsk forkastelig. Det handler om ståsted og hensikt.

En tredje effekt er at man er fri til å *gjenbruke gamle symboler*. Fortidige hendelser og historiske symboler har i større grad blitt frisatt, avnormatisert og ”estetisert”, og kan besøkes og lekes med. Når generasjonene ikke lenger har en klar tanke om hvor man vil og hva man vil vekk fra mister man fremtidsorientering som drivkraft sier Ziehe (2006).

### 3.7.2 Effekter og motbehov

Ziehe trekker frem at vi har fått motbehov som følge av denne postavtradisjonaliseringen: *”Unge identitetsarbejdede centrerer sig ikke længere idag om voksnes repression, deres uforståelige forbud og alt for strenge regelsystemer, men snarere om et behov for orientering, plausabilitet og tryghed”* (Ziehe 2006: 213).



---

Oppvurderingen av de subjektive målestokker konkurrerer med individets behov for sikre forutsigbare relasjoner, samhörighet og intimt nærvær. Den normative pluralisering gir behov for normativ overskuelighet: altså behov for oversikt over hva som er rett og galt. Gjennomskiktigheten kan føre til økte psykiske skamfølelser, fordi det er slitsomt å bli ”sett” og å måtte hige etter å bli sett hele tiden. Dermed vil kravet til åpenhet og gjennomskuelighet også medføre behov for å kunne gjemme seg – mangelen på en trygg opprinnelse, sikker identitet (slik man hadde i det enkle samfunn) gir individet behov for å oppsøke noe gammelt og trygt. (Ziehe 2006)

Samtidig er det å bli sett og anerkjent helt fundamentalt for menneskets utvikling. Spørsmålet blir da hvordan og i hvilke kontekster man blir vurdert. Her er Ziehe opptatt av forholdet mellom vurderinger og autoriter/tradisjon i gode læreprosesser (Ziehe & Stubenrauch 1983). Med den kulturelle frissettelsen har mange gamle tradisjoner blitt tømt for innhold, overgangsritualer og feiringer som konfirmasjon, og jul har blitt tømt for innhold. Ziehe (1983) mener at en konsekvens er at det i dag er en mangel på betydningsfulle øyeblikk hvor individet blir vurdert, og oppvurdert. Kun gjennom de *øyeblikk* der individet opplever andres positive og affektive speiling av seg selv, finner man veien til et sikkert selv. Det er altså et nært forhold mellom *tidsbevissthet* og de situasjoner hvor man byr seg selv frem for vurdering. Samtidig er man nettopp redd for denne vurderingen. Angsten for dette må allikevel ikke få gjøre at individet ikke opplever denne vurderingen, sier Ziehe (1983:127). I denne sammenheng finnes det et stort behov for idealiserte autoriteter som kan gi individet denne vurderingen. Denne autoriteten gir kritikk når han finner det for godt, roser når han oppriktig synes det er bra. Kun den som kan kritisere kan gi troverdig ros skriver Ziehe (1983).

Når autoriteten blir et ideal eller forbilde åpnes det for en identifisering til denne. Forbildet gir individet et grunnlag for å kunne tåle kritikk og få inspirasjon til selv å utholde de vanskelige øyeblikk man opplever fordi man ser hva det er mulig å oppnå. Den idealiserende relasjon skaper samtidig tilgang til både fortid og fremtid – man husker episoder av suksess eller motgang, og gjenopplever positive selvtilstander i ens egen historie. Dette igjen vekker forventning om mulige kommende suksesser. Dette er mulig i en personlig lærling - mester relasjon, men kan være vanskelig å utvikle innenfor en tradisjonell institusjon (Ziehe og Stubenrauch 1983:130).

Senere kan den personlige identifisering med sitt idol åpne for en strukturell identifikasjon. Altså ikke den personlige historien til idolet, men idolet's relasjon til arbeid, motgang og seire. Slik åpnes det for en idealisering av egne målsetninger (Ziehe og Stubenrauch 1983). Med Beck og Ziehe oppsummeres noen parametre som kan tenkes å påvirke ungdoms valg og handlingsrom i dag. Kan man da gjenfinne noen av disse effektene eller motbehovene i stallet og hos jentene som bruker den?

---

## 4. Oppgavens forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og drøfte oppgavens forskningsdesign og spørsmål knyttet til forskningsresultatenes anvendelighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Jeg har gjort ni intervjuer av jenter mellom 13–19 år på to staller i Oslo-området, begge med en rideskoledel og en privatstall. To staller ble valgt for å ha et visst sammenligningsgrunnlag. Observasjon og dokumentanalyse er også en del av datainnsamlingen. Jeg har en kvalitativ tilnærming i denne oppgaven og jeg vil derfor i det følgende først redegjøre for bakgrunnen for dette valget.

### 4.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Begrunnelse for å velge en kvalitativ innfallsvinkel er delvis knyttet til mine forskningsspørsmål og delvis knyttet til forskningsfeltets omfang og natur: Jeg ønsket å undersøke hesteinteressens mening og betydning for de engasjerte hestejentene, med et underliggende ønske om å si noe om dette feltets verdi og betydning for denne gruppa generelt. Jeg ønsket å belyse dette gjennom et sosialiseringsperspektiv for å kunne finne underliggende mønstre i samspillet mellom hesten, individet og stallen i hverdagen. Hvilken funksjon har stallen, hvordan formidles kunnskap, status, hvilke(n) rolle spiller hesten for jentene? Tatt i betraktning mangel på forskning omkring hest og fritid ville jeg gjøre en egen datainnsamling. Min problemstilling knyttet til mening og forståelse av sosialisering i stallen fordret en kvalitativ innfallsvinkel, som kan begrunnes i det følgende:

Etter mangeårig deltagelse i feltet har jeg stilt meg spørsmål om spesielle fenomener i hestemiljøet som jeg ønsket å finne ut av. Hva er for eksempel jentenes motivasjon for å bruke en uhorvelig mengde tid på å jobbe for andre: plukke møkk, sale opp, i det hele tatt masse gratisarbeid? Og hvorfor blir man så forgapt i hesten? Hvordan kan man forstå dette og andre fenomener i stallen i en sammenheng?

Selv om det skarpe skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode i de senere år har blitt noe dempet, og det argumenteres for å kunne kombinere kvalitative og kvantitative metoder, kan

man noe overfladisk betegne kvalitativ metode som mer inspirert av idiografisk tenkning: man ønsker å studere menneskekulturens kompleksitet og omskiftelighet ved å gå dypere inn i enkelttilfeller enn det kvantitative metode åpner for (Alvesson og Skölberg 1994:63). I stedet for å kvantifisere, tallfeste data og validere funn med statistisk sikkerhet, ønsker man å komme fram til sikker kunnskap gjennom nærhet og dybde til det man studerer (Alvesson og Skölberg 1994:66). Ifølge Alvesson og Skölberg (1994) er kvalitativ metode særlig egnet når man skal studere mikroprosesser og områder man har liten kunnskap om fra før, ofte fordi man mangler sikre begreper og målekategorier, for eksempel i forhold til sosialisering i stallen. Samtidig kan statistikk og enkle kvantifiseringer også være nyttig som bakgrunnsinformasjon og i innledende analyse, noe jeg har til dels benyttet i oppgaven (Alvesson og Skölberg 1994:11, Silverman 2006:54–57/299).

For å forstå et individs handlinger må man forstå dens ”livsverden” (Kvale 2001:39). Dette krever innsikt i hvordan stallmiljøet er bygd opp og forståelse for hvordan dette er koblet til hesten og de aktiviteter man gjør med den, en innsikt man kan få ved å bevege seg i miljøet og/eller ved å intervju. I begge tilfeller er det sentralt at forsker reflekterer over og er bevisst sin egen rolle i beskrivelsen av denne sosiale verden (Hammersley og Atkinson 2004:52). Jeg har god kjennskap til rideskolemiljøet i Osloområdet da jeg jobber som ridelærer på en stall her og har kjennskap og tilgang til disse hestejentenes sjargong og verden. I den forstand kan man si at dette forskningsarbeidet ikke bare har et kvalitativt perspektiv men nærmere bestemt en etnografisk ramme. Innefor dette brukte jeg *semistrukturerte intervjuer* som hovedinnsamlingskilde. Før jeg går videre med å redegjøre for dette skal jeg først kort drøfte mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, da dette får følger for den videre diskusjonen.

## 4.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Kvale (2001) legger vekt på at det er den menneskelige interaksjon i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter-view, en utveksling av synspunkter mellom to personer med gjensidig interesse i emnet. Men det kan også være et vekselspill mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert. Tolkningen og kvaliteten, sannhetsverdien, validiteten på konklusjonene man trekker vil bli

---

utviklet i relasjon til og være avhengig av forskerens ”håndtverksmessige kvalitet” noe som innebærer avvisning av en objektiv virkelighet (Kvale 2001:168).

Ifølge Kvale blir dermed forskeren et instrument for å produsere kunnskap, men hva slags kunnskap? Må man forlate søken etter en objektiv realitet? Dette kan ses som et kritisk punkt hos Kvale. Hvordan empiri blir representert og forstått er påvirket av perspektiv og teoretiske ideer, men for min del er det essensielt at man i det minste prøver å si noe gyldig, selv om ens evne til det kan være begrenset. Dette plasserer mitt vitenskapeteoretiske utgangspunkt mer i samsvar med Hammersley og Atkinson syn på refleksivitet og realisme og det Kvernbekk kaller *kritisk realisme* (Kvernbekk 2002, 2005, Hammersley og Atkinson 2004). ”Hvis noen imidlertid skulle hevde at våre funn, og også våre data er oppkonstruerte, vil ikke det automatisk bety at de ikke kan representere og eller faktisk representerer samfunnsmessige fenomener.” (Hammersley og Atkinson 2004:48). Her ser man at det semantiske teorisynet som jeg har drøftet i 3.0 muliggjør både sannhet og realisme. Samtidig er det ” viktig å innta en kritisk holdning både fordi representasjoner påstår noe om hvordan fenomenet er, og fordi noen representasjoner kan være bedre og mer riktige enn andre ” (Kvernbekk 2002:73). På denne måten vil ulike representasjoner av virkeligheten ikke handle om en mangel på korrespondanse med virkeligheten, men heller en erkjennelse av en kompleks virkelighet. Refleksivitet handler om en kontinuerlig kritisk bevissthet omkring sitt eget ståsted og plassering som deltager i en sosiohistorisk kontekst (Hammersley og Atkinson 2004) og blir en viktig forutsetning for validitet i min forskning.

### 4.3 Feltforskning som ramme

I min oppgave har intervju vært den viktigste datainnsamlingsmetoden, men observasjon og deltagelse i feltet har også spilt en rolle og jeg skal redegjøre for dette først. Etnografisk forskning eller feltforskning innebærer vanligvis at forskeren deltar skjult eller passivt i menneskers dagligliv over en lengre periode, og samler informasjon på forskjellige måter. Det er mange måter å gjøre dette på men de kan i hovedsak sies å ha dette til felles:

Man studerer mennesket i en hverdagslig kontekst, og opererer med naturlige data, altså data som er fremkommet uten at forskeren manipulerer situasjonen f.eks. gjennom ustrukturerte samtaler og observasjon. Man benytter seg av flere informasjonskilder, og datainnsamlingen er forholdsvis ustrukturert på flere måter. For det første så har man ikke et ferdig spikret og detaljert forskningsopplegg fra begynnelsen av, og for det andre så benytter man seg ikke av

ferdiglagde kategorier. De blir heller utviklet i løpet av dataanalysen (Hammersley og Atkinson 2004: 237–243).

I mitt tilfelle kan man se det slik at min erfaring fra hestemiljøet kan ses som en form for deltagende observasjon i feltet generelt. Parallelt med masterstudiet har jeg jobbet som ridelærer og miljøarbeider i en stall i Osloområdet, og helt fra jeg tenkte den første tanken om å studere mitt eget fagfelt har jeg måttet putte på meg nye briller for å se det kjente som det ukjente.

Etnografien eller feltforskning har hentet mye inspirasjon fra antropologien som ønsket å studere fremmede kulturer, ved å forstå de innenfra. Man har en tro på at ved å være en ”immigrant” i en kultur kan man kombinere utenfra-perspektivet og innenfra-perspektivet for å skape forståelse av kulturelle praksiser og koder som konstituerer samfunnet. Den fremmede (forskeren) overkommer feiloppfatninger som man har ved første møte gjennom å delta i samfunnet, og får innside-kunnskap som kan supplere tidligere forskning (Hammersley og Atkinson 2004).

Å oppnå innside-kunnskap i dette området uten kjennskap fra tidligere ville tatt svært lang tid.<sup>4</sup> Beskrivelsene av samhandling med hesten som informantene ga uttrykk for ville vanskelig skape gjenkjennelse hos en forsker uten forkunnskap. Her kan forskere med innside-perspektiv bidra til å koble hverdagslige fenomener til akademiske teorier og termer og dermed bidra til å gi både dem selv og andre en bedre innsikt. Gitt dette fortsatt snevre forskningsfeltet ser det ut til at tidligere kjennskap til feltet nærmest er en forutsetning for akademisk interesse (se bl.a. Bakkland 2008, Mellem 2004, Koren og Træen 2003, Forsling 2001, Latimer og Birke 2009).

---

<sup>4</sup> I Keavenly (2008) brukte forskeren 10 år i forkant av selve studien på forberedelse: ”included more than 500 hours of riding lessons (western, dressage, natural horsemanship), more than 2500 hours of ” time in the saddle” on more than 30 different horses, and more than 3000 hours of other horse-related activities” (2008:446). Prosessen kan betegnes som ”progressive contextualism” (Schouten og MacAlexander 1995 som referert i Keavenly 2008).

---

Min mangeårige kjennskap til kulturen medfører både fordeler og ulemper som skal drøftes nærmere i det følgende. Hammersley og Atkinson (2004) sier at selv når forskeren studerer kjente kulturer, må han være en ”antropolog”, han må behandle kulturen som antropologisk fremmed, for å forsøke å bevisstgjøre seg de fordommene man tar for gitt som et medlem. På denne måten kan kulturen bli et studieobjekt. Dette kan være vanskelig (2004:130–131). Av flere grunner valgte jeg derfor ikke å bruke mitt arbeidssted i undersøkelsen. En grunn var for å gjøre det lettere å ta på seg ”antropologbrillene.” Fare for forskerreaktivitet og hensyn til anonymisering var andre grunner som jeg skal kommentere i neste avsnitt.

Observasjonen jeg har gjort i de to stallene har hatt flere betydninger. Innledningsvis besøkte jeg begge stallene og tilbrakte omkring to timer på hver av dem. Hensikten var å bli kjent med stallene, samle inn informasjon, få et førsteinntrykk av rutiner og stallens fysiske miljø før jeg valgte informanter. Hvordan stedet blir drevet og hvilke muligheter og begrensninger det har kan påvirke jentenes aktiviteter og holdninger. Kunnskap om disse faktorene kunne hjelpe meg å stille relevante spørsmål under intervjuene. Jeg samlet også inn informasjon om stallene og aktivitetene på nettet, samt noterte meg oppslag og regler og rutinebeskrivelser i stallene. I løpet av datainnsamlingen observerte jeg en del av jentene før og etter intervjuet, sammen med hesten og noen ridetimer og hadde uformelle samtaler med ansatte og foreldre. Innsikt i deres personlige verden, hvilken hest de red og hvem treneren var, var kunnskap jeg også kunne bruke under intervjuet, og bidra til å skape en avslappet og tillitsfull atmosfære. Dette kunne jeg kombinere med mine faglige bakgrunnskunnskaper som jeg kunne bruke både i planleggingen av intervjuene, og gjøre det lettere å følge opp jentenes uttalelser under intervjuet. Man kan se det slik at jeg bruker feltarbeid på to nivåer. Den overordnede er min langvarige tilknytning til hestemiljøet. Den underordnede er det spesifikke prosjektet som utgjør min masteroppgave.

Jeg opplever det slik at kombinasjonen av min tilknytning til miljøet, og den observasjonen jeg hadde ga meg tilstrekkelig innsikt i jentenes miljø for å ha tillit til de data jeg fikk. Ved ikke å ha langvarig observasjon hadde jeg ressurser til å ha et større utvalg, og intervjuer jenter på to staller. Ved på et vis å operere med to utvalg kan man tenke seg at jeg med noe større grunnlag kan vurdere felles kategorier og mønstre i jentenes sosialisering. En annen årsak til å velge to staller er at miljøene er såpass små. Ved å ha informanter fra to staller blir valg av informanter mer tilfeldig. Antall informanter ble valgt på bakgrunn av kapasitet og en forventning om at antallet ville være dekkende for å finne det tematisk og følelsesmessig

generelle ved deres erfaringer. I løpet av prosessen nådde jeg et metningspunkt der lite nytt kom frem og dette indikerer ifølge Kvale at antallet informanter har vært tilstrekkelig (Kvale 2001:59).

## 4.4 Intervju som metode

Intervju var det jeg hadde i tankene da jeg opprinnelig begynte å planlegge mitt prosjekt. Ifølge Silverman (2007) kan intervju ses som en metodisk *svakhet* når man skal studere kulturelle koder og praksiser, når en av fordelene ved kvalitativ forskning generelt anses å være tilgang til naturlige data: å direkte observere hva folk gjør i stedet for å be dem om å kommentere det. Han nyanserer imidlertid påstanden ved å spørre seg hvor skillet egentlig går mellom naturlige og kunstige data: ”*The world never speaks directly to us, but is always encoded via recording instruments and fieldnotes*” (Silverman 2006:113). Også Hammersley og Atkinson (2004) mener intervju kan være en viktig metode også innenfor feltforskning. Etter hvert som jeg også begynte å planlegge et utvekslingssemester ble det helt klart at metodeinnsamlingen måtte være unnagjort før avreise, slik at intervju fremsto som den eneste muligheten. Valg av metode må ses i sammenheng med forskningsspørsmål og formål med studiet sier Silverman (2006) og jeg vil argumentere for at intervju kan være en god innsamlingsmetode i dette prosjektet.

Målet med dette prosjektet har vært å få kjennskap til de engasjerte ”hestejentenes” livsverden, og jeg ønsket derfor å bruke disse som hovedkilde til data. Kvale (2001) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra informantens eget perspektiv, og dette stemte godt med mine forskningsspørsmål. Jeg antok at jenter med lang fartstid i miljøet hadde sterk tilhørighet til stallen og interessert i hva disse jentene hadde til felles som gruppe. Samtidig også antok jeg at hadde de praktiske og tekniske kunnskaper hvis konsekvenser jeg var interessert i å belyse. Ved å intervjuer denne gruppen av jenter kunne jeg teste ut mine egne tanker om hesten og stallivet mot deres fortellinger om opplevelser og handlinger i miljøet.

Silverman (2006, 2007) mener at intervjudata kan gi nyttig informasjon, forutsatt at forsker er bevisst på intervjuets kontekst og hvordan uttalelser kan f. eks forstås som identitetsarbeid og kulturelle historier (Silverman 2006:137). Fordelen med intervju er blant annet at man får



---

langt raskere resultater enn ved observasjon, og dermed gir forskeren bedre tid til å jobbe med analysen. Alle metoder medfører problemer, så det sentrale spørsmålet vil være hvordan man jobber med den informasjonen man har (Silverman 2007).

Det er både fordeler og ulemper ved ikke å ha informanter fra det miljøet jeg kjenner best. Å intervjuer jenter jeg kjenner godt, og som har et tillitsforhold til meg kan bidra til at de åpner seg mer, og vil være mindre kritiske i forhold til det å bli intervjuet (Hammersley og Atkinson, 2004). På den andre side kan det også være fare for at de forstiller seg fordi jeg er både ansatt og rollemodell i stallen. Det vil også være vanskelig å opprettholde kravet til anonymitet om jeg hadde intervjuet jenter fra min egen stall. Jeg valgte derfor å intervjuer jenter jeg ikke kjente, gjennom semistrukturerte intervjuer.

## 4.5 Intervjuguiden

Kvale (2001) skriver at grundig forberedelse før intervjuet er essensielt for å kunne lage en god analyse. Dette innebærer å finne svaret på *hva som skal undersøkes, og hvorfor undersøkelsen skal foretas*. En intervjuguide brukes gjerne som hjelpemiddel i det kvalitative forskningsintervju, den inneholder emnene som skal tas med i intervjuet og rekkefølgen på dem. Utformingen av spørsmålene og graden av spontaniteten vil være avhengig av målet med undersøkelsen. (Kvale 2001)

Å gjennomgå forskningslitteraturen som finnes på området er sentralt for å få oversikt over allerede eksisterende kunnskap om temaet, og for å vurdere den vitenskapelige relevansen til prosjektet (Kvale 2001). Både før og under arbeidet med prosjektbeskrivelsen leste jeg det jeg kom over av hesterelatert forskning, og det mest sentrale har jeg redegjort for i et tidligere kapittel. Imidlertid er dette et nytt forskningsfelt, slik at en del forskningsrapporter er publisert i løpet av det siste året og månedene. I forskningslitteraturen kom det klart fram at hesten kunne ha en signifikant positiv effekt på mennesket, men jeg savnet innsikt i hva som bidro til dette utover at hesten kunne gi generelle mestringserfaringer og tiltro til egen innsats slik den psykologiske forskningen fokuserer på. Forskningen ga meg viktig informasjon, men jeg opplevde perspektivene som noe snevre. Jeg ble mer inspirert av studier innenfor et sosiokulturelt og diskursorientert perspektiv som også beskrev læring, relasjoner og diskurser i miljøet (se bla. Forsberg 2007 og Hellum 2007). Jeg opplevde en

mangel på forskning om feltet i en mer sosiologisk retning, og derfor ble dette min innfallsvinkel. Her kunne mitt eget kjennskap til feltet komme til nytte, jeg kunne prøve min kunnskap opp mot informantenes opplevelse av disse. Innsikt i kulturen, språkbruken og maktstrukturene er sentralt for å stille de riktige spørsmålene skriver Kvale (2001) og er også et kjernepunkt i etnografisk forskning (Kvale 2001, Alvesson og Skjöldberg 1994). Min bakgrunnskunnskap kan i denne sammenheng styrke forskningens gyldighet.

Jeg brukte overordnede generelle teoretiske perspektiver og begreper som utgangspunkt, da jeg ønsket å kunne diskutere stallen og hesteinteressen i et større samfunnsmessig perspektiv. Generell sosialiseringsteori om sammenhenger mellom sosialiseringsarenaers innhold, ramme og oppbygning samt samspillsfaktorer ved utvikling av identitet mht til viktige andre ble utgangspunktet for spørsmålene. Jeg ønsket informasjon om jentenes oppfatning av stallmiljøet, interaksjonen med hesten, den sosiale interaksjonen og sin egen atferd. Videre ønsket jeg å undersøke begrepsmessige dimensjoner omkring identitet og kjønn.

Intervjuspørsmålene ble utarbeidet for å ta hensyn til dette. Jeg ønsket meg fyldige beskrivelser og brukte derfor semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet inneholder en grov skisse over emner samt forslag til spørsmål (Kvale 2001). Kvale skriver at graden av spontanitet i intervjuet vil være med på å påvirke hva slags svar man får. For å få fyldige beskrivelser av informantenes livsverden, la jeg derfor opp til ganske åpne spørsmål, som ga meg rom til å følge opp spesielt interessante svar. Samtidig hadde jeg også en del faktaspørsmål og beskrivende spørsmål for å kompensere for observasjon.

For å teste mine egne tanker gjorde jeg også et prøveintervju med en bekjent. Dette intervjuet var mer uformelt enn de planlagte intervjuene og informanten var noe eldre enn min målgruppe. Hennes responser var imidlertid nyttige, de ga meg innspill både om selve intervjuteknikken og dimensjoner ved hesteerfaringer som kunne være viktige. For å være på den sikre siden gjorde jeg imidlertid den første informanten klar over at intervjuet kunne bli brukt som prøveintervju, men det var ikke nødvendig.

Den ferdige intervjuguiden hadde litt over 30 spørsmål knyttet til fire hovedtemaer: a) fakta/bakgrunn b) samarbeidet med hesten c) felleskap og samarbeid og d) identitet/selvoppfattelse. Første del hadde som formål å innhente bakgrunnsinformasjon om intervjuobjektene, knyttet til sosiokulturell bakgrunn, ambisjoner og dagligliv samt typisk

---

rutiner i stallen og var ganske kortfattet. De tre neste temaene hadde en kombinasjon av faktaspørsmål og mer åpne spørsmål, slik at informantene fikk anledning til å ta opp det som var viktig for dem. Jeg la vekt på å stille korte og enkle spørsmål, uten fagord.

## 4.6 Den praktiske gjennomføringen

Jeg hadde forholdsvis god oversikt over staller i området, men ikke personlig kjennskap til noen av dem. Jeg ønsket en tilfeldig innsamling og skrev først ut en liste fra en oversiktside på nett over staller i Oslo og Akershus som drev med ridning (Aktiv i Oslo (ud)[online]). Jeg eliminerte de som ikke hadde rideskoleaktivitet eller var veldig små, og satt igjen med en liste over 12 etablerte rideskoler med en viss størrelse i Oslo. Av disse valgte jeg to av stallene tilfeldig som utgangspunkt for å finne informanter. Det var viktig at stallenes ytre trekk og hestepopulasjon var sammenlignbare fordi hesteaktiviteten til en viss grad påvirker miljøet og sammensetningen av mennesker som oppholder seg der. Jeg ønsket at min gruppe skulle kunne være normale representanter for de jenter som er aktive i rideskolemiljøet.

Det er mange aspekter å tenke på når man skal intervjuer. Både etiske, praktiske, vitenskapelige. Mine informanter var ungdommer og jeg måtte ta spesielle hensyn til deres unge alder. Da jeg var i gang med planleggingen av prosjektet søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet, et krav når man skal behandle personopplysninger elektronisk (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (ud) [online]). Da stilles det krav om informert samtykke fra informant og noen ganger også foresatte. Dette innebærer at informantene informeres om intervjuets formål, om anonymitet og at de har rett til å trekke seg når som helst. Mine informanter er under 18 år og i hovedsak er det da foreldre som skal samtykke. Det kan imidlertid gjøres unntak hvis personopplysningene ikke er sensitive. Jeg innhentet imidlertid passivt samtykke, dvs. at foreldrene ble informert gjennom et informasjonsskriv og fikk anledning til å reservere seg. Dette ble godkjent av NSD og jeg fikk instruksjoner om hvordan materialet skal behandles og anonymiseres. Dette kan sies å styrke forskningsprosjektets etiske side.

Min målgruppe var jenter som var mellom 13 og 19 år som var i stallen minst to dager i uken, fordi jeg ønsket å snakke med jenter som hadde et engasjement i stallen og ikke bare kommer for å ri en time i uken. For å få kontakt med informanter skrev jeg en lapp med

informasjon om prosjektet og at jeg søkte etter intervjuobjekter, og spurte ansvarlig i stallen om tillatelse til å henge opp lappene. Jeg tilbrakte noe tid i hver av stallene, snakket litt med ansatte og noen jenter, og gjorde noen generelle observasjoner om aktiviteten og miljøet i stallen. Jeg fikk imidlertid ingen respons på lappen og dro derfor tilbake og spurte meg frem til mulige kandidater. Innenfor min målgruppe ble utvalgsprosedyren ganske *vilkårlig* (Lund 2002)<sup>5</sup> og tok form av en slags snøball-metode der de første intervjuobjektene nevnte andre som kunne passe mine kriterier, som igjen nevnte andre. Dette er en vanlig metode der man ikke har helt klar oversikt over tilgjengelige informanter (Hammersley og Atkinson 2004:162). Jeg spurte også et par av jentene på grunnlag av observasjoner i stallen og under trening.

Selve intervjuene ble gjennomført i oppholdsrommet/kafeen på de to stallene. Jeg valgte dette av flere grunner. En grunn var at det var praktisk både for jentene og meg, da kunne de gjøre det når de hadde en pause, eller var ferdige med stallarbeidet, det var også tidsbesparende for meg, da jeg slapp å finne et annet sted, eller finne frem til der de bodde. En annen grunn var at jeg håpet det skulle innby til en avslappet og uformell atmosfære for både jentene og meg. Når de blir intervjuet i sitt naturlige miljø kan det bidra til en mer naturlig intervjusituasjon, hvor de kan prate fritt. Det optimale hadde vært å bruke et rom der vi fikk være helt i fred, men det fikk jeg ikke tilgang på. Et par ganger gjennomførte vi også intervjuene ute, da det var veldig fint vær. Ulempen med å gjennomføre det i stallen var at det ikke var helt privat, selv om de fleste intervjuene ble gjennomført uten av det var noen der, var det noe støy under et par av intervjuene, og korte avbrudd grunnet spørsmål til to av informantene. Jeg opplevde det ikke slik at informantene ble hemmet av situasjonen.

Jeg gjorde alle klar over at jeg hadde kjennskap til hest, og brukte litt tid i stallen i forkant av intervjuet, hilste på "deres" hest og observerte de under en ridetime når det var mulig. På den måten hadde vi noen felles referansepunkter under intervjuet.

Før intervjuet begynte informerte jeg alle informantene om hensikten med intervjuet, uten å gå detaljert inn på de enkelte spørsmål, da jeg ønsket mest mulig frie svar. Jeg spesifiserte at jeg var opptatt av deres meninger og opplevelser. De ble også informert om at samtalen ville

---

<sup>5</sup> Det vil være ganske mange som faller inn under disse kriteriene med ca 30 privathester på de to stallene til sammen, hvor mange av disse hestene har 2 personer tilknyttet seg. I tillegg er det hestepassere på skolehestene i den ene stallen.

---

bli tatt opp på bånd, om anonymiseringen av intervjuet og de skrev under på samtykkeskjemaet.

Informantene varierte noe i alder, den yngste var 13 og den eldste var 19. Graden av spontanitet og levende svar fra informantene varierte avhengig av både personlighet og alder. Intervjuguiden ble brukt til å strukturere intervjuet, og som en sjekklister for å passe på at alle temaene ble berørt. Generelt var det slik at de yngste hadde mer behov for struktur og direkte spørsmål, mens de litt eldre hadde mye å si, slik at noen av spørsmålene ble overflødige. Et av intervjuobjektene var en ung nyansatt i stallen, intervjuet med henne tok mer form av en beretning om tidligere erfaringer.

Etter intervjuet spurte jeg også alle om hvordan de hadde opplevd intervjuet og om de var villige til å delta i et gruppeintervju senere om det skulle være nødvendig. Alle svarte at de hadde hatt en positiv opplevelse og sa seg villig til å være med på et eventuelt gruppeintervju på et senere tidspunkt. Det ble imidlertid ikke rom for et gruppeintervju. Jeg tolker dette slik at de hadde en god opplevelse av å være med, og at de etiske aspekter ved undersøkelsen ble overholdt. Generelt opplevde også jeg intervjusituasjonen som hyggelig.

Etter intervjuet skrev jeg ned de umiddelbare inntrykkene mine. Transkriberingen ble gjort etter at alle intervjuene var avsluttet, grunnet en svært intens innsamlingsperiode.

## 4.7 Transkripsjon og tolkning av data

Transkripsjon er prosessen med å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale 2001). I mitt tilfelle innebar dette å transkribere lydopptakene, rådata til tekst, slik at det ville bli lettere å få oversikt over materialet.

Etter ni intervjuer med en varighet på mellom 40 min og 70 min satt jeg igjen med gjennomsnittelig 10 sider tekst av ca. 5950 ord, per intervju.

Hvordan man skriver ned muntlig tale kan gjøres på flere måter, og da dette vil legge føringer for analysen, bør man vurdere både transkripsjonens reliabilitet og validitet (Kvale 2001). Når det gjelder tekstens reliabilitet eller pålitelighet hadde jeg svært få problemer med å forstå hva som ble sagt, i den grad noe ble utydelig markerte jeg det i transkripsjonen. En

måte å øke reliabiliteten på er å la to personer hver for seg skrive ned samme utdrag og sammenligne dette, men det ligger utenfor denne oppgavens ressurser. Men ved å markere usikkerhet hadde jeg mulighet til å gå tilbake til rådata hvis jeg fikk behov for det under den videre analysen.

Transkriberingens validitet eller gyldighet er mer komplisert å vurdere. Transkripsjoner er ikke kopier av en objektiv virkelighet, de er abstraksjoner, språkliggjøringer til skriftlig tekst. Man kan se på dem som et kart over et landskap. Detaljgjengivelsen og symbolbruken vil være avhengig av formålet med kartet (Kvale 2001:105). Jeg måtte altså vurdere transkripsjonsmåten i forhold til hvordan jeg skulle bruke transkripsjonen i det videre arbeidet. Min hensikt er å oversette samtalen til en skriftlig stil for å formidle meningen, og da dette innebærer en innholdsmessig analyse og ikke en sosiolingvistisk eller psykologisk analyse vil fortolkningen være mindre avhengig av transkripsjonsmetoden (Kvale 2001:107).

Når transkripsjonen skal brukes på denne måten skriver Kvale at det allikevel er viktig å formidle den sosiale konteksten i intervjuet og om mulig interaksjonens emosjonelle tone (2001:79). Under transkripsjonen markerte jeg derfor også latter og smil, generelt uttrykk som er svært tydelige i intervjuet. Selv om jeg forholder meg til teksten som utgangspunkt for analysen, og ikke har en diskursiv tilnærming, kan altså likevel den type kontekstuell informasjon være nyttig, og hjelpe meg å huske atmosfæren under hvert intervju. I tillegg hørte jeg mye på intervjuene, og fikk gjennom transkripsjon og analyseprosessen et tydelig bilde av hvem de var. Transkripsjonene ble lest med utgangspunkt i mitt inntrykk av dem i stallet og under intervjuene. De var virkelige mennesker og ikke ord på et papir.

De første innledende spørsmålene hadde rene faktasvar, og fordi de ikke skulle brukes i selve analysen valgte jeg å ikke transkribere de fullt ut. I stedet skrev jeg et faktasammendrag om hver informant. Resten av intervjuene transkriberte jeg forholdsvis ordrett. Tenåringsspråket er ganske løst og har mye fyllord, så for å øke lesbarheten valgte jeg å kutte ut typiske fyllord som ”liksom”, ”greier” og lignende, når de synes helt irrelevante for meningen med teksten. Når personene omformulerer seg flere ganger eller snakker svært nølende har jeg omformulert, eller fortettet utsagnet noe for å øke lesbarheten. Jeg vurderte dette til å være hensiktsmessig fordi transkripsjonene skulle brukes til å illustrere informantenes synspunkter og kategorier i oppgaven. Uformelle samtaler som jeg

---

ikke tok opp på bånd ble skrevet som et sammendrag for hånd i etterkant. Jeg har også notert ned situasjoner og observasjoner som kan belyse jentenes utsagn.

## 4.8 Analyse og tolkning av data

Kvale (2001) fremhever at analysen i kvalitativ forskning ikke er noe som skjer i etterkant av intervjuene, men heller en kontinuerlig prosess. Analysemetoden bør bygges inn under hele prosessen, i planleggingen og også i selve intervjusituasjonen. Man kan se på denne prosessen som en hermeneutisk prosess der man hele tiden beveger seg frem og tilbake mellom data og teori. Her kan det være en viss spenning mellom etnologiens empirinære, mer strenge induktive prosess og et mer abduktivt teoritestende utgangspunkt (Alvesson og Sköldbberg 1994). Abduksjon vil metodisk sett best beskrive min analytiske prosess. Det betyr at *”et enskilt fall tolkas med en hypotetisk övergripande mönster, som, om det hadde vore riktig förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas gjennom nya iakttagelser[...] Under processens gång utvecklas dels det empiriske området succestiv, dels justeras og och förfinas även teorin.”* (Alvesson og Sköldbberg 1994:42). Gjennom abduksjon forsøkes å fange opp underliggende mønstre og vil dermed også romme betydningen av forståelse.

Når man skal studere hverdagslivet kan det være vanskelig å finne generelle mønstre i informantenes svar og kategorier. Silverman (2007) sier at en fare med intervjudata er at analysen blir redusert til å være en gjentakelse av respondentenes svar, men hvis vi begrenser vår analyse til dette, vil våre konklusjoner ikke skille seg fra common sense. Dette kan skje hvis man tar respondentenes utsagn for ”god fisk”, istedenfor å studere hva de egentlig er uttrykk for. Samtidig er det vanskelig å gå inn i et så utforsket felt med klare hypoteser. Her vil en abduktiv metode kunne bidra til en reflektert og grundig analysestrategi, noe som Silverman (2007) fremhever betydningen av.

Det finnes flere ulike teknikker eller metoder for analyse, og valg av en eller flere er avhengig av formålet med analysen (Kvale 2001). I løpet av prosessen har jeg vekslet mellom flere, hovedsaklig det som Kvale kaller fortetting, kategorisering og tolkning.

Etter at jeg hadde klargjort transkripsjonen jobbet jeg med å fjerne digresjoner og overflødig materiale. Ved en tematisk *fortetting* er hensikten å redusere datamaterialet til håndterbare enheter. Dette har jeg kombinert med *meningskategorisering*, jeg har altså plassert utsagn og

fortettinger i kategorier som jeg finner gjenklang hos mange eller alle. Noen av disse hadde jeg utviklet på forhånd, men de ble bygd ut og endret i forhold til materialet. Allerede i planleggingsfasen og undersøkelsesfasen hadde jeg ideer om kategorier som kunne være interessante, og under intervjuene jobbet jeg med å klargjøre betydningen av informasjonen jeg fikk fra jentene, ved å stille tolkende og bekreftende spørsmål. Samtidig var det viktig å være lydhør for nyheter eller uventende funn, slik at disse kunne følges opp. Jeg opplevde også at informantene selv oppdaget nye meninger ved sin hesteinteresse under intervjuet.

Videre tok jeg også frem kommentarer jeg hadde skrevet ned under transkripsjonen, og refleksjoner jeg hadde skrevet ned mens jeg oppholdt meg i stallene. Noen av kategoriene var dermed allerede innbakt i intervjuguiden. Utgangspunktet var et fokus på hestens og stallens ulike meninger for jentene. I tillegg ønsket jeg og analysere stallens koder og praksiser og hvordan dette kom til uttrykk hos jentene. Jeg startet på denne måten med noen hovedkategorier som jeg utvidet i flere underkategorier. Med utgangspunkt i informantene sine hverdagslige begreper *tolket* jeg disse i lys av mine alternative hypoteser som jeg igjen undersøkte grunnlaget for i empirien. Slik prøvde jeg å ha flere tanker i hodet: hente frem de hverdagslige begreper og løfte/tolke de opp til et teoretisk nivå, deretter (re-)formulere hypoteser om sammenhenger. Så gå tilbake til empiri igjen og konfrontere hypotesens sammenheng med andre kategorier og funn, og også tidligere forskning. Dette innebærer *triangulering*: at *"det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme plasseringen"* (Kvale 2001:149).

Både Atkinson og Hammersley (2004) og Silverman (2007) understreker sammenhengen mellom forskernes perspektiv og tolkning av tekst, hvordan teksten har flere dimensjoner. For det første vil intervju kunne gi informasjon om informantens egen og andres oppførsel og tanker. For det andre er uttalelsene et uttrykk for en individuell virkelighetsoppfatning, og samtidig en del av et spesifikt miljø. Dermed sier intervju noe om denne virkelighetens både subjektive og objektive side. Det kreves en kontinuerlig refleksjon og kritisk innstilling hos forskeren for å kunne fange opp disse ulike dimensjonene i teksten.

For å plassere ulike uttalelser må man altså vurdere jentenes utsagn på flere nivåer. Hva sier de, og hva sier dette om dem som sier det? Her blir triangulering et hjelpemiddel for å vurdere holdbarhet og plassering av den informasjonen jeg har fått. Hvordan skal man f.eks. drøfte et muntlig utsagn om ens egenskaper? Et gjennomgående mål med intervjuene var å få kjennskap til hva jentene selv opplevde at de fikk ut av/lærte i stallen. Samtidig måtte deres



---

utsagn tolkes i en teoretisk ramme som tillater en drøfting av meningsinnholdet, uten at det faktisk blir sett på som objektivt sant i enhver kontekst. Utsagnene gjenspeiler deres oppfatning av virkeligheten, og i den grad de er intersubjektive, altså delt mellom flere av jentene, kan man for eksempel se på disse som et uttrykk for en type diskurs i stallen. Da blir det viktig å se på graden av overensstemmelse av informantenes beretninger, samt sammenligne de med andre typer data som annen forskning, observasjoner og skriftlig materiale.

Mine endelige hovedkategorier ble hvilke roller både 1) stallen og 2) hesten hadde for jentene 3) felles sosialiserende faktorer i stallen og 4) hvordan hesteinteressen ble kommunisert til andre. Disse ble grunnlaget for tilspissing av problemstillingene samt den avsluttende analysen.

## 4.9 Validitet og reabilitet i kvalitativ forskning

Hvordan sikrer man validitet i kvalitativ forskning? Da må man først stille seg spørsmålet om hva validitet er, og dette er knyttet til hvordan man forstår sannhet. Kvalitativ forskning bærer i seg en forståelse om at sannhet er lokalt og intersubjektivt konstruert, og vurdering av forskningen sannhetsverdi blir vurdert etter de kvalitative kriterier og i forhold til type data.

### 4.9.1 Validitet

Gjennom dette kapitlet har jeg redegjort for sterke og svake sider ved prosjektet. I tillegg har jeg redegjort for mitt vitenskapsteoretiske syn. På bakgrunn av dette vil jeg kort drøfte konsekvenser for dette prosjektets validitet.

Innenfor et kritisk realistisk kunnskapssyn (Kvernbekk 2002, 2005) som tidligere omtalt i 4.2 kan man si at god forskning kjennetegnes en empirisk forankring og troverdighet, men samtidig åpenhet ovenfor tolkningens betydning for de sosiale fenomenene man prøver å beskrive samt bevissthet om språkets tvetydighet og begrensede kapasitet til å formidle kunnskap om den rene empiriske virkeligheten (Alvesson og Skjölberg 1994:358).

For å styrke dette forskningsprosjektets validitet har jeg støttet meg på Kvale (2001) som mener at validering er noe som må sikres gjennom hele forskningsprosessen. Mer spesifikt må validering arbeides med i 1)tematisering, 2)planlegging, 3)intervjuing, 4)transkribering, 5)analysering, 6)validering og 7)rapportering. For Kvale dreier valideringen om å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet, og blir dermed avhengig av forskerens *håndverksmessige* dyktighet gjennom hele forskningsprosessen (2001: 168).

I forhold til bruk av intervjudata påpeker Silverman, men også nyanserer, at disse ikke i samme grad kan forstås som naturlige data, fordi dialogen mellom intervjuperson og forsker er en muntliggjøring og bevisstgjøring av temaer som forskeren introduserer (Silverman 2006, 2007). Disse dataenes verdi og validitet vil derfor være avhengig av min evne til å følge opp og å nyansere meninger som fremkommer under intervjuet. Gitt min relativt korte karriere som intervjuer vil jeg sikkert ha mye å lære. I forkant av intervjuene forberedte jeg meg ved å gjøre et prøveintervju, samt lese teori og tips om intervjuteknikk. En fordel var at mitt kjennskap til miljøet lettet forståelsen av informantenes forklaringer.

### **4.9.2 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsfunnets konsistens å gjøre. Det sier noe om andre kunne ha kommet frem til samme resultat? Intervjuenes reliabilitet er blant annet knyttet til forskerreaktivitet, at forskeren får innflytelse på informantens beretninger. Man er nødt til å erkjenne på et generelt grunnlag at forskerne får innflytelse på de data som samles inn. (Kvale 2001, Hammersley og Atkinson 2004) Når man ikke kan unngå det må forskeren i stedet registrere og kontrollere denne innflytelsen så langt det er mulig (Atkinson og Hammersley 2004:150). Dette ved å være klar over og tydeliggjøre f.eks. ledende spørsmål og gi leseren informasjon om i hvilken kontekst uttalesene ble sagt når man refererer til dem, noe jeg har vært bevisst på i kapittel 5.

Reliabilitet er også knyttet til transkripsjonsprosessen, som tidligere omtalt, ved å transkribere funnene nøyaktig og etterrettelig, og markere evt. usikkerhet, samt ideelt sett å la andre gjennomgå transkriberingen, eller sammenligne. Dette hadde jeg ikke anledning til, men et transkribert intervju har blitt lest og diskutert i et metodekurs med andre medstudenter, og dette gjorde meg sikrere på min egen tolkning i analysen. For å gi andre

---

mulighet til å gjenta undersøkelsen er det viktig å synliggjøre hele prosessen, og peke på problemområder. Dette er blant annet hensikten med et grundig metodekapittel.

### 4.9.3 Generalisering

Hvorvidt man kan generalisere utover sitt eget empiriske grunnlag er mye problematisert i kvalitativ forskning (Alvesson og Sköldberg 1994, Kvale 2001). På den ene siden er det nær sammenheng mellom validitet, reliabilitet og generalisering (Kvale 2009) og i tillegg vil spørsmål om generalisering være avhengig av epistemologisk standpunkt og definisjonen av generalisering (Alvesson og Sköldberg 1994:41).

Her kan det være nyttig å se på ulike *former* for generalisering: *Statistisk* sikre regelmessigheter finner man ikke ved kvalitative metoder. Generalisering til *teori* må knyttes opp mot det underliggende teorisyn. Basert på det semantiske teorisynet kan man argumentere for en viss grad av generalisering, altså overføring av konklusjoner til andre liknende settinger, fordi man tar utgangspunkt i at empirien skjuler: ”..*mönster og tendenser gemensamma och underliggande för flera ytfenomen*” (Alvesson og Sköldberg 1994:40).

Gitt validiteten av min analyse og konklusjoner kan jeg argumentere for at disse også vil være overførbare i andre liknende settinger. I lys av et pragmatisk sannhetsbegrep kan lesere også spørre seg om de finner en grad av gjenkjennelse i materialet? Dette vil innebære en støtte til oppgavens anvendelse utover den aktuelle kontekst.

## 5. Presentasjon av intervjudata

### 5.1 Informantene og stallene i undersøkelsen.

Det er til sammen gjennomført ni intervjuer med jenter mellom 13 og 19 år. Ungdommene jeg intervjuet har noe variert bakgrunn, med noen fellestrekk: de er jenter, norske og velfungerende i hverdagen. En jente hadde utenlandsk far, men norsk mor. Av jentene har tre av dem egen hest, fire av dem har stallen i nærmiljøet. Nesten alle deltar på treninger og konkurranser. Ingen av dem hadde på intervjutidspunktet andre interesser utenom ridningen. De er flinke på skolen: syv oppgir karakterer over gjennomsnittet og syv av dem har planer om videre utdanning etter videregående.

Fem av ni har to nærværende foreldre. Med utgangspunkt i SSB kategorisering av inntekt i ungdomsundersøkelser (SSB 2009) kan syv av ni plasseres i en lav - middel høy husholdningsinntekt (under 460 000 eller 460 000 - 649 000). 2 av 9 vil falle i en middels - høy inntektsgruppe (650 000 – 809 000 eller over 810 000).

Det er for få informanter til å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av statistikk, men noen generelle trekk vil jeg allikevel antyde. På bakgrunn av foreldrenes inntekt og yrke ser jentene i min undersøkelse ut til å fordele seg mellom lavere middelklasse og arbeiderklasse med en overvekt fra middelklasse. Dette gir omtrent samme resultat som SSB statistikk over sammenhenger mellom rekruttering til ridning og foreldrebakgrunn (SSB 2009). Generelt passer de godt med bildet av idrettsaktiv og skoleflink ungdom som gis i NOVA (2004).

Samtidig befinner begge stallene seg i bydeler i Oslo Ytre Øst, og begge bydelene har ifølge SSB store levekårsproblemer i ungdomsgruppen (SSB 2003). Rapporten indikerer opphopning av problemer knyttet til arbeid, helse, vold og økonomi. Selv om ungdom generelt har blitt mer sosialt tilpasset, er det en tendens til økende kontrast mellom øst og vest i Oslo (NOVA 2007a). NOVA- statistikken gir ikke innblikk i fordeling av idrettaktive i bydelene i Oslo, men basert på generelle kjennetegn ved ungdomsbefolkningen i Oslo ytre øst (NOVA 2007a), ser mine informanter ut til å representere en sosialt skjev rekruttering til organisert idrett som tidligere drøftet i 2.4. En bredere undersøkelse av alle brukerne i stallen

---

ville kunne si om stallen også fungerer som en forebyggende sosial arena i området, men det har det ikke vært rom for innenfor mitt prosjekt.

På begge stallene er det både rideskoledrift og oppstalling for private hesteeiere. Begge er privateide, men mottar støtte fra bydelene til drift og utvikling av anlegget. Begge stallene er også tilknyttet en rideklubb som arrangerer stevner, treninger og andre aktiviteter for medlemmene sine innenfor NRYF sitt reglement. Både i den ordinære driften og til klubbaktiviteter er det mye dugnadsarbeid. Begge stallene har også oppholdsrom som benyttes flittig til sosiale aktiviteter, lekselesning eller andre ting.

I resten av kapittelet presenteres funnene i datamaterialet. Et av spørsmålene som var utgangspunkt for intervjuene er hvorfor disse jenter er så engasjert i hest? Dette er bakgrunnen for organiseringen av de to første hovedkategoriene. Disse har jeg delt opp i interessen for hesten og det sosiale miljøet som stallen representerer. Den siste hovedkategorien består av data som beskriver stallen som læringsarena. Jeg undersøker viktige læringsmetoder og hva slags forventninger man i stallen.

I utdragene fra intervjuene har jeg brukt pseudonymer for jentene, der det er dialog har jeg kun skrevet pseudonymet til sist. Mine spørsmål er markert som forsker (F). Vi møter Anna 14år, Berit 14 år, Cathrine 19 år, Dina 17år, Ellen 13 år, Frøydis 16 år, Gro13 år, Hanna 15 år og Ida 16 år.

## 5.2 Stallen

Hvorfor velger disse jentene å bruke så mye i akkurat stallen, og hva gjør de egentlig der? Mange utenforstående har vel undret seg over at det er mulig å tilbringe så mange timer på et sted uten å gå lei? For ikke å snakke om frustrerte foreldre som har irritert seg over at avkommet bedriver tiden i stallen når det egentlig skulle ha vært med i familieselskap. Andre igjen har foreldre som henter og stiller opp på treninger og stallarbeid.

Når det gjelder hvorfor de akkurat har valgt stallen, viser det seg at rekrutteringen til miljøet er omtrent delt i tre: Tre har litt kjennskap til hest gjennom familie, mens andre har venner eller søsken som gikk på rideskole. Den siste gruppa kunne ikke vise til noen forbindelser til miljøet. Da årsakene ser ut til å være såpass uklare, blir ikke dette tillagt noen vekt i

fremstillingen. Hovedsaken blir heller å belyse det de hadde til felles: Hvorfor akkurat de har valgt å fortsette og å bli såpass engasjert i miljøet at de har hest og ridning som sin dominerende fritidssysse.

Det viser seg at jentene har flere motiver for å drive med hest. Svarene kan deles i tre kategorier: Stallen ser ut til å være et sted hvor de kan bare være, hvor de kan lære og hvor de kan prestere. Alle trekker frem disse kategoriene, men hva de vektlegger som det viktigste for dem selv er til en viss grad knyttet til alder og kompetanse.

### **5.2.1 – et sted å være**

Stallen synes for jentene å ha funksjon av et sted å være. Et sted å oppholde seg, som et alternativ til fritidsklubber eller henge på gata. Et slikt sted er en viktig arena for sosial læring (Frønes 1979, Vestel og Smette 2007). Stallen beskrives av jentene som en mange-fasettert arena. Hvordan jentene tilbringer tiden i stallen er først og fremst knyttet til deres oppgaver eller ansvar den dagen, men de beskriver også arbeid de gir selv seg selv fordi det er gøy, og mer rene sosiale aktiviteter. Rekkefølgen de gjør dette i er også knyttet til hva de ser på som sitt ansvar, men mange av pliktene gjøres i fellesskap. Ridning og trening av hestene er viktig, men for de aller fleste er det ikke den aktiviteten de bruker mest tid på i stallen. Stallen er for jentene et sted å være, så når de har gjort det de må gjøre blir det også mye tid til bare ”å være der”.

*Ridningen det er jo sånn ca. bare en time liksom, man bruker mye lenger på å stå og møkke, det tar jo liksom en halvtime.. og pusse og ordne og styre.. det er jo mest tid inne i stallen. Jeg har ikke sånn fast jobb, på en måte. (...) Men det er litt begge deler liksom. Det er jo så mange jenter her på min alder så da blir det litt til at man sitter og prater og.. Vi gjør ofte ting sammen, eller liksom, rir på turer sammen og møkker litt sammen, og ordner og styrer og...*

*F: Steller dere sammen og?*

*Eller, det er ikke så ofte da, for de fleste har jo liksom hver sin hest og holde på med. Jeg hjelper liksom en jente som jeg på en måte er litt hestepasser for. Nei, vi holder på sammen, på en måte for hun har to stykker, og den ene rir jeg veldig mye, fordi hun må jobbe litt selv og. Så vi rir på tur sammen, og ordner og styrer, også hjelper hun meg og.. (Anna, 14)*

På spørsmål om hestens behov sier hun at det er viktig at hesten er ”ren og pen”, men ler og sier: *”ja, det er kanskje at vi syns det er gøy også!”*

Jentene bruker veldig mye tid i stallen. Å ha ansvaret for en hest innebærer mange plikter, for hesten krever mye stell og i tillegg er det flere av dem som også får betalt for å ha undervisning eller gjøre stallarbeid. Det er også vanlig å hjelpe til med daglige oppgaver i stallen i tillegg til dugnadsarbeid i rideklubben: *”Jeg pleier jo å møkke, lage mat og sånne ting, og ri, og stelle med hesten, og jeg pleier jo noen ganger og pusse utstyret, og møkke beitet.”*(Anna, 14) Jentene er gjerne i stallen i mange timer av gangen.

Samtidig er stallen også en viktig sosial arena. Da jentene ble bedt om å beskrive en fin dag ble det sosiale samværet fremhevet. De rir på turer sammen daglig, tar hestene med på utflukter med grilling og koser seg. De gir uttrykk for en sterk felleskapsfølelse for hverandre. Anna (14) beskriver årsaken til engasjementet sitt slik: *”Det er vel egentlig, jeg syns det er gøy, det her er det jeg vil holde på med i fritiden min, og det er alt i ett på en måte. Man er med venner, man er med dyr, og man har det gøy, og får trent litt.”* Hun beskriver altså stallen som et sted som rommer alt hun trenger å gjøre etter skoletid, inkludert skolearbeid og andre plikter. Begge stallene har også oppholdsrom, slik at det er mulig å drive med andre ting enn bare hest der. Jeg både observerte og ble fortalt at disse andre rommene brukes mye:

*Ja, jeg tenker at hvis det er en lekse som skal gjøres ferdig fra den dagen, også er jeg i stallen den dagen da, så må jeg i hvert fall ta den med meg og prøve å gjøre den så godt jeg kan her, når jeg er her. Jeg kan godt gjøre lekser i stallen, det er ikke noe problem, for det er jo rolig her inne, jeg kan sitte og jobbe, så det er ikke noe problem. Jeg har fått gode karakterer og tilbakemeldinger, så da..*

*F: Så det er her du tilbringer hele fritiden din?*

*Det er jeg legger igjen sjela mi! Hehe..(Ellen, 13)*

Stallen kan altså både være et sted de er sosiale og et sted de kommer for å drive med hesten:

*Det er en blanding egentlig, for jeg rir som regel hver gang jeg er her, enten løsdriftshestene, eller en av skolehestene, eller et eller annet liksom, men jeg pleier også å stelle noen hester, også har jeg ganske mange venner her, for jeg har vært her siden det ble startet opp (..) så jeg kjenner jo de fleste som er her da, de som er ca like gamle som meg, så vi pleier alltid å gå rundt sammen her og, og være sammen her, eller hjemme og sånt og da. (Frøydis, 16)*

De som er mye på stallen har et veldig sterkt forhold til miljøet der, og alle jentene beskriver et sammensveiset og trygt fellesskap: ” *Det er jo mange folk, man gjør ting for hverandre hele tiden og, det er på en måte som en stor familie, hvis en er syk en dag, så er det noen som passer på hesten din, og hvis du skader deg i stallen, så er det alltid noen som kan kjøre deg på legevakta eller sånn.* ” (Ida, 16) Men som de aller fleste steder skjer det også baksnakking og krangler:

*F: Kan ikke du fortelle litt om miljøet her?*

*Jo, det er litt mye baksnakking, og sånn, det er det jo. Men det går ganske greit.*

*F: Hva gjør dere hvis det er baksnakking da?*

*Det er liksom sånn: ”Hun tror hun vet alt, og hun tror hun er så flink til å ri.” Og alt mulig rart sånn. (Gro 13)*

På den ene stallen fortalte jentene at de hadde slitt med dårlig miljø en periode, men at det var bra nå.

## 5.2.2 – et sted å lære

For jentene kan hestesport være moro, kos, omsorg, hyggelig. Alt etter alder, nivå og motivasjon. Men det er ikke til å komme fra at hestemiljøet nesten uansett er preget av et ideal om kunnskap og dyktighet. Å kunne beherske hesten og å være flink til å ri er viktig dem, og veien dit går gjennom å utvide kunnskapen sin. Alle jentene var opptatt av det å lære, de kunne gi detaljerte beskrivelser av hva de lærte om hest og ridning, at man aldri blir utlært, at læring var viktig for at de skulle være gøy og av at hesteinteressen opplevdes som en uuttømmelig kilde til læring. En av de eldste jentene uttrykker et ganske reflektert forhold til dette:

*Det blir vanskeligere og vanskeligere jo mer man lærer (..) Ja, altså vanskeligere..eh.. lærer du det kan du det jo, men det blir mange flere ting å tenke på, og det blir jo mye mer avansert arbeide, så det blir jo vanskeligere både for rytter og hest jo mer du lærer, for da er det mer som er i omløp. Eller vanskeligere er kanskje et dumt ord, for lærer du det så er det ikke vanskelig liksom.. men... hvis du ser på en som er ni år og skal i stallen, og vil ha egen hest for ho tenker at ho bare må måke og gi han mat, og ri på tur så er alt veldig enkelt. Men du tenker litt mer over nå, at hvis du skulle hatt din egen hest da, om alt som skal skje, om maten som skal være bra for det ene og det andre, og skoing, og veterinær og skal ordnes. ..og jeg er veldig fasinert av det equiterapeut- greiene, at hesten må være myk og bra stand.. ja det blir mer å tenke på.*

*F: Hva syns du om det da?*



---

*Nei, det er jo positivt det da! At vi lærer mer, det blir jo desto bedre for hestene. Om det betyr at det blir mer jobb for oss, så får jo det bare gå. For er vi glad i hesten så jobber vi jo for dem. Da er det bare å stå på. (Cathrine, 19)*

Hun gir uttrykk for at det å lære nye ting er spennende, og drivkraft for å engasjere seg mer:

*Tja, man lærer jo aldri nok da! Du leter jo stadig etter en ny sånn oj! Du møter jo alltid noen som kan lære deg noe nytt. Jeg tror at uansett om du er åtte år på første ridetimen eller om du tredve år og har ridd i tjue år, ja eller femti år for den saks skyld, så møter du alltid noen som kan mer. Du møter alltid forskjellige hester med forskjellige personligheter, og kommer alltid opp i nye situasjoner liksom. Det er litt mer det da, så det er ikke som å lære seg gangetabellen liksom. Da kan du den ikke sant. Så man er liksom alltid på jakt etter å lære mer. Det er arti` ja. (Cathrine, 19)*

Dina beskriver hvordan undervisningen gir henne aha-opplevelser som gjør at hun forstår hvordan hun skal få treningen med hesten sin stadig bedre: *"Fordi da føler jeg at jeg har enda mer kunnskap, og da motiverer jeg meg selv enda mer til å drive med det jeg vil drive med... og får sånne aha - opplevelser... Aha! Kanskje det er derfor han går litt sånn og litt sånn... da skal jeg teste det... også fungerer det, da blir jeg glad."* (Dina, 17)

Hester og ryttere er forskjellige, og for de som har kommet et stykke på vei blir det viktig å finne sin egen stil og sine egne metoder, for som mange av de trekker frem, så finnes det veldig mange meninger om hvordan ting skal gjøres i hestemiljøet. De må stadig prøve nye ting og tenke kritisk. De må orientere seg i store mengder av teorier og treningsmetoder, men ser ikke på det som et problem: *"Fordi det er mange forskjellige måter å holde på med hest på, noen mener at sånn er riktig og andre mener at sånn er riktig, og det funker egentlig like bra begge deler. Men hestene er jo såpass forskjellige de og, så må man liksom finne sin egen måte som er best for akkurat den hesten slik at den funker best. Det blir liksom aldri likt."* (Anna, 14)

Faste trenere og ridelærere gir viktige tilbakemeldinger, men også blogger som på Hest.no og artikler på internett er populære diskusjonsarenaer. På informasjonstavla i stallene finnes mange oppslag om helgekurs og rideleire. I den grad det er konflikter og krangler på stallen handler det om hvem som rir best og ulike meninger om hestehold. Kunnskap og læring, altså å bli bedre til å ri eller å få bedre kontakt med og forståelse av hesten uttrykkes som grunnlaget for aktiviteten til disse jentene.

### 5.2.3 – et sted å prestere

Målet for flere av jentene er å bli virkelig god, å prestere. For Berit (14) er dette hovedgrunnen til å drive med hest:

*Det er jo fordi jeg syns hest er gøy, og det er jo på en måte det jeg vil videre i livet, så det er jo det jeg satser mest på, og... det er vel derfor (...) Fordi jeg vil bli god, og kjent liksom, at mange vet om meg.*

*F: Så det er konkurransen som er viktig?*

*Ja, det er det viktigste.*

*F: Men hesten din da?*

*Og den da! Haha, han er jo med uansett.(Berit, 14)*

Konkurransfokus er absolutt en faktor i hestemiljøet, men for jentene gikk den for de fleste helt parallelt med å passe på at hesten hadde det bra, at de utviklet seg og at de hadde det gøy. I rytterforbundet (NRYF 2009 [online]) er et stort fokus på at konkurranse skal kombineres med dyrevelferd og jentene uttrykte ikke dette noen vanskelig problemstilling. Prestasjonene ble i hovedsak omtalt som ett uttrykk for langvarig trening og læring, og prestasjonen skulle ikke gå på bekostning av hesten.

Også de som konkurrerte mye ga uttrykk for at selve forholdet til hesten var det viktigste. På spørsmål om hvilken rolle konkurranse spilte svarte Ida (16): *"Det er jo gøy liksom, men om jeg ikke får starte på stevner og sånn så er det ikke krise så lenge jeg har tid med hesten. (...) Det er jo bare en bonus man får liksom."* Samtidig er konkurranser noe hun trener mot. *"Det er jo gøy å se fremgangen"* sier hun ... *"Trener jo ikke for ingenting liksom."* Denne spenningen mellom konkurranse/ambisjoner og dyrevelferd/omsorg var et gjennomgående tema i intervjuene. Men jentene ga ikke uttrykk for at de selv hadde utfordringer i forhold til dette. Felles var en ja-takk-begge-deler-holdning, uansett om de rangerte seg som konkurranseryttere eller ikke. Samtidig kan man også tenke seg at det vil være lite akseptert å uttrykke noe annet hvis "hestens beste" ligger som en føring i miljøet.

Selv om prestasjon og konkurranse er en stor del av sporten ser det ut til at disse jentene ikke føler noe press på dette. Det kan hende svarene hadde vært annerledes om de hadde konkurrert på et topp nivå, men uttalelsene er også sammenfallende til annen forskning om aksepterte motivasjoner i miljøet. Selv om også gutter er opptatt av at hestens velferd, er

---

konkurransambisjoner den mest legitime inngangen til miljøet for dem, mens for jenter er det helt greit å bare ville kose seg og å ha det gøy (Johansen, 2009).

Disse funnene er det interessant å koble til tidligere spørreundersøkelser om idrett. I rapporten utviklingen i fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985–1997 (Breivik og Vaagbø 1999) er det gitt en oversikt over motiver folk oppgir for å trene. For 15–19-åringer er det å ha det gøy/morsomt den viktigste grunnen til å trene, 70–80 % oppgir dette. Deretter kommer opplevelse av sosialt felleskap, i overkant av 50 %. Trening for å få fysisk og mentalt overskudd er motiv for i underkant av 50 %, og mellom 30–40 % oppgir avkobling/avstressing som motiv. Ca. en tredel av guttene og en fjerdedel av jentene oppgir at treningen gir selvtillit som en begrunnelse. Forskningen gir imidlertid ikke noen antydninger om hvorfor det er gøy. En avhandling om fotballgutter oppgir at deres opplevelse av glede og moro var avgjørende for om guttene fortsatte å spille fotball, og kobler denne opplevelsen til guttenes egen vurdering av prestasjonene sine og om de føles seg sosialt aksepterte på laget. Betydningen av egen vurdering av egne ferdigheter øker med økende alder (Ommundsen 1992).

Også i mine intervjuer ble ridning oppgitt å være gøy, morsomt, sosialt, trening, gi økt selvtillit og mestringsfølelse. De følte sjelden at treningen gikk dårlig, og forklarte dette med at de kunne ikke gi seg før de hadde fått det til, fordi man ikke kunne avslutte med å mislykkes: ”..da ville hesten få en dårlig opplevelse”.. Treningsfilosofien i hestemiljøet kan derfor tolkes til i stor grad å legge til rette for å oppleve suksess, selv om denne treningsfilosofien er bunnet i hestens behov. Å ha hesten som konkurranse- og treningspartner gjør at en må ta ansvar for å gi hesten en god opplevelse. Dette gir gode muligheter for selv å føle fremgang. Flere av jentene trekker frem at de opplever mye mestring fordi det er så viktig at hesten ikke avslutter treningen på en dårlig måte. Man kan ikke avslutte treningen med at hesten stopper foran hinderet og ikke vil hoppe. Anna husker ikke noen dårlig episoder fordi: ”..for det pleier alltid å være sånn at hvis hesten ikke funker helt så bestemmer jeg meg for at du gir deg før jeg gir meg. Så får jeg heller bare sitte der og ri og ri og ri til hesten gir seg, så det går jo på en måte alltid ganske så bra til slutt.” (Anna, 14)

## 5.3 Hesten

Under intervjuet ba jeg alle jentene rangere hvem som betyr mest for dem i hele verden. seks av de ni jentene satt hesten "sin" på topp 3- lista. Hva er det ved hesten som gjør at den blir så viktig? Under intervjuene kom det frem at hesten fyller flere funksjoner. Man kan si at hesten har flere roller i jentenes liv.

### 5.3.1 – som venn

Det er tydelig at for jentene er hestens sosiale egenskaper av stor betydning. Alle jentene gir uttrykk for at de er veldig glade i hesten sin. Den er en venn, en kamerat som de er opptatt av å gi omsorg til. Alle har et personlig forhold til en hest, og de lever seg inn i hva den føler og hva den uttrykker. For jentene er hesten en venn som aldri svikter deg, som ikke sladrer, som venter på deg. Den er også en de kan gi ubetinget omsorg for, og kjærlighet til. Ida (16) satt hesten sin øverst på lista: *"Hesten min (..) Ja, definitivt. For han kan ikke gjøre ting selv, det er liksom sånn at jeg må ta vare på han, og da blir det helt annerledes."*

F: *"Det blir liksom barnet?"*

*"Ja, det blir omtrent sånn... man blir jo så glad i dem også."* (Ida, 16)

De investerer mye tid og omsorg i en hest, og får det tilbake i form av et personlig forhold til den: *"Veldig morsomt å se det at hvis.. hvis jeg koser mye med NN da, så ser du at han slapper av i ditt nærvær senere, og han kan sovne oppå skulderen din liksom."* (Ellen, 13)

Det er ikke bare en spesiell hest man er glad, men hester generelt: *"Jeg blir jo glad bare jeg tenker på de, og da er det jo ett eller annet, noe som gjør at jeg har lyst til å stå opp hver morgen å måke møkk. Det er jo for at man vil at hesten skal ha det bra, det er hyggelig å se at hestene er glade og har det bra."* (Cathrine, 19)

Selv om hesten er en venn, er jo ikke forholdet helt likeverdig. Det er jentene som har ansvaret og bestemmer over hesten. Hesten er avhengig av deres omsorg og stell og får mye oppmerksomhet i form av "dulling" og kos. Den tar i mot godbiter og spesialbehandling med stoisk ro, og kan flettes og vaskes og pusses i en det uendelige. Jentene prater ofte med hesten i et slags babyspråk og tuller med den og om den. Hesten kan være leken og tøysete

som noen av jentene forteller om, men den oppleves også som trøstende og stabil om de er lei seg, slik Dina forteller om da han fikk vite at passhesten hennes skulle selges:

*..jeg gikk inn i boksen, også begynte jeg naturligvis å gråte, så jeg sto liksom inntil skulderen hans, sånn at hodet hans var bak meg, så la han hodet rundt meg, også sto han og dytta på meg, akkurat som... (..) [han] kjente han meg såpass at han skjønte at jeg var lei meg, så jeg gadd ikke å legge på han sal eller noen ting, bare grime og på tur, jeg var vel ute på tur i tre timer, og det var spesielt. For vanligvis har han vært veldig hissig, og skullet løpe og sånn, men da bare gikk hesten der. (Dina, 17)*

Her opplever hun at hesten trøster henne og skjønner at noe er annerledes. Hun opplever at hesten ”forstår” henne og tar hensyn til henne slik en venn ville gjort.

### 5.3.2 – som middel til mestring

Jentene kan fortelle at hester er svært forskjellige, og noen er vanskeligere enn andre. Det å få til hester som er vanskelige, eller andre ikke fått til, eller å mestre hester man ikke fikk til før, kan ses som et uttrykk for at hesten blir et verktøy for å oppleve mestring og å få bekreftelse fra omgivelsene. Hesten blir verktøy for suksess. Gjennom å være gode ledere kan de trene hester og på denne måten få bekreftelse fra andre:

*..i x, så fikk jeg utdelt en ganske sprek hest liksom, som drev og bukka og når du drev og leide den så sprang den og buste frem dit han skulle... men jeg var ute på jordet og kunne kose med den uten å ta den inn, bare for å bruke den liksom, og brukte bare mye tid med den..og tilslutt begynte den ikke å gå før jeg begynte å gå, og stoppa når jeg stoppa, så det ble veldig bra tilslutt. Og det er veldig moro og se. Og ridelærerne bare: ”Oj! ”For nå kunne de bruke den på barnekurs osv. ... sånne ting syns jeg er skikkelig moro. (Cathrine, 19)*

### 5.3.3 – som treningspartner

Sammen med hesten kan de gjøre ting som man aldri hadde fått til alene, hesten fungerer som en treningspartner i aktiviteter de aldri hadde kunnet gjøre på egenhånd. Ridning er en fartsfylt idrett og muligheten er stor for å oppleve et skikkelig kick:

*Forrige tirsdag, da hadde vi sprangtrening på stallen, også var hun som eier den hesten jeg rir, hun var på tur da, også hadde jeg ikke hoppet med henne på en liten stund, fordi hun var skadet, så hun hadde liksom ikke vært på en ordentlig trening etter det, hun er bare helt sykt morsom å hoppe med, hun er så eksplosiv på en måte, og syns bare det er så gøy, og det gikk bare så bra, hun hoppa som en gud og alt bare gikk så helt perfekt.(Anna, 14)*

Suksessen kan hun knytte til egen innsats og kjennskap til hesten. De kjenner hverandre godt: *”.jeg har ridd den hesten såpass mye, at jeg kjenner den ganske godt (..) Ehh, jeg vet hvilke knapper jeg skal trykke på for at den skal gå ordentlig, for at den skal gjøre det bra.”* Hesten er partner som de kan lære av, og som de kan lære ting til. Sammen skal de vise hva de kan på konkurransebanen. Alle jentene konkurrerte eller hadde konkurrert, men på forskjellig nivå. I intervjuene fremgikk det et visst skille mellom skolehesten og konkurransehesten/privathesten. Disse hestene ble i det daglige behandlet noe ulikt, ved at skolehesten var mer på ”jobb” og hadde mange forskjellige ryttere, mens privathesten fikk mer kosing og dulling. Jentene måtte forholde seg til noe de oppfattet som problematiske sider ved dette. Noen syntes synd på skolehestene, en hest ble blant annet henvist til som ”ødelagt”, mens andre mente at hestene var fornøyd med det de var vant til. I analysen skal jeg se i hvilken grad tilgang på forskjellige hester får innvirkning på jentenes konkurranseambisjoner og selvvurdering.

## 5.4 Å bli en hestejente

Hvordan foregår sosialiseringssprosessene i stallen? Hva er typisk for stallen? Og hva kjennetegner det sosiale fellesskapet i stallen? I stallen er det mange kilder til læring: å se på ridetimer, jobbe i stallen, hjelpe de voksne, ri på ridetimer, lese bøker, ri på egen hånd, være i/observere ulykker/ farlige situasjoner. Det er forventet at man hjelper til med det som skal gjøres. Å drive rideskole er ingen lukrativ bransje, og mye av det som må gjøres er basert på gratisarbeid. Det koster ganske mye å drive med hest (VG 15.9.2008, Bergens Tidende 27.6.2007, Dagsavisen 28.6.2008) og det kommer også frem av det er mange av jentene som jobber i stallen og får betalt i form av ridetimer eller penger.

### 5.4.1 Felles fokus

Denne kategorien beskriver felleskap i stallen. Hva det er knyttet til og hvordan miljøet er inndelt ifølge jentene. Det er en viss inndeling etter alder, men alle trekker frem at det er hva du kan, kompetansen din og engasjementet ditt som i hovedsak avgjør hvilken ”gruppe” du er i. Den strenge aldersinndelingen som kan ses i mange andre idretter er ikke tilstede i stallen, alle jentene har venner de henger med som er både en del yngre og eldre enn dem selv. Neste konkurranse, treninger og fremgangen til hestene er gjerne samtaleemne. *”Men målet er på en måte det samme, å komme seg videre og bli bedre, jeg tror det er det er derfor alle kommer såpass godt overrens på en måte, at de har et felles mål. I hvert fall de som driver og konkurrerer, det er å bli bedre, og komme høyere og gjøre det bra.”* (Anna, 14)

Jentene har selvstendig ansvar for sine oppgaver, men de utføres i en sosial atmosfære, dette sier ”Dina” når jeg spør om hun jobber alene i stallen: *”Det er veldig vanskelig å svare på egentlig, for selv om jeg står å børster hesten min alene så kommer det alltid jenter bort og spør: ”ja, hvordan går det med hesten din, og sånne ting... det er veldig vanskelig å si. Men når jeg rir, så rir jeg jo i min egen konsentrasjon... selv om det er mange andre på banen.”* (Dina, 17)

### 5.4.2 En rolle for alle

I stallene er det plass til alle uansett hvor mye eller lite du kan. Selv om du ikke er stor nok til å håndtere en hest alene er det alltid et gulv å koste eller en boks å møkke selv om man ”bare” går på ridekurs. Ved å vise engasjement og interesse blir man steg for steg mer engasjert i miljøet, og man kan gradvis få større oppgaver:

*Alle starter jo som nybegynner, og lærer mer og mer også blir du eldre og får lov til å ha litt mer ansvar, også får du lov å ri på tur, også får du lov å ri på tur alene, og jeg vet ikke..*

*F: Så det har vært en sånn gradvis utvikling?*

*Ja, plutselig så får du være med å hjelpe til litt her og der, plutselig får du beskjed om å ta inn hestene ifra fra beitet, også var det litt spennende de første gangene: ”..det er jeg som har tatt de (hestene) inn i dag da...”.. hehe ... jo mer du lærer jo mer ansvar får du. Jo mer ansvar du har jo mer lærer du. Det er litt vanskelig å forklare. (Cathrine, 19)*

Stallen et oppholdssted for alle uansett om du er nybegynner eller erfaren.” *Nei, du får jo litt høyere status da, hvis du er veldig flink og sånn. Men det er jo ikke noe krav, du får jo være på stallen selv om du ikke kan så mye, man er jo her for å lære. Alle lærer jo noe nytt hele tiden. Det er ingen som kan alt.*” (Ida, 16)

Samtidig skal det jobbes litt for å komme seg inn i miljøet og bli ordentlig kjent. Det skjer ikke av seg selv å bli inkludert i miljøet, fortelles det om på begge stallene:

*For at det er sånn ordentlig godt miljø når du først har vært her noen år da, så [man] kommer inn med sånn ordentlige stalljenter. Men det er veldig mange som henger litt utenfor, siden de akkurat har kommet og sånn.*

*F: Så det er lettere hvis du har vært her en stund?*

*mm. (Gro, 13)*

Mange husker at de gikk fra å være i rideskolen, til å begynne med privathester.

*F: Men er det forskjell på de som driver privat og de som går i rideskole?*

*Ja det er jo det, fordi rideskolen [elevene], de kommer jo bare til timen din også drar de igjen. Og altså, de fleste er på en måte ikke så frempå da, for de er jo litt sånn... altså sånn som når jeg gikk i rideskolen da, så husker jeg at jeg så alltid opp til privatrytterne, det var så stort hvis jeg fikk lov til å klappe en privathest liksom. Så det blir litt av det samme da.. De har jo ikke så mye erfaring, eller så mye rutiner, er ikke vant til å være så mye i stallen liksom. Så da blir det litt annerledes tror jeg. Så det er litt forskjell. (Ida, 16)*

Å bli sett og få anerkjennelse fra andre mer kompetente i miljøet øker motivasjonen for å fortsette:

*Jeg syns det har gått ganske greit, for nå føler jeg at jeg har kommet ganske langt i forhold til de andre som har holdt på i fem år, og jeg har bare holdt på i to, jeg får jo lov til så sykt mye her, så på tirsdag så skal jeg til Nordisk (Nordisk Mesterskap) (...) Også har jeg hele tiden fått tilbud om å være med å ri den og den, og myke opp den og den hesten, så det har virkelig vært suksess og starte med hest, det har det.*

*F:” Hva er det som gjør at du føler den suksessen da?*

*Det at jeg får lov til det jeg får lov til nå i dag da, og når jeg starter stevner så vinner jeg ....og det har jo mye å si på hesten og da, for hesten kan jo veldig mye, jeg kan jo ikke like mye som den, så når jeg vinner så blir jeg jo overlykkelig..*



*F: Så det er det å få lov til ting, det betyr mye for deg?*

*Mm, også synes jeg det er veldig hyggelig at de tør å sette det ansvaret til meg da, så mye som jeg får lov til. (Ellen, 13)*

Med økende involvering får man mer ansvar:

*Ja, fordi nå har jeg på en måte mye mer ansvar da, og før når jeg var liten, så hadde jeg ikke noe ansvar, kan du si, da bare gikk jeg rundt og gjorde ingen ting på en måte da, og nå, når jeg er her nå, så har jeg mer ansvar, og jeg har ting å gjøre, og hjelper til. Det er egentlig bare her jeg har mest ansvar. Jeg har ikke så mye ansvar på skolen, jeg er ikke med i noe sånn elevråd eller sånt noe, der er jeg bare vanlig elev på en måte. Men her så har jeg mye, og hjemme har jeg litt .... men ikke så mye. (Frøydis, 16)*

Stallen blir beskrevet som en arena der kunnskap og kompetanse gir billetten til å klatre oppover i hierarkiet. Dette kan være en frihet fra andre miljøer som skolen, der status er basert på andre parametre. Når det på skolen handler om å være kul, ha riktige klær og å være på den riktige festen er det mest hestens velvære det handler i stallen:

*På skolen så er jeg ikke så opptatt av merkeklær og sånn. Men i stallen så er jeg veldig opptatt av at hesten skal ha det bra, og da blir det mye mer å holde fast på.*

*F: Hva mener du?*

*Jeg synes ikke at det er en krise at man ikke har en bukse eller sånn, selv om andre synes det, og da.. (..)  
Men hvis en hest står og har det dårlig, da er det en god nok forklaring på en måte.*

*F: Det er en god grunn for å mene noe?*

*Så det jeg liker godt i hestemiljøet er at folk tar deg for den du er. Altså, finnes det noen unntak da men. (Ida, 16)*

Ida trekker frem her at mens du på skolen er kul når du har de dyreste klærne, er det viktigst i stallen at hesten har det bra. Det er det lettere å argumentere for synes hun. Jeg forstår det slik at hun synes det er lettere å stå for meningen sin når den er knyttet til noe konkret.

Når mennesker med ulik kompetanse og roller omgås hele tiden i stallen blir det jo sånn at man deler på kunnskapen sin. Hestepasserne ser opp til eieren av hesten de steller, rideelevne ser opp til og spør ridelæreren sin om råd, og fordi det kanskje er litt for skummelt å spørre ”den øverste sjefen,” er det godt å kunne gå til de som er bare er litt

flinkere og ganske greie. Men som Ellen (13) sier: ”*det er jo ikke alle man ønsker å høre det fra..*” – de bør være litt eldre og flinkere enn en selv.

### 5.4.3 Forbilder

På spørsmål om det er noen de ser opp til nevner alle en eller flere personer innenfor hestemiljøet. De er ridelærere, hesteeiere og andre voksne. De er forbilder for jentene fordi de er flinke hestemennesker og har kommet langt, og de beskrives som en inspirasjon og som læremestre:

*NN (...). Hun er så utrolig flink liksom. Også har hun opplevd mye på en måte da, hun var i en trafikkulykke, så hun kan ikke ri lenger, så da begynte hun med kjøring, og når hun var i den trafikkulykka, så var hun dritgo til å ri, hun hadde jo masse rytterfølelse, og var sinnsykt god, så ble hun rammet av ulykken, og måtte begynne med kjøring istedenfor, også ble hun dritgod i kjøring, også.. Du bare ser på hele mennesket at hun kan mye om hest da. (Frøydis, 16)*

Disse menneskene spiller en viktig rolle i jentenes utvikling og trygghet i stallen når de deler av sine erfaringer og kunnskap. Mens autoriteter i institusjoner som skolen kan streve med å oppnå respekt, får den idealiserte autoritet villig jentenes respekt og oppmerksomhet. De blir en inspirasjon for å jobbe hardt og overkomme nederlag:

*Og det er jo det som er så greit med den dealen jeg har nå, med hun som eier de hestene som jeg da rir, for hun jo omtrent alltid med når jeg skal hoppe, og starter, hun er litt trener for meg da, på den hesten, hun kjenner jo den hesten bedre enn noen så hun vet nøyaktig hva det er jeg gjør feil, og hvordan jeg skal gjøre det. Og det er en betryggende følelse, spesielt med at den hesten er såpass erfaren også, at hvis jeg gjøre det riktig så hopper den. Og hvis den stopper, så er det litt betryggende å vite at da er det min feil, noe jeg må rette på. (Anna, 14)*

En av jentene opplever selv at hun er blitt et forbilde. Hun er blitt flink nok til å undervise andre og har blitt svært populære hos noen yngre jenter på stallen: ”*Jeg vet ikke, jeg vet ikke om de ser opp til meg, men når jeg kom på stallen før så hadde jeg sånn knøttetime med småjentene, så når jeg kom på stallen så kom de løpende mot meg og hoppa og bare: ”Frøydis!”, foreldrene sa jo det: Ja, du er forbildet dems du!” Og jeg bare... Oj, jeg hadde aldri tenkt over det.. det er jo gøy det da.*”(Frøydis)

Når de selv blir oppmerksomme på at andre i stallen ser opp til dem, får dette også konsekvenser for hvordan de oppfører seg i stallen. Flere av jentene uttrykker en bevissthet om at de selv er og skal være et forbilde for andre – det ligger visse forventninger ”om å vise seg ansvaret voksen.”

#### 5.4.4 Forventninger

Hva slags forventninger møter jenter i stallen? Med denne kategorien skal jeg prøve å summere opp typiske utsagn fra jentene som handler om hvilke forventninger de har til egen adferd i stallen og hvilke forventninger de opplever å møte i stallen.

1) En hestejente skal være *ansvarlig*. Hesten er fokus i stallen, og mye krefter og energi settes inn for at den skal ha det bra. Jentene blir opplært til å sette hesten først. Hesten er avhengig av menneskene rundt seg, og dermed blir ansvarsfølelsen aktivert nærmest automatisk.

Ansvar er noe som man bare må ta sier en: *”Hvis ikke så dør den jo, hvis vi ikke passer på den. For hvis den har vondt, så kan ikke den si: ”Hei du, jeg har vondt her nå må jeg til legen.” Vi må passe på den å se at: ”Oj, nå har den fått et sår” – også må jeg pleie det.”* Om de ikke har gjort det de skal, synes det veldig godt. *”Det nytter ikke å dra herfra, med en hest som står full av leire og står bare og depper, for da kommer samvittigheten inn da, og boksen er full av møkk av og dritt.. ja, da slår samvittigheten inn, og det er ikke noe hyggelig å komme dagen etter så er det like jævlig...”* (Ellen)

Intervjuobjektene understreker at hesten har førsteprioritet. Det viktigste er at hesten har det bra, at den skal kose seg. Dette er noe de formidler til hverandre hele tiden ved at de passer på hverandre, sier ifra hvis man gjør noe feil med hesten, eller ikke følger sikkerhetsreglene, og man også kan se av de mange og formaliserte reglene på stallen. Hesten er et stort og potensielt farlig dyr, som kan skade både seg selv og andre, og dette fungerer som en sterk motivasjon for å være ansvarlig. *”Fordi man vet at hvis man ikke gjør det da, [følger reglene] f.eks. leier den i panneluggen, og hesten stikker av, så har vi en motorvei rett ved siden av som hesten bare kan løpe rett inn, og skade seg ikke sant. Så man vil jo bare gjøre det tryggest mulig for å passe på hesten på en måte.”* (Anna, 14)

Hesteeierne må kunne stole på at hestepasseren deres gjør jobben sin: En jente som er hestepasser sier: *”At hun kan stole på meg da, det er veldig viktig.. sånn at hun kan si at, ja*

*kan du ha NN i dag, for jeg er dårlig... da er det veldig viktig at hun skal stole på meg, sånn at hun vet at jeg gjør det hun sier.” (Gro, 13)*

Oppsummert er nettopp dette med å få ansvar og å ta ansvar noe jentene er ganske oppmerksomme på og oppsøker. En av jentene sier at fordi folk på skolen er så barnslige, liker hun seg godt på stallen: ”*Ja, det er her jeg har lært å ta ansvar egentlig. Fordi jeg har fått ansvaret over hele stallen og hestene og alt. Så det er egentlig veldig mye ansvar.*” (Hanna, 15)

2) En hestejente er *sjefen over hesten*. Når de håndterer hesten må de være ledere og pedagoger. De får trening i lederskap: ”*Man skal liksom være forbilde for hesten på en måte, man skal være sjefen.*” (Ida, 16) Målet er at hesten stoler på deg, vil være sammen med deg og vil det du vil. En episode på sprangbanen kan illustrere hvilket pågangsmot som skal til noen ganger, når en av jentene starter en svært krevende hest:

*Jeg startet henne i 80 [cm] en gang, og da var det sånn at under oppvarmingen på 60, så vegret hun ingenting, hun hoppet over alt, også kom vi til 80 også til oppvarmingshinderet, og da bare vegrer hun med en gang og jeg tenkte at hun skulle hoppe ikke sant, så jeg var klar til å hoppe, så jeg bare fløy over hun, så lander jeg oppe i hinderet.. så setter jeg meg opp igjen, og prøver igjen. Det var bare treningsstevne, jeg fikk på en måte instruksjon da (..) og tilslutt så hoppet hun alle hindrene. Og da kom vi igjennom hele 80-banen, og det hadde jeg aldri trodd jeg skulle få til (..) første hinder gikk greit, så kom vi til andre hinder, da vegret hun først en gang, og så kom vi til andre hinderet en gang til, så vegret hun enda en gang, så tenker jeg, du skal over siste gangen, hvis ikke blir jeg disket, ikke sant, så jeg over det hinderet, jeg skulle klare det, og da kom hun seg over da, og da kom vi igjennom hele banen... og jeg tror vi fikk noen riv, det vet jeg ikke. Men det som var viktig er at vi faktisk kom igjennom banen da, og fikk hoppet alle hindrene. (Frøydis, 16)*

Det å være en god leder for hesten innebærer også at de må utvise selvkontroll. Fordi hester kan bli svært påvirket av menneskets reaksjoner, må jentene tenke på hvordan de fremstår for hesten, både når de rir og ellers i stallen. For eksempel i treningssituasjoner hvor de være rolige og kontrollere pusten sin fordi det påvirker hestens stressnivå, eller i stallen hvor løping og skriking forstyrrer hestene. Innsikt i og evne til denne selvkontrollen dette varierer selvfølgelig: ”*De merker det jo på deg, og hvis du er stressa så blir jo dem stressa også. Og om du sitter og sover så kan det jo være vanskelig å få han til å få han spesielt aktiv også.*” (Cathrine, 19)

*”Hvis hesten min blir redd for noe f.eks., så trenger ikke jeg å bli redd for det samme på en måte. Så hvis han kjenner at jeg blir trygg, så blir han og trygg. Selv om det ikke funker helt sånn enda, for han er så sterk i hodet på det. Men det er ja, i sånne situasjoner” (Ida, 16)*

Blir de sinna eller skuffet kan de ikke ta det utover hesten, for hesten blir redd og skjønner ikke sinnet ditt. *”..for jeg behersker meg veldig når jeg er i stallen i forhold til hva jeg gjør på skolen.. på skolen så kan jeg liksom være mer klovn enn det jeg kan her, jeg kan jo være klovn her og, men da får jeg beskjed om at jeg ikke skal være det.” (Ellen, 13)*

3) En hestejente har *innsikt i egne evner og begrensninger*. Hesten er et potensielt farlig dyr, og normen i hestemiljøet er at man ikke skal gjøre noe man ikke er klar for eller ikke mestrer. Både fordi det kan være farlig og fordi man ikke skal ”ødelegge” hesten. Alle jentene har vært borti ulykker eller episoder der de har opplevd å ikke ha kontroll, og disse erfaringene setter spor. Mange av jentene forteller at de har lært noe om risiko etter ulykker. Når jeg spør hva Ellen har lært i stallen svarer hun blant annet: *”Åh, at du skal ikke være for tøff i trynet! For å si det sånn, for den slår tilbake, du går ikke bare inn til en hest som du vet sparker og gå bak rumpa på den. Da har du gjort noe gærent.” (Ellen, 13)*

I hestemiljøet blir sagt at det alltid er ”rytterens feil” hvis noen går galt:

*Som regel så er det jo rytterens feil da! (ler) Det er jo sånn det liksom er, men det ikke så ofte man har lyst til å tenke sånn, det er jo ofte at man sier pokers dritthest, og så tenker man litt nærmere på det, og så tenker man at jeg skulle kanskje gjort litt mer av det og det og, og kanskje ikke så mye sånn og.. tenker man litt over det så finner man som regel ut hva som gikk galt, og som regel så har man hatt noen andre som er litt bedre til å se på deg på en måte, og ser hva du har gjort feil. (Anna, 14)*

Man må være føre var, og ikke sette seg selv eller hesten i en farlig situasjon, men samtidig høres disse jentene relativt fryktløse ut:

*Jeg vet ikke, jeg har ikke blitt redd på lenge. Men hvis ... det spørs jo hva slags situasjon det er på en måte, hvis hesten stikker mot bilveien, så blir jeg jo redd for da vet jeg hva som kan skje ikke sant.*

*Så du er redd for konsekvensene?*

*Mm, men jeg blir ikke redd fordi hesten stikker, jeg blir redd for hva som kan skje på en måte. (Ellen, 13)*



Figur 2 Typisk eksempel på oppslag i en stall. (Privat bilde.)

## 5.5 Hestejentene og de andre

Hvordan omtaler jentene seg selv og sin interesse? Og hvordan er det å være hestejente på skolen og blant andre venner?

Mens jentene har mange meninger og mye kunnskap om innholdet i hestejenterollen i stallen, synes de det er vanskeligere å uttrykke seg om forholdet mellom seg selv som hestejenter og andre utenfor hestemiljøet. Det glødende engasjementet som de uttrykker og lever ut i stallen ser ikke ut til å bli kommunisert på samme måte til omgivelsene, det å være hestejente er ikke noe spesielt. Mens de innad i miljøet erklærer kjærlighet til hesten og kaller stallen for sitt andre hjem, var det under intervjuene viktig for særlig de yngre jentene å signalisere at dette slett ikke gjorde en noe annerledes enn andre mennesker. De fleste er enige i betegnelsen hestejente, men ikke alle kalte seg det: *"Nei, jeg tenker ikke på meg selv som det nei, jeg er bare en jente som har som hobby å ri på en måte."* (Anne, 14) Det er

---

viktig å få frem at de ikke er annerledes: ”De [hestejenter] er helt jo helt normale! ”..”He he” (Berit, 14) Det typiske med hestejenter handler derimot om *aktiviteten* de gjør og livet i stallen: ”Jeg føler ikke at det er noe veldig typisk utenom at det er en felles interesse, som fotball. Bare at vi syns det er moro og ri, og alt det som henger med..” (Cathrine, 19)

Jentene driver med noe som mange ikke kjenner til, Anne forklarer: ”.. På skolen så snakker vi om så veldig mye annet. Det er ikke så mange som er interessert i hest på skolen og da blir det bare teit å snakke om det med folk som ikke forstår det på en måte.” (Anne, 14)

Nesten alle kommer inn på at det å drive med hest ikke var så populært. Mange opplever at de må forsvare interessen sin, de har blitt småertet og vet om folk som har blitt mobbet på skolen: ”..det var litt sånn at de gav noen kommentarer og sånn, men jeg har ikke brydd meg noe om det.” (Berit, 14) Det kan se ut som Cathrine er litt alene om interessen sin: ”Jeg er den eneste av de jeg omgås som ikke sier at hester er dumme. Men jeg interesserer meg for det [allikevel] da.” (Cathrine, 19)

Det kan se ut som om det å drive med hest ikke er spesielt status, da det særlig for de yngre jentene er viktig å ikke skille seg ut for mye med hesteinteressen sin. Her er holdningene litt delte mellom de yngre og eldre jentene, jo mer involvert de er i hestemiljøet jo flere andre hestevenner har de å spille på, og dele interessen sin med. Da kommer også stolthet til uttrykk om interessen sin, også til de andre: ”De [folk] sier at, sånn som NN, jeg og NN – masse sånne folk er hardcorefolk, for vi gir oss ikke. Rett og slett. Vi setter oss ikke ned og depper hvis noe har skjedd, vi reiser oss opp igjen med en gang og går videre.” (Dina, 17)

## 5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert de mest vesentlige temaene i datamaterialet. Et sentralt funn har vært hvordan jentene i stor grad trekker andre arenaer inn i stall - livet. Lekser, jobb, venner og for mange også foreldre og skole blandes inn i denne arenaen, slik at den fremstår som et lim og et samlingspunkt i hverdagen. Samtidig er det ikke slik at hesteinteressen frontes spesielt høyllytt blant disse jentene. Stallen og interessen kommuniseres blant sine ”egne.”

Et annet sentralt funn er graden av ansvarlighet og modenhet de viser i stallen. Som ansvarlige for både hestens og sin egen sikkerhet tvinges de til å sette seg inn i hestens behov og tankeverden. De må være føre var og ”forutse” det hesten kan oppleve som en potensiell fare, lede den igjennom situasjonen uten å miste kontrollen. Dermed må de hele tiden veksle mellom å se verden gjennom hestens blikk, tenke og handle som en leder for den, og kontrollere egen frykt og følelser.



---

## 6. Analyse

Den *første* problemstillingen dreier seg om hva som kjennetegner de engasjerte hestejentene. Hva har denne gruppa til felles?

Den *andre* problemstillingen dreier seg om forholdet mellom hesten og jentene. Jeg skal se på sammenhengen mellom jentenes motiver for å drive med hest og hestens påvirkningskraft for jentene tenkning og adferd.

Den *tredje* problemstillingen handler om styrende strukturer i stallkulturen og hvordan jentene møter, fortolker, og selv påvirker disse. Hva særpreger stallkulturen? Hvilke roller er tilgjengelige i stallen og hvordan beveger de seg mellom disse?

Mitt mål med analysen er å løfte mine funn i intervju og deltagelse i miljøet inn i en teoretisk og prinsipiell ramme for den aktuelle sosialisering i stallen.

### 6.1 De engasjerte hestejentene

Stallen har i nyere tid, og kanskje særlig i byen, blitt en arena som er ukjent for de fleste. Dette gjør at jentene ikke snakker så mye om den med utenforstående. De forstår seg ikke på den. Det å drive med hest er ikke akkurat høystatus kommer det frem i intervjuene, og er kanskje noe av grunnen til at de ikke prater så mye om interessen sin med andre.

Hestejentene er litt annerledes og ”*lærer at det finns mer enn klær og sminke*” som Cathrine (19) forklarer. Samtidig er særlig de yngre jentene opptatt av at de ikke er spesielt annerledes enn de andre jentene på skolen og de har andre venner som ikke driver med hest også. Det er bare at de er spesielt engasjert i hester i stedet for fotball for eksempel, og bruker mye tid i stallen. Her skiller mine funn seg noe fra svensk forskning (Forsberg 2007). Jentene i denne undersøkelsen fremsto som sterke og tydelige på sin identitet som hestejenter, de skilte seg ut fra andre gjennom en mer avslappet klesstil og så på seg selv som en del av ”*de obryddas gäng*” på skolen (Forsberg 2007:108). Man kan tenke seg at det er mer legitimt å fremheve annerledesheten til andre fordi ridning er mye større i Sverige (Ridsportförbundet 2008), og også at dette er knyttet alder slik det kommer frem i mine funn. I tidlige ungdomsår er det

gjærne viktigere å ikke skille seg ut fra de andre i klassen på en måte som kan oppfattes som negativ.

I stallen ser man at de engasjerte jentene i stallen seg imellom deler en felles verden, som skiller seg fra de utenfor gjennom språkbruk, klær og arena. Interessen deres kan ikke dyrkes hvor som helst, og som diskutert i 2.4 og 5.1 er det mindre hesteaktivitet innenfor Oslo-grensen (ECON 2005). Deres felleskap kan i så måte ses som mer særegen i dette området. Den felles interessen for hesten fungerer som et lim og kilde til utallige diskusjoner mellom jentene i stallen. Ord, begreper og tematikk er tuftet på ekspertkunnskap som kan synes uforståelig for utenforstående. Dette er med på å bygge opp fellesskapsfølelsen som legger grunnlag for vennskap og gode relasjoner i jentegruppa. Hesten og livet i stallen skaper en felles erfaringshorisont mellom disse jentene selv om man i utgangspunktet er forskjellige. På et mer overordnet plan blir også hesteinteressen en nøkkel til inntreden i et stort hestemiljø. De som kommer opp på et visst kunnskaps- og ferdighetsnivå får kontakter og et større nettverk som kan plassere dem gjennom hvilken stall de hører til, hvilke trenere de har, hva slags hest de rir, hvilket nivå de er på, hvilke steder de kjenner til osv. Dette nettverket har selvfølgelig også internett som møteplass.

Disse jentene har til felles at stallen blir så viktig at de trekker andre delvirkeligheter inn i denne arenaen. På denne måten blir den et samlingspunkt i hverdagslivet. Stallen er hestens hjem, men den blir også i en viss forstand deres hjem – der de har familie, venner, jobb og fritid. På denne måten blir engasjement i hesten og stallen en måte å skaffe seg et integrert hverdagsliv, noe som ifølge Berger og Luckman (1964) er det beste utgangspunktet for en vellykket sosialisering.

## 6.2 Hesten som den signifikante andre?

Mange mennesker som driver med hest beskriver hvordan nærværet av hesten påvirker sin mentale og fysiologiske tilstand. Denne kunnskapen er både velkjent og utnyttet i spesialpedagogiske fagområder der hesten blir benyttet i arbeid med mennesker med ulike somatiske og eller psykiske lidelser slik det er dokumentert i gjennomgang av forskningslitteratur i 1.3. og hevdet av kjente ”hestemennesker”:

*Horses are like magnets for humans. People of all ages have drawn to the horse because of their beauty, grace, power, majestic stature and the mystery of their noble being. It's been that way throughout recorded history. (...) We calm down and become more centered and focused in the present*

---

*when we are with horses. We are transformed in a very positive way when in the presence of horses.*  
(Levinson 2009 [online])

Hestens påvirkningskraft ble også beskrevet av mine intervjuobjekter. Hvorfor roer vi og ned og blir mer konsentrerte rundt hesten? Hvordan hesten kan få den rollen den har i jentenes hverdag blir drøftet i det følgende som gjensidig påvirkning, hesten som speil, omsorg og ansvar, hestens prestasjon = min prestasjon og kommunikasjonen med hesten.

### 6.2.1 Hesten som speil

Intervjuobjektene var særlig oppmerksomme på og meddelsomme om den gjensidige påvirkningen de følte mellom seg og hesten. Hesten merket og reagerte på sinnsstemningen til mennesket. Via hestens pust, kroppsspråk og adferd merket de hvordan hesten kunne bli usikker eller opphisset hvis rytteren var det, og motsatt, at de kunne roe ned hesten om de selv var rolige. Slik virker hesten justerende og korrigerende på menneskets adferd: om hesten for eksempel legger på ørene kan man "velge" mellom å skvette unna, eller undertrykke denne umiddelbare, for de fleste, intuitive reaksjonen og i stedet stå støtt og snakke til den slik at den aksepterer det du ønsker å gjøre med den.

Uerfarne mennesker må over tid tilegne seg "nye" reaksjoner og holdninger slik at de kan føle seg trygge med hesten og føle at de har kontroll over situasjonen. Det krever for de fleste mye arbeid og innsats å disiplinere sine kroppslige reaksjoner på en slik måte. Samtidig må man også tilegne seg teoretisk kunnskap om hvordan man skal tenke i forhold til hesten, man må være empatisk og forstå hestens reaksjoner for å kunne tilpasse sine egne reaksjoner slik at man mestrer håndteringen av den. Hvis motivasjonen, lysten til å være med hesten er der, vil hesten dermed kunne bli signifikant i den forstand at den blir et individ man interesserer seg for, lytter til og speiler seg i. Frøydis' fortelling om sin fórhest kan illustrere både hennes innlevelse i hestens liv og hvordan hesten speiler henne som trygg og kompetent: Hun svarer dette på spørsmål om hvordan hun viser respekt for hesten:

*For en stund siden da, så begynte hun [hesten] å sluke luft [en uvane som hester kan få] og da var det sånn, at hver gang hun begynte [å sluke luft] så var det noen som slo til henne, og da ble hun redd ikke sant, så hun skulle forsvare seg mot alle mennesker, og da var det sånn at hun jaga folk ut av boksen og beit og sparket og sånn, så hun var helt gal egentlig, men så sto hun tre måneder på*

*sommerbeite, og når hun kom tilbake, så var hun blitt mye bedre, og da kunne flere og flere gå inn til henne og pusse hun og sånn, men så ... jo det er fortsatt sånn nå da, at hvis du ikke viser henne at du er sjefen med en gang, så prøver hun å hersje med deg, og det er flere jenter som er redd for henne når hun legger på ørene og ser sur ut, men hun gjør egentlig ingenting, det er bare det at hun truer og vil jage deg vekk, for hun vet at det funker på de små. Men med meg så gjør hun ikke det, for hun vet at hun får ikke lov til å gjøre det mot meg, og hun har egentlig aldri gjort det, og hvis hun gjør det så sier jeg bare nei liksom, også er det bare greit. (Frøydis, 16)*

Som vi ser her fremstilles hesten som et høyst virkelig og levende vesen med egen vilje som påvirker og bekrefter Frøydis' oppfatning av seg selv som kompetent hestejente. Den gjensidige påvirkningen ses her ved at Frøydis påvirker hesten ved å være på en bestemt måte, slik at hesten respekterer henne. Hun frembringer en annen reaksjon hos hesten enn andre. Den har hun oppnådd gjennom å signalisere, og mene at hun ikke kan herses med, samtidig uten å true og dermed forsterke denne hestens forsvarsreaksjoner mot mennesket. Hesten kjenner Frøydis reaksjoner og væremåte, og fordi hun er forutsigbar og reagerer riktig i hestens verdensbilde blir den trygg på henne. Det åpner for en kommunikasjon som muliggjør følsom, positiv og nyansert påvirkning hos hverandre.

En måte å beskrive denne relasjonen på er at hesten fungerer som et speil. Den signifikante andre speiler individets uttrykk og adferd slik den signifikante selv fortolker det ut fra sine egne evner og ståsted (Mead 1938). Hva "speilet" viser deg er så klart en svært individuell sak, der positive og negative forventninger, mentaliseringsevner, situasjonen og kommunikasjonsevner påvirker bildet.

Når hesten fungerer som speil vil den for det første speile en mer begrenset del av kommunikasjonskanalen din, kroppsspråket. Det er den svært god på, og den blir ikke forvirret av hvilke ord man bruker. Dobbeltkommunikasjon der man sier en ting og mener noe annet, vil hesten dermed ikke respondere på. Den svarer på det som kroppen din uttrykker og blir dermed veldig god på å avsløre og speile undertrykt eller ubevisst sinne, nervøsitet, redsel, stress eller manglende lederskap.

Hesten er heller ikke grei for "å være snill", og rose deg for noe man ikke gjør riktig, den kan altså ikke lyve. På denne måten har den selv ingen skjulte hensikter eller intensjoner med kommunikasjonen, hestens hensikter er relativt klare: I avsnittet ovenfor uttrykker hesten at den misliker situasjonen ved å legge på ørene. Den venter ikke med å si ifra, men gir et umiddelbart signal (som det er opp til mennesket å forstå).

---

I hesteflokken har alle hver sin plass og status, deres sosiale egenskaper sørger for at flokkens adferd i dagliglivet er fredelig og energisparende, de oppdrar og demonstrerer rang og overlegenhet uten å måtte slåss fysisk, men ved plassering, kroppsspråk og ved å flytte hverandre. Derfor kan de holde sammen og passe på hverandre når faren truer, fordi alle vet nøyaktig hvem de skal følge (Vangen & Andersen 1990). Dette gjør de også til gode oppdragere og læremestre for oss mennesker: At hesten fungerer som et speil blir svært tydelig når man skal prøve å kommunisere med hesten uten hjelpemidler. For å få hesten til å velge å komme til deg frivillig, eller bevege seg rundt i en innhegning ved å følge kroppsspråket ditt må man være 100 % fokusert og kommunisere dette til hesten. Du må ville. Dette gjelder i utallige situasjoner med hesten. Allerede når nybegynneren skal lære å leie skolehesten til og fra beitet får man fort svar på hvordan man selv fremstår for hesten. Blir den med deg ut av stallen? Eller stopper den og spiser gress på veien? Om hesten respekterer deg handler der og da om holdning, bestemthet og teknikk. Med de klare tilbakemeldingene blir hesten en god læremester. Også annen forskning støtter min tolkning av hestens egenskaper som speilbilde (se f.eks. Hagen 2008). I Russell-Martin (2006) har hesten en sentral rolle i parterapi, terapeuten bruker hestens speiling som bevisstgjøring og grunnlag for dialog om parets kommunikasjonsstil når paret sammen skal lede hesten gjennom ulike hindringer. De siste årene har den også blitt brukt i kursopplegg for lederutvikling (Aftenposten 9.11.08).

### **6.2.2 Omsorg og ansvar**

Omsorg og ansvarsfølelsen som intervjuobjektene uttrykker kan også tolkes som et tegn på hestens signifikans. Hver dag er hesten i stallen. Den venter på deg. Hvis du ikke kommer har den ingen. Den er ditt ansvar. Jentene setter andre ønsker og gjøremål til side for å oppfylle hestens behov. Selv om de går glipp av andre morsomme ting fordi de må dra i stallen, gjør ikke det noe. De kan jo ikke la være å stelle for hesten eller trene den, bare fordi de har lyst til å gjøre noe annet en dag. Jentene setter også likhetstegn mellom hestens velvære og deres innsats. Derfor må de lytte til den og er svært opptatt av trivselstegn som blank pels, trivselsflekker, godt humør osv. Hesten blir et slags objekt for omsorg, de ser ut til at de føler et slags morsforhold til hestene sine. Fordi den er deres ansvar må de utholde og utføre også de kjedelige oppgavene selv om de er slitne eller har dårlig tid. De disiplineres fordi de føles ansvar. Dermed føles kanskje alt arbeidet mer meningsfylt også.

### 6.2.3 Hestens prestasjon= min prestasjon

I forskning omkring idrett og ungdom har konkurranseaspektet blitt problematisert:

*”Hvordan trivsel og tilhørighet og aktivitet lar seg forene med idrettskonkurransens iboende rangering og sortering, er et tilbakevendende og omstridt tema når organisering av idrett for barn og ungdom diskuteres”* sier Strandbu og Bakken i en NOVA- undersøkelse (NOVA 2007b:13). Derfor er det interessant å drøfte hvordan mine informanter opplever konkurranseaspektet ved riding.

I intervjuene kom det tydelig frem to dimensjoner som påvirket prestasjonsfokuset: hesten, og læringsfokus. I intervjuene kom det frem to hovedkategorier av hest: skolehesten og privathesten/konkurranshesten. Ambisjonsnivå, aktiviteten og forventninger blir knyttet til hva slags hest de har tilgang på. Hestens prestasjoner er på mange måter viktige som et uttrykk for rytterens dyktighet, og blir et uttrykk for hestens betydning for jentene.

Prestasjonens betydning kan anes når Frøydis beskriver et stevne med fórhesten sin i avsnitt 4.3.4. At hun justerer egne forventninger avhengig av hestens relative sjanser til en suksess på konkurransebanen kan tolkes som et uttrykk for at det hun oppnår her er svært viktig for status og egne forventninger, men siden resultatene ikke er avhengige av henne alene må hun redegjøre for samspillet mellom de to. Om man så får til en hest som andre ikke mestrer blir det et hederstegn, og motsatt – å få til en hest som alle andre mestrer blir en drivkraft for ytterligere arbeid. Allikevel fant jeg ingen negative forventninger knyttet til denne prestasjonsdimensjonen.

Det kan se ut som hensynet til hesten og læringsdimensjonen virker beskyttende mot eventuelle negative effekter av prestasjonsfokus hos jentene. Også Johansen (2008) finner at jenter (i motsetning til gutter) har flere inngangsbilletter inn i ridesporten, de kan ha et omsorgs- og fritidsfokus parallelt med konkurranseaspektet. Dette kan tolkes som sammenfallende med det jeg kaller hensynet til hesten og læringsdimensjonen.

Fordi prestasjonens betydning må ses i forhold til hesten de sitter på og hvilket nivå de selv er på kan også dårlige resultater lettere bortforklares og dermed gjøres mindre viktige. Det faktum at de er to (hesten og rytteren) som skal samarbeide hjelper til med å innse at veien til

---

pallen er lang og lunefull. Dette vil antagelig også fremme et sterkt fokus på læringsdimensjon.

Når man føler mestring i samspillet med hesten øker sjansen for at man opprettholder forbindelsen med hesten og hestemiljøet. Den vil forsterke en subjektiv oppfatning av deg selv som du ønsker å ha, og dermed også en del av din identitet. Dette kan gjelde rent personlig og privat, men også din sosiale identitet i og utenfor hestemiljøet. Hva slags type bekreftelse man søker vil jo være avhengig av den enkelte, og intervjuobjektene trakk nettopp frem hestens ulike funksjoner. For noen av jentene var ambisjoner sentralt, for andre det å ha hesten som en venn i hverdagen. De så heller ikke dette som en motsetning. På den ene siden fråtser de i ”hestekjærlighet.” På den andre siden er konkurranse og utfordringer en vel så sentral side. Man får her en spenning mellom ansvar/omsorg og spenning/prestasjon. Begge egenskaper og motiver dyrkes i stallen, og tyder på at stallen er en arena hvor det er rom for en utvidet femininitet. Jeg tolker dette som at hesten kan brukes som et middel til å bekrefte og oppsøke en sosial identitet.

## 6.2.4 Kommunikasjonen med hesten

Hesten er stor og sterk og kan ikke utelukkende styres gjennom tvang. Alle som har prøvd å stoppe 500 kg hest med bare nevene vet at det er umulig. Man må kommunisere på annet vis. I dagens hestemiljø er det et ideal å kunne kontrollere hesten med minst mulig bruk av tvang. Dette driver en til å ta i bruk andre midler mer på hestens premisser.

Hvordan foregår denne kommunikasjonen og hvordan påvirker dette forholdet mellom hesten og individet?

Kommunikasjonen med hesten er kompleks og ikke alltid vellykket. Hesten kan ikke snakke vårt språk og som art er vi svært forskjellige – hesten er fluktdyr og planteeter, mennesket er rovdyr og kjøtteter. Også vårt naturlige kroppsspråk kan derfor mange ganger kollidere. Samtidig har begge arter som sosiale flokkdyr et ønske om kommunikasjon, og begge har gode tilpasningsevner. Hesten som et domestisert dyr har utviklet god evner til å forstå menneskelige tegn (Proops og McComb 2009) og dens tilpasning til mennesket og menneskelig nærvær har bidratt til hesten overlevelse i menneskets makt i århundrer (Clutton-Brock 1999, McShane og Tarr 2006). Hesten har lært seg å gå imot sin natur og

naturlige instinkter i det daglige livet, og kan akseptere det utroligste om den stoler på menneskelederen sin. Denne tilliten er for en stor del avhengig av vår forståelse av hestens måte å kommunisere på.

Kommunikasjonen ved ridningen baseres på innlæring og trening i et felles språk.

Kommunikasjoner er bygd på ulike prinsipper, og av disse prinsippene er det noen som hesten i naturen i utgangspunktet ikke benytter. Gjennom klassisk adferdstrening lærer hesten forhåpentligvis dette på en skikkelig måte, og nybegynneren på hesteryggen bør ideelt sett lære av en erfaren hest og instruktør.

Samhandlingen med hesten er et komplekst samspill hvor rytteren er ansvarlig. Rytteren må ha flere tanker i hodet samtidig for å få til det den ønsker: Hun må ha klart for seg sine intensjoner og gi beskjed så korrekt som mulig til hesten ved å bruke signaler (hjelpere) som stemme, vekt, tøyler og sjenkler. Samtidig må hun kontinuerlig observere om hesten faktisk svarer – virker hjelperne? Hvis ikke må rytteren finne ut hvorfor de ikke virker, altså skifte perspektiv og se situasjonen med hestens øyne. Er jeg utydelig? Gjør jeg det feil? Hindrer jeg hesten å gjøre det jeg ber den om? Kan den ikke? Har den vondt? Vil den ikke? Hva forteller hesten meg nå? På basis av hvordan de eller treneren tolker situasjonen må de forsterke, være tydeligere, og overbevise hesten om sine hensikter i en interaksjonell og sirkulær prosess. De må legge situasjonen til rette slik at hesten kan yte best mulig.

Etter hvert som språket mellom rytter og hest utvikler seg, kan ekvipasjen hoppe over meterhøye hinder, utføre de mest kompliserte dressurøvelser, danse og leke. Gjennom utholdenhet, følelse og langvarig trening kan språket mellom hest og rytter forfines til en kommunikasjon som er usynlig for andre.

I stallkulturen heter det seg at det er rytterens ansvar, det er ikke lov å skyld på hesten når noe går feil. Derfor må rytter anstrenge seg ekstra for å forstå, lese og kommunisere riktig med hesten og hesten vil konfrontere deg i forhold til kunnskap, selvkontroll og selvinnsett. Fordi den i motsetning til et menneske ikke kan le av deg eller kommentere forsøkene dine oppleves det kanskje ikke så ”skummelt” å skulle prøve ting man ikke kan. Samtidig vil det å oppnå kontroll over et dyr som er mange ganger sterkere enn deg, mestre dette dyrets krefter, og å kjenne at den svarer og forstår dine beskjeder kunne være både en motivasjon og kilde til mestringfølelse (Forsberg 2007, Forsling 2001, Koren og Træen 2003, Nikku 2005).



---

Med utgangspunkt i at kommunikasjon både har en språklig og ikke-språklig side, har jeg argumentert for hvordan den ikke-språklige kommunikasjonen med hesten kan fordre refleksjon og selvbevissthet hos individene, også tematisert hos Meyer (2003) (Meyer 2003, her referert fra Holmberg 2006). Jeg har vist hvordan hesten får en emosjonell, kognitiv og fysisk innflytelse i jentenes hverdag. De får et unikt bånd slik også Keaveney (2008) beskriver. Hesten speiler deres gode og dårlige eller mislykkede intensjoner, de har omsorgen for den og må tilpasse seg dens behov. De må redegjøre og forklare mekanismer bak både læringsprosesser og prestasjoner. Hver dag prøver de etter beste evne å kommunisere med den. Det kan høres ut som en slitsom tilværelse men dette er jo noe de vil selv. Til gjengjeld for innsatsen har de en venn, som ikke sier videre en hemmelighet, og tar imot ubetinget kjærlighet. Med hesten kan de gjøre ting som de ikke kan gjøre alene og føle suget i magen når de endelig får til det de har jobbet med.

Til sammen indikerer de overnevnte aspektene at hesten kan være en signifikant andre for disse jentene, et individ som man har tillit til og stoler på, kanskje spesielt i ungdomstiden når det sosiale spillet mellom mennesker blir utforsket for fullt. Samtidig er det sentralt å komme med noen forbehold i denne sammenhengen, da det ville være problematisk å hevde at denne signifikansen som drøftet ovenfor er likestilt med den påvirkningen som et menneske ville ha. Jentene kan nok oppvise en kjærlighet til hestene og jobbe hardt for å kommunisere med de på en god måte, men forholdet kan vanskelig beskrives som likeverdig. Her kan man tenke seg at ansvaret de har og føler for hestene spiller inn på deres opplevelse av hestens innflytelse i deres liv.

### 6.3 Stallen som institusjon

Hvis man ser stallen og stallkulturen som en institusjon blir det interessant å finne fundamentet for denne. Hvordan opprettholdes og videreføres rammene for institusjonen i sin form? Her introduserer jeg noen særtrekk ved stallen, og ser på hvordan disse særtrekkene rettferdiggjøres, opprettholdes og videreføres.

### 6.3.1 Kunnskap= status

Stallen er en i overveiende grad kunnskaps og kompetanseorientert arena. Ikke i den forstand at alle må prestere, men at den på ulike måter tydelig er fokusert på, måler og premierer økning i prestasjonsnivå.

Det store kunnskapsfokus er et viktig grunnlag for å legitimere nivåinndelingen i hestemiljøet. Dette legitimeres på mange måter f eks gjennom ord som ”nybegynner”/”viderekommer”, en generell betoning av at alle ikke er like, og at forskjeller derimot anerkjennes. Dette gjør at mestring i stallmiljøet er annerledes enn annen mestring. I dag er hestekunnskap ikke lenger allmennkunnskap men et spesielt fagområde fylt av ”fremmedord.” Jentene kan derfor demonstrere kompetanse og klatre i status ved å beherske fagord som hodelag, bitt, lang hals, gå på tøylene osv.

For å få status og bli anerkjent som kyndig er det derfor viktig å kjenne til alle fremmedordene. Frem til et middels nivå fungerer de også som meget objektivt lett tilgjengelig testbar kunnskap. Som nybegynner forholder man seg til lett testbare begreper knyttet til konkrete objekter. En grime er en grime og ikke noe annet, og vet man ikke hvordan den ser ut, eller klarer å feste den riktig er det en svært god indikasjon på at personen er fersk i stallen, og dermed heller ikke kan gjøre så mye med hestene. Når man avanserer møter man mer komplekse uttrykk som er mer åpne for fortolkning i en kunstnerisk sammenheng. – og at man forstår og behersker uttrykk som ”flyt”, ”rytme”, ”balanse” indikerer ekspertkunnskap om ”ridningens kunst.” Det å beherske terminologien i stallen legitimerer forskjellsbehandling, og viderefører samtidig teorier om ridning, hestehold og hva som er hestevelferd. En konsekvens av dette er at språket på denne måten også kan fungere som et maktmiddel til å hevde seg og ekskludere andre, noe som mer langvarig observasjon av kommunikasjon mellom jentene i stallen kunne belyst bredere.

På et mer strukturelt plan ser vi også denne koblingen mellom kunnskap og status. I rideskolen er det nivåinndeling. Timene er normalt inndelt etter kompetansenivå, for at timene skal fungere bør alle være på relativt samme nivå. Ellers blir det fort kaos og det kan skje ulykker om ryttere (og hester) gjør øvelser de ikke er klare for. Jobber du hardt eller rir oftere enn de andre på kurset avanserer man raskere, og kan også få tilbud om å bli forrytter, ri privathester eller hjelpe til. Mange rideskoler og rideklubber anvender ”rideknappen” som er et bevis for gjennomførte og godkjente ferdighetsprøver i ridning samt stell av hest og

---

kunnskap om hest. Rideknappen er inndelt i 5 forskjellige grader, som er tilpasset varierende nivåer hos ryttere og som skal sikre kontinuitet i skoleringen av hesteinteresserte. Det høyeste nivået, grad 5 er en del av ”Grønt kort” - sertifiseringen som gir rytteren anledning til å løse ut lisens for å kunne starte på distriktsstevner. (NRYF 2006)

I motsetning til mange andre idretter som håndball og fotball opereres det i konkurransesammenheng ikke med aldersinndelte klasser, kun junior, young rider og senior. Det er en individuell idrett hvor man innenfor de ulike kategoriene og nivåene konkurrerer på samme vilkår. En 10-åring kan med andre ord hevde seg ovenfor en 15-åring på konkurransebanen. Hestesport er også nesten unik i å la menn og kvinner konkurrere på like vilkår, her spiller forskjeller i menn og kvinners fysiske størrelse og styrke ingen rolle. Det er tenkning, koordinasjon, balanse og ”følelse” for ridning som skaper forskjellige ryttere ”Å kunne hest” er ikke gjort på en to tre, slik at det å investere tid, arbeid og penger for å bli god legitimerer at status er knyttet til kunnskap.

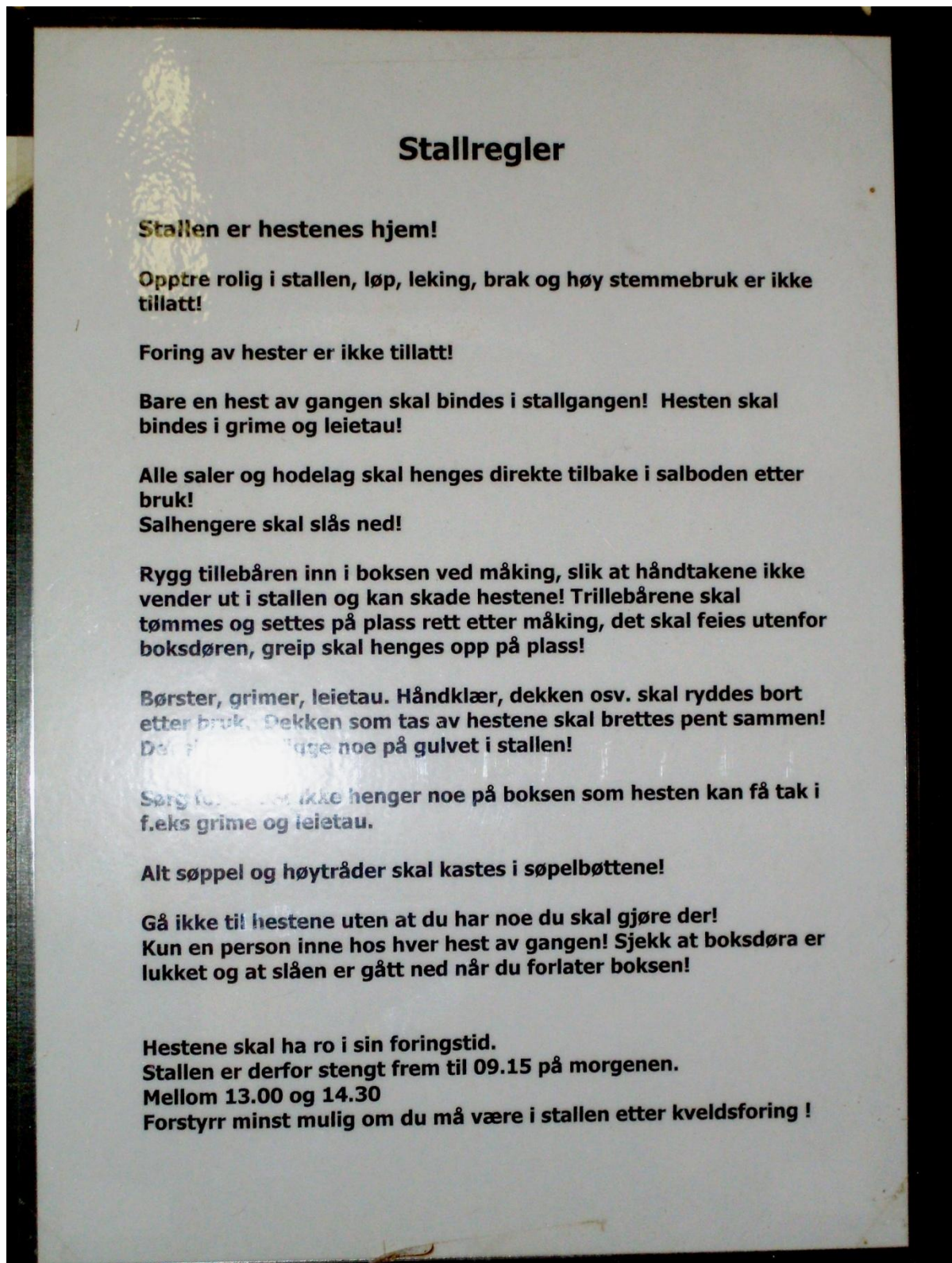
### 6.3.2 Sterk regelstyring

Stallmiljøet kan oppfattes som forholdsvis autoritært og strengt. Det er sterk regelstyring og høye ordenskrav. Orden er en plikt og en forventning og omfatter at alt utstyr på sin plass, nøye merking av hesteutstyr, generell ryddighet, renhold, rutiner mht foring, stelling, ridning, behandling av hesten osv. Dette formidles muntlige og skriftlig, ansatte som gir beskjed og plakater og instruksjoner om hvordan det skal gjøres. Som rytter lærer man ”ridebanens veier” som er konkrete mønstre man skal ri på ridebanen. ”Høyrekjøring” og forkjørsrett er obligatorisk opplæring, og inntil man har oversikt og kontroll over hesten får man ikke ri selvstendig på ridebanen. Instruksjonen på ridebanen kan nok mer beskrives i retning av korte kommandoer enn lange forklaringer og fri ridning: Hvis du ikke holder det ryddig kan det skje ulykker, hvis du ikke møkker hesten kan den få sur stråle, hvis det er i ferd med å skje noe farlig må ridelæreren si ifra kort og forståelig – ”*Stopp opp! Hold avstand!*” De lange forklaringene legges til teoritimer eller i samlinger i timen.

Historisk sett stammer rideskolen fra en militær tradisjon og mye av diskursen kan nok sies å ha sin opprinnelse derfra (for mer formasjon se Forsberg 2007). I dag kan man nok si at den sterke regelstyringen legitimeres gjennom behov for sikkerhet og hestens behov. Derfor legges ned mye arbeid i å lage et miljø der hestens behov blir tatt hensyn til. Hvis hesten får

panikk og skvetter, er det viktig at det ikke finnes løse ting i veien som hesten kan skade seg på. Det kan få store konsekvenser om hesten kommer seg løs og staldøren ikke er lukket, eller om hesten skader seg på trillebåra. Denne realiteten oppleves derfor som meget virkelig for jentene. De har alle hørt om ulykker som har skjedd fordi noen ikke fulgte reglene.

Reglene noe som gjelder for alle. Slike regler varierer fra sted til sted, men handler ofte om at alle hestene skal fores på likt, at ridning skal ikke skje etter et bestemt tidspunkt, at alle skal ri med hjelm osv. Dette medfører at alle medlemmer i stallen møter et minstemål av felles forpliktelser og forventninger, uansett om man er øverst eller nederst i hierarkiet. For de yngste og mest uerfarne innebærer dette at de også behandles som voksne når de skal være i stallen. I stallen forventes det at de unge skal beherske seg, ikke løpe i gangen, ikke tulle og kanskje skremme hesten. Når det gjelder de voksne er de rollemodeller og må følge de samme sikkerhetsreglene som barna. De har kanskje mer erfaring, men konsekvensene ved en løpsk hest er like stor for dem som for et barn. Dette innebærer også at om voksne elever ikke følger reglene kan barn rette på dem. Kunnskapen er styrende for autoriteten og retten til korrigerende.



Figur 3 (Privat bilde)

### 6.3.3 Gratisarbeid

Livet i stallen inneholder mye hardt og fysisk slitsomt arbeid. Det skal møkkes, fores og flises hos alle hestene hver dag, i tillegg til vedlikeholdsarbeid på ridebane og stall, og forberedelser til stevner. Hesten skal pusses og vaskes og utstyret skal holdes rent. I tillegg til de som helt opplagt har et ansvar for dette som stalleier og ansatte, samt hesteeiere blir en del av dette arbeidet gjort av ”frivillige”, hestepassere og andre. Det kan synes som paradoksalt at det oppleves som et privilegium å få lov til å møkke, leie en hest rundt og rundt for å kjøle den ned, pusse den og hjelpe til på stevner. Hvorfor gjør de dette?

Jentene kunne synes at dette var slitsomt av og til, men samtidig ble dette sett på som en nødvendig del av det å være i stallen. Det kan se ut som dette arbeidet hadde en klar positiv effekt på deres status i stallen. Ved å hjelpe til oppnår de tilgang til respekt og ansvar og frihet til å ri alene, og kunnskap til å trene hesten i stedet for å bli undervist. Å bevege seg oppover i hierarkiet innebærer en økende tilgang til kunnskap og samtidig respekt fra de man ser opp til i stallen. Ved å ha en godt personlig forhold til autoriteter i stallen, eller en hesteeier, kan man igjen få tips og råd som man lærer mer av. For å få til dette må man bevise at man er til å stole på, at man er grundig og ikke ”bare vil ri”. Jentene må gjøre seg fortjent til å ri ved å gjøre ”drittarbeid.” Men ved å gjøre det, blir de også mer kjent med noen som er mer inne i miljøet og får dermed tilgang på kunnskap som de ikke hadde gjort ellers. De får ri hester, og får kanskje også dermed beundring (og misunnelse) fra de andre jentene i stallen. Gratisarbeid kan i denne forstand forstås mer som et bytte av tjenester, og slik legitimerer denne virksomheten. Når gratisarbeidet innebærer anerkjennelse fra de som er flinkere, ens forbilder og autoriteter i stallen, gir det jentene motivasjon for ytterligere engasjement og innsats.

### 6.3.4 Oppsummering

Jeg har i gjennomgangen av stallens særtrekk tegnet opp et bilde av stallen som en institusjon der det stilles klare forventninger om kunnskap, en sterk regelstyring og instruktiv tone. Den pedagogiske tonen kan defineres som det Bernstein kaller ”synlig pedagogikk” og kolleksjonskode, kjennetegnet ved tydelige og rene kunnskapsidealer, uttalte og klare evalueringskriterier (Beck 2007). Jeg skal se litt nærmere på dette. Synlig pedagogikk kjennetegnes ved både sterk klassifisering og sterk innramming. Klassifisering er et

---

forholdsvis komplekst begrep som omhandler isolasjon eller avstand mellom kategorier, slik at man får en sterk spesialisering f. eks i ulike fag eller grupper av mennesker. Innramming handler om hvilken grad av kontroll som legges på kommunikasjonen, både i forhold til instruksjonsmetoden og tillatt adferd eller oppførsel i undervisningssituasjonen.

Klassifisering og innramming virker i forhold til hverandre (Riksaasen 2000).

Stallen kan analyseres gjennom disse begrepene både i forhold til spesifikk undervisningsmetodikk (i rideskolen) og i stallens daglige felles rutiner. *”Den idé om pædagogisk praksis, jeg vil gjøre gjeldende, vil med andre ord betrakte den pædagogiske praksis som en grundlægende social kontekst, gennem hvilket den kulturelle reproduktion og produktion finder sted”* (Bernstein 2001:70).

Sterk klassifisering: 1) Fag: Ridningen som idrett er inndelt i ulike disipliner med ulike uttrykk og aktiviteter, regulert gjennom ulike reglementer. 2) Rideskoleundervisningen er klassifisert etter disiplin og nivå. 3) Oppgaver: Elevene arbeider med samme type oppgaver i timen. 4) Tid: Formelle strukturer inndelt i undervisningstider, føringstider og til dels treningstider.

Sterk innramming: 1) Hierarkiske regler mht til ansvar og plikter. 2) Instruksjonsdiskurs mht til hva som skal læres, hvordan det skal læres, hvordan ridetimen skal bygges opp (sekvens) og tempo. 4) Sterk regulerende diskurs i ridetimen og rundt hestene, men ikke så mye ellers.

Samlet sett kjennetegnes både undervisning på ridetimen og arbeidsopplæringen i stallen av en synlig pedagogikk: det er viktig at du lærer spesifikke ferdigheter enten det gjelder hvordan man leier hesten på riktig måte, hvordan boksen skal møkkes skikkelig eller hvordan man holder i tøylene. Kunnskap overføres som vist i en instruktiv forklarende tone, med klare kriterier for rett eller galt.

Dette må ses i sammenheng med ulike individenes posisjon i stallen. På et visst kompetansenivå vil man kunne ha en mer selvstendig og individuell tilnærming til innrammingen. Sentralt er også at det som her kan oppsummeres som en kolleksjonskode gjelder tilknytning til ”offisielle aktivitet og posisjoner i stallen” (se Riksaasen 2000). I det offisielle rommet er det en sentral stemme som styrer, men uoffisielt eksisterer det ulike stemmer/meninger om hverandre: Det sosiale fellesskapet og uoffisielle aktiviteter er i stor grad selvstyrt og flytende.

Hvordan forholder jentene seg til denne strukturen og disse normene? Jentene uttrykker i intervjuene at dette er helt greit og akseptabelt. For dem er det helt logisk at det må være slik. Det klare hierarkiet og autoritetene i stallen blir ikke utfordret. Reglene og kunnskapsfokuset legitimeres igjen av sikkerhetshensyn: når hesteeieren skal vite om rytteren kan ri en spesiell hest, må hun jo vite om rytteren er i stand til å håndtere hesten. Hvem kan argumentere mot ulovlig ridning og påbud om avstand mellom hester når regelbrudd kan ende i, og har endt i, løpske hester med ryttere på motorveien og brukne hestebein på grunn av spark? Slike episoder har gjort sterk inntrykk på mine informanter og de har alle erfaringer med hva ”regelbrudd” kan føre til. Derfor blir de ikke så ofte satt spørsmålstegn ved. Engasjement i ulike disipliner signaliserer ulike interesser og til dels også personlighetstyper og egenskaper. Den sterke nivåinndelingen muliggjør klare tilbakemeldinger på ferdighetsnivå og gir elevene noe å strekke seg etter (for de som ønsker det).

## 6.4 Roller

Jentene beveger seg i ulike roller med ulik status i stallen. Dette kan ses som en sosialiseringsprosess i stallen, og en bevegelse i kunnskap og status. Mine informanter har alle beveget seg fra å være nybegynnere i stallen, til å være blant de mest erfarne og kyndige i miljøet. I samsvar med Berger og Luckmans (1966) og Goffmans (1974) bruk av rollebegrepet, kan inntreden i disse rollene analyseres på flere nivåer.

1) Den første dimensjonen handler om utøvelsen av rollen i seg selv. I materialet mitt har jentene roller som ”hestepasser,” ”hesteeier”, ”rideskoleelev”, ”ridelærer”, ”hestejente”, ”privatrytter.” Gjennom de ulike rollene møter de ulike forventinger fra andre om ansvar, kunnskap og frihet.

De fleste i stallen begynner som *rideskoleelever*, og kommer til stallen en gang i uka for å ri. Kursene er nivådelt, og det er alltid stas og komme opp et nivå. Vil man, har tid og får lov, kan man være *hestepasser*, det er ekstra stas, for det er omtrent som å ha din egen hest. Da kan man diskutere seg i mellom om sin yndlingshest, kjøpe utstyr til den, pynte den, snakke med eieren osv. Den er en uendelig kilde til prat, konflikter og tull. Blir man hestepasser for en privathest er man straks mer inne i miljøet. Man får mer ansvar, som innbærer både



---

plikter og gleder. De må ikke se en rolle som hestepasser, og til denne rollen ligger det visse forventninger. En forventning fra omgivelsene er at man ”er til å stole på.” Du må komme når du skal, og eieren må vite at du kan ta ansvar for ulike situasjoner som måtte oppstå. Du skal sette pliktene foran moroa, og det er ikke akseptabelt å ikke ”rekke å møkke.” Som *hesteeier* økes dette ansvaret. Man skal ikke bare ta ansvar for sin egen hest, men også passe på hestepasser, samarbeide med andre oppstallører og stalleier. Om de er mindreårige er de også avhengige av foreldrene sine. Rolleegenskaper, forventning til og status til disse rollene på ulike staller kan selvfølgelig variere, men generelt i mitt materiale fremkommer det helt klart at det er klare rollefordelinger i stallen. De ulike rollene har en disiplinerende funksjon på jentene enten de er stalljenter, ridelærer, hesteeier, hestepasser med en med sterk felles føring som grunnlag – de er alle i hestens hjem og det medfører en rekke plikter.

Jentene sjonglerer tilsynelatende lett mellom rollens krav og sine andre roller som venninne, ungdomsjente, eller personlige identiteter de utforsker. Rollen er ikke spesielt tilstivnet og tradisjonsbestemt, de må bare sørge for å beherske nok sider ved den til å bli anerkjent som eier av den, altså ikke bli avslørt som jukse-maker eller ukyndig. Denne sjongleringen kan f. eks observeres når de beveger seg fra det umiddelbare nærværet til hesten i stallgangen, og går inn i varmestua eller kafeen. Der kan de ”kaste hammen” og utfolde seg fysisk, høylytt og barnslig, på en måte som ikke hadde blitt tolerert inne i stallen. Blir de spurt om å hjelpe til blir de igjen seriøse og ansvarsfulle, fortsetter å prate, men litt stillere og mer dempet i kroppen.

2) Roller representerer også en plass i et institusjonelt nettverk, der man naturlig blir kjent med og får kunnskap om andre mennesker og andre roller i et spesifikt nettverk (B&L 1966:88). I dette tilfellet hestemiljøet. Som konkurranserytter møter man andre konkurranseryttere, trenere, dommere og veterinærer. Også mange foreldre er involvert i barnas fritid, for skal man konkurrere med hest er man avhengig av både økonomisk støtte og kjøring til stevner. Alle mindreårige må ha med seg en ansvarlig hestekyndig person på stevner. Personene i nettverket representerer generaliserte samfunnsroller, et bredt spekter av voksenpersoner som sammen med de andre jevnaldrene blir den generaliserte andre.

Til sammen tenker man seg at i sosialiseringprosessen vil individet i kraft av de rollene det spiller få innsikt i og bli en del av spesifikke, sosialt objektiverede områder av ”kunnskap.” Ikke bare fagkunnskap, men som Berger og Luckman understreker, også ”kunnskap” om normer, verdier og til og med følelser (B&L 1966:89).

Det å være konkurranserytter innebærer å ha teorier om trening, erverve en viss kroppsbeherskelse, mestre det nivået man ønsker å konkurrere i og ha en generell hestekunnskap for å sikre at hesten har optimale forhold. Det kreves også god kjennskap til regelverket slik det er regulert av Norges rytterforbund som igjen er utformet på grunnlag av dyrevernsloven.

Selvsagt er det mulig å ”jukse i faget”, betale seg til god hjelp og gode hester som gjør mye av jobben selv, men hvis hestemiljøet er sosialiserende dvs. at man identifiserer seg med aktiviteter og mennesker i miljøet og har en egeninteresse av å oppholde seg der vil man ta til seg også kunnskap om holdninger og verdier som er passende for en rytter og et hestemenneske. Man kan også tenke seg at dette kan ha en viss overføringsverdi til andre. F.eks. så er det i de aller fleste miljøer ikke legitimt å piske hesten inn på en hestetransport hvis den ikke går inn frivillig, og denne holdningen vil kunne ”smitte” over på medhjelper, selv om denne i utgangspunktet ikke har noe kunnskap om eller interesse for hest.

Rollekunnskap innebærer også kunnskap på det følelsesmessige området. Rytteren må evne å legge bånd på seg i treningssituasjonen, slik at skuffelser og sinne ikke går utover hesten. Som Ida sier: *”Hvis jeg er veldig nedfor en dag, og skal ri NN på banen, så er ikke det så lurt, for han er ikke en sånn som finner seg i alt for å si det sånn. Da rir jeg heller bare på tur eller noe.”* (Ida, 16)

På denne måten vil det å kunne spille rytterrollen godt sørge for ”en åpning til en spesifikk sektor med samfunnets totale lager av kunnskap” (B&L 1966: 89). Her selvfølgelig praktisk hestekunnskap, men også kunnskap om hvordan man påvirker andre. Det er nemlig ikke nok å beherske en rolle utad men også, som B&L påpeker, være involvert i de forskjellige kognitive og følelsesmessige lagene i de mengder av kunnskap som passer både direkte og indirekte for den rollen. Slik vil inntreden i et sosialt nettverk, der man knytter bånd og identifiserer seg med rollen og viktige andre i rollen kunne gi en sosialiseringseffekt som også kan bli en del av ens identitet. Samtidig legitimerer dette stillingen som institusjon som igjen forsterker sosialiseringen. Dette bidrar igjen til å reproducere stillingen med dens verdier. Det å være interessert i hesten ligger i bunn for vandringen fra å være en uinnvidd nybegynner i stillingen, til mer avanserte og forpliktende roller. Men de elsker alle hestene. I stillingen må de være bestemte, handlekraftige, sette seg selv til side, og de må spille rollen som hestejenter.

---

## 7. Diskusjon og oppsummering

Når jeg studerer hverdagen i stallen på avstand slår det meg at den har en høy grad av realitet ved seg. Man trenger ikke å bygge opp en konstruert virkelighet og engasjement ved kompliserte ritualer og legitimeringer. Hesten er en objektiv realitet, dens reaksjoner er svært tydelige og menneskets handlinger rundt den er forholdsvis lette å observere og vurdere. Med Hoems ord kan den beskrives å ha direkte testbar kunnskap (Hoëm 2000).

Berger & Luckman henviser til objektivitet som intersubjektiv enighet. Dermed åpnes det både for et syn på kunnskapen som sosialt konstruert, men samtidig objektivt ved å være knyttet til deltagelse i sosiale institusjoner som objektive realiteter. Jeg skal drøfte hvordan man kan se på objektivitet og subjektivitet ved kunnskap i stallens hverdagsvirkelighet. Når man diskuterer hva som er rett og galt, sant eller usant om treningsteorier, fôring, og hestens behov vil svarene man får være avhengig av hvem man spør, eller i et større perspektiv i hvilken tidsepoke man spør.

Hva som produseres av kunnskap i dag er knyttet til hva som anses viktig å vite. Man kan dermed si at det finnes en sosialt konstruert intersubjektiv enighet om at man idag er etisk og moralsk opptatt av dyrets rettigheter og naturlige levevilkår (Horses and Humans 2006). Altså kan man i forhold til dyret hesten også snakke om epistemologisk subjektivitet, kunnskapskonstruksjon i en faglig diskusjon omkring hesten, vår bruk av den og vår moralske rett til å utøve makt og tvang for å kontrollere hesten. I likhet med mennesket er også hesten et fleksibelt og tilpasningsdyktig vesen som samspiller med sine omgivelser.

Historisk sett har hestens rolle beveget seg fra det mytiske og religiøse, som maktmiddel og krigføringsmiddel, til den uvurderlige rolle den spilte som trekkraft og arbeidsredskap i begynnelsen på vår industrielle tidsalder (McShane og Tarr 2006). I ulike epoker har den vært innrammet av ulike symbolske universer, som har utviklet og formidlet legitimeringer, praksiser og institusjoner omkring hesten og hestehold og slik bidratt til å reproducere disse institusjonene. Hestens rolle og betydning har endret seg i et komplekst samspill med andre samfunnsmessige endringer.

Overgangen fra det engelske begrepet ”breaking” til ”starting” som beskriver prosessen der man venner en fersk hest til sal og rytter (innridning) kan beskrive både en ontologisk og

epistemologisk subjektivitet. Da man red hestene inn med vold, uten gradvis tilvenning var det jo slik at man praktisk talt brøt ned hesten. Man startet brutalt med hesten, de gjorde voldsom motstand, og man brukte vold og tvang tilbake (Roberts 1997). I de aller fleste steder i dag bruker man mildere metoder, og gradvis tilvenning. Dermed er det heller ingen ”breaking” som skjer. Begrepet beskriver ikke lenger virkeligheten, for virkeligheten, situasjonen vi har lagd eller institusjonen ”innridning”, har forandret seg. Dermed må ordet endres. Nå ”startes” hestene. Dette er knyttet til en høyere ordens legitimeringsvirkelighet som er i bevegelse. Dermed har denne endrede praksisen og sosialt konstruerte kunnskapen blitt objektivt befestet gjennom institusjonelle endringer i lovverk om dyrevelferd. En annen side er at denne endringen også på mange måter har gjort aktiviteten mykere og mer uavhengig av fysisk styrke. Dermed åpnes også denne aktiviteten for jenter. (for mer se bla. Birke og Brandt 2009).

I hverdagslivet i stallen derimot, fremkommer den fysiske virkeligheten som en objektiv realitet. Hesten er et fysisk vesen som akkurat som oss reagerer på sine omgivelser, men dens opplevelse av virkeligheten er ikke konstruert og kulturelt påvirket. Man kan selvfølgelig kritisere og anklage hesten for å ”innbille seg farer ” når den skvetter av vår plutselige bevegelse, men dens fysiske reaksjoner – f. eks at den sparker og man får vondt, vil vanskelig kunne forklares som en subjektiv konstruksjon. Hestene må man forholde seg til og de er meget fysisk sporbare. Hvis det er intersubjektiv enighet om at en spesifikk hest er helt talentløs, men en jente deretter klarer å skolere den og vinner et dressurstevne kan det klart observeres at hesten kan noe. Hesten blir tynn om du ikke forer den. Hesten går ut av innhegningen hvis du ikke lukker porten, og boksen er fortsatt møkkete hvis du ikke møkket den. Faller du av hesten ligger du helt klart på bakken. Dine intensjoner og meninger kan drøftes og settes spørsmålstegn ved, men resultatene kan observeres. Stallens realiteter kan luktes, smakes, høres og føles på sin egen kropp. I en verden der mye handler om fortolkning av diffuse begreper og ulike kunnskapshorisonter, og vi trenger eksperter for å vurdere hvorvidt kneippbrødet er helsefarlig eller ikke, kan hesten og livet i stallen til sammenligning fremstå som relativt testbart og objektivt tilgjengelig for egen vurdering. Derfor er det kanskje også lettere å være skjerpet og mentalt tilstede i stallen.

Her spiller også forbildene i stallen en viktig rolle. Som idoler, men allikevel nærværende blir deres blikk og vurderinger viktige kilder for ungdommens selvbekreftelse (Ziehe & Stubenrauch 1983). Både muntlig og gjennom det å gi jentene ulike oppgaver og ansvar får

---

jentene kontinuerlig direkte tilbakemeldinger fra mennesker de ser opp til. Å få vurderinger i en kontekst som ikke er truende gitt av mennesker som man selv respekterer og identifiserer seg med blir både ansporende til videre innsats og forsterker miljøets betydning for jentenes selvbilde.

Deltagelsen i hestemiljøet kan også ses i lys av begrepet ”naturlige læringserfaringer”. En utdanningsfilosofi der barnet og ungdommen oppsøker og gjør naturlige læringserfaringer i hverdagslivet, ble tidlig utforsket hos 1700 -tallsfilosofen Jean-Jacques Rousseau (se Rousseau 2008). Senere har pedagoger og filosofer som Paul Goodman (se bl.a. Provenzo 2006 og Goodman, 1964) og A.S. Neill (se bl.a. Neill 1993) og ”unschooling-bevegelsen” se blant annet (Holt 1982) som utviklet denne filosofien videre.

Naturlig læring inngår i begrepet “unschooling” definert som en rekke utdanningsfilosofier og praksiser sentrert rundt å tillate barn læring gjennom sine unike naturlige livserfaringer, inkludert barnesentrert lek, spill, husholdningsforpliktelser og sosial samhandling. Dette foretrekkes fremfor de begrensningene som finnes innenfor en konvensjonell skole. Utforskning av aktivitetene er gjerne ledet av barna selv, støttet og veiledet av voksne (Beck 2006, Davies og Aurini 2003:64).

Et fellestrekk i de alternative utdanningsløpene som blir beskrevet i den overnevnte litteraturen er hvordan den indremotiverte lærelysten får lov til å være drivkraften, og at barna eller ungdommene selv initierer og styrer arbeidsoppgavene. Også her spiller voksne rollen som mentorer, eller fasilitatorer for å tilrettelegge aktiviteten.

Den store lærelysten er svært åpenbar i stallen. Som et miljø med ”real world” egenskaper er den et sted hvor individet kan ha og oppsøke naturlige læringserfaringer gjennom prøving og feiling i ridetimen, delta i stallarbeidet, se på andre ri, lese teori og snakke om hest.

Rammene i stallen er legitimert gjennom hestens behov og sikkerhet og blir derfor i hovedsak respektert. Reglene er ikke til for jentenes skyld eller fordi ”det bare er sånn”, men de er til på grunn av hestene. Derfor er det lite behov for å opponere mot disse reglene og utenom selve ridetimen man har allikevel stor frihet til å være seg selv, så lenge man klarer å beherske det som kreves av de i håndteringen av hestene. Jentene sjonglerer mellom rollene de har og den de ”er”. Hesten krever mental tilstedeværelse og fokus fra alle rundt seg og fordi den er så ressurskrevende skaper den et naturlig grunnlag for samarbeid og gjensidig avhengighet mellom menneskene i stallen. Hesten blir grunnlaget for felles verdier og

interesse: alle vil hestens beste og alle vil ha det bra sammen i stallen. Slik skapes en gyldig sosialiseringssituasjon.

Skolen kan her gi en nyttig kontrast for å vurdere stallens sosialiseringseffekt hos disse ungdommene. Flere av disse jentene tilbringer omtrent like mye tid i stallen som på skolen. Det er klart at skolen som obligatorisk og stallen som frivillig i så måte blir oppfattet og brukt helt ulikt hos jentene. Men den store interessen og engasjementet som observeres hos disse ungdommene tyder på at stallen kan være en viktig alternativ læringsarena. For de eldste jentene, Cathrine, Dina og Ida er den faktisk det. Cathrine trivdes ikke på skolen som barn, og fikk erstatte skoletimer med stallarbeid i stedet. Alle tre satser de på en utdanning og karriere innenfor hestenæringen, beskriver stallen som deres annet hjem og hesten som det viktigste i hverdagen.

Her er det mulig å se stallen som en signifikant sosialiserings- og læringsarena, den blir arenaen som rommer ”alt”: De voksne i hestemiljøer er forbilder og autoriteter, lekser tas med og gjøres i stallen, og noen tar også med seg sine foreldre. For andre blir den en erstatning for stressomme familieforhold, og mistriivsel på skolen. Stallen representerer også arbeidslivet når de tjener penger til ridetimer eller hestehold, og samtidig har den et sosialt fellesskap. Man kan si at de tar hesten med seg inn i skolearenaen når stallen også påvirker videre utdanningsvalg. For noen kan det se ut til at den blir den dominerende sekundærsosialiseringssarenaen.

## 7.1 Identitet

Hvordan påvirkes identitet i dette? Stallen representerer en sosial struktur preget av meget faste rutiner knyttet til hestens behov og den type virksomhet som drives der. De typiske kjennetegnene kan oppsummeres som sterk struktur, frivillig deltagelse, bytte av tjenester, enkel arbeidsdeling og rollefordeling.

Stallene i mitt materiale er ikke bare hestens hjem, men også en arbeidsplass, en rideskole samt at det drives utleie til private hesteeiere. Man kan anta at for jenter som tilbringer mye tid i stallen får denne arenaen en *signifikant* påvirkning på deres selvoppfatning gjennom samhandling med hesten, tilbakemeldinger, læringsprosesser og tilpasning til stedets rutiner,

---

tankesett og sosiale miljø. De møter holdningene til de generaliserte andre, og gjør dem til en del av ens egen tenkning og vurdering av seg selv (Mead 1938).

En konsekvens av og et uttrykk for identifisering til hestemiljøet er at spørsmål og trusler mot "hestejenteidentiteten" blir besvart med hestemiljøets holdninger. Dette innebærer ikke at man automatisk tar til seg et visst sett med holdninger. Gitt rollens obektive egenskaper som viderefører av en institusjon, muliggjøres distanse til og refleksjon over ens egne handlinger og dialoger i møter med andre individer.

Det refleksive mennesket har i denne forstand en "fri vilje" – her forstått som en bevissthet til sin egen adferd og handlekraft til endring, enten hos seg selv, eller i sine omgivelser. Dette innbærer også en evne til å reflektere over sin objektiv tilskrevne identitet og det samfunnet de er en del av. I stallen må jentene manøvrere seg i og rundt ulike holdninger og praksiser og deres egen tenkning blir utviklet i interaksjon med de generaliserte andre, egne erfaringer og tidligere tenkning.

Hvor *viktig* denne arenaen blir for jentenes sosialisering og identitet, er avhengig av mange faktorer. Deres selvvurdering av stallens viktighet, graden av involvering, identifisering til stallmiljøet og de sosiale strukturer samt andre konkurrerende arenaer som skole, hjem og annen fritid spiller inn. Noen felles holdninger og regler må allikevel aksepteres og gjøres til sitt for at man skal kunne passe inn i og bli akseptert i miljøet. Vi kan ikke være oss selv hvis vi ikke har en felles referanseramme (Mead 1934). Det er ikke nok å ta på seg rideklær og skaffe seg en hest. For å bli anerkjent må man kjenne til og delta. Du må være troverdig i rollen (Goffman 1974). Informantene i denne oppgaven representerer her en gruppe jenter som tydelig behersker både språk og forventet adferd i stallen, de har gjennom gradvis inntreden i stallkulturen utviklet ferdigheter og samtidig fått inntreden i det sosiale miljøet slik at de fremstår som troverdige i rollen som hestejenter.

I sekundærsosialiseringen har vi i større grad anledning til å velge hvilke arenaer og mennesker vi vil knytte oss til, og det at deltagelse i stallen er frivillig gjør at man kan forutsette den som er et positivt innslag. Hvis ikke kan man anta at de slutter, såfremt de ikke føler at stallen er det eneste valget man har.

I Osloområdet er det imidlertid et stort utvalg av fritidsaktiviteter, og ridning er som drøftet i 2.4 og i ifølge jentene ikke en typisk fritidsaktivitet i Oslo.<sup>6</sup> Dette styrker antagelsen om at i den grad stallmiljøet påvirker disse hestejentene oppleves det som meningsfullt og positivt. De opplever stallen som viktig og selvvalgt. Dette øker grad av identifisering til stallen.

På den andre siden er stallen påvirket av de aktørene som deltar der. Dette omfatter eieren (eierne) av stallen, rideelevne, besøkende, hesteeierne og ikke minst hestene og den type hestevirksomheter som drives. I hvilken *retning* de blir påvirket er knyttet til virksomhetens verdier. Man kan anta at ulike egenskaper fremelskes avhengig av de overnevnte faktorene. I en privatstall med stort fokus på konkurranseridning kan man anta at egenskaper som vinneregenskaper og ærgjerrighet settes høyere enn i staller hvor få konkurrerer. Eiernes og voksnes påvirkning gjennom å være rollemodeller og normgivere antas å være stor. Hestemiljøet er mangfoldig, med en stadig utvidelse av ulike retninger og treningsfilosofier som bærer i seg ulike diskurser og normer (Birke og Brandt 2009). Hestemiljøet overordnet sett er også en del av en kompleks verden når det kommer til ulike typer hesteaktiviteter og treningsmetoder.

Men intervjuene og deltagelsen i miljøet gir meg allikevel følelsen av at miljøet, i egenskap av å være en stall (hestens hjem), har visse unike, stabile fellesfaktorer forutsatt at det er et noenlunde veldrevet sted. Innenfor enhver stall må de daglige rutinene være de samme, og de fysiske strukturene ligger som stabile rammer for hele virksomheten. Dette er forutsetningen for mine konklusjoner. Mer spesifikt kan det argumenteres for at oppvurderingen av de subjektive målstokkene som Ziehe (2006) viser til, ikke kan uttrykkes i samme grad i stallen i forhold til hestene som i skolegården eller på fritidsklubben. Stallen er mer normstyrt enn preferansestyrt fordi det handler om ”hestens beste”. Dermed blir det mindre rom for partielle verdier hvor for eksempel estetikk og normer skiller lag. Stallens struktur tillater heller ikke så mye individuell mangfoldighet og variasjon innenfor den enkelte stall, både fordi mange mennesker skal samarbeide og fordi hesteholdet og rideskoledriften er preget av strenge rutiner.

---

<sup>6</sup> Det er relativt store forskjeller mellom antall medlemmer mellom fylkene, og i Oslo utgjør NRYFs medlemmer mellom 13–19 år 15 % mot 23 % på landsbasis. I aldersgruppen mellom 6- 13 år er forskjellen enda større, kun 3 % mot 14 % på landsbasis (ECON 2005).



---

I tillegg kan det argumenteres for at hestejenter opplever mange kilder til *realitetsorientering*, altså erfaringer og ansvar som ungdom på mange måter ikke opplever i dag. Ifølge Berger og Luckman øker sjansen for en vellykket sosialisering i samfunn som har *primærgruppekvalitet* definert som klart definerte roller og forventninger og etterprøvbar kunnskap. Etter mitt syn har jeg gjennom analysen argumentert for at stallen er et sted med slike kvaliteter. Dette er i tråd med Hoëms beskrivelse av sosialisering og utvikling av identitet i det han kaller det enkle samfunn. Jeg skal se litt nærmere på dette.

Det enkle samfunn baserte i motsetning til det differensierte samfunn på utvikling av lokal (personlig) viten og kunnskap (Hoëm 2000). Samhandlingen mellom menneskene ble karakterisert ved personlig fortrolighet, følelsesmessig dybde, et moralsk fellesskap, og kontinuitet i samholdet over tid. I stallen er det et fokus på din personlige fysiske dyktighet samt individuelle kjennskap til din lokale stall med de konkrete hestene som er der. Alle i stallen har et felles erfaringsgrunnlag knyttet til stell og trening av hestene, og noen har spesialområder og kunnskap knyttet til undervisning, ansvar, arrangementer, fag som skoing, veterinærlære, eller eierskap/forpliktelse til en spesiell hest. Det moralske fellesskapet er fundert i verdier og behandling av hesten, og jentene føler både autonomi og eierskap til sin stall. De er eksperter på sin stall. I stallen skjer sosialiseringen hovedsakelig uformelt gjennom gradvis økende engasjement og deltagelse i miljøet, og jentene søker seg til situasjoner der de kan oppnå sine mål eller få den tilfredsstillende de søker. Med andre ord eksternaliserer de seg i miljøet ved å oppsøke visse roller med de forventede uttrykk og adferd som påkreves i miljøet, samtidig som de fyller den med sitt innhold. De identifiserer seg med sine forbilder med sine spesifikke kvaliteter, og hesten oppdrar og disiplinere dem. Slik blir hesten og arbeidet rundt rammen for det hele, og skaper mening for individet. Med kvaliteter fra det Hoëm (2000) kaller det enkle samfunn kan stallen for disse jentene representere en motvekt i forhold til realitet og omskiftelighet i den postmoderne tilværelse. Man kan se at de engasjerte hestejente er den gruppa som i størst grad kan bruke stallen på denne måten.

Et viktig tema i intervjuene var hvordan disse jentene hadde gjort stallen i sentrum for sin hverdag. De trakk andre arenaer inn i stallen, eller gjorde utvidet stallens funksjon fra å være en hobby/og fritidsarena til å bli sitt andre hjem. De yngre jentene som hadde ansvar for hest hadde også engasjerte foreldre, som var tilstedeværende i stallen. Stallen ble for noen

praksisplass i et utdanningsløp, og arbeidssted. Man ser altså at stallarenaen i varierende grad ble integrert med skolearena, familiearena og senere arbeidsarena.

En utfordring i dag er at sosialiseringen har flyttet seg fra hjemmet og nærmiljøet til flere ulike institusjonelle arenaer som i stor grad er separert fra voksenverdenen (Buckingham 2000). I tillegg har media og internett blitt viktige sosialiseringsagenter sammen med jevnaldrekulturen, og manglende sammenheng mellom disse arenaene med ulike normer, forventninger og rolledisposisjoner kan gi en følelse av manglende sammenheng i hverdagen. Ved å integrere stallarenaen med skolearenaen og familiearena slik mange av jentene forteller om, kan hesteinteressen for disse fungere som beskyttelse mot utrygghet, ekstrem valgfrihet, og en fragmentert hverdag.

Det rolle- og kunnskapsbaserte hierarkiet muliggjør en klar objektiv tilskrevet identitet og plass i et miljø som det kanskje er lettere for jentene både å oppnå og å skape mening i en ellers uklar og komplisert sosial verden, spesielt i ungdomstiden. Engasjement i sin stall med sin hest kan være en løsning for å frisette seg fra den normative pluraliteten og den ekstreme transparensen i et evigvarende selvsosialiseringssprosjekt. Når normene er relativt klare og overskuelige og forventningene er uttalte slik som i det enkle samfunn tillates det en eksternalisering som gir vårt behov for bekreftelser gode vilkår. Når Ziehe (2006) mener ungdommens identitetsarbeid i dag styres av behov for orientering, plausibilitet og trygghet er dette dermed i samsvar med mine funn.

I stallen skaffer jentene seg egenskaper man trenger i samfunnet. De utvikler en kommunikativ kompetanse som ikke handler så mye om hva man sier, men hvordan man handler. Noe overraskende er det kanskje at i disse ganske strenge rammene oppleves jentene som både selvstendige og handlekraftige. Innenfor for stallens regler og normer både tillates det og forventes det at man kan gjøre ting selv og håndtere det som måtte oppstå av situasjoner når man skal ri og stelle for hestene som for oss mennesker kan fremstå som uforutsigbare. I stallen forventes egenskaper som arbeidsvilje, ansvarsfølelse, emosjonelle intelligensen og handlekraft.

I analysen er det drøftet hvordan og hvorfor er stallen er veldig viktig for disse jentene: De investerer mye tid og arbeid i kostbar interesse, og uttrykker en sterk glede over å drive med hest. De fleste omtaler seg selv som hestejenter, allikevel uttrykker de ikke noen spesielt uttalt hestejenteidentitet i andre kontekster, og er opptatt av at dette ikke innebærer noen

---

annerledeshet. På skolen og med andre venner er andre ting og samtaler som gjelder. Hva skyldes dette?

Jeg har undersøkt hvordan hestejenter uttrykker sin lidenskap til de andre, utenfor miljøet. Det kan se ut som om de på tross av sitt engasjement underkommuniserer dette til andre venner. Særlig for de yngre er dette noe de lever ut i stallen. Hvorvidt dette er et uttrykk for at det er upopulært å være hestejente, eller om de synes det er fint å ha det for seg selv er vanskelig å få noen klare svar på. Dette kan være et interessant forskningsspørsmål videre. (Det er jo problematisk for hestesporten hvis det er slik at man mister noen grupper av utøvere fordi aktiviteten har lav status.) Når de integrerer hesteinteressen sin med andre arenaer ser man at disse trekkes inn i stallens sfære, og ikke motsatt. De kan gjøre lekser i stallen, men de kan ikke komme med hesteklær og høy i håret på skolen, og heller ikke prate alt for mye om hest med noen som ikke selv driver med det. Å trekke andre arenaer inn i stallen, eller å utvide denne arenaen ved å velge en hestefaglig utdanning blir en måte å legitimere en identitet og tilknytning til hesteinteressen.

## 7.2 Konklusjoner

Tidligere forskning har vist at kontakt med hesten har visse positive effekter mht til bla. stress, depresjon, empati, utvikling av lederegenskaper og generell mestringsfølelse. Jeg har i denne oppgaven ønsket å se nærmere på hvilke prosesser som ligger til grunn for disse potensielle effektene, hva som ligger til grunn for det store vedvarende engasjementet hos noen jenter? I dette forskningsperspektivet har jeg valgt å se på denne spesifikke problemstillingen i lys av Berger & Luckman sin teori om sosialisering og inntreden i institusjonelle fellesskap. Jeg har ønsket å besvare tre spørsmål:

- 1) Hvem er de engasjerte hestejentene?
- 2) Kan hesten få en rolle som en signifikant andre og dermed påvirke deres identitet?
- 3) Hva særpreger stallen som sosialiseringsarena?

Når det gjelder den første problemstillingen handler om mine informanter som en gruppe ungdommer som er svært opplukt i interessen sin. Mens noen av jentene beskrev nærmest

en ”medfødt” interesse for hesten, var det for andre mer tilfeldige årsaker til at de havnet i stallen. I dag har de alle kommet opp på et visst ferdighetsnivå og dermed også inn i en rolle som krever at de bruker *mye* tid i stallen. Det kan sies om ridning at man kun kan bli virkelig flink og få et personlig forhold til hesten om man investerer mye i denne aktiviteten, derfor blir utvikling av et stort engasjement til en viss grad avhengig av muligheten til dette.

Mine informanter kan vise til mange erfaringer som gir nye forventinger om mestringserfaringer på hesteryggen og opplevelsen av å ha en personlig relasjon til hesten. Dette ser ut til å virke selvforsterkende på engasjementet deres sammen med ansvaret de påtar seg når de er hestepassere eller hesteeiere. Ansvaret de påtar seg øker identifisering til stallen. Samtidig opplever jentene at stallen er en arena som inneholder alt de ønsker seg, og dermed trenger de ikke å oppsøke andre fritidsarenaer i like stor grad. Ulempen med interessen deres er samtidig all tiden den krever, og en av jentene påpekte nettopp at hun trappet ned fordi hun ofte gikk glipp av andre sosiale aktiviteter.

Når de som er mest i stallen er den gruppa som statistisk sett har dårligst råd (SSB 2009), er det nærliggende å tenke seg at de ofrer en del for å kunne drive med hest. Det ”koster” i form av tid til andre sosiale aktiviteter, og det koster penger. Flere av disse jentene jobber i stallen, og kan på denne måten finansiere noe av interessen sin på egen hånd. Men de blir også delvis avhengige av foreldrenes støtte for å kunne utøve sporten sin, og i denne sammenheng har det også vist seg at det er de ungdommene med høyest utdannede foreldre som er mest aktive (SSB 2009). Dette kan tyde på at selv om denne gruppa ikke har spesielt god råd, har de allikevel ressurssterke foreldre som stiller opp. Mine informanter hadde en variert foreldrebakgrunn, men flere av dem hadde svært engasjerte foreldre som var med i stallen til tider, og i hvert fall bifalt deres valg av interesse. Oppsummert kan disse faktorene bidra til den utviklingen av en sterk tilhørighet og fellesskap som jentene uttrykker.

Hva blir så viktige sosialiseringsfaktorer i stallen? I denne sammenheng har analysen dreid seg om to hovedtemaer: hestens funksjon og stallen flersidighet. Når det gjaldt hestens funksjon ga jentene uttrykk for at den har flere roller, som de vektla i ulik grad. Hesten blir både en venn, en konkurransepartner, og for noen ett familie/kjærlighetssubstitut. Jeg mener å ha vist at hesten kan bli en signifikant andre for disse jentene gjennom sin funksjon som speil, ansvaret og omsorgen jentene føler for hesten og hestens kommunikasjonsstil. Hesten skaper også grunnlag for et sterkt sosialt fellesskap utenom skole og på tvers av alder. Den er noe som jentene har felles oppmerksomhet på og det å ha

---

et felles fokus skaper et godt grunnlag for samhørighet. Å ha felles yndlingshest, gå på samme time osv gjør det lettere og gli inn i miljøet, og bli godt mottatt. Mine informanter representerer hestejenter som opplever tilhørighet og tilknytning som en del av et større fellesskap, et nettverk der alle har en rolle i kraft av sin kunnskap og forhold til hesten og hesteaktivitetene.

Samtidig har jeg funnet at det er ikke kun forholdet til hesten som påvirker deres identitet. Stallens særtrekk som institusjon blir vel så viktig, med de oppgaver og roller man får som engasjert i miljøet.

Videre har jeg gjennom Hoëm (2000) og Berger og Luckman (1966) drøftet hvordan jentenes bruk av stallen minner om deltagelse i det enkle samfunn. Gjennom gradvis inntreden i miljøet utvikles et forpliktende engasjement som blir selvforsterkende gjennom ansvaret som kreves av jentene når de oppholder seg med hestene. Stallen er samtidig et sted som alltid er åpent og tilgjengelig fordi hesten trenger stell hver eneste dag, og blir dermed en arena som både rommer det sosiale og uforpliktende, men også læring, arbeid, ansvar og prestasjoner.

I dag kan den urbane stallen ses som en mellomting mellom den offentlige arenaen og den private arenaen, i en tid der gata er ansett som farlig og upassende å slippe barna sine ut i og hjemmet og organiserte fritidsaktiviteter har overtatt som oppholdssted (Buckingham 2000). Rideskolestallen blir et sted midt i mellom, der noe er organisert i form av ridetimer, men mye av tiden er fri og mer selv-organisert. Det ytre miljøet er kontrollert, slik at både barna og ungdommene kan slippes løs i stallen, de kan bevege seg fritt og ukontrollert av foreldrene, men har allikevel voksne i nærheten. De må samarbeide for at hesten skal ha det bra og for at de daglige pliktene blir gjennomført til beste for hestene. Til sammen gir dette jentene trygge rammer i interaksjon med de voksne i stallen, men allikevel med stor frihet innenfor disse rammene til å være i og sosialiseres i jevnalderfellesskapet.

Stallen utøver kontroll på mange måter over jentene gjennom sine strukturer og legitimeringer. Jentene utøver samtidig kontroll over hesten og andre jenter gjennom sin kompetanse og rolle i stallen. I dette samspillet, både gjennom hesten og gjennom stallen utvikles en identitet som handlekraftig og ansvarlig. Deres kompetanse er en forventet kompetanse som blir kommunisert gjennom en kombinasjon av hestens behov for lederskap

og stallens fokus på sikkerhet og regler og kontroll i en pedagogisk tone som Bernstein kaller kolleksjonskode (Riksaasen 2000).

Sosialiseringen i stallen legger derfor til rette for en trygg identitet. Stallen er ”alltid” der med sine rutiner og mennesker, og du har den rollen du har. Nettopp derfor kan den være tiltrekkende for jentene i en fase og en verden der man møter mange utfordringer og muligheter. De må forplikte seg i stallen og forsterker følelsen av forutsigbarhet og styring i hverdagen.

I et mer historisk overblikk kan man si at det utvidede bruksområdet for hesten som observeres i dag representerer en arena som jentene har formet på sine premisser. Stallen blir nok et område i samfunnet der ungdomsjenter kan eksternalisere seg i samfunnet som handlende, ansvarlige og kompetente. Ved å ”gjøre” hest på sine premisser får de en opplevelse av mening og mestring i hverdagen.

I et individualisert og refleksivt senmoderne samfunn der tradisjonen som forankring og ramme for individet er svekket kan hestejenter gjennom identifisering til stallen som institusjon, *deres* institusjon, oppleve tilknytning til et sosialt fellesskap og samtidig ha stabile og forutsigbare rammer. For noen blir dermed stallen blir et holdepunkt i hverdagen i en periode der søken etter identitet og tilhørighet er særlig stor. Hesten som felles interesse og lidenskap blir også drivkraft for utvikling av rolleegenskaper som ansvarsfølelse, handlekraft og perspektivtaken, egenskaper som på alle måter er sentrale i et senere voksenliv.

---

## [Kildeliste]

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakkland, Åshild (2008): *Menneskers selvoppfatning og aktivitet med hest - hvordan kan menneskers selvoppfatning styrkes på ulike områder i aktivitet med hest?* Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Barker Sandra B. og Aaron R. Wolen (2008): The benefits of human-companion animal interaction: a review. *Journal of Veterinary Medical Education*. Vol 35(4):487-95.
- Beck, Christian W. (2006): *Den moderne hjemmeundervisning i Norge - beskrivelse, analyse og drøfting*. Thesis. Dr philos UV-fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Beck, Christian W. (2007): Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 03.
- Beck, Christian. W. (2009): *Hypersosialisering*. Oplandske bokforlag.
- Beck, Ulrich (1997): *Risiko og frihet*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Bergens Tidende 27.6.2007 s. 19: *Hest, svømming, golf og alpint dyrest*.
- Berger, Peter L og Thomas Luckman (1964): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berget, Bente, Øyvind Ekeberg og B.O Braastad (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).
- Bernstein, Basil (2001): Pedagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: *Pædagogik, diskurs og magt/Basil Bernstein*. Chouliaraki, Lillie og Martin Bayer (red.). København: Akademisk.
- Birke, Lynda og Keri Brandt (2009): Mutual corporeality: Gender and human/horse relationships. *Women's Studies International Forum*. Vol 32(3):189-197.
- Bizub, Anne L, Ann Joy, Larry Davidson (2003): "It's like being in another world": Demonstrating the benefits of therapeutic horseback riding for individuals with psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. Vol 26 (4):377
- Bowers, M. J. og P. M MacDonald (2001): The effectiveness of equine-facilitated psychotherapy with at-risk adolescents: A pilot study. *Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, (15): 62–76.
- Bowlby J. (1969): *Attachment and loss*. Bd. 1: Attachment. London: Hogarth Press and Institute of Psycho- Analysis.

Breivik, Gunnar og Ola Vaagbø (1999) *Utviklingen i fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985–1997*. Oslo: Norges idrettsforbund og olympiske komité

Bryant, B. K. (1985): The neighborhood walk: Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol 50 (3): 210

Buckingham, David (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.

Børresen, B. (2002): *Hest i Norge*. Oslo: Landbruksforlaget.

Clutton-Brock J (1999): *A natural history of domesticated animals*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Companion Animals and Us: Exploring the Relationships between People and Pets*. Podberscek, Anthony L, Elizabeth S. Paul og James A. Serpell. (Red) England: Cambridge University Press. 2000.

Dagsavisen, 28.6.2008, s. 6: *Kostbar fritid*.

Davies, S og J. Aurini (2003): Homeschooling and Canadian Educational Politics: Rights, Pluralism and Pedagogical Individualism. I: *Evaluation and Research in Education*. Vol. 17 2, 3.

Durkheim, Emile (1956): *Education and sociology*. London: The Free Press.

ECON (2005): *Ridesporten i vekst - forslag til anleggsstrategi for Norges Rytterforbund*. Rapport 2005/16. Utarbeidet for Norges Rytterforbund. På nett: <http://www.rytter.no/t2.asp?p=55001> Funnet: 20.09.2009.

Forsberg, Lena (2007): *Att utveckla handlingskraft - om flickors identitetskapande processer i stallet*. Licensiatavhandling 2007:43, Institutionen för Pedagogik och lärande, Luleå tekniska universitet: Sverige.

Forsling, Sven (2001): *Flickan och hästen*. Rapport 2/01 Sverige: Statens Institutionsstyrelse ISSN 1403-1558. På nett: [http://web.telia.com/~u22249598/sv\\_index.html](http://web.telia.com/~u22249598/sv_index.html)

Fonagy, Peter og Mary Target (1996): Playing with reality. I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis* (77), 217-233.

Fonagy, Peter og Mary Target (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*. Vol 9 (4) 679–700.

Frønes, Ivar (1979): *Et sted å være – et sted å lære. En bok om sosial læring og forebyggende miljøarbeid*. Oslo: Tiden.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, Erving (1974): *Vårt rollespill til daglig*. Dreyes forlag: Oslo.



- 
- Goodman, Paul (1964): *Mis-education*. New York: Horizon Press.
- Hagen, Siv M (2008): *Stallen som læringsarena og fire jenters opplevelse av interaksjon med hest*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hammersley, Martin og Paul Atkinson (2004): *Feltmetodikk - grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hart, L. A. (2000): Psychosocial benefits of animal companionship. I: *Handbook on animal-assisted therapy*. A. F. Fine (Red.). San Diego: Academic Press.
- Hellum, Lene Cecilie (2007): *The Face of the Cowboy"- Perspectives on Myths and Identities among Texan Cowboys*. Deloppgave i cand. polit. grad i sosialantropologi. Universitet i Oslo.
- Hoëm, Anton (2000): *Sosialisering*. Gyldendal: Oslo.
- Holmberg, Tora (2006): Hur gör djur? Människor, andra djur och utmaningar för sociologin. *Sociologisk forskning*. Nr 1.
- Holt, John (1982): *How Children Fail*. London: Penguin.
- Horses and Humans: the Evolution of Human/Equine Relationships*. Olsen, Sandra L. (Red.). England: British Archaeological Reports. 2006.
- Johansen, Hege (2008): *Kjønnssegregering i norsk sprangridning – Få kvinner på topp, mange på bunn*. Masteroppgave i sosiologi, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet.
- Keaveney, Susan M (2008): Equines and their human companions. *Journal of Business Research* 61 (2008): 444–454.
- Klontz, Bradley T, Alex Bivens, Deb Leinart og Ted Klontz (2007): The Effectiveness of Equine-Assisted Experiential Therapy: Results of an Open Clinical Trial. *Society and Animals*. 15:257–267.
- Koren, Ella og Bente Træen (2003): Jenter og hest, stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2005, 3(2): 3-26.
- Kristiansen, Søren (2005): Erving Goffman – hverdagslivets rollespil. I: *Hverdagslivet – Sociologier om det upåagtede*. Jacobsen Michael H. og Søren Kristiansen (red.). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Lund, Thorleif (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse- insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Larsen BA, Lingaas F. (1997): Dogs and health. A review of documented connections *Tidsskrift for Norsk Legeforening*. Vol 10; 117(30):4375–9.

- Latimer, Joanna og Lynda Birke (2009): Natural relations: horses, knowledge and technology. *Sociological Review*. 57, 1-27.
- Levin, Irene og Jan Trost (2005): Symbolsk interaksjonisme - hverdagslivets samhandling. I: *Hverdagslivet – Sociologier om det upåagtede*. Jacobsen Michael H. og Søren Kristiansen (red.). København: Hans Reitzels forlag.
- Long, Linda (2009): *Effectiveness of animal-assisted therapy interventions in altering childhood aggressive behaviors*. Dissertation in Psychology. Tennessee State University.
- McShane, Clay og Joel A. Tarr (2006): The Horse as Technology – The City Animal as Cyborg. I: *Horses and Humans: the Evolution of Human- Equine Relationships*. Olsen, Sandra L. (Red.). England: British Archaeological Reports.
- Mead, George H. (1938): *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Mellem, Eli Marie Grindstad (2004): *Hesten - et hensiktsmessig spesialpedagogisk tiltak for barn og unge med AD/HD?* Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Nebbe, L. (2003): Animal-assisted activities/therapy as an animal and human welfare project. *Humane Innovations and Alternatives*, 8. På nett: <http://www.psyeta.org/hia/vol8/nebbe.html> Funnet: 13.10.2009.
- Neill. A.S (1993): *Summerhill: radikal barneopdragelse*. Oslo: Pax.
- Nikku, N. (2005): Stallkulturen som arena för flickors identitetsskapande. *Sociologisk Forskning*, nr 4.
- Norges Idrettsforbund (NIF) (2007): *Årsrapport 2006*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.idrett.no/t2.aspx?p=70380>. Funnet: 06.05.09
- Norges Rytterforbund (NRYF) (2006): *På vei mot grønt kort for ryttersporten*. Kursbok for Grønt kort. Oslo: Akilles forlag og Norges Rytterforbund.
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). (2004): *Ungdom, idrett og friluftsliv. Skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002*. Krange, O. og Åse Strandbu. Rapport 16/2004. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.nova.no/index.gan?id=7498&subid=0> Funnet: 10.10.2009
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). (2007a): *Ung i Oslo-levekår og sosiale forskjeller*. Øya, Tormod. Rapport 6/2007. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.nova.no/index.gan?objid=13543&subid=0> Funnet: 10.10.2009
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). (2007b): *Aktiv Osloungdom - en studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn*. Strandbu, Åse og Bakken, Anders. Rapport 2/2007. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.nova.no/index.gan?id=12814&subid=0> Funnet: 10.10.2009
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). (2008): *Barnevernsklienter i Norge 1990 – 2005, en longitudinell studie*. Clausen, S. E. og L.B.

---

Kristofersen. Rapport 3/08. Elektronisk dokument.

<http://www.nova.no/index.gan?id=16787&subid=0> Funnet: 12.9.2009

Ommundsen, Yngvar (1992): *Self evaluation, affect and dropout in the soccer domain : a prospective study of young male Norwegian players*. Doktorgradsavhandling. Norges Idrettshøgskole.

Poresky, R. (1996): Companion animals and other factors affecting young children's development. *Anthrozoos* Vol 9(4): 159–168.

Provenzo, Eugene F (2006): *Critical issues in education: an anthology of readings*. London: Sage publications.

Proops, Leanne og Karen McComb (2009): Attributing attention: the use of human-given cues by domestic horses (*Equus caballus*): *Animal Cognition* DOI 10.1007/s10071-009-0257-5.

Ridsportforbundet (2008): *Svenska Ridsportförbundets verksamhetsberättelse 2008*.

Elektronisk dokument. På nett:

[http://www3.ridsport.se/templates/Pages/InformationPage\\_158.aspx](http://www3.ridsport.se/templates/Pages/InformationPage_158.aspx) funnet: 11.5.2009

Riksaasen, Rita (2000): *Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet*. Introduksjonsartikkel. Elektronisk dokument. På nett:

<http://stud.hsh.no/lu/inf/nordisk/Materiell/mod2cdok2.htm> funnet: 9.10.09.

Roberts, Monty (1997): *The Man Who Listens to Horses*. Random House.

Rostgård, L.(2002): Mestring og melodrama - piger og heste. I: *Pi'r, pink og power - om aktuell pigekultur*. Sörensen, A.C. (red.). Kjøbenhavn: Gads Forlag.

Rousseau, Jean Jacques (2008): *Emile eller om oppdragelsen*. Kjøbenhavn: Borgen

Russell-Martin, L.A. (2006): *Equine facilitated couples therapy and Solution Focused couples therapy: A comparative study*. Doctorate of Philosophy, Northcentral University.

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

Silverman, David (2006): *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text, and interaction* London: Thousand Oaks.

Silverman, David (2007): *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research ...* London: Sage.

Skille, Eivind Å. (2006): *Ungdom og idrett – Empiriske faktorer, teoretiske perspektiver og metodiske refleksjoner* Rapport nr. 7. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.

Statistisk Sentralbyrå. (SSB) (2003): *Levekår for ungdom i større byer*. Gunnlaug Daugstad. Notat 2003/55.

Statistisk Sentralbyrå. (SSB) (2009): *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter – resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007*. Odd Vaage. Rapport 2009/15.

Sørensen, Lena E (1999): *Hesten som pædagogisk redskap*. Faborg: Forlaget Zosma.

Sørensen, Marit (2005): *Terapeutiske muligheter ved bruk av hest innen psykiatri og rusomsorg*. Konferanseforedrag ved Nordisk konferanse.

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

Vangen, O. og Ø. Andersen (1990): *Hesteboka*. Oslo: Landbruksforlaget.

Vestel, Viggo og Ingrid Smette (2007): Fritidsklubben som forebyggende arena – har den ”gått ut på dato”? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2007, 7(1):77–102.

VG 15.9.2008 s 28: *Hest koster mest!*

Wertsch, James V. (1998): *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser - Kulturel frisættelse og subjektivitet*. Danmark: Politisk revy.

Ziehe, Thomas (2006): Post - aftraditionalisering. Unges ændrede generationsforhold i dag. I: Tom Ritchie (red.): *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Danmark: Billesø og Baltzer.

Østlandsforskning (2008): *Bruk av hest i psykisk helsevern. En kartlegging av virksomheter og aktiviteter på området*. Olsvik, Asgeir Skålholt og Vigdis Mathisen. Notat. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.ostforsk.no/notater/visnotat.cfm?NotatID=349> funnet: 07.05.09.

## Nettkilder

[Aftenposten](#) (ud)

Tittel: *Tegneserier - Wulffmorgenthaler*

<http://www.aftenposten.no/tegneserier/article3289651.ece>

Funnet: 08.10.09

[Aftenposten](#) (26.11.06)

Tittel: *Hektet på hest*.

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1545476.ece>

Funnet: 08.10.09

[Aftenposten](#) (09.11.08)

Tittel: *Hesten gjør dem til bedre ledere*.

<http://www.aftenposten.no/forbruker/jobbogstudier/article2758368.ece>

Funnet: 06.10.09

[Aftenposten](#) (24.11.08)

Tittel: *Slik tjener trenerne seg rike*.

---

<http://www.aftenposten.no/nyheter/sport/article2777530.ece>  
Funnet: 20.09.09

[Aktiv i Oslo](#) (ud)

Tittel: *Rideskoler og ridesentre i Oslo, Akershus og omegn*  
<http://www.aktivioslo.no/aktiviteter/hest/ridesk.php>  
Funnet: 05.04.08

[Dagens Næringsliv](#) 10.10.2008

Tittel: *Bønder i storbyen.*  
<http://www.dn.no/d2/mat/article1508617.ece>  
Funnet: 29.10.09

[Dyrevernloven](#) (2009)

Tittel: *Lov om dyrevern.*  
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19741220-073-001.html#1>  
Funnet: 7.7.08

[E24](#) (23.9.09)

Tittel: *Bonderomantikk på FINN.*  
<http://e24.no/eiendom/article3283786.ece>  
Funnet: 31.10.09

[Forskning.no](#) (2009)

Tittel: *Sentraliseringen fortsetter.*  
<http://www.forskning.no/artikler/2009/august/226918>  
Funnet: 29.10.09.

[Forskrift om hestevelferd](#) (2005)

Tittel: *Forskrift om hestevelferd.*  
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20050602-0505.html>  
Funnet: 1.11.09

[Hest og Helse](#) (2009)

Tittel: *Landsdekkende medlemsorganisasjon Hest og Helse.*  
<http://www.hestoghelse.no>  
Funnet: 11.5.09.

[Inn på tunet](#) (2009)

Tittel: *Hva er inn på tunet.*  
<http://www.innpaatumet.no/default.asp?WCI=ViewNews&WCE=2420&DGI=231&Head=1>  
Funnet: 29.10.09.

[Landbruks- og matdepartementet](#) (23.4.09)

Tittel: *Landbruk: Historisk samarbeid om hesteforskning.*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/aktuelt/nyheter/2009/april-09/landbruk-historisk-samarbeid-om-hestefor.html?id=556699>  
Funnet: 01.11.09.

[Levinson, Franklin](#) (2009)

Tittel: *Equine Facilitated Learning -A Natural Way to Improved Mental Health, Successful Relationships and Balance in One's Life.*

<http://www.wayofthehorse.org/Essays/equine-fac-learning.html>

funnet: 29.10.09.

[Nasjonalt folkehelseinstitutt](#) (FHI)(31.8.04)

Tittel: *Dårligere psykisk helse i storbyen.*

[http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft\\_5565&MainArea\\_5661=5565:0:15,3263:1:0:0:::0:0&MainLeft\\_5565=5544:48151::1:5569:2:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,3263:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:48151::1:5569:2:::0:0)

Funnet: 29.10.2009.

[Norges Rytterforbund](#) (NRYF) (2009)

Tittel: *Over 40 000 medlemmer fordelt på 7 grener.*

<http://www.rytter.no/t2.asp?p=22471>);

Funnet: 1.8.09.

[Norsk Hestesenter](#) (2009)

Tittel: *Utdanning og kompetanse.*

<http://www.nhest.no/Kursutdanning>

Funnet: 29.10.09.

[Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste](#) (NSD) (UD)

Tittel: *Personvernombudet for forskning*

<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Funnet: 6.11.2009

[Statistisk sentralbyrå](#) (2008)

Tittel: *En av fem slutter underveis.*

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/index.html>

Funnet: 29.10.2009

[Tellnes, Gunnar](#) (2004)

Tittel: Urbanisering på helsen løs. I: *Dagens Medisin* 21.10.2004

<http://www.dagensmedisin.no/nyheter/2004/10/21/urbanisering-pa-helsen-l-s/index.xml>

Funnet:29.10.09

[TNS](#) (2009)

Tittel: *DNS Metrix – topplisten.*

<http://rapp.tns-gallup.no>

Funnet:10.5.09.

[Universitetet for miljø- og biovitenskap](#) (2008)

Tittel: *Hesten som terapeut.*

<http://www.umb.no/iha/artikkel/hesten-som-terapeut>

Funnet:10.10.09.

[VG](#) (25.10.2008)

Tittel: *Rekordmange medlemmer i Turistforeningen.*

<http://www.vg.no/reise/artikkel.php?artid=531097>

Funnet: 30.10.09.

## [Vedlegg]

Oppslag i stallen

Hei!

## Er du hestegæern?? Har du lyst til å snakke om det?

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er jenter og hest, og jeg skal undersøke hestejenters identitetsarbeid. Derfor vil jeg snakke med jentene om deres tanker om stallmiljøet, samspillet med hesten og hva som gjør det så gøy å drive med hest!

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 8-10 jenter i alderen 13-16 år som bruker mye tid i stallen, du trenger ikke å ha egen hest, men gjerne være hestepasser, eller ha noe ansvar på en eller annen måte. Dere kan godt være venninner.

Spørsmålene vil dreie seg om refleksjoner omkring ansvar, mestring, deltagelse, sosiale posisjoner, kunnskap i og rundt stallmiljøet. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Dersom du har lyst bli intervjuet, kan du ta kontakt med meg på telefon 99576817. Du kan godt sende meg en sms, så ringer jeg deg opp.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Mvh, Sunniva Opsahl,

tlf : 99576817, email: sunniva\_opsahl@hotmail.com

## Intervjuguide

### **Fakta**

1. Alder
2. Skole i nærmiljø, karakterer?
3. Har du planer for hva du skal gjøre senere? Utdanning/yrke
4. Har du andre hobbyer også, hva gjør du ellers på fritiden?
5. Foreldrebakgrunn: Bor du sammen med begge foreldrene dine, hva jobber de med og inntekt?
6. Hvor lenge har du drevet med hest?
7. Hvor mange timer om dagen, uka, året holder du på med dette?
8. Hva gjør du i stallen?
9. Hvor mye av tiden jobber du alene og sammen med andre?
10. Hva og hvem bestemmer hvor mye tid du bruker i stallen?

### **Samarbeidet med hesten**

11. Kan du huske hva som gjorde at du begynte med hest?
12. Kan du gi noen eksempler på hva som er viktig når du driver med hester?
13. Fortell så presist du kan om en vanlig dag i stallen, hva du gjorde og hvorfor du gjorde det.
14. Kan du fortelle om en fin time/dag du hadde med hesten din?
15. Husker du en vanskelig episode?
16. Hvordan vet du om det du gjør med hesten er riktig?

### **Felleskap og samarbeid**

17. Hva gjorde at du begynte i denne stallen?
18. Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til de andre på stallen?
19. Hvem betyr mest for deg (i hele verden).
20. Er det noen du ser spesielt opp til, hvorfor?
21. Hvilke forventninger møter du i stallen?



22. Kan du huske en episode da du lærte noe viktig?
23. Hjelper dere hverandre?
24. Regler for handtering av sikkerhet?
25. Er det noe som er slitsomt/negativt med å drive med hest?

### **Identitet/selvoppfattelse**

26. Oppsummere engasjement?
27. Kan du prøve å beskrive din vei fra nybegynner til der du er nå?
28. Kaller du deg en hestejente? Hva innebærer evt. det å være hestejente?
29. Føler du noen gang at du skiller deg ut?
30. Går hesteinteressen din utover andre ting?
31. Bruker du det du lærer om hesten i stallen på andre områder?

### **Avslutning**

32. Spørre om ting som har vært uklart.
33. Oppsummering, er det noe mer du har lyst til å fortelle om?
34. Hvordan syns du det har vært å sitte og prate slik vi har gjort nå?

Si at de kan ta kontakt hvis det er noe mer de ikke syns de fikk sagt, og be om å få ta kontakt til et gruppeintervju etter jul.

Takk for intervjuet!

## Informasjonsskriv

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

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er jenter og hest, og jeg skal undersøke hestejenters identitetsarbeid. Dette vil være med fokus på stallmiljøet, samspillet med hesten og jentenes forhold til hverandre. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 7-15 personer i alderen 13-16 år.

Spørsmålene vil dreie seg om refleksjoner omkring ansvar, mestring, deltagelse, sosiale posisjoner, kunnskap i og rundt stallmiljøet.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99576817, eller sende en e-post til [sunnivao@student.sv.uio.no](mailto:sunnivao@student.sv.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Christian W Beck ved pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer 22855397

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Sunniva Opsahl

Waldemar Thranesgt 51B, 0173 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av jenter og hest og ønsker å stille på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer .....

Passivt samtykke fra foresatte:

Hvis dine foresatte ikke ønsker at ditt intervju skal brukes må de gi skriftlig beskjed innen 01/10- 08

# Godkjenning av undersøkelsen fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Christian W. Beck  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 11.08.2008

Vår ref.: 19465 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 19465                | <i>Jenter og best</i>   |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i> |
| Daglig ansvarlig     | <i>Christian W. Beck</i>                                      |
| Student              | <i>Sunniva Margrete Opsahl</i>                                |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

*Bjørn Henrichsen*  
Bjørn Henrichsen

*Anne-Mette Somby*  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sunniva Margrete Opsahl, Waldemar Thranes gt 51 B, 0173 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanaa@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no