

# Aktiviteter med hest og utvikling av selvteorier

*Unge kvinners opplevelser fra hest som fritidsaktivitet og oppfatninger av intelligens*

Eirin Karoline Gunnsdatter Gudevold



Masteroppgave i pedagogikk - Allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# Aktiviteter med hest og utvikling av selvteorier

Unge kvinners opplevelser fra hest som fritidsaktivitet og oppfatninger av intelligens

”Man må falle av 100 ganger for å bli en god rytter.”

Ordtak innen hestesport gjengitt av case #3.



Til Mamma,

som introduserte meg for hesteverden,

og Pappa, som trodde jeg kom til å gå lei.

© Eirin Gudevold

2015

Aktiviteter med hest og utvikling av selvteorier

Eirin Gudevold

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**Aktiviteter med hest og utvikling av selvteorier**

Unge kvinners opplevelser fra hest som fritidsaktivitet og oppfatninger av intelligens

**AV:**

Eirin Karoline Gunnsdatter Gudevold

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i Pedagogikk

Allmenn studieretning

**SEMESTER:**

Vår 2015

**STIKKORD:**

Aktiviteter med hest, personlighetsutvikling, motivasjon, sosial-kognitiv teori, motivasjonsteori, selvteori, oppfatninger av intelligens, fritidsaktivitet, kvinner, hest, muligheter for å lykkes, multippel casestudie, mønstersammenligning





# Sammendrag

Prosjektets *problemområde* er om fritidsaktiviteter med hest kan bidra til menneskers personlighetsutvikling og oppfatninger av mulighetene for å lykkes.

Den overordnede *problemstillingen* er:

## ***Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?***

For den empiriske studien presiseres problemet ytterligere til:

1. *Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?*

*Tidligere forskning* som omhandler aktiviteter med hest som fritidsinteresse har omtalt flere aspekter som kan påvirke personlighetsutviklingen. Jeg har tatt utgangspunkt i *motivasjonsteori* for å utdype denne forskningen. Dwecks (2000) *selvteorier* om intelligens ble valgt for å bidra med ny og utvidet kunnskap om emnet.

Forskning knyttet til aktiviteter med hest og personlighetsutvikling legger først og fremst *sosiologiske* og *psykologiske* teorier til grunn. For å vise en sosiologisk vinkling på aktivitetene ble arbeidene til Forsberg (2007, 2012) og Opsahl (2009) benyttet. Studiene til Hauge (2013), Koren og Træen (2003) og Træen og Wang (2006) var utgangspunkt for å belyse aktivitetene ut i fra en psykologisk vinkling. Som en annen vinkling på aktivitetene er to undersøkelser med teoretiske utgangspunkt nært knyttet til psykologi omtalt, Bakkland (2008) med grunnlag i pedagogisk-psykologisk teori, og Steffensen (2007) med bakgrunn i ledelsesteori.

Banduras (1997) teori om *forventing om mestring* var naturlig å benytte siden teorien er omtalt i andre bidrag på området. *Målorienteringsteori* var bakgrunn for å se om aktiviteten bidrar til prestasjonsmål eller læringsmål. *Selvteorier*, med hovedvekt på oppfatninger av intelligens som enten fast eller formbar, fra Dweck (2000), var utgangspunkt for å utvikle ny forståelse knyttet til aktiviteter med hest. Selvteorier viser hvordan våre atferdsmønstre kan påvirkes av hvordan situasjonen oppfattes, og kan forstås som mer grunnleggende teorier knyttet til motivasjon, personlighet og utvikling. Hvis aktivitetene er egnet for å utvikle en

oppfatning av intelligens som noe formbart, kan aktiviteten bidra til positive opplevelser av mulighetene for å lykkes og brukes for å støtte en ønsket personlighetsutvikling.

Den empiriske undersøkelsen ble designet som *en multippel casestudie* med flere enheter for analyse etter Yin (2009). Utvalget besto av 6 kvinner mellom 22 og 29 år, med aktiviteter med hest som fritidsinteresse. *Datainnsamlingsmetodene* var kvalitative semistrukturerte *intervju*, for å samle inn tanker og opplevelser fra personer med førstehåndserfaring fra aktiviteter med hest over flere år, supplert med et kort kvantitativt *spørreskjema*.

Spørreskjemaet var en norsk utgave av Dwecks (2000) ”Theories of Intelligence Scale – Self Form for Adults”. I tillegg har informantene kommentert svarene avgitt i spørreskjemaet.

Datamaterialet fra intervjuet, spørreskjemaet og utdypingen knyttet til spørreskjemaet har blitt triangulert for å validere casenes oppfatninger av intelligens. *Analysekategoriene* ble utviklet fra teori, og datamaterialet ble analysert ved hjelp av et skjema utviklet etter en ide fra Miles og Huberman (1994). *Mønstersammenligning* var studiens overordnede *analysestrategi*, hvor mønstrene fra hver case fortløpende ble sammenlignet innen hver kategori for å finne en trend (Yin, 2009). Hver informant ble sett som en egen case. Hver nye case ble betraktet som en *replikasjon* av tidligere case, og det ble foretatt en *analytisk generalisering* tilbake til teori (Yin, 2009).

*Resultatene* peker i retning av at aktiviteter med hest har en positiv virkning på personlighetsutviklingen og oppfatninger av mulighetene for å lykkes. Bakgrunnen for dette er anledningene for å utvikle en forventning om mestring som tåler motstand, en læringsorientering og den bakenforliggende oppfatningen av intelligens som noe formbart i tilknytning til aktivitetene.

Annen forskning på aktiviteter med hest viser at *rammene* for aktiviteten skaper et utvidet handlingsrom, som gir muligheter for utfoldelse og unike erfaringer. Aktivitetene hevdes å bringe med seg et *fellesskap* som er utgangspunkt for tilhørighet, opplevelse av sosial støtte, anerkjennelse, erfaringer med å påvirke omgivelsene og markere egne behov, å utvide forståelsen av hva det vil si å være kvinne, gode rollemodeller og instruktører og sosialisering til en trygg identitet. *Samspeillet* med og *relasjonen* til hesten kan bidra til å gjøre aktiviteten verdifull, være utgangspunkt for å skape en trygg base, tiltro til egne evner og gi mestringserfaringer. Aktivitetene gir erfaringer med å *håndtere utfordringer*, økt utholdenhet og en motstandsdyktig forventning om mestring.

*Resultatene fra den empiriske studien* viste at relasjonen til hesten er verdifull. *Hesten og aktiviteten* er utgangspunkt for økt selvtillit gjennom streben etter noe verdifullt, mestringserfaringer på bakgrunn av innsats og utholdenhet, utvikling av læringsorientering, et fokus på forbedring ved tilbakemeldinger og erfaringer med å handtere utfordringer. *Stallmiljøet* kan gi erfaringer som underbygger at endring er mulig gjennom å tilby anledninger for utfoldelse, fremme læringsorientering, være en sosial arena, by på rollemodeller som bygger opp under oppfatningen, gi økt opplevelse av ansvar, tydeliggjøre betydningen av tidsbruk, gi støtte, by på muligheter for avkobling og motvirke negative stereotypier. Dette er aspekter som bidrar til at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar. En analytisk generalisering viste at andre studier knyttet til aktiviteter med hest peker i samme retning.

Resultatene knyttet direkte mot *motivasjonsteori* viste at aktiviteter med hest gir erfaringer som kan bidra til en *høy forventning om mestring*. Banduras (1997) fire kilder for å styrke forventningen om mestring finnes alle i stallen. Aktiviteten gir muligheter for mestringserfaringer som følge av innsats og utholdenhet, som fører til en forventning om mestring som tåler motstand. *Læringsorienteringen* er dominerende og underbygges i aktiviteter med hest. Med utgangspunkt i modellen til Dweck og Leggett (1988) vil fremvekst av en forventning om mestring som tåler motstand og en læringsorientering i aktiviteter med hest, bidra til at aktivitetene kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Når det gjelder *selvteorier om intelligens* viste resultatene at alle casene tenderer i retning av en oppfatning av intelligens som noe formbart.

*Konklusjonen* er at aktiviteter med hest anses egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Selvteori om intelligens kan påvirke personlighetsutviklingen (Dweck, 2000). I hovedtrekk anses aktiviteter med hest egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar, fordi man lærer hvordan man skal håndtere problemer, har tilgang på utfordringer som kan mestres, får erfaringer og eksempler på at utvikling er mulig gjennom innsats og utholdenhet, har rollemodeller som bygger opp under oppfatningen og har noe verdifullt å arbeide for. En oppfatning av intelligens som noe formbart kan antas å styrke opplevelsen av å ha muligheter for å lykkes.



# Forord

Endelig er jeg i mål! Det har vært litt av en prosess, med mange utfordringer underveis, både faglig og privat. Jeg har lært utrolig mye som jeg skal ta med meg videre! Utholdenhet har lønt seg, og det skal bli godt å få levert. Selv om jeg kommer til å savne Blindern, Helga Eng's hus og alle de fine menneskene her.

Fremfor alt vil jeg takke min veileder Bodil Stokke Olausen for all støtte og veiledning. Du har bidratt med verdifull hjelp gjennom hele prosessen. Jeg er veldig glad for at du har holdt tak i meg og sørget for at jeg har fått fullføre dette prosjektet.

Jeg vil takke informantene for å ha delt sine erfaringer og opplevelser fra aktiviteter med hest.

Takk til mine medstudenter Agnes, som oppmuntret meg til å sende inn abstrakt og dra på konferanse, Ingvild og Maja for lindrende kaffepauser.

Til slutt vil jeg takke Pappa og kjæresten min Truls for tålmodighet og bistand underveis.

Eirin Gudevold

Blindern, 1. juni 2015

# Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON .....	1
1.1	Aktualitet .....	1
1.2	Bakgrunn .....	3
1.3	Teori.....	3
1.4	Problemstilling.....	4
1.5	Metode .....	5
1.6	Avgrensning.....	5
1.7	Behandling av begreper .....	6
1.8	Oppgavens struktur.....	6
2	TEORI.....	8
2.1	Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling.....	9
2.1.1	En sosiologisk synsvinkel på aktiviteter med hest .....	9
2.1.2	En psykologisk synsvinkel på aktiviteter med hest.....	17
2.1.3	Andre synsvinkler på aktiviteter med hest .....	24
2.1.4	Oppsummering: Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling .....	27
2.2	Motivasjonsteori .....	29
2.2.1	Forventing om mestring .....	29
2.2.2	Målorientering .....	32
2.2.3	Selvteorier .....	33
2.2.4	Oppsummering: Motivasjonsteori.....	39
2.3	Samlet drøfting: Motivasjonsteori i forskning på aktiviteter med hest .....	40
2.3.1	Oppsummering: Teori og presisering av problemstilling .....	42
3	METODE .....	44
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	44
3.2	Valg av metodisk tilnærming og design .....	45
3.3	Gjennomføring av undersøkelsen.....	46
3.3.1	Presentasjon av utvalget .....	47
3.3.2	Instrumenter for datainnsamling .....	48
3.3.3	Forberedelser før undersøkelsen .....	51
3.3.4	Intervjuet .....	51
3.4	Analysekategorier og analysestrategier .....	53







# 1 INTRODUKSJON

Kan hesten fortsatt bidra til menneskers utvikling? Den har mistet sin tradisjonelle plass i landbruket, som transportmiddel og på slagmarken. I 2012 ble det imidlertid estimert at det var omtrent 125 000 hester og 50 000 hesteeiere i Norge. Så mye som 72 prosent av hestene benyttes til hobby og rekreasjon (Vik & Farstad, 2012). Betydningen av hestens nye rolle i samfunnet, som utgangspunkt for en fritidsaktivitet, utforskes i denne studien. Kan fritidsaktiviteter med hest bidra til menneskers personlighetsutvikling og opplevelse av mulighetene for å lykkes?

Mange jenter tilbringer mye tid i stallen. Å holde på med hest krever ressurser og tid, likevel er aktiviteten en vanlig fritidsinteresse blant jenter. I 2015 har Norges rytterforbund 35 000 medlemmer (Norges rytterforbund, 2015). I 2003 var 75 % av medlemmene kvinner, til sammenligning var kvinneandelen i Norges idrettsforbund samme år 40 %. 47 % av medlemmene til Norges rytterforbund var under 19 år, og omlag 80 % av disse var jenter. Aktiviteten anses for å bidra til to idrettspolitiske mål: aktivisering av barn og unge, samt aktivisering av kvinner (ECON, 2005).

I 2014 valgte NRK for første gang å sende direkte fra VM i hestesport, alle åtte disipliner ble representert med 90 timer i 14 dager. Hva gjør at så mange finner denne aktiviteten interessant? Kan aktiviteten ha noen spesielle konsekvenser for jenter? Hvorfor skremmes ikke jentene av utfordringene aktivitetene medfører, som å håndtere et stort dyr, fysisk tungt arbeid eller all møkka? Mange ser ut til å få mestringserfaringer og lære at problemer kan håndteres gjennom aktivitetene.

## 1.1 Aktualitet

I 2015 fikk barnevernsbarn i Oslo en hest til disposisjon (Johnsen, 2015).

På forsiden av VG Helg 11.januar 2014 sto det å lese: "Drevet av hestekrefter". I artikkelen konstateres det at "Ryttersport i Norge er i vekst" og det trekkes frem hvordan det er mye god lærdom for jenter i aktiviteter med hest (Muri, 2014).

"Et hestehode foran" var oppslaget i A-magasinet 3. august 2012, som omtaler hvordan "hestegærne jenter ofte har et fortrinn når de skal ut i arbeidslivet" (Denstad, 2012). Det

fremholdes at aktiviteter med hest kan ses som starten på en lederkarriere, og utdypes hvordan aktiviteter med hest gir erfaringer som er relevante for arbeidet som leder. Personer som Marit Krohg Owren, personlig rådgiver for konsernsjefen i DNB, Kristin Krohn Devold, tidligere forsvarsminister, generalsekretær i DNT og administrerende direktør i NHO reiseliv, og Anne Kristin Sydnes, tidligere direktør og spesialrådgiver i Statoil, utviklingsminister og utenlandssjef i Kirkens Nødhjelp, trekkes frem som eksempler på personer som har drevet med hest og som opplever at aktivitetene har styrket deres lederevner.

Hester har vært utgangspunkt for flere romaner, magasiner, filmer og tv-serier. Ofte dreier handlingen seg om hvordan en jente og hesten hun er glad i, sammen overviner utfordringer. For eksempel i romanene "Hesteviskeren" (Evans, 1998) som har blitt filmatisert, og "Over alle hindre" (Arvola, 2013). Både hestebladet "Wendy" og abonnementet "Penny Girl", tidligere "Pennyklubben", har eksistert i en årrekke. Sistnevnte gav ut en romanserie på 90-tallet om "Stallgjengen" som senere har blitt tv-serie.

Historien om den amerikanske veddeløpshesten "Seabiscuit" har blitt både bok og film (Hillenbrand, 2015). "Seabiscuit" ble ansett for å være uegnet som løpshest. Han var liten og rar, hadde bein som ikke ville rette seg ut og galopperte sidelengs med det ene frembeinet. Han var derfor blitt brukt som tapshest i trening av andre galopphester og lært at han skulle tape. Charles Howard, en tidligere sykkelreparatør og bilselger som mistet sin sønn i en bilulykke og ble forlatt av sin kone, kjøpte "Seabiscuit" godt underpriset i 1936. Treningen av hesten ble overlatt til Red Pollard, en feilende jockey, som var blitt forlatt på veddeløpsbanen av sine foreldre som liten og var blind på det ene øyet, og Tom Smith, en mystisk og stille mann som hadde lagt opp som trener.

Ved hjelp av de riktige treningsmetodene finner de, skjult under redsel og fiendtlighet, en intelligent hest med skremmende fart og konkurransevilje. Etter mye pågangsmot og en rekke utfordringer, hvor både Pollard og "Seabiscuit" blir så skadet at det er usikkert om de noen gang kan konkurrere igjen, vinner de til slutt *Santa Anita Handicap* løpet sammen som populær "underdog". "Seabiscuit" ble et kulturelt symbol på hva man kan utrette med utholdenhet og riktig mental innstilling, under de kaldeste årene av den store depresjonen. "Seabiscuit" er et eksempel på hvordan troen på mulighetene for endring kan føre til suksess (Dweck, 2007).

Artiklene synliggjør hvordan aktiviteter med hest har aktualitet i forhold til å gi kvinner et fortrinn i næringslivet. Referansen til romaner, magasiner, filmer og tv-serier viser at kombinasjonen jenter og hest er et utbredt og vedvarende fenomen. Historien om "Seabiscuit" demonstrerer hvordan aktiviteter med hest kan bidra til å styrke troen på egne muligheter for å lykkes. Det kan virke som om aktiviteter med hest skaper en unik arena for å styrke troen på mulighetene for å lykkes.

## 1.2 Bakgrunn

Min motivasjon for å skrive om temaet kommer fra mine egne erfaringer fra aktiviteter med hest og opplevelsen av at aktivitetene har vært av stor betydning også for mine stallvenninner. Kombinasjonen av samarbeid, respekt, vennskap og oppmerksomhet opplevd gjennom aktiviteter med hest gjør det lett å føle seg betydningsfull. Det er nærliggende å tenke at utfordringene, læringserfaringene og vennskapene som følger med aktiviteten har en innvirkning på personlighetsutviklingen.

Jeg opplever at aktivitetene har påvirket hvordan jeg tenker og handler i ulike situasjoner. Derfor har selvteorier om intelligens, som omhandler hvordan ulike måter å oppfatte intelligens påvirker hvordan vi tenker og handler, fått en sentral plass i oppgaven. Selvteorier omfatter et rammeverk for individets opplevelse av seg selv i dagligdagse hendelser (Dweck, 2000). *For å belyse om og hvordan aktiviteter med hest kan påvirke mennesker, har jeg valgt å ta utgangspunkt i selvteori.*

## 1.3 Teori

Forskning som omhandler aktiviteter med hest som fritidsinteresse viser flere aspekter som kan påvirke personlighetsutviklingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i motivasjonsteori for å utdype tidligere undersøkelser. Banduras (1997) teori om forventning om mestring var naturlig siden teorien er omtalt i flere tidligere bidrag på området. Dwecks (2000) selvteorier om intelligens er valgt for å gi ny og utvidet kunnskap om emnet. Det er en nyere teori som omfatter motivasjon, personlighet og utvikling, som trolig kan belyse aktiviteter med hest i et bredere perspektiv.

Teorikapitlet er delt inn i to hoveddeler. For å gi oppgaven et bakteppe og plassering knyttet til fagfeltet, omtales først forskning på aktiviteter med hest og menneskers utvikling av

identitet og personlighet. Forskning som presenteres i denne delen legger først og fremst *sosiologiske og psykologiske teorier* til grunn. Bidragene presenteres derfor tematisk: først de med utgangspunkt i sosiologisk teori (Forsberg, 2012; Opsahl, 2009), så de med psykologisk vinkling (Hauge, 2013; Koren & Træen, 2003; Træen & Wang, 2006). Til slutt et par enkeltstående arbeider som er nært knyttet til psykologi, men anses for å gi en annen vinkling. Den ene har grunnlag i pedagogisk-psykologisk teori med fokus på selvoppfatning (Bakkland, 2008) og den andre omfatter ledelsesteori (Steffensen, 2007).

I teorikapittelets andre del redegjøres det for tre motivasjonsteorier. Det er for å utdype eksisterende forskning på aktiviteter med hest og legge til rette for ny forståelse av hvordan aktiviteten kan påvirke personlighetsutviklingen. Først presenteres Banduras (1997) teori om *forventning om mestring*, hvor en fremtidsrettet, kontekstspesifikk vurdering av egen egnethet for å utføre en gitt oppgave er det grunnleggende. Den andre motivasjonsteorien som omtales er *målorientering*, hvor resultater av prestasjonsmål og læringsmål behandles. Dwecks (2000) *selvteorier* om oppfatninger av intelligens som enten fast eller formbar trekkes inn til slutt. Selvteorier kan forstås som mer grunnleggende teorier knyttet til motivasjon, personlighet og utvikling. Betragtningen om at teorier vi utvikler om oss selv har betydning for hvordan vi oppfatter mulighetene vi har for å påvirke situasjonen vi er i, bidrar slik jeg ser det til å forstå aktivitet med hest og personlighetsutvikling på en mer presis måte, med klare pedagogiske konsekvenser.

## 1.4 Problemstilling

På denne bakgrunn vender jeg meg til teori, for å se om tidligere arbeider kan kaste lys over om aktiviteter med hest kan påvirke menneskers oppfatninger av mulighetene for å lykkes, med følgende overordnede problemstilling:

***Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?***

For den empiriske studien presiseres problemet ytterligere:

1. *Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?*

Denne undersøkelsen tar for seg erfaringer og opplevelser fra aktiviteter med hest, sett gjennom øynene til unge kvinner som har tilbrakt mye tid i stallen. Intensjonen er å bidra med

ny kunnskap ved å identifisere aspekter som kan være av betydning for personlighetsutvikling og oppfatninger av intelligens.

## 1.5 Metode

Den empiriske undersøkelsen er designet som en multippel casestudie med flere enheter for analyse etter Yin (2009). Datainnsamlingsmetodene er kvalitative intervju, supplert med et kort kvantitativt spørreskjema. Ut i fra problemstillingens art samles det, gjennom et semistrukturert intervju, inn tanker og opplevelser fra 6 personer som har hatt førstehåndserfaring fra aktiviteter med hest over flere år. Spørreskjemaet benyttes for å få et standardisert bilde av hvordan de samme personene oppfatter intelligens, samt styrke validiteten av resultatene. Spørreskjemaet blir besvart mot slutten av intervjuet og er en norsk utgave av Dwecks (2000) "Theories of Intelligence Scale – Self Form for Adults" (vedlegg 3). Til slutt blir informantene i tillegg bedt om å kommentere svarene avgitt i spørreskjemaet. Datamaterialet fra intervjuet, spørreskjemaet og utdypingen av svarene i spørreskjemaet blir utgangspunkt for en triangulering, for å se om resultatene knyttet til oppfatninger av intelligens er sammenfallende (Yin, 2009).

Analysekategoriene er utviklet fra teori (Kvale & Brinkmann, 2009), og datamaterialet analyseres ved hjelp av et skjema utviklet etter ide fra Miles og Huberman (1994) (vedlegg 4). Intervjuene fortettes etter Kvale og Brinkmann (2009) og spørreskjemaene oppsummeres og reverseres for analysen. Mønstersammenligning er studiens overordnede analysestrategi, hvor mønstrene fra hver case sammenlignes for å finne en trend (Yin, 2009). Hver informant ses som en egen case. Hver nye case betraktes som en replikasjon av tidligere case, etter antagelsen om at nye undersøkelser kan styrke slutningene i foregående, og det foretas en analytisk generalisering tilbake til teori (Yin, 2009).

Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 1).

## 1.6 Avgrensning

Oppgaven har et pedagogisk utgangspunkt, og avgrensner seg til personer uten spesielle problemer som har aktiviteter med hest som fritidsinteresse. Denne avgrensningen er valgt fordi hester i Norge i dag hovedsakelig benyttes til hobby og rekreasjon, og jeg vil finne ut mer om hvilken betydning aktiviteter med hest kan ha for de som har denne fritidsinteressen.

Tidligere undersøkelser knyttet til aktiviteter med hest som fritidsinteresse omfatter i stor utstrekning jenter og kvinner (Forsberg 2012; Koren & Træen, 2003). Ved besøk i praktisk talt hvilken som helst stall her i landet hvor hovedtyngden av de involverte har hest som fritidsaktivitet, vil jenter og kvinner sannsynligvis være i flertall. Kvinner er også utgangspunktet for denne studien.

## 1.7 Behandling av begreper

I teoridelen benyttes de engelske begrepene "self-efficacy", fra Bandura (1997), og "self-esteem" hver gang resultater fra en spørreskjemaundersøkelse refereres. I resten av teksten benyttes norsk oversettelse konsekvent.

"Rytter" benyttes om den som håndterer, rir, steller, kjører eller på annen måte befatter seg med hest. "Aktiviteter med hest" omhandler alle aktiviteter med utgangspunkt i hesten. Andre begreper defineres ved første gangs bruk.

## 1.8 Oppgavens struktur

**Kapittel 2** presenterer teori og plasserer prosjektet inn i en større sammenheng. Det er inndelt i to hoveddeler: "Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling" og "Motivasjonsteori" som perspektiv for aktiviteter med hest. Under førstnevnte vises det til tidligere forskning på aktiviteter med hest som omhandler menneskers utvikling av identitet og personlighet. I del to belyses tre motivasjonsteorier for å forstå drivkraften i denne fritidsaktiviteten: forventning om mestring fra Bandura (1997), målorienteringsteori og selvteorier fra Dweck (2000). Den sistnevnte ses som en mer omfattende forståelse av motivasjon, personlighet og utvikling.

**Kapittel 3** er metodekapittelet. Her beskrives den vitenskapsteoretiske forståelsen arbeidet bygger på, den metodiske tilnærmingen og undersøkelsens design. Det vises hvordan undersøkelsen er gjennomført via en presentasjon av utvalget, hvilke instrumenter som er brukt for å samle inn data og hvilke forberedelser som ble foretatt før datainnsamlingen, samt en beskrivelse av intervjusituasjonen og hvordan datamaterialet er bearbeidet etter innsamling. Kapittelet tar også for seg analysekategorier og analysestrategier, samt hva som er gjort med tanke på generalisering og sikring av studiens validitet og reliabilitet.

**Kapittel 4** viser resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Resultatene presenteres i to deler. I den første delen omtales aspekter ved aktiviteter med hest fra casenes uttalelser som kan være av betydning for oppfatninger av intelligens. Aspektene presenteres under hovedkategoriene: ”Hvem er casene? ”, ”Opplevelse av hesten og aktiviteten” og ”Læringsorientert miljø med utfordringer”. Den andre delen omfatter resultater som kan knyttes direkte til motivasjonsteori, presentert under hovedkategoriene: ”Forventning om mestring”, ”Målorientering” og ”Selvteori: Teori om intelligens”. Casenes mønstre sammenlignes fortløpende under hvert punkt og oppsummeres innen hver kategori for å vise trenden i materialet.

**Kapittel 5** inneholder diskusjonen. Først drøftes det om aspekter ved aktiviteter med hest kan bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som formbar, og det foretas en analytisk generalisering tilbake til teori. Deretter diskuteres resultatene direkte mot motivasjonsteori for å se om casenes forventning om mestring, målorientering og oppfatning av intelligens kan være av betydning for om aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar. Resultatene angående casenes oppfatning av intelligens valideres gjennom en triangulering. Det foretas noen avsluttende overveielser, før det rettes et kritisk blikk mot eget arbeid og det antydes noen spor for videre forskning. Avslutningsvis drøftes studiens pedagogiske konsekvenser.

**Kapittel 6** består av en oppsummering med besvarelse av problemstillingene, konklusjon og en avsluttende kommentar.

## 2 TEORI

Jeg vender meg til teoristudiet med spørsmålet ”Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?” for å undersøke om tidligere arbeider kan kaste lys over om aktivitetene kan påvirke menneskers oppfatninger av mulighetene for å lykkes. Jeg vil ta for meg forskning som omhandler mennesker uten spesielle problemer, og som har aktiviteter med hest som hobby.

Teorikapitlet er inndelt i to hoveddeler: ”*Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling*” og ”*Motivasjonsteori*” som perspektiv for aktiviteter med hest. I den første delen vises det til tidligere forskning på aktiviteter med hest som knytter seg til menneskers utvikling av identitet og personlighet. Forskning som presenteres i denne delen legger i stor grad *sosiologiske og psykologiske teorier* til grunn. Likevel omtales konsekvenser av aktivitet i stallen i lys av Banduras (1997) teori om *forventning om mestring* som har utgangspunkt i motivasjonsteori. Motivasjonsteorier er derfor utgangspunktet for å utdype forskning på aktiviteter med hest.

I del to presenteres tre *motivasjonsteorier* nærmere, siden de kan utdype og legge til rette for en ny forståelse av aktiviteter med hest og utvikling av personlighet. Den første teorien er Banduras (1997) teori om *forventning om mestring*, fordi den har vært benyttet i tidligere forskning på aktiviteter med hest. Teorien omhandler hvordan en fremtidsrettet, kontekstspesifikk vurdering av egen egnethet for å utføre en gitt oppgave kan påvirke motivasjonen. Den andre teorien som trekkes frem er *målorientering*, hvor resultater av prestasjonsmål, som å få positiv bedømming, og læringsmål, som å øke sin kompetanse, behandles. Den siste og nyeste teorien som omtales er Dwecks (2000) *selvteorier*, som kan anses for å være en mer grunnleggende forståelse av motivasjon, personlighet og utvikling. Den mest grunnleggende *selvteorien* går ut på om vi oppfatter intelligens som enten fast eller formbar. Betrakningen til Dweck (2000) om at teorier vi utvikler om oss selv har betydning for hvordan vi handler, bidrar slik jeg ser det, til at aktivitet med hest og personlighetsutvikling forstås på en mer presis måte, med klare pedagogiske konsekvenser.



## **2.1 Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling**

Tidligere forskning på hest som fritidsaktivitet, som kan belyse om aktiviteter med hest kan påvirke personlighetsutviklingen, med et utvalg bestående av personer uten spesielle problemer, er noe begrenset. Åtte tidligere arbeider fra Norden trer frem: Forsberg (2007, 2012) og Opsahl (2009), begge med et sosiologisk utgangspunkt. Koren og Træen (2003), Træen og Wang (2006) og Hauge (2013) som har grunnlag i psykologi. Bakklands (2008) arbeid har fundament i pedagogisk-psykologisk teori med fokus på selvoppfatning og Steffensen (2007) har bakgrunn i ledelsesteori. De to siste har teoretisk utgangspunkt nært knyttet til psykologi, men anses likevel å bidra med andre vinklinger på temaet.

Kapittelet består av en gjennomgang av overnevnte forskning på aktiviteter med hest og personlighetsutvikling. Siden bidragene kommer fra ulike fagområder presenteres de etter teoretisk utgangspunkt og i rekkefølgen nevnt overfor. Forsberg (2012) og Hauge (2013) er doktorgradsarbeider, som begge består av flere artikler. Forsberg (2007) er en "litentiatuppsats", og den første artikkelen i doktorgraden hennes. Koren og Træen (2003) og Træen og Wang (2006) er artikler. De resterende bidragene er masteroppgaver. Arbeidene på doktorgradsnivå og artiklene tillegges størst vekt siden de antas å ha et høyere faglig nivå.

På noen områder overlapper bidragene hverandre. Utvikling av identitet omtales av flere, men de fokuserer på forskjellige aspekter. Siden Forsberg (2007) har vært toneangivende for nordisk forskning på området, presenteres hun først. Resultater fra de påfølgende forfatterne trekkes inn i den grad de bidrar med noe nytt.

### **2.1.1 En sosiologisk synsvinkel på aktiviteter med hest**

Forskning med sosiologisk tilnærming til aktiviteter med hest i et fritidsperspektiv er interessant fordi sosialiseringen som foregår i stallen trekkes frem, og det belyses hvordan de sosiale rammene kan påvirke utviklingen av personlighet og oppfatning av mulighetene for å lykkes. Arbeidene som presenteres her er Forsberg (2007, 2012) og Opsahl (2009).

## **Forsberg: Identitetsdannelse og handlekraft**

Forsberg (2007) belyser i ”Att utveckla handlingskraft. Om flickors identitetsskapande prosesser i stallen” hvordan stallen kan fungere som plattform for å utvikle handlekraft. Utvalget består av jenter med hest som fritidsinteresse.

*Teoretisk* har avhandlingen en sosialkonstruktivistisk vinkling. Foucaults (1987, 2003, ref. i Forsberg, 2007) perspektiv på makt, mening og materialitet er utgangspunkt for analysen. Struktur- og aktørperspektivene kombineres for å belyse handlingsrommet mellom samfunn og individ. Den hermeneutiske tradisjonen følges, og det legges vekt på hvordan individet, i en historisk og sosial sammenheng, aktivt skaper sin livssituasjon. Datamaterialet tolkes som uttrykk for sosiale konstruksjoner. Sentrum for avhandlingen er kunnskap om menneskenes egne opplevelser, og sosiale prosesser i historiske og kulturelle rammer. Konkrete situasjoner antas å gi begrensede rammer for hvilke identiteter et individ kan utvikle.

*Metodisk* består Forsbergs (2007) avhandling av tre undersøkelser som er flettet sammen. I 2004 ble kvalitative dybdeintervjuer gjennomført med seks informanter for å få innsikt i hvilken betydning stallen har hatt for dem. Informantene var kvinner mellom 16 og 57 år, som hadde tilbrakt mye av sin ungdomstid i stallen. Narrativene var utgangspunktet for to påfølgende arbeider.

De påfølgende undersøkelsene fra 2005 og 2006 tar for seg hvordan jenter i dag bruker stallen som ”ungdomsklubb”, og hva tiden i stallen kan bety for deres identitetskonstruksjon. Den første studien består av *observasjoner* i en kommunal rideskole. Den andre er en oppfølgingsstudie med *intervju* av de samme jentene ett år senere. Informantene var seks jenter mellom 14 og 16 år, som ble funnet gjennom en mor. De ble valgt siden de tilbrakte mye tid i stallen ved siden av selve ridningen. De opplevde å være en gjeng, deltok i andre fritidsaktiviteter og sosioøkonomisk tilhørte de den svenske middelklassen. Alle hadde mødre som selv var interessert i aktiviteter med hest.

Forsberg skrev feltnotater, og under den siste observasjonen brukte jentene minimikrofoner. Intervjuene ble foretatt for å presisere uklarheter fra observasjonen og høre jentenes ”stemme”. Intervjuene var gjenstand for diskursanalyse. Jentene fikk lese og kommentere notatene fra observasjonene, og Forsberg reflekterer over egen subjektiv posisjon, for å øke validiteten.

*Resultatene* viser at Forsbergs bidrag er å belyse de rammene som tilbys i stallen. Jentene møter et miljø som utvider handlingsrommet for kjønnsidentitet. Utfordringene på rideskolen gjør at jentene kan oppføre seg på en måte som ikke premieres i andre sammenhenger. Jentenes væremåte i stallen gjør at kjønnsnormen utvides og bidrar til at jentene opplever seg selv som handlekraftige og selvstendige.

Prosessene som blir synlige i studien gir et bilde av hva det innebærer å være i et stallmiljø. Det påpekes at aktivitet med hest har endret seg fra å være mannsdominert med fokus på hest i krig, til å bli en fritidsaktivitet og ”jentegreie”. Gjennom denne komposisjonen har stallen frembrakt en unik mulighet for utfoldelse utover den tradisjonelle kvinnerollen. Empirien er delt inn i tre arenaer for identitetsdannelse og handlingsrom: møte med hesten (1), møte med kulturen (2), og møtet med menneskene (3). Innad i hver arena er det tre analysedimensjoner: makt, mening, materialitet.

*Møte med hesten (1)* er den første arenaen. Samspillet med hesten anses avgjørende for om jentene lykkes med aktiviteten, og skiller aktiviteten fra andre fritidsaktiviteter. For jentene er hesten både et redskap og en venn. Jentene inntar en *lederrolle* overfor hesten. Hestens egenart tilsier at de må være tydelige, handlingsorienterte og bestemte. Jentenes ”jeg” skapes i dialog med hesten og blir på den måten *materialisert*. Stallkulturen åpner for at jentene kan bli gode på å ta kommandoen og beherske samspillet med hesten. Gjennom aktiviteter med hest utvikler de et selv bilde som karakteriseres av handling, mot og tydelighet. Med økt kunnskap og kompetanse tilknyttet aktiviteten, får de økt selvtillit. Jentene blir hele tiden flinkere til å håndtere utfordringer. De ser seg selv som modige og handlekraftige, og griper inn i uventede utfordringer.

Omtanke for og relasjon til hesten er en viktig dimensjon. *Mening* skapes for jentene i tolkningen av hva som er det beste for hesten, og handler om å gjøre gode vurderinger. Hvor kompetent en er med hestene, avgjør sosial status i stallen. Jentene posisjonerer seg i gruppe med de som har tatt ”riktig” standpunkt til hva som er hestens beste, og på den måten får de *makt* til å avgjøre hva som er legitimt og normalt. Det praktiske ansvaret for hesten blir opplevd som personlig av jentene. Det påvirker selvoppfatningen, som igjen påvirker aktiviteten og identiteten man har i stallen.

*Møte med kulturen (2)* er den andre arenaen hos Forsberg. Stallkulturen gjennomsyrrer all aktivitet med hest. Stallens egne diskurser er den militære og omsorgsorienterte. Den militære

diskursen er den historiske arven, hvor rideskolen har hentet sine pedagogiske og organisatoriske tradisjoner med hierarkiske struktur, tydelige regler, orden og kontroll. Omsorgsdiskursen er den feminine siden ved aktiviteter med hest. Ved å forstå hestens behov føler jentene seg kompetente. Deres relasjon til hesten avgjør hvor mye *makt* de har til å bestemme hva som skal skje med hesten. Jentene gjør alt for at hesten skal være fornøyd, og kravet til disiplin legitimeres gjennom deres relasjon til hesten. Ansvar og arbeid som er nødvendig for å ta vare på hestene skaper *mening* hos jentene. Arbeidsomhet, flittighet og handlekraft lønner seg i aktiviteter med hest. Gjennom jentenes selvdisiplinering i stallens diskurser kommer *materialiteten* til uttrykk. Diskursene skaper jentenes handlingsrammer, og gjør at de kan skille atferd fra personlig anlegg. Begge diskursene premierer orden, lojalitet og flittighet. Likevel er det en balanse mellom det militære og omsorgsorienteringen. Om jentene innordner seg i diskursene finnes det utviklingsmuligheter. Samtidig er det tendenser til motstand mot den militære diskursen. En for drillende stil hos ridelærer eller ”slavearbeid”, aksepteres ikke av jentene. Arbeid i stallen er greit dersom det har en merverdi som opplevd kunnskap eller erfaring.

*Møte med menneskene (3)* er den siste arenaen. Stallen er fremfor alt en posisjoneringssone for jentene, ved siden av å være et sted hvor det er rom for å utvikle egen identitet. *Makt* til å påvirke rideskolen følger alder og ansiennitet i rideskolen. I det sosiale spillet i stallen finner man jentenes handlingsrom. Miljøet består i stor grad av personer av samme kjønn, og det finnes kvinner å identifisere seg med i alle aldre. Stallens egenart gir kvinnene mulighet til å utvikle handlekraft og selvstendighet, noe de yngre influeres av. Fellesskapet med samme kjønn er viktigere enn det heteroseksuelle. Nære relasjoner mellom to jenter gir *mening* gjennom den heteroseksuelle matrisen og tolkes som vennskap siden det handler om to jenter. Samtidig som jentene må forholde seg til den heteroseksuelle norm, har de mulighet til å utvikle sin egen kjønnsidentitet i stallen. Jentene blir ”posisjonsbestemt” av heteroseksualiteten, noe som forsterkes av kulturen utenfor stallen sitt syn på jentene som puslete og omsorgstrengende. De opplever seg selv sjelden som feminine eller pene, men finner det befriende å kunne være ”stygge” i stallen. Kroppens funksjon er viktigere enn utseendet. I fellesskap med de andre i stallen kalte de seg ”ubrydde”, noe som handler om en selvstendighet og styrke, som har blitt deres egen, til å stå i mot omgivelsenes forventninger og krav til hvordan en jente skal være og se ut. Effekten av dette *materialiseres* i jentenes identitet som en motstand mot kulturen utenfor. Jentene kan iscenesette andre verdier enn de som er gjeldende utenfor stallen.

Studien viser hvordan stallen er en arena hvor jenter og kvinner kan utfolde seg, som utvider rammene knyttet til kjønnsidentitet i samfunnet generelt.

### **Forsberg: lederskap- og entreprenørskap**

Forsberg (2012) sitt doktorgradsarbeid består av fem artikler, hvor stallen undersøkes som en mulig lederskaps- og entreprenørskapsskole. Det belyses hvordan stallmiljøet kan utfordre kjønnsstereotyper, i relasjon til lederskap og entreprenørskap. Av doktorgradsarbeidet er det artikkel 2 og 3, i tillegg til den tidligere "licentiatoppsatsen" (artikkel 1), som er interessant her.

Artikkel 2 "*The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls*" (Forsberg & Tebelius, 2011) utdyper resonnementet i "licentiatoppsatsen" om hvilken betydning jenters fritidsaktivitet i stallen har for deres identitetsutvikling, og tar for seg hvordan et sosialt miljø som rideskolen kan påvirke utviklingen av kjønnsidentitet hos jenter. *Metodisk* bygger artikkelen på deler av materialet fra avhandlingen fra 2007.

I *resultatene* fremkommer tre tema: "Håndtering og omsorg for hesten", "det harde arbeidet og å bli skitten" og "et fristed fra sosialt trykk om å tilpasse seg rådende kjønnsstrukturer". "Håndtering og omsorg for hesten" legger vekt på at den sterke relasjonen til hesten er drivkraften bak hesteinteressen, og at det er hesten som gjør aktiviteten unik. Jentenes kroppsspråk er viktig i lederposisjon til hesten. Jentene unngår voldsomme bevegelser og skriking, samtidig må de være tydelige ovenfor hesten. Å håndtere hesten i kritiske situasjoner blir merittet. "Det harde arbeidet og å bli skitten" omhandler det fysiske arbeidet som det forventes at jentene gjør og mestrer. Jentene opplever frihet i det å bli skitten og kunne ta i et tak. De var stolte over hva de fikk utrettet. Stallens vektlegging av arbeid gjør at jentene erverver yrkeskunnskaper der. Det siste tema, "et fristed fra sosialt trykk om å tilpasse seg rådende kjønnsstrukturer", tar for seg hvordan kollektivet i stallen skiller seg fra andre fellesskap. Det skapes et eget handlingsrom for jentene når de ikke må ta hensyn til krav fra kulturen utenfor stallen, om hvordan jenter skal være. De tar avstand fra overfladiskheten utenfor stallen og iscenesetter sammen en alternativ kjønnsform, noe som gir en opplevelse av styrke og selvstendighet.

I artikkel 3 "*The horse stable as a leadership school for girls*" (Forsberg & Abrahamsson, 2012) betraktes stallen som en skole for utvikling av ledere. Det undersøkes hvordan unge

kvinner konstruerer lederskap med erfaring fra stallvirksomhet, gjennom et kjønnsperspektiv. *Metodisk* bygger artikkel 3 på materialet fra 2007, samt et nytt intervju med de seks jentene fra observasjonen foretatt 4 år senere.

*Resultatene* viste at de nå unge kvinnene likte å utøve lederskap og at stallmiljøet skaper muligheter for å trene seg i lederskap. Dette gjorde at de fikk økt selvtillit til å handle utenfor stallkulturen. Lederskapet ble tydeliggjort, i og utenfor stallmiljøet i de fire områdene ”være rolig, tydelig og bestemt”, ”ta ansvar og initiativ”, ”få andre til å ta initiativ” og ”ta avstand fra tradisjonell femininitet”. Under førstnevnte er det kroppsspråk og egen opptreden som tillegges vekt. Hesten krever en klar og tydelig kommunikasjon, og relasjonen er basert på tillit. Å håndtere store utfordringer i aktiviteter med hest resulterte i opplevelsen av å kunne mestre vanskelige situasjoner både i og utenfor stallmiljøet. De unge kvinnenes erfaring var at de fleste ting ordner seg så lenge de beholder roen og ikke gir opp.

I ”ta ansvar og initiativ” inngår erfaringer med, fra ung alder, å ta ansvar for seg selv og andre. Å føle at det er behov for en og ha gjort en innsats som ansvarlig, gav kvinnene en sterk opplevelse av meningsfullhet. De følte seg, og fikk muligheten å bli oppfattet som, driftige og handlekraftige i aktiviteter med hest. Å se hva som må gjøres for så å få ting gjort, var naturlig for dem også utenfor stallen.

Å ”få andre til å ta initiativ” handlet om å ha kompetanse og være et forbilde for andre. De unge kvinnene hadde benyttet seg av at de var rollemodeller. Egne handlinger som å arbeide selv var et signal, som kunne sette i gang andre. Å utføre et utfordrende oppdrag, førte til symbolske belønninger eller å få hjelp en annen gang. Ansvar ble delegert ut og de unge kvinnene hadde strevd mot en rettferdig fordeling.

Det siste tema omhandler hvordan de unge kvinnene distanserer seg fra den tradisjonelle forståelsen av femininitet. Informantene tok avstand fra bildet av jenter som ubesluttsomme og lite handlekraftige, og mangel på likestilling. Siden kjønnsidentitet er sterk koblet til handling påvirkes oppfatningen av egen personlighet gjennom stallen. Samfunnets bilde av jenter, det globale perspektivet, blir stående i kontrast til hvordan jentene opplever seg selv, det lokale perspektivet.

### **Forsberg: Drøfting av bidraget**

Den sosiologiske vinklingen hos Forsberg (2007, 2012) tydeliggjør prosesser og strukturer i møtet mellom det militære og det omsorgsorienterte i stallen, som gir jenter et utvidet handlingsrom og unike utviklingsmuligheter. Forsberg sin forskning har noen *svakheter*. Definisjonen av begrepet handlekraft er ikke eksplisitt. Forsberg sin oppmerksomhet på egen rolle, enigheten informantene i mellom, at informantene fikk lese notatene fra observasjonene og at det er en kontinuitet i intervjuene som ble foretatt med 4 års mellomrom, øker validiteten. Ettersom store deler av materialet er bygget på data fra jenter tidlig i tenårene, kan det diskuteres om alder og modning alene kan være bakgrunn for noen av resultatene. Deltagerne i observasjonsundersøkelsen og de påfølgende intervjuene opplevde å være en gjeng på stallen, de tilhørte en gruppe ungdommer som er godt sosialisert og velfungerende i miljøet. Det er mulig at resultatene hadde blitt annerledes med jenter som ikke tilhører denne gruppen. Forsbergs arbeid er kvalitativt, med seks informanter i hver undersøkelse. Derfor er resultatene mest interessante som utforskning av et bestemt området og en bestemt gruppe.

### **Opsahl: Sosialisering mot en trygg identitet**

Opsahl (2009) skriver om hvordan norske jenter sosialiseres i stallen, og hvordan hesten og stallen påvirker deres identitetsutvikling. Hun belyser hvordan stallen gir jentene erfaringer de ikke finner andre steder og hvordan aktiviteter med hest besitter en høy grad av meningsfullhet. Opsahl hevder at stallen kan fungere som en trygg base i det postmoderne Norge, og at sosialiseringen fra aktiviteter med hest skaper en trygg identitet gjennom stabile rammer og fellesskapet med de andre. Stallen er et område hvor ungdomsjenter kan eksternalisere seg i samfunnet som ansvarlige og kompetente mennesker.

*Teoretisk* har avhandlingen en sosiologisk vinkling med fundament i Berger og Luckmann (1966, ref. i Opsahl, 2009). Identitet forstås som et sosialt prosjekt, hvor bekreftelse fra andre er avgjørende for å forstå seg selv. *Metodisk* bruker Opsahl (2009) kvalitativ metode i form av intervju, med støttende dokumentanalyse. Informantene var ni jenter mellom 13 og 19 år fra to staller i Oslo-området. Jentene fungerte godt i hverdagen og var en del av rideskolemiljøet. Hun fikk tak i de fleste informantene ved at de første foreslo noen andre, og så ble de igjen spurt om å foreslå flere, heretter kalt ”snøballmetoden”. Et par av jentene ble spurt på grunnlag av observasjoner.

*Resultatene* viser hvordan aktiviteter med hest kan påvirke jenters identitetsdannelse i et postmoderne samfunn. Forpliktelser i stallen forsterker følelsen av forutsigbarhet og styring i hverdagen. Gjennom identifisering til stallen oppleves tilknytning til et sosialt fellesskap. En viktig kilde for selvbekreftelse hos ungdommene er nærværet av forbilder i stallen, og jentene utvikles i interaksjon med de generaliserte andre, definert som en sosial gruppes felles oppfatninger om seg selv. Hesten kan bli en signifikant andre for jentene, i form av å bekrefte hverdagens grunnstruktur. Stallen kan ses som en signifikant sosialisings- og læringsarena som rommer ”alt”. Jentenes bruk av stallen minner om deltagelse i det enkle samfunn, og de sosialiseres uformelt og med gradvis økende deltagelse. Stallen ser ut til å gi jentene et godt utgangspunkt for vellykket sosialisering til et sosialt nettverk, som gir en trygg identitet.

### **Opsahl: Drøfting av bidraget**

Sammenlignet med Forsberg (2007, 2012) legger Opsahl (2009) mer vekt på stallen som en ren sosialisingsarena. Vinklingen er interessant fordi stallen ses som del av det enkle og tradisjonelle samfunn, og i kontrast til det moderne samfunnet vi lever i. *Svakhetene* ved Opsahl (2009) er av samme art som hos Forsberg (2007, 2012). Det er ni informanter som er godt tilpasset og velfungerende i rideskolemiljøet. Det er for få til å foreta en statistisk generalisering, så forskningen må ses som en granskning av denne gruppen. Bruken av ”Snøballmetoden” øker sannsynligheten for at resultatene gjelder en gruppering, fremfor et representativt utvalg av populasjonen.

### **Oppsummering: En sosiologisk vinkling**

En måte å belyse hvordan aktiviteter med hest kan påvirke personlighetsutviklingen er, som Forsberg (2007, 2012) og Opsahl gjør, å se på *rammene for aktiviteten*. Rammene som tilbys i stallen kan, som Forsberg (2007, 2012) finner, anses for å være annerledes enn i samfunnet for øvrig og gi jentene spesielt gode utviklingsmuligheter. Opsahl (2009) påpeker hvordan stallen kan ses som en signifikant sosialisings- og læringsarena.

Det skapes i følge Forsberg (2007) en alternativ kjønnsidentitet i stallen, som gjør at jentene kan oppføre seg på en annen måte enn det som tradisjonelt er forventet. Dette gir jentene et *utvidet handlingsrom* med muligheter for utfoldelse og unike erfaringer i aktiviteter med hest. Det kan antas, som Forsberg (2012) gjør, at jentenes handlinger i stallen kan påvirke hvordan de oppfatter egen personlighet. Det kan igjen influere hvordan de opplever mulighetene for å



lykkes. Det er likevel ikke gitt at mulighetene for utfoldelse benyttes. Imidlertid kan gode *rollemodeller*, som Forsberg (2007) og Opsahl (2009) viser at finnes i stallen, virke som eksempler og oppfordre til at mulighetene utnyttes.

*Fellesskapet* kan, som Opsahl (2009) påpeker, bidra til personlighetsutviklingen gjennom å legge til rette for utviklingen av en trygg identitet. Forsberg (2007) bemerker hvordan fellesskapet på stallen skaper *forbilder* som de yngre influeres av, mens Opsahl (2009) ser forbildene som en kilde til selvbekreftelse, som kan anspore til økt innsats og forsterke miljøets betydning for eget selvbilde.

Det er flere eksempler på at jentenes *relasjon til hesten* er viktig. Den er utgangspunkt for aktiviteten, og jentene blir ikke utnyttet eller sviktet av den, som Forsberg (2007) skriver. Forsberg (2007) og Opsahl (2009) er enige om at hesten gjør arbeidet i stallen meningsfullt. Å beherske *samspillet* kan gi opplevelse av å få til noe spesielt. Forsberg (2007) fant at jentene utvikles i samspill med hesten. Opsahl (2009) antyder at hesten kan bli en signifikant andre for jentene.

Jentenes erfaringer med å *håndtere utfordringer* kan bidra til deres personlighetsutvikling. Erfaringer med å håndtere utfordringer i aktiviteter med hest med utgangspunkt i egen opptreden kan antas, som Forsberg (2007) gjør, å føre til en opplevelse av å kunne mestre vanskelige situasjoner. For eksempel har de unge kvinnene hos Forsberg (2012) erfart at det meste ordner seg så lenge de beholder roen og ikke gir opp. Det kan antas å bidra til deres opplevelse av mulighetene for å lykkes.

### **2.1.2 En psykologisk synsvinkel på aktiviteter med hest**

Arbeider med en psykologisk tilnærming til aktiviteter med hest er interessante fordi sider ved menneskers personlighetsutvikling som kan påvirkes omtales mer konkret. Koren og Træen (2003) omtales først siden de ved siden av psykologisk teori trekker inn noen sosiologiske aspekter. Deretter presenteres Træen og Wang (2006) og Hauge (2013).

## **Koren og Træen: Å være en ressurs**

Koren og Træen (2003) utforsker *hvordan hesteinteressen har betydning for unge jenters sosialisering, utvikling og opplevelse av mestring*. Opplevelse av mestring er sentralt i stallen, og gjennom hesten lærer jentene hvordan de kan påvirke sine sosiale omgivelser. Muligheter, fremfor begrensninger, knyttet til det å være jente, blir tydeliggjort.

*Teoretisk* støtter de seg til *psykologiske og sosiologiske* teorier som Bandura (1977, ref. i Koren & Træen, 2003) og Bronfenbrenner (1979, ref. i Koren & Træen, 2003). *Metodisk* ble det gjennomført dybdeintervju med syv jenter i alderen 13 til 30 år. De hadde vært aktive med hest i mange år og var sterkt engasjert i hobbyen. De ble rekruttert gjennom personlig bekjentskap, ”snøballmetoden” og oppslag på rideskolen. I tillegg var en rideskole i Tromsø gjenstand for deltagende observasjon.

*Resultatene* indikerer at jentene opplever å beherske aktivitetene med hesten. Det finnes utfordringer for alle uavhengig av nivå, som gjør at enhver kan oppleve mestring. Gjennom aktiviteter med hest får jentene erfaringer med å ta kontroll og manøvrere seg ut av kinkige situasjoner. Hesten gir jentene mestringserfaringer knyttet til ansvar, autonomi, ambisjoner, sensitivitet og ferdigheter i tolking av signaler. Aktivitetenes konsekvenser erfares umiddelbart i stallen, og gir opplevelser av å ha kontroll og være kompetent. Hierarkiet i stallen er basert på kunnskaper og ferdigheter. Jentenes gjennomgripende engasjement for hesten kommer til uttrykk gjennom positive emosjoner, retning for aktivitetene og atferd som initiering, oppmerksomhet, utholdenhet og gjentatte forsøk i møte med hindringer.

Rideskolen gir jentene et prosjekt å samles om, hvor hver enkelt blir anerkjent og ingen blir mistenkeliggjort for å gå ut over feminine konvensjoner. Fellesskapsdimensjonen er den bærende konstruksjon rundt all aktivitet i stallen, og det forutsettes en kollektiv innsats, hvor alle må bidra til å løse konflikter og skape et godt miljø. Stallen er en arena for skoling i sosiale ferdigheter, hvor jentene lærer seg å håndtere konflikter og føler seg kompetente og verdifulle.

Aktiviteter med hest legger til rette for følelsesmessig modning, og introduserer en legitim grunn til ikke å oppsøke arenaer som legger opp til seksualitet og parforhold. I relasjon til hesten, som en ”maskulin partner”, er det i stor grad jentene som setter grenser for forholdet. Det antas at denne erfaringen påvirker hvordan jentene markerer egne behov i menneskelige

relasjoner. Hesteinteressen gir muligheter for å utvide forståelsen av hva det vil si å være kvinne.

### **Koren og Træen: Drøfting av bidraget**

Den psykologiske vinklingen hos Koren og Træen (2003), gjør at enkeltkomponenter ved individets utvikling belyses i større grad enn i bidragene til Forsberg (2007, 2012) og Opsahl (2009). I motsetning til Forsberg (2007) og Opsahl (2009), som hevder at aktiviteter med hest utvikler handlekraft hos jentene, antar Koren og Træen at handlekraft er en forutsetning for aktivitetene. Koren og Træen (2003) omtaler aktiviteter med hest som en meningsfull aktivitet. Koren og Træen (2003) er inne på det Forsberg (2007) ser som stallens to diskurser, når de peker på at aktivitetene fører med seg omsorgskompetanse og ansvarsfølelse knyttet til kvinnerollen og mestring av denne, samtidig som aktivitetene skaper muligheter for å utvide forståelsen av hva det vil si å være kvinne.

En *svakhet* ved arbeidet til Koren og Træen kan være, som ved tidligere nevnte bidrag, at de baserer seg på et lite antall informanter. Mindre utvalg er først og fremst egnet for utforskning av tema. Aldersspennet blant informantene kan bidra positivt til en slik utforskning. Metodene brukt for å finne informantene kan ha gitt et skjevt utvalg.

### **Træen og Wang: Stereotypiske personlighetstrekk**

Træen og Wang (2006) har undersøkt *forholdet mellom kvinnelige rytteres "self-esteem", "self-efficacy" og oppfatninger av egne personlighetstrekk, som stereotypisk kan linkes til feminine, androgyne eller maskuline oppfatninger av kjønn.*

*Teoretisk* er utgangspunktet Bandura (1977, ref. i Træen & Wang, 2006) og Holland og kollegaer (1998, ref. i Træen & Wang, 2006) sitt arbeid knyttet til kjønnsidentitet. *Metodisk* ble det foretatt en spørreskjemaundersøkelse med medlemmer fra Tromsø rideklubb, Bærum rideklubb og Søndre Aas kjøre- og rideklubb som grunnlag. Personer over 12 år ved klubbene ble spurt om å være med og 333 personer responderte. Samlet responsrate var 32,9 prosent. Variablene er estimert ved multippel lineær regresjon og etter korrelasjonskoeffisienten Pearson's r.

*Resultatene* viser at stereotypisk maskuline personlighetstrekk, som for eksempel å være selvsikker, lede andre og ta avgjørelser, har en positiv korrelasjon med "self-efficacy" (0,5)

og med "self-esteem" (0,4). Det var en positiv korrelasjon mellom "self-efficacy" og "self-esteem" (0,5). Kvinner som eide egen hest hadde flere stereotypisk maskuline personlighetstrekk og økt "self-efficacy" i forhold til kvinnene som ikke eide egen hest. Det som hadde en positiv virkning på "self-efficacy" var å ha maskuline personlighetstrekk (0,44), feminine personlighetstrekk (0,14) og det å eie egen hest (0,12).

Informantene skåret høyere på alle skalaene for personlige attribusjoner, og de kvinnelige informantene skåret høyere på "self-efficacy" skalaen, enn hva som har vært tilfellet i andre norske og de fleste internasjonale studier som ikke omhandler aktiviteter med hest. Dette antas å ha sammenheng med aktivitetens egenart. Aktiviteter i stallen antas, spesielt hos jenter, å føre til atferd og erfaringer som har betydning for psykisk utvikling og selvoppfatning, og rideskolen ses som en arena som kan bidra til økt forventning om mestring.

### **Træen og Wang: Drøfting av bidraget**

Træen og Wang (2006) har gjort et kvantitativt arbeid i form av en spørreskjemaundersøkelse, og bygger på et større utvalg enn de tidligere omtalte arbeider. Ved å betrakte kvinners oppfatning av egne personlighetstrekk, knyttet til stereotypiske oppfatninger av kjønn, i relasjon til selvoppfatning og "self-efficacy", undersøker Træen og Wang (2006) den psykologiske siden av det Forsberg (2007) omtaler som stallens to diskurser.

En *svakhet* ved arbeidet er at spørreskjemaet hadde en lav responsrate, som Træen og Wang (2006) selv skriver, noe som begrenser muligheten for generalisering. De antar likevel at forholdet mellom variablene vil være stabile uavhengig av responsraten, men siden man ikke vet om frafallet har vært systematisk finnes det en mulighet for at resultatet har blitt skjevt. En annen svakhet er mangel på kontrollgruppe, som kunne styrket studiens holdbarhet. Siden alle informantene i undersøkelsen var over 12 år og tilknyttet en form for rideklubb er det ikke gitt at resultatene er gjeldende for yngre personer eller blant de som ikke er tilknyttet en rideklubb.

## **Hauge: Sosial støtte og tro på egen mestring**

Hauge (2013) har skrevet en doktorgrad med tre artikler, hvor hun *undersøkte effekten hesteassisterte aktiviteter i et gårdsmiljø hadde på vanlig ungdom.*

*Teoretisk* har avhandlingen en psykologisk vinkling. Hauge støtter seg til Bandura (1997) og Hjemdal (2007, ref. i Hauge, 2013) sin forståelse av sosial støtte som en beskyttende faktor for sårbar ungdom.

*Metodisk* er det foretatt observasjon og spørreskjemaundersøkelse. Det ble gitt fire måneder intervensjon med hest til 75 ungdommer, 65 jenter og 10 gutter, mellom 12 og 15 år.

Informantene var ungdomsskoleelever fra ti skoler utvalgt med tanke på nærhet til gårdene hvor intervensjonen skulle foregå. Ungdommene ble satt i par som var på gården sammen en gang i uken, i to timer og med samme hest hver gang så langt det var mulig. Intervensjon foregikk ved 13 forskjellige gårder på Østlandet. Ungdommene svarte på spørreskjema både før og etter intervensjonen. Omtrent halvparten av ungdommene ble videofilmet. Videoene ble analysert etter varighet av de ulike aktivitetene og hyppigheten av utvalgt atferd.

*Resultatene* viser at utholdenhet og opplevd sosial støtte utviklet seg i løpet av intervensjonen. Det var en tydelig sammenheng mellom lavt nivå av opplevd sosial støtte før intervensjonen og økning av hesteferdigheter i løpet av intervensjonen. Lite opplevd sosial støtte eller lav "self-efficacy" før intervensjonen førte til økt utholdenhet under hesterelaterte oppgaver.

*Den første artikkelen* (Hauge, Kvaalem, Pedersen & Braastad, 2013) viser at ungdommene brukte mest tid på hesterelaterte oppgaver som ridning og stell av hesten, og mindre tid på stallarbeid. Hestene viste nesten utelukkende mangel på respons eller positiv respons på ungdommenes kontakt med dem. Via t-test ble variablene "kan ikke løse oppgaven og så prøve igjen" og "kan ikke løse oppgaven og så ikke prøve igjen" sammenlignet. Det fantes ingen forskjell på variablene i materialet samlet inn tidlig i intervensjonen. I materialet innsamlet sent i intervensjonen derimot ble "prøve igjen" valgt signifikant oftere enn "ikke prøve igjen" etter "kan ikke løse oppgaven".

*Den andre artikkelen* (Hauge, Kvaalem, Berget, Enders-Slegers & Braastad, 2013) belyser sosial støtte, selvoppfatning og "self-efficacy". Ungdommene som deltok i intervensjon med hester rapporterte en økning i oppfattet sosial støtte sammenlignet med kontrollgruppen. Det ble funnet en signifikant sammenheng mellom et lavt nivå av opplevd sosial støtte før

intervensjonen, og en økning av hesteferdigheter i løpet av intervensjonen. Det ble ikke funnet noen endringer på selvoppfatning og ”self-efficacy”.

*Den tredje artikkelen* (Hauge, Kvaem, Enders-Slegers, Berget & Braastad, 2013) viser at lav skåre på opplevd sosial støtte eller ”self-efficacy” ved pretest hadde en sammenheng med økning av ”prøve igjen” frekvensen etter ikke å ha kunnet løse en hesterelatert oppgave, i løpet av intervensjonsperioden. Ungdommene med de laveste nivåene av sosial støtte før intervensjonen viste mest aktiv atferd under hesterelaterte oppgaver i løpet av intervensjonen.

### **Hauge: Drøfting av bidraget**

Hauge (2013) har kombinert bruk av spørreskjema og videoobservasjon, og foretatt flere undersøkelser med begge metoder over flere måneder. Undersøkelsene omfatter begge kjønn, selv om guttene er i mindretall. Det er spesielt interessant at hun har målt utholdenhet ved å registrere frekvensen av ”prøve igjen” og ”ikke prøve igjen” etter ”kan ikke løse oppgaven”. Kvalitative arbeider har vært inne på den sosiale siden ved aktiviteter med hest, men Hauge er den første til å foreta en konkret måling av sosial støtte. At Hauge (2013) fant en økning i oppfattet sosial støtte i løpet av intervensjonen, og at et lavt nivå av oppfattet sosial støtte før intervensjonen hadde sammenheng med økte hesteferdigheter og utholdenhet utover i intervensjonen, kan støtte Opsahl (2009) i at stallen er et godt utgangspunkt for vellykket sosialisering til et sosialt nettverk. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om resultatet er en følge av hesteaktiviteten eller av at ungdommene har fått ekstra oppmerksomheten som følge av prosjektet.

En *svakhhet* ved avhandlingen er at intervensjonen foregikk ved små gårder, noe som kan begrense resultatenes overføringsverdi til større staller eller rideskoler hvor det er mye aktivitet. Siden gårdene intervensjonen foregikk ved ligger landlig til, og informantene kom fra skoler valgt ut med tanke på nærhet til gårdene, er det sannsynlig at ungdommene i undersøkelsen bor i og har vokst opp i landlige omgivelser. I så fall kan det påvirke generaliserbarheten til for eksempel ungdom fra byene.

En annen *svakhhet* er hvordan variablene ”prøve igjen” og ”ikke prøve igjen” etter ”kan ikke løse oppgaven” har blitt definert. De tre mulighetene etter ”kan ikke løse oppgaven” i videoanalysen var å prøve igjen, gi opp eller få hjelp. Den første ble ansett for å tilhøre variabelen ”prøve igjen”, mens de to siste ble definert som ”ikke prøve igjen”. Det betyr at å

få hjelp blir ansett for å være likeverdig med å gi opp. Å be om hjelp kan alternativt forstås som en strategi for å løse oppgaven og prøve igjen, ikke å gi opp. Hos Bandura (1997) er mengden hjelp av betydning for hvordan erfaringen påvirker forventningen om mestring, men det er fortsatt en mestringserfaring når man har klart oppgaven. Hos Dweck (2000) anses hjelp fra andre som en måte å lære, og som det motsatte av å gi opp. Hadde det å få hjelp vært inkludert i variabelen ”prøve igjen” kan det tenkes at Hauge (2013) hadde fått et annerledes eller mer signifikant resultat.

### **Oppsummering: En psykologisk vinkling**

I motsetning til den sosiologiske vinklingen som la mest vekt på aktivitetenes rammer, belyser arbeidene med utgangspunkt i psykologiske teorier personlighetsutviklingen mer ut i fra *individets erfaringer og opplevelser*.

Opplevelsen av å *mestre utfordringer* og erfaringer med å håndtere konflikter kan antas, som Koren og Træen (2003) gjør, å være positivt for utviklingen. *Forventning om mestring* ble av Træen og Wang (2006) funnet å være spesielt høy hos personer som holder på med aktiviteter med hest. Dette kan stemme overens med Banduras (1997) teori hvor mestringserfaringer gir økt forventning om mestring. Hauge (2013) derimot fant ingen endring på målt forventning om mestring hos ungdommene etter fire måneders intervensjon med hest. I lys av Banduras (1997) definisjon hvor forventning om mestring er en kontekstspesifikk vurdering knyttet til en konkret oppgave, kan forventningen antas å være vanskelig å måle ved hjelp av et spørreskjema. Imidlertid fant Hauge (2013) at intervensjonen gav økt *utholdenhet* knyttet til hesterelaterte oppgaver. Det kan tilsi en økt forventning om mestring knyttet til spesifikke oppgaver. Utholdenheten kan også komme fra engasjementet for aktivitetene, som Koren og Træen (2003) påpeker. Opplevd mestring på bakgrunn av utholdenhet kan bidra til forventning om mestring som holder seg i møte med motstand (Bandura, 1997). Det kan antas å styrke troen på at man har mulighet til å lykkes.

Å føle seg *kompetent*, betydningsfull og verdsatt i aktiviteter med hest kan antas, som Koren og Træen (2003) gjør, å styrke jentenes *selvfølelse*. Træen og Wang (2006) viste en positiv korrelasjon mellom ”self-esteem” og forventning om mestring, og viste dessuten at ”self-esteem” var høyere hos personer som driver med hest enn det som fremkommer i andre studier som ikke omhandler aktiviteter med hest. Hauge (2013) derimot fant ingen endring av ”self-esteem” i løpet av intervensjonen med hest.

*Fellesskapet* i stallen ses som en bærende konstruksjon for aktiviteten, som krever kollektiv innsats, hos Koren og Træen (2003). Dette støttes av Hauges (2013) funn av at intervensjon med hest gav økning på målt opplevelse av sosial støtte. Aktivitetene kan i følge Koren og Træen (2003) gi mulighet til å utvide forståelsen av hva det vil si å være kvinne. Dette er i tråd med Forsberg (2007) sine funn. I tilknytning til fellesskapet viser Koren og Træen (2003) at jentene får anerkjennelse, lærer å påvirke sine omgivelser, får erfaring med å markere egne behov, føle seg verdifulle og kan gå utover feminine konvensjoner uten å bli mistenkeliggjort. Dette kan være bakgrunn for at ungdommene med de laveste opplevelsene av sosial støtte før intervensjonen til Hauge (2013) hadde en signifikant utvikling knyttet til hesteferdigheter.

### **2.1.3 Andre synsvinkler på aktiviteter med hest**

De to siste arbeidene knyttet til aktiviteter med hest og personlighetsutvikling presenteres i det følgende. Deres teoretiske utgangspunkt er nært knyttet til psykologi. De anses imidlertid for å bidra med alternative perspektiver og presenteres derfor i en egen del. Bakkland (2008) har en pedagogisk-psykologisk tilnærming og Steffensen (2007) har ledelse som utgangspunkt.

#### **Bakkland: En styrket selvoppfatning**

Bakkland (2008) tar for seg *hvordan menneskers selvoppfatning kan styrkes gjennom aktiviteter med hest*. Samspillet mellom instruktøren, hestens egenart og rytteren antas å spille en sentral rolle.

*Teoretisk* har Bakkland (2008) en pedagogisk-psykologisk tilnærming. Hun har konstruert en modell knyttet til selvoppfatning, med utgangspunkt i teori fra Rosenberg (1979, ref. i Bakkland, 2008), Skaalvik og Skaalvik (1996) og Bandura (1997). *Metodisk* er det intervjuet to personer, med lang erfaring innen bruk av hest i arbeid med mennesker. Den ene med bakgrunn som fysioterapeut og rideinstruktør, den andre som klinisk psykolog.

*Resultatene* viser at informantene opplever instruktørens innsats og kunnskaper som avgjørende. Rytteren påvirkes i samspill med instruktøren og hestens egenart.

*Mestringserfaringer* er en betydelig del av aktiviteter med hest, og utfordringene kan enkelt tilpasses siden det finnes atskillige meningsfulle oppgaver av varierende vanskelighetsgrad i stallen. *Verbal overtalelse* benyttes av instruktøren for å skape ekstra tro på egen mestring hos rytteren.



Aktiviteter med hest påvirker hele mennesket, på flere måter og styrker alle områdene for selvoppfatning. Hestens bevegelser og tilbakemeldinger fremmer den *fysiske selvoppfatning*. *Den sosiale selvoppfatningen* styrkes av at man lærer å uttrykke følelser og får økt sosialisering. Kommunikasjon med hesten oppleves lettere å håndtere enn den med mennesker. *Den emosjonelle selvoppfatning* påvirkes av at hesten kan skape en trygg base, og økt tiltro til egne evner ved mestring av noe skummelt. Nødvendigheten av grunnleggende ferdigheter i stallen påvirker *den akademiske selvoppfatningen*.

### **Bakkland: Drøfting av bidraget**

Bakkland (2008) har en pedagogisk-psykologisk tilnærming til aktiviteter med hest. Hun har gått i dybden av begrepet selvoppfatning, og beskriver konkret hvordan selvoppfatningen kan styrkes gjennom aktiviteter med hest. Det gjør teorien enklere å benytte i praksis.

*Svakheten* ved Bakkland (2008) er at hun har kun to informanter som i stor grad uttaler seg om eget arbeid. Selv om begge har erfaringsbakgrunn som er relevant for å belyse temaet, kan det ikke utelukkes at svarene kan være preget av et ønske om å fremstille eget arbeid i et godt lys. Avhandlingen bærer noe preg av at informantene har bakgrunn som terapeuter, og vektleggingen av samspillet mellom instruktør, hest og rytter gir inntrykk av en behandlings- eller opplærings situasjon, noe som kan gjøre resultatene mindre overførbare til aktiviteter med hest som hobby.

### **Steffensen: Lederegenskaper**

Steffensen (2007) ser på hvordan aktiviteter med hest kan utvikle lederegenskaper hos kvinner gjennom mestringsopplevelser.

*Teoretisk* støtter arbeidet seg til Bandura (1994, ref. i Steffensen) og Martinsen (2007, ref. i Steffensen), om personlige egenskaper hos ledere. *Metodisk* er det en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. Den kvantitative undersøkelsen, bygger på samme spørreskjema og datamateriale som Træen og Wang (2006). Respondentene er delt i kategoriene ”lederemne”, definert som ryttere med 15 års utdanning eller mer og som er i inntektsgivende arbeid, og ”andre”, de resterende personene. 39 personer (26 %) tilhørte kategorien ”lederemne”. Den kvalitative undersøkelsen er en intervjustudie med 6 kvinnelige ledere, funnet via ”snøballmetoden”.

*Resultatene* fra den kvantitative undersøkelsen viser at kategorien ”lederemne” hadde flere maskuline personlighetstrekk, bedre selvbilde og høyere ”self-efficacy” enn ”andre”. Alle kvinnene opplever å ha lært noe om hvordan de skal lede, ta beslutninger og bestemme over andre gjennom ridningen. ”Lederemne” opplever i tillegg å lære noe om sosial interaksjon, kommunikasjon, konsentrasjon og ansvar gjennom samvær med hest.

Den kvalitative delen av studien viser at kommunikasjon og samarbeid var området informantene anså at de hadde hatt størst utbytte av å utvikle gjennom aktiviteter med hest. Aktiviteten har ført til oppmerksomhet på egen framtoning under kommunikasjon og har lært dem å ta hensyn til den de kommuniserer med. Informantene har utviklet egenskaper som å være ydmyk overfor hva man mestrer og hva man trenger hjelp til. De mener aktiviteter med hest har gjort det lettere å be om hjelp, lært dem å ta avgjørelser og gjort dem til gode problemløsere.

### **Steffensen: Drøfting av bidraget**

Det nye hos Steffensen (2007) er lederperspektivet. Det kan se ut som de kvinnelige lederne Steffensen (2007) har undersøkt opplever å ha utviklet det Træen og Wang (2006) omtaler som maskuline personlighetstrekk, som å lede andre og ta avgjørelser, gjennom aktiviteter med hest.

En *svakhet* ved den kvantitative undersøkelsen er, som omtalt i tilknytning til Træen og Wangs (2006) bidrag, den lave responsraten. Det kan i tillegg settes spørsmålsteget ved om variablene ”mer enn 15 år utdanning” og ”i inntektsbringende arbeid” er egnet til å definere om informanten er et potensielt ”lederemne”. For eksempel blir alle under 20 år trolig ekskludert fra ”lederemne” fordi de er for unge til å ha fullført 15 års utdanning. Når det gjelder den kvalitative undersøkelsen vil bruk av ”snøballmetoden” lett føre til et skjevt utvalg.

### **Oppsummering: Andre synsvinkler**

De to siste arbeidene bidrar med utfyllende perspektiver knyttet til hvordan selvoppfatningen kan styrkes (Bakkland, 2008) og hvordan mestringserfaringer fra samvær med hest kan utvikle lederegenskaper hos kvinner (Steffensen, 2007).

Hestens egenart anses som verdifull både hos Bakkland (2008) og Steffensen (2007). Bakkland (2008) peker på at *interaksjon med hesten* kan bidra til personlighetsutvikling, ved å styrke selvoppfatningen, gjennom å være en trygg base, skape tiltro til egne evner gjennom samspillet og gi tilbakemeldinger. Erfaringer fra *samspillet* med hesten knyttet til å lede andre og ta beslutninger bidrar til å utvikle lederegenskaper i følge Steffensen (2007).

*Mestringserfaringer* fra aktiviteten anses for å bidra til at de kvinnelige lederne i Steffensens (2007) studie har utviklet lederegenskaper i form av at de har lettere for å be om hjelp, lettere for å ta avgjørelser og blitt gode problemløsere. Bakkland (2007) støtter at det er mange muligheter for mestringserfaringer knyttet til aktiviteten.

*Instruktøren* kan antas å ha stor innflytelse på aktivitetene. I følge Bakkland (2008) er instruktørens innsats og kunnskaper av betydning for hvordan selvoppfatningen kan styrkes i aktivitetene. Selvoppfatninger fra aktiviteter med hest kan antas å bidra til personlighetsutviklingen.

#### **2.1.4 Oppsummering: Aktiviteter med hest og personlighetsutvikling**

Arbeidene presentert overfor har vist sammenhenger mellom aktiviteter med hest og personlighetsutvikling, som kan ha betydning for utvikling av en positiv opplevelse av mulighetene for å lykkes. Studiene er foretatt enten i Norge eller Sverige med informanter fra det aktuelle land, og belyser hvordan jenter og unge kvinner uten spesielle problemer kan utvikle seg i stallen. I de fleste undersøkelsene har informantene aktiviteter med hest som fritidsinteresse. Unntakene er Hauge (2013), hvor informantene ikke har noe spesielt forhold til aktiviteter med hest før undersøkelsen, og Bakkland (2008), hvor de er valgt ut på bakgrunn av erfaring innen bruk av hest i arbeid med mennesker. Forsberg (2012) er den eneste som følger opp informantene noen år senere.

I lys av arbeidene som har blitt presentert besvares problemstillingen, **”Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?”**, med at ulike aspekter og forhold fra aktiviteter med hest kan bidra til en positiv personlighetsutvikling.

Arbeidene med et sosiologisk perspektiv (Forsberg, 2007, 2012; Opsahl, 2009), anser at det er rammene for aktiviteten som gjør den egnet for å påvirke personlighetsutviklingen. Hos

Forsberg (2007, 2012) er handlingsrommet jentene har, som kommer fra kryssningen mellom det militære og det omsorgsorienterte i stallen, det avgjørende. Opsahl (2009) vektlegger stallen som et godt utgangspunkt for jentenes sosialisering, som gir en trygg identitet.

Arbeidene med en psykologisk vinkling, (Hauge, 2013; Koren & Træen, 2003; Træen & Wang, 2006), ser personlighetsutviklingen ut i fra individenes opplevelser og undersøker hvilke psykologiske aspekter aktiviteter med hest kan influere. Hos Koren og Træen (2003) er det viktigste at jentene får oppleve å være kompetente og tilhøre et fellesskap i stallen. Træen og Wang (2006) sammenlignet først og fremst psykologiske variabler innad blant de som driver med hest, men sammenlignet også resultatene med andre typer studier og fant at kvinner som driver med hest hadde høy forventning om mestring. Hauge (2013) viser at aktiviteter med hest bedrer opplevelsen av sosial støtte og gir økt utholdenhet.

De to siste arbeidene har teoretiske utgangspunkt nært knyttet til psykologi, men anses for å bidra med alternative perspektiver på aktiviteter med hest og personlighetsutvikling.

Bakkland (2008) viser, ut i fra en pedagogisk-psykologisk tilnærming, hvordan selvoppfatningen styrkes gjennom aktiviteter med hest. Steffensen (2007), med teori om ledelse som utgangspunkt, kommer til at kvinnelige ledere opplever at de gjennom aktiviteter med hest har utviklet flere av sine viktigste lederegenskaper. De seks sistnevnte bidragene har alle støttet seg til Banduras (1997) teori om forventning om mestring, som vil bli presentert nærmere i neste del (punkt 2.2).

En generell *kritikk* mot studier som bygger på individers subjektive opplevelse, spesielt når det dreier seg om en fritidsaktivitet de bruker mye tid på, er at informantene kan ønske å medvirke til et mer positivt resultat enn det som er reelt. Om forskeren ønsker å få et positivt resultat, spesielt på et felt som her hvor utgangspunktet for å foreta undersøkelsen ofte er egne erfaringer i stallen, er det en mulighet for at vedkommende ikke legger merke til mer negative eller nøytrale forhold.

Etter å ha gjennomgått tidligere forskning på aktiviteter med hest og personlighetsutvikling, fremkommer en tydelig sammenheng mellom *miljøet* som følger med aktiviteten, *person* gjennom mulighetene for personlig utvikling innen aktiviteten og *atferd* i form av individets handlinger i stallen. Noe som passer godt med det *sosialkognitive* utgangspunktet som motivasjonsteoriene i det følgende bygger på.

Bidragene som er presentert viser til ulike forhold som kan knyttes til personlighetsutvikling. Likevel mangler forskningen på området en helhetlig forståelse av aktivitetenes virkning på motivasjon, personlighet og utvikling. For ytterligere å belyse om aktiviteter med hest kan påvirke opplevelsen av hvilke muligheter man har for å lykkes, vil jeg i neste punkt redegjøre for teorier som kan sette funnene inn i et bredere perspektiv.

## 2.2 Motivasjonsteori

Selv om arbeidene på feltet aktiviteter med hest og personlighetsutvikling kommer fra ulike disipliner, har flere av bidragene støttet seg til Banduras (1997) teori om forventning om mestring. Motivasjonsteorier anses derfor egnet til å utdype forskning på aktiviteter med hest og personlighetsutvikling. Tre motivasjonsteorier blir her presentert nærmere. Siden Banduras (1997) teori om *forventning om mestring* ser ut til å være av stor betydning for feltet presenteres denne først. Deretter presenteres *målorienteringsteori* og sist *selvteorier* fra Dweck (2000), for å kaste nytt lys over tema. Sistnevnte bidrar med et bakenforliggende rammeverk som gir en helhetlig forståelse av motivasjon, personlighet og utvikling.

### 2.2.1 Forventning om mestring

Forventning om mestring er det nærmeste man kommer en norsk oversettelse av begrepet ”self-efficacy” fra Bandura (1997). Forventning om mestring er definert som en fremtidsorientert, kontekstspesifikk vurdering av egen egnethet for å utføre en konkret oppgave. Det er en vurdering av hva man tror man kan få til med de evnene man har, knyttet til en gitt oppgave. Siden det er vanlig å forholde seg mer til egne oppfatninger enn hva som er objektivt riktig, er det hva man *tror* man kan få til som er interessant her. Når man opplever å ha det som trengs for å mestre en oppgave, er man utholdende i møte med motgang og kommer seg fort tilbake etter nederlag (Bandura, 1997).

Forventning om mestring har konsekvenser for hva man velger å gjøre, hvilken innsats man legger i oppgaven, utholdenhet og valg av strategi, noe som igjen påvirker læringen og resultatene. Det mest produktive er å møte utfordringer, stå på og ikke gi opp, selv om det tar tid og føles vanskelig. Man kan ha forskjellig forventning om mestring på ulike områder. Forventning om mestring påvirker atferd, tankemønstre og motivasjon. En høy forventning om mestring fører til høy motivasjon. Bandura, med vekt på sosialkognitiv teori, hevder at det

er et dynamisk og gjensidig forhold mellom personlige egenskaper, miljø og atferd. Hvordan disse påvirker hverandre, avhenger av oppgave og situasjon (Bandura, 1997).

Forventning om mestring kan påvirkes gjennom en eller flere kanaler, og det er nødvendig med kognitiv prosessering og refleksjon. Bandura (1997) mener forventning om mestring kan styrkes ved *mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiske og emosjonelle tilstander*, som jeg vil ta for meg i det følgende.

### **Utvikling av forventning om mestring**

*Mestringserfaringer* er det mest virkningsfulle verktøyet for å styrke forventningen om mestring. Tidligere erfaringer med utfordringer påvirker forventningene om mestring neste gang man møter lignende oppgaver. Førstehåndsopplevelser i form av mestringserfaring gir det mest pålitelige bildet av om man har det som trengs for å løse en oppgave eller et problem. På områder hvor man har lite erfaring er mestringserfaringer spesielt gunstig. Det er den opplevde mestringen, eller mangel på den, som påvirker forventningen om mestring (Bandura, 1997).

Mestringserfaringer involverer utvikling av kognitiv, atferdsmessig og selvregulerende aktivitet. En mestringsforventning som tåler motstand blir til gjennom erfaringer med å oppleve mestring som følge av innsats og utholdenhet. I hvilken grad forventningen om mestring påvirkes av mestringserfaringene varierer med tidligere oppfatning av egne evner, opplevelse av den aktuelle oppgavens vanskelighetsgrad, hvor mye hjelp man trenger, forholdene man presterer under, foreløpig mønster av suksess og nederlag, og hvordan disse handlingserfaringene er kognitivt organisert og rekonstruert i minnet (Bandura, 1997).

*Vikarierende erfaringer* er andres prestasjoner som fungerer som eksempler på hva det er mulig å oppnå. Å se en man identifiserer seg med få til noe, øker troen på at en selv kan mestre lignende aktiviteter. Deres måte å gjøre det på kan demonstrere gode strategier for å nå det aktuelle målet. Vikarierende erfaringer er av stor betydning på områder hvor man har lite erfaring eller føler seg usikker. Dyktigere personer med evner individet selv streber etter, blir ofte modeller. En sterk identifikasjon med rollemodellen øker innflytelsen som vikarierende erfaringer har på mestringsforventningen. Gode modeller lærer bort kunnskaper, ferdigheter og strategier gjennom egen atferd og uttalte tenkemåter (Bandura, 1995).

Vikarierende erfaringer er av spesiell betydning innen idrett fordi det gir utøveren et kognitivt bilde av hvordan aktiviteten kan gjennomføres. Innen sport er eksemplarisk modellering den beste måten å overføre informasjon om utførelsen av aktiviteten. Ved å observere modellen får individet kunnskap om handlingen som skal utføres (Bandura, 1997).

*Verbal overtalelse* er sosiale innflytelser som påvirker troen på at man har det som skal til for å mestre en oppgave. Verbale overtalelser kan midlertidig forsterke forventningen om mestring, dersom forsterkningen er innenfor realistiske rammer. Om verbal overtalelse fremmer oppfatningen av at man har det som skal til i så stor grad at det fører til en så betydelig innsats at resultatet blir en mestringserfaring, skapes en selvbekreftelse som fremmer utvikling av evner og gir økt forventning om mestring. Dersom andre uttrykker tiltro til ens evner, er det lettere å opprettholde forventninger om mestring i møte med vanskeligheter (Bandura, 1997).

Gir ikke innsatsen avkastning, og urealistisk positive forventninger blir avkreftet, svekkes tilliten til overtalerens vurderingsevne, og troen på egne evner brytes ned. Overtalelse bør derfor kun brukes i sammenhenger hvor det er gode muligheter for at økt innsats fører til mestringsopplevelser. En som vil bedre andres forventninger om mestring bør derfor, i tillegg til positiv verbal overtalelse, tilrettelegge situasjoner som gir gode muligheter for mestring og unngå situasjoner der det er lett å mislykkes (Bandura, 1995).

*Fysiologiske og emosjonelle tilstander* omhandler hvordan den emosjonelle og fysiologiske aktiveringen i stressende eller anstrengende situasjoner tolkes. Man vil være mer tilbøyelig til å forvente suksess når man unngår sterke følelser. Hvis aktiveringen tolkes som tegn på manglende evner eller mestring av situasjonen, kan det føre til en lav forventning om mestring. Tilstandene er spesielt relevante innen områder som involverer fysiske prestasjoner. Sterke fysiologiske reaksjoner kan i seg selv svekke prestasjonen, og visualisering av fraværende evner kan fremkalle stressreaksjoner, som kan resultere i manglende prestasjon (Bandura, 1997).

Forhold som eliminerer emosjonelle og fysiologiske reaksjoner, vil fremme mestringserfaringer, øke forventningen om mestring og gi prestasjonsbedring. Den fjerde måten å påvirke forventning om mestring er derfor å forbedre fysisk status, redusere stress og negative emosjoner, og korrigere feiloppfatninger av fysiologisk tilstand (Bandura, 1995).

## 2.2.2 Målorientering

Målorienteringsteori ble utviklet for å forklare atferd utført for å oppnå noe. Den ble skapt av utviklings- og utdanningspsykologer for å forklare barns orientering mot læring kontra prestasjoner på akademiske oppgaver og i skolesituasjoner (Pintrich & Schunk, 1996).

*Målorientering* omhandler meningen bak å løse en gitt oppgave, hvordan den tilnærmes og engasjementet for den. Målorientering blir omtalt av flere teoretikere, og de fleste skiller mellom to hovedtyper: mestringsorientering og prestasjonsorientering. Ames (1992, ref. i Pintrich & Schunk, 1996) benytter begrepene ”mastery goal”, hvor målet er å lære, og ”performance goal”, hvor målet er å gjøre det bra på en oppgave. Maecher og Midgley (1991, ref. i Pintrich & Schunk, 1996) kaller det ”ability-focused” og ”task- focused”, mens Nicholls (1984, ref. i Pintrich & Schunk, 1996) benytter konseptet ”ego-involved”, og ”task-involved”. Til tross for de ulike begrepene er overlappingen mellom teoriene stor nok til at de kan omtales under ett i følge Pintrich og Schunk (1996).

En *læringsorientering* tilsier at individet har som mål å lære, mestre oppgaver og utvikle sine evner. Personer med læringsorientering søker å få øket sin kompetanse, få til vanskelige ting, få bedre innsikt eller øke sin forståelse. De liker utfordringer og er utholdende. Om vedkommende har lært noe er avgjørende for opplevelsen av suksess. Å gjøre feil anses for å være en del av læringen. For en læringsorientert person er det mer interessant å forbedre seg i forhold til tidligere prestasjoner, enn å sammenligne seg med andre. For personer med læringsorientering kan sammenligning med egne tidligere prestasjoner, fungere som en oversikt over hvilke områder oppmerksomheten kan rettes mot for å lære mer (Pintrich & Schunk, 1996).

En *prestasjonsorientering* vil derimot indikere at målet er å prestere bedre og være mer kompetent enn andre. Motivasjonen ligger i at andre skal se hvor flink man er. Opplevelsen av suksess avhenger av at egen prestasjon er god sammenlignet med andres. Personer med denne orienteringen ønsker å bli betraktet som intelligente og begavede, og de vil nødvendigvis gjøre feil. Prestasjonsorienterte personer fokuserer på relativ evne, og hvordan denne blir bedømt, fremfor hva det er mulig å lære. Det er mindre faglig enighet om hva en prestasjonsorientering omfatter enn det er omkring innholdet i læringsorienteringen (Pintrich & Schunk, 1996).



Målorientering har konsekvenser for motivasjon, atferd, fokus, tanker og følelser. Å ha en læringsorientering anses ofte for å være mest gunstig, siden fokuset er på å lære og feil oppfattes som en del av læringen. For å klare seg godt på skolen og i samfunnet trenger likevel de fleste å vise hva de kan på eksamener og i andre situasjoner hvor kandidater sammenlignes. Har man en ren læringsorientering er det lite interessant å vise frem egne evner, noe som kan føre til at man kan bli utkonkurrert av personer som er opptatt av å vise seg frem. En ren prestasjonsorientering kan på den annen side føre til at man går glipp av læringsmuligheter, og skape sårbarhet for negative følelser knyttet til utfordringer, mangler ved egen prestasjon og nivået på egne evner. De fleste benytter seg av mål fra begge orienteringene, og veksler mellom måltypene avhengig av situasjon og hva det er ønskelig å oppnå.

I neste punkt omtales Dwecks (2000) videreutvikling av hvordan målorientering kan forstås, hva som kan være utgangspunktet for læringsmål og prestasjonsmål og hvilke atferdsmessige konsekvenser det kan ha.

### **2.2.3 Selvteorier**

For å forstå aktiviteter med hest og personlighetsutvikling på en mer presis måte, er Dwecks (2000) forskning på selvteorier et vesentlig bidrag. Dweck er elev av Bandura (1997).

Selvteorier er psykologiske rammeverk som omfatter hva den enkelte oppfatter at det er mulig å endre, og vil trolig være av betydning for opplevelsen av mulighetene for å lykkes. De mest grunnleggende selvteoriene omhandler oppfatninger om intelligens. Rammeverket for oppfatninger av intelligens viser hva som kan ligge bak målorientering. Hvordan selvteoriene utvikles og påvirker våre handlinger, har klare pedagogiske konsekvenser (Dweck, 2000).

Selvteoriene betegnes som teorier siden de i likhet med vitenskapelige teorier, innehar et rammeverk for å forutsi og bedømme betydningen av hendelser. Selvteoriene omtales som underliggende oppfatninger fordi de sjelden uttrykkes eksplisitt. Selvteorier består av individets oppfatninger av hvorvidt intelligens, personlighet, moral eller verden kan endres. Hvilken oppfatning man har, kan variere med område. For eksempel kan intelligens oppfattes som noe formbart, mens personlighet forstås som noe konstant. Det er vanlig å ha elementer fra både formbar og fast oppfatning, men de fleste tenderer i en retning. Selv om selvteoriene er relativt stabile over tid, viser forskning at det er mulig å endre oppfatning (Dweck, 2000; Yeager & Dweck, 2012).

## Selvteorier om intelligens

Dweck (2000) omtaler to grunnleggende oppfatninger av intelligens. Den ene er ”incremental theory”, hvor intelligens oppfattes som noe formbart, og den andre er ”entity theory”, der intelligens oppfattes som noe fast.

Personer med en ”*incremental theory*” om intelligens oppfatter intelligens som noe man kan endre. Intelligens forstås som noe som kan vokse og utvikles over tid. Selv om mennesker kan være forskjellige i forhold til hvor mye de kan og hvor fort de mestrer noe, vil en oppfatning av intelligens som noe plastisk tilsi at alle kan forbedre sine intellektuelle evner ved hjelp av innsats, utholdenhet og veiledning. Fordi man ønsker å utvikle sin egen intelligens, er læring i fokus når intelligens oppfattes som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012).

Oppfatningen av intelligens som formbar gjør at læringsalternativer prioriteres, selv på tross av hardt arbeid og risiko for gjør feil. Personer med denne oppfatningen trives med utfordringer, er utholdende og kaster seg over vanskelige oppgaver. Oppfatningen av intelligens som noe formbart gjør at de føler seg smarte når de er fullt ut engasjert i oppgaver, opplever mestring som følge av innsats og utholdenhet, strekker sine ferdigheter og bruker sine kunnskaper for å hjelpe andre (Dweck, 2000).

Personer med en ”*entity theory*” om intelligens, oppfatter intelligens som noe fast. Høy intelligens oppfattes som noe man enten har eller ikke har, man er tildelt en gitt mengde og den kan ikke endres (Yeager & Dweck, 2012). Denne oppfatningen kan skape usikkerhet rundt egen intelligens, og gjør det mest interessant å vise, få bekreftelse på og føle at man er intelligent. For personer med denne oppfatningen, er det viktig å fremstå som smart, og det må for all del ikke virke som om man er dum (Dweck, 2000).

De som oppfatter intelligens som fast, føler seg smarte når suksess kommer med letthet og liten innsats, og ved å gjøre det bedre enn andre. Selv for de med høy selvtillit knyttet til egen intelligens kan stor innsats, utfordringer, feil og andre som gjør det bedre, så tvil om hvor intelligent man egentlig er. En oppfatning av intelligens som noe fast, gjør at man konstant må ha oppgaver som er enkle å løse, siden utfordringer oppleves som trusler mot egen intelligens. De som har denne oppfatningen vil lett unngå verdifulle læringsmuligheter for å slippe risiko for å gjøre feil eller få avdekket begrensninger ved egen intelligens. Selv om de opplevde å mestre oppgaven, vil de lett gi opp dersom de møter hindringer (Dweck, 2000).

## Selvteorier om intelligens og målorientering

Dweck og Leggett (1988) skisserer en modell som viser hvordan forståelses- og reaksjonsmønstre med utspring i målorientering har røtter i bakenforliggende oppfatninger av intelligens (tabell 2.1). I Dweck og Leggetts (1988) undersøkelser handler *læringsmål* om å utvikle evner, og oppmerksomheten rettes mot å finne strategier for læring. Personer med læringsmål er opptatt av å øke egne evner. Motsatt handler *prestasjonsmål* om å ville fremstå som intelligent, få positiv bedømming av egne evner og sammenligne egne prestasjoner med andres. Dweck (2000) anser begge målorienteringene for å være vanlige og mulige utgangspunkt for gode resultater. Det ideelle er å ha begge typer samtidig, men i praksis kommer de ofte i konflikt. Hva som er dominerende for individet i den aktuelle situasjonen, blir derfor avgjørende.

Tabell 2.1:

*Modell over mål og atferdsmønstre i prestasjonssituasjoner*

<b>Teori om intelligens</b>	<b>Målorientering</b>	<b>Tillit til nåværende evner</b>	<b>Atferdsmønstre</b>
Fast	Prestasjonsmål	Høy	Mestringsorientert
		Lav	Hjelpeløs
Formbar	Læringsmål	Høy eller lav	Mestringsorientert

(egen oversetting av Dweck & Leggetts (1988) modell)

Elliott og Dwecks (1988) undersøkelse viser hvordan målorientering er avgjørende for atferdsmønstre i prestasjonssituasjoner. Læringsmål har en tendens til å resultere i *mestringsorienterte atferdsmønstre* siden et mangelfullt resultat tolkes i retning av for lite innsats eller feil strategivalg. Uavhengig av tillit til egen intelligens, skaper læringsmål mestringsorientert atferd som høy utholdenhet og søken etter utfordringer. Prestasjonsmål derimot gjør at et svakt resultat lett kan føre til en negativ oppfatning av egen intelligens, og fører derfor til mestringsorientert atferd kun når individet har høy tillit til egen intelligens. Kombinasjonen av prestasjonsmål og lav tillit til egen intelligens, fører til *hjelpeløse atferdsmønstre* som lav utholdenhet og unngåelse av utfordringer (tabell 2.1).

Begrepet *hjelpeløs* benyttes av Dweck og Legget (1988) for å beskrive oppfatninger av at situasjonen er utenfor egen kontroll hvis det oppstår problemer. Hjelpeløse reaksjoner kan

være nedvurdering av egen intelligens, stup i egne forventninger, negative følelser, lav utholdenhet og gi svekket prestasjon. Det samme mønsteret av dårlige strategivalg og negative attribusjoner og affekt kan, i følge Elliott og Dweck (1988), knyttes til lært hjelpeløshet.

### **Konsekvenser av oppfatninger om intelligens: Atferdsmønster og resiliens**

I Yeager og Dwecks (2012) artikkel videreføres tanken om at selvteorier om intelligens påvirker atferdsmønstre, og det tydeliggjøres hvordan de kan innvirke på studenters resiliens i møte med akademiske og sosiale utfordringer. Å være *resilient* tilsier at man er robust og motstandsdyktig overfor livets utfordringer. Hvordan intelligens oppfattes har konkrete konsekvenser for resiliens, atferdsmønstre og faktiske resultater.

Man kan anta at de fleste møter motgang en eller annen gang, derfor er resiliens sentralt for å håndtere livet på en god måte. Sårbarhet handler ikke om faktisk evne, men om opplevelsen av hvilke muligheter man har til å påvirke situasjonen. Oppfatningen av intelligens som noe formbart fremmer resiliens, fordi problemer blir noe som kan håndteres over tid med innsats, gode strategier, læring, hjelp fra andre og utholdenhet. Å forklare personlig motgang med manglende evner, som er vanlig når intelligens oppfattes som fast, vil derimot undergrave resiliensen (Yeager & Dweck, 2012). I spesielt krevende situasjoner anses personer med en oppfatning av intelligens som formbar for å være bedre på å samle ressurser enn de som oppfatter intelligens som fast (Dweck & Master, 2009, s.130).

Ved dårlige resultater har oppfatning av intelligens innvirkning på hvordan man *attribuerer*, hva man mener er årsaken til at det gikk dårlig, og hvilke *strategier* man bruker. Oppfattes intelligens som noe formbart, attribueres dårlige resultater ofte til forhold man kan gjøre noe med, som for lite innsats. Denne måten å attribuere på gjør at løsningen blir å endre atferd og strategi. Oppfattes intelligens derimot som noe fast, attribueres dårlige resultater oftere til manglende intelligens eller andre ukontrollerbare årsaker som ikke gir noen grunn til å endre atferd, og feil repeteres. Noe som kan føre til økt engstelse for fremtidige resultater. For å unngå å oppleve at begrensninger ved egen intelligens blir avslørt, velges ofte negative strategier for læring, som å gi opp, jukse eller opptre defensivt (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009)

Oppfatning av intelligens påvirker om man velger å utnytte *læringsmuligheter* eller unngå dem, noe som i lengden vil påvirke hvor mye man er i stand til å mestre. Oppfattes intelligens som noe formbart utnyttes muligheter for å lære, øve og utvikle seg. Oppfattes intelligens som noe konstant vil en uroe seg over og fokusere på å beskytte sin intelligens. Kravene til akademiske prestasjoner øker med alderen og oppfatning av intelligens vil etter hvert bli avgjørende for om man har en resilient respons på utfordringene (Dweck, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Yeager & Dweck, 2012).

Når man møter eller uroe seg for *utfordringer*, får selvteori om intelligens avgjørende betydning. Personer som oppfatter intelligens som noe formbart, vokser på og møter *utfordringer* med *strategier* for å lære, *innsats* og *trening*. Personer som derimot oppfatter intelligens som noe fast, unngår utfordringer og har lett for å miste tro på egen intelligens når det blir for vanskelig. Konsekvensene av hvordan man oppfatter intelligens stiger med vanskelighetsgraden til utfordringene man står overfor (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009).

Oppfatning av intelligens preger hvordan man forholder seg til *innsats*. Når intelligens oppfattes som plastisk, er innsats noe positivt og nyttig som ofte er nødvendig for å lykkes. Når intelligens oppfattes som konstant, er derimot innsats et tegn på at man ikke har det som trengs. Innsats anses for å være noe truende og skadelig fordi et dårlig resultat etter innsats tolkes som et bevis på manglende intelligens (Yeager & Dweck, 2012). For personer med en oppfatning av intelligens som noe fast, er det bedre å gjøre det dårlig, men bli betraktet som lat og smart, enn å risikere å få avslørt et svakt intellekt. På lignende måte har oppfatninger av intelligens konsekvenser for hvordan man forholder seg til *trening*. Oppfattes intelligens som formbar, vil trening og repetisjon føre til utvikling. Motsatt vil trening anses for å ha lite eller ingen hensikt når intelligens oppfattes som fast, og man bruker mindre tid på det. Manglende tro på *innsats* og *trening* vil alene kunne begrense individets utvikling (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009).

Hvilken informasjon man får med seg ved *tilbakemeldinger*, varierer med oppfatning av intelligens. En som oppfatter intelligens som noe formbart, vier oppmerksomhet til opplysninger om hvordan oppgaven kunne ha blitt løst bedre, for å finne ut hvordan man kan utvikle seg videre, og tilbakemeldingen trenger ikke å pakkes inn for å skåne *selvtilliten*. En som oppfatter intelligens som noe konstant, er mest opptatt av om resultatet var riktig eller galt, og hvor bra det var sammenlignet med andre. Hos personer med denne oppfatningen må

tilbakemeldinger knyttet til dårlige resultater ofte pakkes inn, for å unngå at *selvtilliten* reduseres (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009).

Hvordan man utvikler *selvtillit* påvirkes av hvilken oppfatning man har av intelligens. Personer som oppfatter intelligens som formbar får selvtillit av å arbeide for noe de anser som verdifullt, hjelpe andre og møte utfordringer med stor innsats og utholdenhet. For personer som oppfatter intelligens som noe fast, er selvtillit noe man får gjennom å være flinkere enn andre, høre hvor smart man er og få gode resultater (Dweck, 2000).

Flere undersøkelser har vist at selvteoriene kan påvirke *faktisk prestasjon* over tid. Virkningene har vist seg å være spesielt fremtredende når individet har vært påvirket av stereotypisk negative oppfatninger, for eksempel at jenter anses for å være svakere enn gutter i matematikk. Trolig kommer denne virkningen av et ekstra behov for resiliens når man tilhører en stereotypisk antatt svak gruppe. En oppfatning av intelligens som noe formbart kan gi økt motstand mot negative stereotypier, mens en oppfatning av intelligens som noe konstant gjør at man lettere følger stereotypier, både positive og negative (Dweck, 2000; Yeager & Dweck, 2012).

### **Hvordan endres oppfatninger av intelligens?**

Det antas at oppfatningen av intelligens som noe konstant blir til gjennom ros og kritikk knyttet til hvor intelligent man er og forsøk på å skape bedre selvtillit ved å sørge for opplevelser av mestring gjennom enkle oppgaver og fravær av utfordringer. Problemet med å styrke selvtillit på denne måten, er at selvtillit ikke er en indre mengde som øker med enkel suksess og ødelegges av utfordringer. Man kan ikke tilføre personer selvtillit ved å fortelle dem hvor intelligente de er. Selvtillit er en positiv måte å oppleve seg selv på når man er helt engasjert og bruker sine evner fullt ut i streben etter noe man verdsetter. Selvtillit er noe man må gjøre i stand til å skaffe seg selv gjennom å lære å verdsette læring fremfor å virke intelligent, sette pris på utfordringer og innsats, og bruke nederlag som veier til mestring (Dweck, 2000).

Hos barn er det typen tilbakemeldinger de får fra voksne som påvirker om de viser mestringsorienterte eller hjelpeløse atferdsmønstre. Ros og kritikk som bedømmer barnet i sin helhet lærer barnet å måle seg selv ut i fra sin prestasjon. Det vil i møte med dårlige prestasjoner føre til hjelpeløse atferdsmønstre, og kan antas å lede til en oppfatning av

intelligens som fast. I motsetning vil ros og kritikk knyttet til innsats eller strategivalg fremme mestringsorienterte atferdsmønstre, som kan antas å fremme en oppfatning av intelligens som formbar (Dweck, 2000).

Undersøkelser har vist at oppfatninger av intelligens som noe fast kan, endres i skolesituasjoner og at endringen kan påvirke akademiske resultater. Intervensjoner med fokus på hjernens utviklingspotensial, at den kan utvikles med innsats, gode strategier, utholdenhet og hjelp fra andre, har vist seg å gi positive resultater. Psykologiske argumenter har vist seg å være mest overbevisende når de følges av naturvitenskaplige data, som for eksempel at hjernen utvikles med nye neurologiske kontakter gjennom arbeid med utfordringer (Yeager & Dweck, 2012).

#### **2.2.4 Oppsummering: Motivasjonsteori**

Tre motivasjonsteorier som antas å være egnet til å kaste lys over hvordan aktiviteter med hest kan påvirke jenter og kvinner har blitt omtalt. Teoriene som er presentert anses relevante for forståelsen av hvordan aktiviteter med hest kan påvirke menneskers oppfatninger av sine egne muligheter for å lykkes. De viser hva som kan føre til positiv og negativ utvikling. Den første teorien som ble omtalt, Banduras (1997) teori om forventning om mestring, har vært benyttet i andre arbeider på aktiviteter med hest, og de to siste, målorienteringsteori og selvt teorier fra Dweck (2000), antas å bidra med nye perspektiver på området.

Motivasjonsteoriene omhandler i stor grad forskning på og teori utviklet ut i fra forskning på akademiske situasjoner. Likevel er det nærliggende å anse motivasjonsteoriene som relevante også for aktiviteter med hest, siden aktiviteten i stor grad kan omfatte mestring av oppgaver, læring og utvikling.

*Forventning om mestring* er, hos Bandura (1997), en fremtidsorientert, kontekstspesifikk vurdering av egen egnethet til å utføre en konkret oppgave. Forventning om mestring kan styrkes gjennom *mestringserfaringer*, som er førstehåndsopplevelser av om man har det som trengs, *vikarierende erfaringer* som består av at andres prestasjoner fungerer som eksempler på hva det er mulig å oppnå, *verbal overtalelse*, i form av sosiale innflytelser på at man har det som skal til som bringer økt innsats i øyeblikket, og ved å begrense negative *fysiologiske og emosjonelle tilstander* som stress.

*Målorienteringsteori* ble utviklet for å forklare atferd utført for å oppnå noe, og omfatter meningen bak å løse en gitt oppgave. De to hovedtypene er *læringsorientering*, hvor målet er å lære, utvikle evner og få økt kompetanse, og *prestasjonsorientering*, hvor målet er å prestere bedre og være mer kompetent enn andre.

*Selvteorier* fra Dweck (2000) med hovedvekt på *oppfatning av intelligens*, er den siste. Den viser det bakenforliggende rammeverket, hvor målorientering kan ses som en effekt av hvordan intelligens oppfattes, og tar utgangspunkt i hvordan vi oppfatter mulighetene for endring. Selvteorier viser hvordan våre handlinger påvirkes av hvordan situasjonen oppfattes. Intelligens kan oppfattes som enten noe *formbart*, som kan endres, vokse og utvikles over tid, eller noe *fast*, som man ikke kan endre og har en gitt mengde av. Hvordan intelligens oppfattes har konsekvenser for våre atferdsmønstre, resiliens og faktiske resultater. Oppfatning av intelligens som noe formbart understøtter mestringsorienterte atferdsmønstre, resiliens og gode resultater, i motsetning til økt risiko for hjelpeløse atferdsmønstre, svekket resiliens og dårlige resultater ved en oppfatning av intelligens som noe fast.

I neste del foretas en samlet drøfting hvor forskning på aktiviteter med hest ses i lys av motivasjonsteori. Hvordan bidrag knyttet til aktiviteter med hest passer med motivasjonsteorien, blir drøftet.

## **2.3 Samlet drøfting: Motivasjonsteori i forskning på aktiviteter med hest**

Siden flere arbeider presentert i første del av kapitlet har støttet seg til Banduras (1997) teori om forventning om mestring, anses motivasjonsteori som sentralt for å forstå utvikling av personlighet knyttet til aktiviteter med hest. Etter en gjennomgang av forskning på området er det mye som tyder på at aktiviteter med hest kan bidra til menneskers personlighetsutvikling ved å støtte utviklingen av en høy forventning om mestring, læringsorientering og oppfatning av intelligens som noe formbart. Nedenfor foretas en samlet drøfting hvor forskning på aktiviteter på hest og personlighetsutvikling ses i lys av motivasjonsteori. *Hva sier arbeidene på feltet aktiviteter med hest og personlighetsutvikling om forhold som kan påvirke motivasjon: 1) forventning om mestring, 2) målorientering og 3) selvteorier om oppfatning av intelligens?* Drøftingen gir grunnlag for min empiriske problemstilling, som omtales til slutt i kapitlet.



Banduras (1997) teori om *forventning om mestring*, har vært omtalt av flere på området aktiviteter med hest og personlighetsutvikling. Koren og Træen (2003) fant at kunnskapen jentene får gjennom aktivitetene, som hvordan de skal påvirke sine sosiale omgivelser, beherske hesten og muligheter knyttet til det å være jente, kan bidra til å styrke deres forventning om mestring. At jentene hos Koren og Træen (2003) opplever å beherske aktivitetene og enkelt kan beskrive sin egen kompetanse, kan være et uttrykk for en høy forventning om mestring. Træen og Wang (2006) konkluderte med at rideskolen er en arena som kan bidra til utvikling av forventning om mestring. Hauge (2013) anså økt utholdenheten i hesterelaterte oppgaver utover i intervensjonen som et tegn på økt forventning om mestring, likevel kunne hun ikke gjennom spørreskjemaundersøkelsen påvise at forventning om mestring økte i løpet av intervensjonen. På den annen side kan det være vanskelig å måle forventning om mestring, som i Banduras (1997) definisjon består i en kontekstspesifikk vurdering knyttet til en konkret oppgave, med et generelt spørreskjema. Bakkland (2008) på den annen side drøftet hvordan aktiviteter med hest inneholder alle muligheter for å utvikle forventning om mestring. Steffensen (2007) har fremstilt hvordan aktiviteter med hest kan gi forventning om mestring knyttet til lederegenskaper.

Forsberg (2007), som ikke har benyttet motivasjonsteori, omtaler forhold som kan støtte at aktivitetene kan legge til rette for økt forventning om mestring. Blant annet demonstrerer hun hvordan aktiviteter med hest gir jenter et utvidet handlingsrom, hvor de kan utfolde seg utover tradisjonelle kjønnsnormer. Et slikt handlingsrom kan, gjennom erfaringsmulighetene det gir, antas å bidra til økt forventning om mestring. Handlingsrommet Forsberg (2007) beskriver, kan være det som, hos Koren og Træen (2003), gjør at jentene lærer om muligheter knyttet til det å være jente. Når Træen og Wang (2006) henviser til rideskolearenaen kan det være det samme handlingsrommet de sikter til.

Aktiviteter med hest ser ut til å inneholde endeløse muligheter for *mestringserfaringer*. Nesten alle bidragene fra aktiviteter med hest og personlighetsutvikling viser at aktiviteten kan inneholde muligheter for mestringserfaringer i relasjon til hesten, miljøet og menneskene (Bakkland, 2008; Forsberg, 2012; Hauge, 2013; Koren & Træen, 2003; Opsahl, 2009; Steffensen, 2007). Erfaringer som kan antas å føre til *vikarierende erfaringer* og *verbal overtalelse* eller knyttes til *fysiologiske og emosjonelle tilstander* omtales hovedsakelig av Forsberg (2007, 2012), som ikke støtter seg til motivasjonsteori. Bakkland (2008) er den eneste

som omtaler hvordan forventning om mestring kan styrkes, på alle måter, gjennom aktiviteter med hest i praksis, med utgangspunkt i Banduras (1997) teori.

Når det gjelder *målorientering* er det mye som kan tyde på at læringsmål er mer verdsatt enn prestasjonsmål i aktiviteter med hest. Læring beskrives som viktig for jentene både hos Forsberg (2007) og Opsahl (2009). Forsberg og Tebelius (2011) hevder at jenter kan utvikle indre motivasjon gjennom aktiviteter med hest, og Opsahl (2009) finner at aktivitetene er indre motivert. Indre motivasjon kan anses for å være nært relatert til læringsorienteringen.

Ingen av arbeidene presentert i første del av kapittelet har sett aktiviteter med hest i lys av *selvteorier*. Imidlertid omtales forhold som er forenlige med en oppfatning av intelligens som formbar. For eksempel påpeker Forsberg (2007) hvordan diskursene i stallen gjør at jentene kan skille handlinger fra personlige anlegg. Forsberg og Tebelius (2011) skriver at jentene blir belønnet for problemløsning, og hos Steffensen (2007) opplever lederne å ha blitt gode problemløsere gjennom aktiviteten. Problemløsning kan bestå i å møte utfordringer med strategier for å lære, innsats og trening, og på den måten passe med en oppfatning av intelligens som noe formbart.

### **2.3.1 Oppsummering: Teori og presisering av problemstilling**

Problemstillingen ”**Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?**” er besvart ved å vise til hvordan aktivitetene kan inneholde aspekter som kan bidra til å styrke menneskers oppfatninger av sine egne muligheter for å lykkes. Bidragene på feltet aktiviteter med hest og personlighetsutvikling er generelt positive til aktiviteten. De som har benyttet seg av Banduras (1997) teori, hevder at stallen kan gi økt forventning om mestring og omtaler i hovedsak hvordan den utvikles gjennom mestringserfaringer. Positive vurderinger av egen egnethet i aktiviteter med hest vil i lengden sannsynligvis kunne påvirke oppfatningen av egne muligheter for å lykkes i positiv retning. Læringsmål ser ut til å være mer verdsatt enn prestasjonsmål i aktiviteter med hest. Det vil trolig ha en positiv virkning på personlighetsutviklingen, og opplevelsen av egne muligheter for å lykkes, gjennom flere læringsmuligheter og mindre engstelse for å gjøre feil.

Ingen av arbeidene presentert i første del av kapittelet har sett aktiviteter med hest i lys av selvteori, men flere har omtalt forhold som er forenlige med en oppfatning av intelligens som noe formbart. Å oppfatte intelligens som noe formbart innebærer at egne handlinger oppleves

som avgjørende for mulighetene for å lykkes. Det gjør selvteorier om intelligens egnet som utgangspunkt for det empiriske arbeidet.

Selvteorier om intelligens bidrar med et rammeverk som kan gi en ny vinkling på hvordan aktiviteter med hest kan påvirke menneskers personlighetsutvikling og oppfatninger av mulighetene for å lykkes, som har klare pedagogiske konsekvenser. For å kaste nytt lys over aktiviteter med hest og selvteorier om intelligens, spisses og presiseres problemstillingen for den empiriske delen til: **”Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?”**

## 3 METODE

Dette kapittelet tar for seg de metodiske overveielser som er gjort å kunne besvare den empiriske problemstillingen: "Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?" Innledningsvis presenteres prosjektets vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter beskrives undersøkelsens forskningsmetodologiske design og hvordan studien er gjennomført, derunder utvalget, instrumenter for datainnsamling, forberedelser før undersøkelsen, intervju situasjonen og bearbeidelse av innsamlet materiale. Anvendelsen av analysekategorier og analysestrategier omtales, før kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt muligheter for generalisering, validitet og reliabilitet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Arbeidet har en hermeneutisk forståelse som vitenskapsteoretiske utgangspunkt. For å få en dypere forståelse av materialet ble det vekslet mellom å se på delene og helheten. Samtidig ble det vekslet mellom å forstå materialet ut i fra de nye dataene som er innsamlet, egen bakgrunn fra aktiviteter med hest og tidligere forskning. De to måtene å fordype seg i materialet kommer fra ulike hermeneutiske tradisjoner, men kan ses som komplementære (Alvesson & Skölberg, 2009, s. 92, 96-97).

Undersøkelsen baserer seg på en fenomenologisk tilnærming til informantene, med fokus på deres subjektive oppfatninger og erfaringer (Alvesson & Skölberg, 2009, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70). Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan den enkelte tolker sine erfaringer, hvorpå søkelyset rettes mot noe felles eller essensen i erfaringene (Alvesson & Skölberg, 2009, s. 76-77). Det søkes en fordomsfri beskrivelse av fenomenene i fenomenologien, derfor settes forhåndskunnskap forsøksvis i parentes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Imidlertid kan det argumenteres for at forskeren må ha et kognitiv og teoretisk utgangspunkt for å finne og analysere relevante data (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 57-58).

Tradisjonell hermeneutikk har akseptert at vi alltid har forutsetninger, men det har vært skilt mellom to typer: de som er nødvendige for forståelse og de som ødelegger den, tradisjonelt kalt "fordommer". Dette skillet ble forkastet av filosofen Gadamer som mener vi ikke har noe nøytralt ståsted hvor noen forutsetninger kan godtas og andre forkastes (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103). Betegnelsen "fordommer", ofte kalt "forforståelse", brukes derfor av Gadamer

om alle oppfatninger og holdninger i vår forståelseshorison. Arbeidet tar utgangspunkt i at forståelse består i en gradvis justering av våre fordommer slik at de passer med det vi søker å forstå, i tråd med Gadamer (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103).

Hovedsakelig benyttes deduktiv metode i undersøkelsen, hvor det tas utgangspunkt i antagelser utviklet på bakgrunn av teori for å forklare casene (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 3). Yin (2009, s. 44, 54) ser replikasjon av casestudier på linje med replikasjonslogikken tilknyttet eksperimentelle studier, hvor et signifikant funn i en studie replikeres i påfølgende eksperimenter for å underbygge resultatene. Casestudiene blir her, på samme måte som eksperimenter, utledet fra bakenforliggende antagelser. Antagelsene underbygges når konsekvensene som utledes fra dem, passer inn med våre erfaringer (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 62). I den grad enhver generalisering kan anses for å være en induktiv slutning og at et hvert nytt tilfelle som stemmer med generaliseringen vurderes som å støtte og bekrefte den, kan det likevel hevdes at arbeidet har benyttet en induktiv metode (Kvernbekk, 2002, s. 22).

## 3.2 Valg av metodisk tilnærming og design

For å besvare problemstillingen ville jeg samle inn tanker og opplevelser fra personer som har hatt førstehåndserfaring fra aktiviteter med hest over flere år. Formålet var å kaste lys over aspekter ved aktivitetene som kan bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan de samme personene oppfattet intelligens, for å styrke resultatene. Valget falt i hovedsak på *kvalitativ metode* for å sikre at jeg fikk samlet inn dyptgående data knyttet til informantenes opplevelser. Kvalitativ metode er egnet når man vil utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). En svakhet ved kvalitativ metode er at det kan være vanskelig å foreta en statistisk generalisering, på den annen side kan det foretas en analytisk generalisering hvor resultatene generaliseres tilbake til teori (Yin, 2009, s. 43). Samtidig er det benyttet *kvantitativ metode* for å validere personenes oppfatninger av intelligens.

Studien er designet som en *multippel casestudie* med flere enheter for analyse etter Yin (2009, s.46, 53-60). Designet gjorde det mulig å foreta en grundig undersøkelse av hver enkelt case, samtidig som resultatene kunne replikeres med nye case for å styrke studiens troverdighet. Hver informant ble sett som en egen case. Hver nye case etter den første vurderes ved

replikasjon i forhold til foregående case. Replikasjon av casene bidrar til økt ytre validitet og gjør studien mer troverdig (Yin, 2009, s. 44, 54).

*Flere enheter for analyse* ble valgt i form av de metodiske verktøyene intervju og spørreskjema, samt en avsluttende utdyping knyttet til spørreskjema. *Intervju* er godt egnet for undersøkelsen siden det gir informantene mulighet til å beskrive sine egne erfaringer og oppfatninger, samt avklare og utdype sine perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s.132). Intervjuene er semistrukturerte. Semistrukturerte intervjuer er egnet når temaer skal forstås ut i fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

*Spørreskjemaet* er kort og skal bidra til å tydeliggjøre informantenes selvteori om intelligens som tilleggs informasjon til intervjuet. Det blir derfor besvart mot slutten av intervjuet. Kombinasjonen av intervju og spørreskjema er valgt for å gi studien både dybde og bredde. Intervjuet skaper dybde fordi den flytende formen gir informanten mulighet til å uttrykke sine egne opplevelser på en utfyllende måte og åpner for ny informasjon, mens spørreskjemaet gir bredde gjennom sin struktur og standardiserte form som gir et tydelig sammenligningsgrunnlag mot tidligere forskning på selvteorier om intelligens (Yin, 2009, s. 106). *En utdyping* av svarene på spørreskjema til slutt vil bidra ytterligere til å styrke validiteten knyttet til oppfatninger av intelligens.

Det foretas en *triangulering*, hvor et fenomen belyses ut i fra flere kilder, knyttet til informantenes oppfatninger av intelligens med utgangspunkt i utsagn fra intervjuene, svarene på spørreskjema og uttalelser fra utdypingen knyttet til spørreskjema.

### **3.3 Gjennomføring av undersøkelsen**

Det blir her beskrevet hva som har blitt gjort for å gjennomføre undersøkelsen. Innledningsvis presenteres utvalget. Deretter beskrives instrumentene som har vært brukt for å samle inn data, herunder intervjuguiden og spørreskjema. Forberedelser som ble gjort før det kunne foretas datainnsamling er omtalt. Etter det skildres intervjusituasjonen, før bearbeidelsen av det innsamlede materiale beskrives.

### 3.3.1 Presentasjon av utvalget

*Utvalget* kan karakteriseres som et bekvemmelighetsutvalg. Det består av venner, venner av venner og bekjente. Totalt består utvalget av seks informanter (N=6). Det var tilstrekkelig for å belyse forhold ved aktiviteter med hest, og gjorde det mulig å gå i dybden på informantene. Begrensinger knyttet til tid og ressurser gjør at et større utvalg lett kunne blitt for omfattende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129).

Valg av informanter ble fortatt ut i fra problemstillingens art. Fordi oppgavens fokus var å belyse aspekter ved aktiviteter med hest i et fritidsperspektiv, ble kriteriene for utvalget at de hadde hest som fritidsaktivitet, hadde tilbrakt flere timer i stallen hver uke over minst 10 år og var over 20 år på intervjutidspunktet. Den nedre grensen ble satt til 20 år for å sikre at informantene hadde tilstrekkelig fartstid i stallen, og kravet om tilstedeværelse skulle sørge for at de hadde tilstrekkelig med erfaringer fra aktiviteten.

En risiko ved å bruke informanter som har aktivitetene som fritidsinteresse, er at de kan ønske å medvirke til et mer positivt resultat enn det som er reelt. Dette er forsøkt begrenset gjennom spørsmål knyttet til negative opplevelser fra aktiviteten i intervjuguiden. Imidlertid søker undersøkelsen å belyse informantenes perspektiver og opplevelser, ut i fra en forståelse av at "den virkelige virkeligheten" er den vi oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Det tilsier at oppfatter informantene aktiviteter med hest som spesielt positivt, er det en del av virkeligheten. Informanter som har intervjutemaet som fritidsaktivitet, kan antas å være gode intervjupersoner siden de sannsynligvis er samarbeidsvillige, motiverte, vil holde seg til temaet og gi levende beskrivelser av aktiviteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s.175-176).

To av informantene er venner av meg. De var begge klar over at jeg lette etter informanter og foreslo seg selv. Den ene av dem foreslo to andre. Jeg kontaktet dem via en personlig melding på "Facebook". Én har jeg vært fôrrytter hos. Jeg forespurte også henne om deltagelse gjennom en personlig melding på "Facebook". Den siste er en medstudent fra universitetet som veilederen min satte meg i kontakt med.

Informantene var kvinner mellom 22 og 29 år. I min søken etter informanter viste det seg å være lettest å komme i kontakt med unge kvinner. Dette er i tråd med tidligere forskning på området, som i stor grad omfatter jenter og peker på at gutter og menn i mindre grad oppsøker stallen (Forsberg, 2007; Koren & Træen, 2003). De fleste informantene hadde på

intervjutidspunktet bakgrunn fra høyere utdanning, én hadde fullført høyere grads studier, én studerte på høyere grad og tre studerte på lavere grad. Én hadde fullført videregående skole.

Informantene hadde tilbrakt flere timer i stallen hver uke i sammenlagt 15-20 år. Noen hadde hatt midlertidige pauser fra aktiviteten, men det var ingen som kunne tenke seg å slutte helt. Alle hadde tilknytning til Oslo enten fordi de konkurrerte, har bodd eller bor her. Tre av informantene holdt til på staller utenfor Oslo da intervjuene ble foretatt. De kom fra forskjellige stallmiljøer og hadde ulike utgangspunkt når det gjaldt aktiviteter med hest. Tre var eller hadde vært på høyt nivå i innen sprang, ”mounted games” eller trav, og tre var aktive hobbyryttere. Dersom informantene har felles eller lignende oppfatninger av aspekter ved aktiviteter med hest, styrkes den indre validiteten av at de kommer fra ulike miljøer.

### **3.3.2 Instrumenter for datainnsamling**

Nedenfor omtales instrumentene som er brukt for å samle inn data. Intervjueren selv kan ses som et forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176). For å støtte denne under intervjuene er det benyttet en intervjuguide. Først beskrives utarbeidelsen av intervjuguiden. Deretter omtales spørreskjema som ble benyttet: en norsk utgave av et spørreskjema utarbeidet av Dweck (2000), som ble besvart mot slutten av intervjuet.

#### **Intervjuguide**

Før intervjuene ble det utviklet en *intervjuguide* (vedlegg 2) på bakgrunn av tidligere forskning på aktiviteter med hest (Forsberg, 2007; Koren & Træen, 2003), motivasjonsteori (Bandura, 1997; Dweck, 2000) og min forforståelse fra aktiviteter med hest. Intervjuguiden er delt inn etter sentrale temaer. Hovedtemaene er ”Informasjon om person”, ”Spesielle forhold ved aktiviteter med hest”, ”Målorientering”, ”Utfordringer” og ”Spørreskjema” (vedlegg 2). Sammen med underspørsmål er de ment å dekke de viktigste forholdene knyttet til informantenes opplevelser av aktiviteter med hest, og dermed gi grunnlag for å svare på problemstillingen.

Intervjuguiden er semistrukturert, som betyr at den sentrerer mot noen bestemte temaer og forslag til spørsmål, samtidig som det er mulig å gå ut over det aktuelle tema om det skulle være tjenlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Å ha noen fastlagte spørsmål sikrer at dataene etter intervjuet er egnet for å belyse problemstillingen og gjør det enklere å sammenligne



informantenes utsagn i analysen. Den åpne formen gir rom for å følge opp spesielt interessante forhold som kommer frem underveis i intervjuet og lar informantene få anledning til å trekke inn nye momenter, utdype forhold de er spesielt opptatt av og forklare sin forståelse av situasjonen. Om informanten hopper over spørsmål, hvilket kan gi nye vinklinger og øke flyten i intervjuet, er det mulig å gå tilbake til disse senere i intervjuet.

I tråd med Dalen (2011, s. 26-27) er guiden bygget opp etter ”traktprinsippet”, hvor de innledende spørsmålene er litt utenfor oppgavens hovedområde og laget for at informanten skal bli komfortabel og avslappet. Først i intervjuguiden skrev jeg ned at jeg skulle gi litt informasjon om studien, hente inn samtykke til studien og bruk av sitater og høre om de hadde noen spørsmål. Deretter startet jeg med et innledende spørsmål: ”Fortell litt om deg selv” fra det første området *Informasjon om personen*. Spørsmålene nærmer seg etter hvert oppgavens kjerne og de mest sentrale delene av undersøkelsen. Eksempler herfra er: ”Fortell litt om hvordan du opplever aktivitetene med hest” fra *Spesielle forhold ved aktiviteter med hest*, ”Hva er viktigst for deg: å vise andre hva du kan eller å lære nye ting?” fra *Målorientering*.

Alle spørsmålene har vært forsøkt stilt på en måte som gjør at informanten åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. Jeg har valgt å stille et ledende spørsmål under tema *utfordringer*: ”Beskriv hvilken betydning aktiviteter med hest har for hva du tenker om vanskelige eller utfordrende oppgaver.” Det er gjort for å få tak i informantenes årsaksforklaringer og refleksjoner rundt hvordan de opplever at aktivitetene har påvirket dem. Spørsmålene krever ingen forkunnskaper som det kan være tvil om informantene besitter. Språket er så enkelt og forståelig som mulig for å sikre begrepsvaliditeten. Det er ingen sensitive spørsmål i intervjuguiden, men det blir spurt etter negative opplevelser (vedlegg 2, spørsmål 2, under tema ”Utfordringer”). Spørsmål knyttet til disse er plassert mot slutten av intervjuet for at informanten ikke skal oppleve det som ubehagelig og vegre seg for å fortelle om forhold som kan oppleves som vanskelig.

På slutten av intervjuet får informantene utdelt hvert sitt spørreskjema. Etterpå stilles det spørsmål knyttet til avkryssingen, for å få informantene til å begrunne sine svar. Dette var for å få noen utdypende tanker knyttet til skjemaet, verifisere avkryssingen og få et fyldigere datagrunnlag for å besvare problemstillingen. Utdypingen benyttes også, sammen med intervjuet og spørreskjema, i en triangulering, hvor informantenes oppfatninger av intelligens undersøkes ved hjelp av flere ulike kilder.

Intervjuguiden avrundes med spørsmål knyttet til om det er noe informanten ønsker å legge til, noe jeg ikke har spurt om eller noen andre spørsmål. Tilslutt noterte jeg at informantene skal ha takk for innsatsen.

## **Spørreskjema**

*Spørreskjemaet* var en norsk oversettelse av Dwecks (2000) skjema "Theories of Intelligence Scale – Self Form For Adults", utviklet for å undersøke om en persons oppfatning heller mest mot at intelligens er formbart eller konstant (vedlegg 3). Den norske utgaven av spørreskjemaet ble oversatt av en gruppe på fem forskere i forbindelse med prosjektet "Selvregulert læring og tekstforståelse" ved Universitet i Oslo, og er benyttet av Bråten og Strømsø (2005, s. 551).

Spørreskjemaet benyttes for å bedømme informantenes oppfatninger av intelligens i en operasjonalisert og kvantitativ form. Ved å sammenligne resultatene fra spørreskjema og intervju, samt utdypingen knyttet til spørreskjema, kan informantenes oppfatninger av intelligens valideres. Spørreskjema kan gjøre det enklere å se eventuelle sammenhenger mellom informantens selvteorier om intelligens og opplevelser fra aktiviteter med hest.

Spørreskjemaet er valgt for å styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet. Spørreskjemaets form med lukkede svaralternativer øker reliabiliteten siden alle informantene blir tvunget til å svare på det samme, på samme måte, med samme informasjon. Spørreskjema har vært utprøvd i andre undersøkelser, både på norsk og engelsk, og gir et grunnlag for å kunne si noe om de aktuelle casene i forhold til andre undersøkelser som har brukt samme skjema.

Spørreskjema består av til sammen åtte påstander. Fire påstander som peker mot oppfattelsen av intelligens som noe fast og fire påstander som peker mot oppfattelsen av intelligens som noe formbart. Eksempler på påstander er "For å være ærlig, så kan du egentlig ikke endre hvor intelligent du er" og "Hvor intelligent du er, er noe du alltid kan endre betraktelig" (vedlegg 3). Påstandene besvares på en Likert skala, hvor svaret på hver påstand graderes, med seks punkter fra "svært enig" til "svært uenig".

Studien til Bråten og Strømsø (2005) viste at påstandene var godt konsistente. Cronbach's  $\alpha$  var, for påstandene knyttet til oppfatning av intelligens som fast, .90 for studentene fra BI og .88 for lærerstudentene, og var .92 for studentene fra BI og .89 for lærerstudentene for påstandene knyttet til oppfatning av intelligens som formbar.

### 3.3.3 Forberedelser før undersøkelsen

Forarbeidet til undersøkelsen har bestått i å få godkjenning fra NSD, foreta et prøveintervju og ta kontakt med informantene for å forespørre om deltagelse og om bruk av lydopptaker.

Jeg har søkt *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD) og fått undersøkelsen godkjent (vedlegg 1). NSDs retningslinjer for personopplysninger er fulgt.

Å foreta et *prøveintervju* gav trening i rollen som intervjuer og bruk av lydopptaker. Jeg ble tryggere i rollen og mer avslappet med tanke på bruk av lydopptaker, lytte til informanten og hvordan jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål. Under prøveintervjuet ble jeg klar over utfordringer knyttet til å gi informanten nok tid til å tenke, tvetydige spørsmål i intervjuguiden og hvordan jeg kunne få informanten på gli med veiledende eksempler.

Jeg redigerte intervjuguiden etter erfaringene fra prøveintervjuet. Jeg la til hva jeg skulle si som introduksjon og avslutning. Etter prøveintervjuet savnet jeg et spørsmål i guiden som konkret tok for seg opplæring innen aktiviteten, derfor ble spørsmålet ”Hvordan lærte du å ri?” lagt til. Jeg ønsket også at utfordringer med både positivt og negativt fortegn skulle komme tydeligere frem og la til spørsmålene ”Kan du fortelle om en gang du følte at du virkelig fikk til noe med hesten?” og ”Kan du fortelle om noen utfordringer du har hatt med hesten?” Avslutningsvis ble det lagt til noen underspørsmål for å tydeliggjøre og utbrodere hovedspørsmålene, sørge for at spørsmålene ble besvart tilstrekkelig og få et best mulig datagrunnlag for å kunne besvare undersøkelsens problemstilling på en tilfredsstillende måte.

Alle informantene ble spurt om det var greit at det ble gjort *lydopptak* av intervjuet. To ble spurt via privat melding på ”Facebook”, de fire andre ble spurt muntlig da vi møttes før lydopptakeren ble skrudd på. Lydopptakeren lå synlig på bordet foran informanten under hele intervjuet, og lyste rødt under opptak, så det var tydelig når lyden ble tatt opp.

### 3.3.4 Intervjuet

For at informantene skulle være komfortable i intervjusituasjonen, lot jeg dem velge hvor intervjuet skulle foregå. Hadde de ingen spesielle preferanser, foreslo jeg et ledig rom på Universitetet i Oslo. Tre intervjuer ble derfor foretatt her. To intervjuer ble foretatt i et oppholdsrom ved informantens stall. Det siste intervjuet ble foretatt i en leilighet informanten hadde til disposisjon.

Alle intervjuene ble gjennomført i en rolig og hyggelig atmosfære. Jeg startet hvert intervju med litt informasjon om formålet med studien og hvordan intervjuet ville foregå. Det ble samlet inn samtykke til å delta i studien og til bruk av sitater, slik NSD krever. Samtykket ble gjort muntlig og ble dokumentert med lydopptak. Samtidig ble det informert om mulighetene for at en når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, og jeg forhørte meg om de hadde noen spørsmål.

Mens informantene snakket lyttet jeg aktivt, var oppmerksom og viste interesse for det som ble sagt. Jeg prøvde å følge intervjuguiden kronologisk. Noen ganger trakk imidlertid informantene frem forhold som gikk utover det aktuelle tema eller de uttalte seg om temaer som kom senere i intervjuguiden. Jeg lot informantene snakke ut om et tema før jeg fant tilbake til intervjuguiden og stilte et nytt spørsmål. Jeg forsøkte å stille klare, korte og forståelige spørsmål og være åpen for nye aspekter ved aktivitetene i informantens utsagn. Intervjuet besto av ulike spørsmål av oppfølgende, inngående, spesifiserende og direkte karakter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-148). I tillegg ble det lagt inn taushet for at intervjupersonen skulle få god tid til å tenke og reflektere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148). Underveis i intervjuet forsøkte jeg å klargjøre uttrykk, få utdypet meningen bak det informantene sa og følge opp informantens tanker der dette kunne være av betydning for undersøkelsen. Som basis for å følge opp informantens uttalelser benyttet jeg meg av egne erfaringer, og kunnskap om tema fra forskning og teori.

For å unngå at spørreskjemaet skulle farge svarene i intervjuet, ble besvringen av spørreskjemaet lagt mot slutten av intervjuet. Dersom det hadde blitt gjennomført først eller midtveis, kunne informantene ha følt seg låst til tidligere svar. Hadde spørreskjemaet blitt besvart underveis i intervjuet kan det antas at intervjusamtalen og tankeflyten ville blitt forstyrret, hvilket kunne ha virket distraherende overfor intervju spørsmålene eller ført til at intervjuet kunne ha blitt opplevd som oppdelt. Dessuten kan intervjusamtalen fungere som en oppvarming for informantene. Både Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2009) har pekt på at det ofte kan ta litt tid før de ulike tankene til informantene kommer på gli. Ved å plassere spørreskjema mot slutten får informantene mulighet til å reflektere rundt sine egne opplevelser og forhold de kanskje ikke har tenkt så mye på tidligere, før de tar stilling til hvordan de oppfatter intelligens. Siden jeg var tilstedeværende mens spørreskjema ble besvart hadde informantene anledning til å stille meg spørsmål dersom noe var uklart.

Etter at informanten hadde svart på spørreskjemaet, spurte jeg om hva de tenkte da de krysset av på skjemaet. Helt til slutt svarte jeg på eventuelle spørsmål, informanten ble forsikret om at informasjonen kun ville bli brukt i arbeidet med masteroppgaven og jeg takket for intervjuet. Etter hvert intervju brukte jeg noen minutter på å skrive ned inntrykk og tanker fra intervjusituasjon, noen ord om hvor vi var, stemningen og hvordan jeg opplevde situasjonen, for å gi lydopptakene en kontekst ved gjennomgang på et senere tidspunkt. Nedskrevne reaksjoner kan i følge Dalen (2011) ha stor analytisk verdi. Alle informantene virket glade og fornøyde etter intervjuet, og det virket som de syntes det var en hyggelig samtale.

Transkripsjonen av intervjuene er foretatt tilnærmet ordrett etter lydopptak av god kvalitet, og er en så godt som direkte gjengivelse av det som har blitt sagt. Jeg har foretatt transkriberingen selv siden prosessen gir en unik mulighet til å bli kjent med det innsamlede materialet (Dalen, 2011). Transkripsjonen ble foretatt mens jeg fremdeles hadde situasjonen friskt i minnet.

### **3.4 Analysekategorier og analysestrategier**

Etter transkriberingen ble det foretatt en meningsfortetting av intervjuene. Informantenes uttalelser ble komprimert til kortere formuleringer, der den umiddelbare mening i det som ble sagt er gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212).

Resultatene fra spørreskjemaet ble oppsummert og reversert for analysen, slik at en høy skår over tre betyr at informanten er enig og en lav skår under tre betyr at informanten er uenig, for å gjøre tolkning og sammenligning enklere. SPSS er benyttet for å finne aritmetisk gjennomsnitt (M) og standard avvik (SD).

I tråd med Kvale og Brinkmann (2009, s. 208-210) er intervjuene analysert i kategorier utviklet fra teori (Bandura, 1997; Dweck, 2000), supplert med kategorier som trådte frem gjennom arbeidet med analysen. *Kategoriseringen* innebar en systematisk inndeling og konseptualisering av informantenes utsagn, som reduserte og strukturerte materialet til en håndgripelig størrelse. Kategoriseringen foregikk ved hjelp av skjema utviklet etter en idé fra Miles og Huberman (1994) (vedlegg 4). Hver informant fikk et eget kategoriseringsskjema i analysen, med kategoriene utviklet fra teori. Det skapte god oversikt over informantenes uttalelser. Resultatene fra hver enkelt informants kategoriseringsskjema og oppsummering fra

spørreskjemaene, ble brukt i et skjema for mønstersammenligning (vedlegg 5), hvor trenden i materialet viste seg.

*Mønstersammenligning* er valgt som arbeidets overordnede analysestrategi for å se om de utvalgte casene danner mønstre som kunne belyse problemstillingen. Strategien gjør det enkelt å se mønstre på tvers av casene og er egnet til å undersøke om det er en trend i materialet (Yin, 2009, s. 136). Hver nye case ses som en replikasjon av tidligere case og mønstrene sammenlignes på tvers av casene. Dersom mønstrene sammenfaller styrkes studiens ytre validiteten (Yin, 2009, s. 44). Mønstrene har også blitt sammenlignet med den teoretiske antagelsen, for å se om resultatene kunne forklare ut i fra et teoretisk utgangspunkt. Dersom mønstrene sammenfaller styrkes studiens indre validitet (Yin, 2009, s. 136). Denne måten å analysere casestudier styrker ytre validitet gjennom hver replikasjon av casene og indre validitet ved den analytiske generaliseringen tilbake til teori.

Resultatene presenteres ved at mønstrene i informantenes svar fortløpende sammenlignes innen hver kategori for å vise trenden. Hvert punkt omhandler et separat og gjennomgående fenomen, og hver enkelt case er spredd utover punktene i hele resultatkapittelet (Yin, 2009, s.172).

### **3.5 Generalisering, validitet og reliabilitet**

Det foretas en *analytisk generalisering* hvor resultatene generaliseres tilbake til teori, siden casestudier av denne typen ikke kan generaliseres statistisk mot en populasjon (Yin, 2009, s. 43). Yin (2009, s. 44, 54) ser replikasjon i casestudier som en strategi på linje med replikasjoner av eksperimenter i kvantitative studier. Utfordringen med replikasjon som strategi består i at det kan fremtre komplekse resultater fra de ulike informantene, hvor ikke alle lar seg like godt forklare ut fra et teoretisk utgangspunkt, men for eksempel gi kontrastive mønstre. Prosjektet er designet med utgangspunkt i enkelte kriterier for innsamling og bearbeiding av data for å sikre validiteten og reliabiliteten. Dette kan bidra til å sikre kvaliteten i gjennomføringen av studien (Yin, 2009, s. 40-45).

*Validitet* omhandler hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). *Begrepsvaliditeten* er sikret i undersøkelsen på de tre måtene som Yin (2009, s. 42) beskriver som tilgjengelige for casestudier. For det første er det benyttet flere kilder for å samle inn data, i form av intervju og spørreskjema. Det kan styrke

studiens resultater gjennom en triangulering av datamaterialet, hvor det samme fenomenet undersøkes ved hjelp av ulike kilder for å se om resultatene er sammenfallende og støtter hverandre (Yin, 2009, s. 115-117). Trianguleringen består i å undersøke informantenes oppfatninger intelligens igjennom intervjuet, spørreskjemaet og utdypende kommentarer knyttet til spørreskjemaet. I tillegg ses egne erfaringer fra aktiviteter med hest som en slags deltagende observasjon (Yin, 2009, s. 111) og resultatene fra undersøkelsene blir sammenlignet med tidligere forskning på aktiviteter med hest i et fritidsperspektiv (Yin, 2009, s. 103).

Den andre måten studiens begrepsvaliditet har blitt sikret er gjennom dette kapittelets dokumentasjon av gangen i undersøkelsen, fra forskningsspørsmål til konklusjon. Det gjør det mulig å følge tilblivelsen av bevismaterialet for utenforstående. Jeg har beskrevet alle steg i casestudien og lagt frem mitt teoretiske utgangspunkt. Det vil i følge Yin, (2009, s.122) øke studiens reliabilitet og sørge for at metodologiske problemer knyttet til begrepsvaliditet blir behandlet.

Den tredje metoden for å sikre god begrepsvaliditet er å la nøkkelinformanter lese et utkast av resultatene og gi tilbakemeldinger på det (Yin, 2009, s. 182-184). Dette er en forholdsvis ny form for kommunikativ validitet, hvor sannhetsverdien av et utsagn diskuteres i en lokal kontekst, der intervjupersonene inkluderes i fortolkningsfelleskapet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260). Tre av informantene fra undersøkelsen har lest et utkast til studiens resultatkapittel. Alle tre kjente seg igjen og var enig i resultatene. En av informantene hadde noen utbroderende kommentarer i tråd med de andre casenes uttalelser.

Studiens *indre validitet* er først og fremst sikret gjennom bruk av mønstersammenligning som overordnet analyse strategi (Yin, 2009, s. 43). Om mønstrene fra det empiriske arbeidet sammenfaller med et forventet mønster ut i fra teori, styrkes den indre validiteten. For hver replikasjon av det forventede mønstret, uten at alternative mønstre gjør seg gjeldende, blir slutningene sterkere (Yin, 2009, s. 136-137).

*Ytre validitet* er sikret i undersøkelsen gjennom replikasjon av casene og analytisk generalisering tilbake til teori. Hver replikasjon av resultatet styrker teoriens holdbarhet. Teorien blir på den måten utgangspunkt for å identifisere andre caser som resultatene er generaliserbare til (Yin, 2009, s. 43-44, 54).

*Reliabilitet* omfatter forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Hos Yin (2009, s. 45) handler reliabilitet om å legge til rette for at noen skal kunne foreta en ny undersøkelse av den samme casen og få samme resultat. Poenget er å minimere studiens feil og skjevheter. For å møte dette er prosedyren for undersøkelsen dokumentert i dette kapittelet. I tillegg er intervjuguide, spørreskjema, kategoriserings skjema og skjema for mønstersammenligning vedlagt.

### **3.6 Oppsummering: Metode**

Kapittelet har beskrevet metodiske valg foretatt for å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte og sørge for at studien har høy kvalitet. Arbeidet har vitenskapsteoretisk utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse, har en fenomenologisk tilnærming til informantene og benytter deduktiv metode. Undersøkelsen har hovedsakelig en kvalitativ tilnærming gjennom bruk av intervju, men det er også benyttet kvantitativ metode ved bruk av et kort spørreskjema. Studien er designet som en multippel casestudie med flere enheter for analyse, i form av intervju og spørreskjema, samt en utdyping knyttet til spørreskjema, som er utgangspunkt for en triangulering. Hensikten var å samle inn opplevelser fra personer med førstehåndserfaring med aktiviteter med hest, for å belyse aspekter ved aktiviteten og undersøke deres oppfatninger av intelligens.

Hvordan undersøkelsen er gjennomført, er belyst i kapittelet. Utvalget presenteres som et bekvemmelighetsutvalg, med 6 informanter, bestående av kvinner som hadde hatt aktiviteter med hest som fritidsinteresse over mange år. Som instrumenter for datainnsamling er det benyttet en semistrukturert intervjuguide bygd opp etter traktprinsippet og et kort spørreskjema, en norsk oversettelse av Dwecks (2000) skjema, som ble besvart mot slutten av intervjuet. Forberedelser til undersøkelsen besto i å få godkjenning fra NSD, foreta et prøveintervju, redigere intervjuguiden og få godkjenning fra informantene knyttet til deltagelse og lydopptak. Det er beskrevet hvordan intervjuene har foregått og er transkribert. Deretter har bruken av analysekategorier og analysestrategier blitt berørt, hvor mønstresammenligning ses som arbeidets overordnede strategi. Til slutt i kapittelet omtales bruken av analytisk generalisering og tiltak for å sikre undersøkelsens begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og reliabilitet beskrives.



## 4 RESULTATER

Problemstillingen for den empiriske studien er: "Kan aktiviteter med hest bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?" Resultatene presenteres i to deler. Den første omhandler generelle aspekter ved aktiviteter med hest som kan innvirke på hvordan intelligens oppfattes. Resultatene knyttet til denne delen presenteres under analysekategoriene: "Hvem er casene?" (punkt 4.1.1), "Opplevelse av hesten og aktiviteten" (punkt 4.1.2), "Læringsorientert miljø med utfordringer" (punkt 4.1.3). Den andre delen tar for seg resultatene som kan knyttes direkte til motivasjonsteori, og presenterer resultatene under analysekategoriene: "Forventning om mestring" (punkt 4.2.1), "Målorientering" (punkt 4.2.2) og "Selvteorier om intelligens" (punkt 4.2.3). Casene omtales med nummerering fra #2 til #7 etter rekkefølgen de ble intervjuet. Case #1 var prøveintervjuet og er derfor ikke omtalt her.

Mønstersammenligningen utdypes med kvalitative utsagn fra casene. Resultatene presenteres fortløpende, mønstrene sammenlignes under hvert punkt og oppsummeres innen hver kategori for å vise trenden i materialet. Den første kategorien er en introduksjon av utvalget, de to neste bidrar med en forståelse av hva aktiviteter med hest kan innebære og de tre siste viser hvordan motivasjonsteoriene kan gjøre seg gjeldende i aktiviteter med hest.

### 4.1 Aktiviteter med hest

Her presenteres resultater fra den empiriske undersøkelsen som kan kaste lys over aspekter ved aktiviteter med hest som kan være relevante for oppfatninger av intelligens.

Analysekategoriene som behandles i det videre er: "Hvem er casene?", "Opplevelse av hesten og aktiviteten", "Læringsorientert miljø med utfordringer".

#### 4.1.1 Hvem er casene?

Alle informantene (N=6) er unge kvinner mellom 20 og 30 år som begynte med aktiviteten da de var barn. Informant #2 startet tidligst og var mellom 2 og 3 år, mens informant #6 startet sist og var 11 år da hun begynte å ri. Fire av informantene (#2, #3, #5 og #7) var under 6 år ved starttidspunktet.

Nærmiljøet var bakgrunn for å starte med aktiviteten hos alle informantene (N=6). For informant #4, #5 og #7 har familie vært inngangsbillett til aktiviteten og for informant #2 og #3 har venniners aktivitet vært utslagsgivende. Informant #6 er den eneste som ikke hadde noen i sin nære omgangskrets som var interessert i aktiviteten, men hun er oppvokst i gangavstand til en besøksgård med hester. Tre av informantene (#3, #5 og #6) sier at en grunn til å starte med hest, var at de er glad i dyr. Informant #5 sier: ”Jeg har alltid vært veldig glad i dyr generelt.”

Alle informantene (N=6) ser ut i å ha fortsatt med aktiviteten som følge av positive erfaringer. Informant #5 sier: ”Jeg synes aktiviteter med hest er spennende”. Informantene (N=6) har gjennomsnittlig drevet med aktiviteten i overkant av 17 år. Fire av informantene (#2, #3, #5 og #6) har gått på rideskole eller deltatt på ridekurs. Fire av informantene (#2, #3, #4 og #6) har hatt fôrhest, som betyr at de har hatt ansvar for en annen sin hest en eller flere dager i uka. Fem av informantene (#3, #4, #5, #6 og #7) har anskaffet egen hest. Informant #7 sier: ”Det er ikke veldig mange over videregående skole alder på stallen. De som er der, har valgt å kjøpe egen hest.”

### **Oppsummering: Hvem er casene?**

Mønstersammenligningen av kategorien ”Hvem er casene?” er gjengitt i tabell 4.1 og gir en skjematisk oversikt over omtalen av utvalget. Tabellen inneholder informasjon om: *alder* på intervju tidspunktet, *kjønn*, *alder ved oppstart*, *bakgrunn* for å starte, *hvorfor aktiviteten vedvarer*, *hvor lenge de har vært aktive i tid*, *tilgang* på hest og *hvilken gren de er eller har vært aktiv innenfor*.

Tabell 4.1:

*Hvem er casene?: Mønstersammenligning*

Case	Alder	Kjønn	Oppstart	Bakgrunn	Vedvarer	Aktiv i tid	Tilgang	Aktiv innenfor
#2	22 år	♀	2-3år	Venninnes mor	Gode erfaringer	20 år	Runderidning, ponnikurs, førhester	Tidligere sprang, turridning
#3	22 år	♀	5 år	venninne	Gode erfaringer, sprangridning	17 år	Rideskole, førhester, egne hester	Sprang
#4	29 år	♀	Før 10 år	Familien - onkler	Gode erfaringer,	Ca. 15 år	Valgfag, førhester, egne hester	Jobb på travstall
#5	29 år	♀	Før skolen: 4-6 år	Familien - pappa	Gode erfaringer	Ca. 21 år	Rideskole, egne hest	Turridning, bakkearbeid, "natural horsemanship"
#6	23 år	♀	11 år	Glad i dyr Overtalte mor	Gode erfaringer	12 år	Rideleir, rideskole, førhester, egen hest	Dressur, riddersport, tur og distanseritt
#7	22 år	♀	3 år	Familien - mor	Gode erfaringer	19 år	Var med mor, gård med egne hester	"Mounted games"

Skriften er forminsket i noen rom for å få plass til informasjonen

## 4.1.2 Opplevelse av hesten og aktiviteten

Kategorien "Opplevelse av hesten og aktiviteten" er fordelt over punktene: *kommunikasjon og emosjonelle bånd, samspill, anerkjennelse og oppmerksomhet, hestens egenart, resiprok læring og noe å glede seg til*. Noen steder er det glidende overganger mellom temaene, hvor deler av teksten kan passe flere steder. Teksten er innplassert der den anses for best å belyse tema.

### Kommunikasjon og emosjonelle bånd

Det er en glidende overgang mellom punktene "kommunikasjon og emosjonelle bånd" og "samspill". De er konkretisert hver for seg siden det er avgjørende med kommunikasjon, som blir omtalt her, for å skape et samspill, som blir omtalt under neste punkt. "Kommunikasjon og emosjonelle bånd" består av delene: *spesiell kontakt, nærhet i relasjonen, stille kommunikasjon og samarbeid*.

En *spesiell kontakt* med hesten oppleves av alle informantene (N=6). Informant #3 uttaler: ”Jeg har alltid hatt et godt forhold til hestene mine.” Informant #6 fremholder: ”Det er veldig viktig for meg at vi har et godt forhold.” Informant #7 sier: ”Det hjelper ikke å ha en god hest hvis du ikke klarer å forstå deg på den.”

Alle informantene (N=6) forteller om en *nærhet i relasjonen* til hesten. Informant #2 konstaterer: ”Vi hadde vår egen greie. Du kommer så tett inn på dem. Man forstår hverandre, litt sånn som gamle mennesker som har levd et helt liv sammen.” Informant #5 sier: ”Jeg har to veldig spesielle hester som jeg har et utrolig nært forhold til. Det er veldig mye kjærighet der. For meg er det noe av det viktigste, den nærheten og samspillet.” Informant #6 forteller: ”Det er kjærigheten, altså interessen for hest som driver meg. Hesten er en venn som ikke har ord. Jeg elsker hesten min.” Informant #7 beskriver det som: ”Når jeg ser på henne så blir jeg ordentlig varm i hjerte.”

Informantene #6 og #7 forteller at det foregår en form for *stille kommunikasjon* mellom dem og hesten. Informant #6 sier: ”Det er veldig mye stille kommunikasjon mellom oss.” Informant #7 uttrykker: ”Jeg kan se på henne hva hun prøver å si.”

Fire av informantene (#2, #3, #4 og #5) mener *samarbeid* med hesten er avgjørende for aktiviteten. Informant #2 sier: ”Det har ikke så mye å si om hesten veier 500 kilo og er 1000 ganger sterkere enn deg, for du har den på et annet plan.” Informant #5 hevder: ”Det er essensen. For at det skal fungere så må det være kommunikasjon der.”

Mønstersammenligningen av punktet ”kommunikasjon og emosjonelle bånd” (tabell 4.2) viser at alle casene (N=6) opplever en spesiell kontakt med hesten og en nærhet i relasjonen. To av casene (#6 og #7) forteller om stille kommunikasjon mellom dem og hesten. Fire av casene (#2, #3, #4 og #5) trekker frem at det for aktiviteten er avgjørende å samarbeide med hesten.

## **Samspill**

Punktet ”samspill” omhandler samarbeidet mellom hesten og mennesket, og tar for seg: *et gjensidig forhold, samspillet er viktigere enn prestasjonen, viktig for opplevelsen og leder.*

Alle informantene (N=6) snakker om *et gjensidig forhold* mellom hest og rytter. Informant #3 forteller: ”Når hesten kjenner at har vi god kontakt, vil hesten kunne få fram sitt beste. Når

hesten får fram sitt beste så klarer jeg å ri godt.” Informant #5 sier: ”Det er viktig at både hesten og jeg er motiverte. Den må få oppleve at det vi gjør, gir den noe. Om det er å passe på at vi får ridd på tur eller at hesten opplever å mestre.”

Informant #7 forteller at *samspillet er viktigere enn prestasjonen*: ”Jeg kan gjøre feil på konkurranse, og allikevel være fornøyd fordi samspillet fungerte. Så lenge det fungerer underveis, så trenger ikke alt å være riktig. Det er den godfølelsen av at den svingen ble bra.”

Informant #3, #5, #6 og #7 beskriver hvordan samspillet er *viktig for opplevelsen* av aktiviteten. Informant #5 forteller: ”Da jeg opplevde den kommunikasjonen fant jeg ut at dette var noe jeg virkelig vil drive med.” Informant #6 hevder: ”I praksis kan man tvinge en hest til å gjøre ting fordi de er flokkdyr som vil samarbeide, men du får mye mer ut av forholdet hvis det er godt og ikke basert på tvang.” Informant #7 uttaler: ”På ”come back” konkurranse lånte jeg ponnien av broren min. Det var så gøy, for da fungerte alt!”

Informant #5 forklarer hvordan det å framstå som en *leder* er viktig for samspillet med hesten: ”De er utrolig avhengig av at du er trygg og god leder. Det er en del av samspillet – å være tydelig, ha en klar ide om hva du vil og hvor du skal.”

En mønstersammenligning av punktet ”samspill” (tabell 4.2) viser at casene opplever at samspillet mellom dem og hesten påvirker utfallet av aktiviteten. Alle casene (N=6) forteller om gjensidighet i forholdet mellom hest og rytter. Case #7 omtaler samspillet som viktigere enn prestasjonen for opplevelsen av aktiviteten. Fire av casene (#3, #5, #6 og #7) opplever at samspillet er viktig for aktiviteten. Case #5 bemerker hvordan hester blir tillitsfulle når de har en god leder.

## **Anerkjennelse og oppmerksomhet**

Punktet ”Anerkjennelse og oppmerksomhet” belyser hvordan aktiviteter med hest kan medvirke til opplevelse av selvvverd gjennom anerkjennelse og oppmerksomhet, og omfatter: *selvvverd i relasjonen, selvvverd i aktiviteten og fri for fordommer.*

Fire av casene (#2, #3, #6 og #7) opplever *selvvverd i relasjonen* til hesten. Informant # 2 sier: ”Den anerkjennelsen og oppmerksomheten du får, når noen vrinsker til deg og kommer tuslende mot deg når du kommer, gjør at du føler at noen er glad for å se deg, på en helt annen måte enn med mennesker.” Informant #6 forteller: ”Det var en gang jeg gråt fordi ting var

ganske kjipt. Jeg satt bare der og han kom bort, gnei mulen sin mot meg og tørket liksom vekk tårene.” Informant #7, som har flyttet fra hesten for å studere, fremholder: ”Jeg tror hun savner meg. Hun blir så glad når jeg kommer hjem igjen.”

Informant #3 omtaler opplevd *selvverd i aktiviteten*: ”Treneren min var veldig imponert over hvordan jeg brukte tøylene, og hesten gikk veldig fint med meg. Ikke alle klarte å ri han fordi han var såpas stor og lang i forhold til de fleste moderne spranghestene.”

Informant #4 viser til at hester er *fri for fordommer* og uttaler: ”Det er veldig deilig med hestene, for de dømmer deg ikke på noen måte.”

En mønstersammenligning av momentet ”Anerkjennelse og oppmerksomhet” (tabell 4.2) viser at fire av casene (#2, #3, #6 og #7) opplever selvverd på bakgrunn av relasjonen med hesten. Case #3 belyser hvordan aktiviteten i seg selv kan påvirke følelsen av selvverd og case #4 mener hester ikke har fordommer.

## Hestens egenart

”Hestens egenart” tar for seg informantenes opplevelser av hesten som en dyreart. Punktet inneholder momentene: *hestene som individer, personlighet, flere sorter, likheter, og sensitive dyr*.

Alle informantene (N=6) opplever *hestene som individer*. Informant #3 forteller: ”Når jeg ser fem forskjellige hester, ser jeg fem forskjellige personligheter.” Informant #7 uttaler: ”Jeg opplever alle sammen litt forskjellig”.

Tre av informantene (#2, #4 og #6) hevder *personlighet* hos hester og mennesker består i mye av det samme. Informant #2 mener hester ”er like individuelle og spesielle som mennesker er. De har egne tanker og personligheter.” Informant #4 sier: ”Det blir som med mennesker, noen får du veldig godt forhold til og andre er bare der.”

Informant #3 og #4 hevder det eksisterer *flere sorter* hester. Informant 3 utdyper: ”Det er veldig mange forskjellig type hester. Du har hissige og rolige, du har treige og sure.” Informant #4 forteller: ”Noen er masete, noen er rampete og andre er morsomme.”

Informant #3 og #5 trekker frem *likheter* hos hestene. Informant #3 sier: ”du kan ri alle hester på samme måte, men du får ikke alle til å gå likt.” Informant #5 uttaler: ”Jeg opplever at alle

hester har det samme potensialet. Det er ikke forskjell på hestene, men det er veldig stor forskjell på hvordan de er trent og hvordan de forholder seg til mennesker.”

Tre av informantene (#4, #5 og #6) opplever hester som *sensitive dyr*. Informant #4 sier: ”Dem skjønner mye mer enn vi tror.” Informant #5 utdyper: ”De har følelsene sine helt ute på jakkeermet. Det gjør det til en veldig sensitiv sak å jobbe med hester.” Informant #6 forteller om hesten sin: ”Jeg tror han får med seg mer enn jeg tror.”

Mønstersammenligning av casene under ”hestens egenart” (tabell 4.2) viser at alle casene (N=6) mener hestene er individer. Tre av casene (#2, #4 og #6) opplever personlighet hos hestene på samme måte som hos mennesker. To av casene (#3 og #4) hevder det finnes flere sorter hest. To av casene (#3 og #5) belyser hvordan alle hester har likheter. Hestens sensitivitet trekkes frem hos tre case (#4, #5 og #6).

## **Resiprok læring**

”Resiprok læring” omhandler hvordan rytteren kan lære sammen med hesten, og består av momentene: *gjensidig læringsprosess, opplever hestens respons, lytter til hestens respons og aha-opplevelser*.

Alle informantene (N=6) omtaler hvordan aktiviteter med hest inneholder en *gjensidig læringsprosess*. Informant #2 sier: ”Vi har lært hverandre masse. For eksempel hvordan man takler skumle situasjoner med snøbil. Man lærer sammen med hesten, og begge utvikler seg.” Informant #4 forteller: ”Jeg må få forklart hesten hva den skal gjøre, det er jo ikke gitt at den skjønner alt jeg tenker.” Informant #6 uttaler: ”Man former hverandre”. Informant #7 forklarer at: ”Det må være en miks av at man tilpasser seg hverandre. Hesten skal være lydige og stoppe når du gir den beskjed om det, men hvis den ikke liker å bli tatt hardt i munnen så må du kanskje ri den mer med sete. Det blir en gjensidig forståelse.”

Halvparten av informantene (#2, #3, #4 og #6) forteller hvordan de *opplever hestens respons* som ærlig og umiddelbar. Informant #2 sier: ”Når jeg klarer å slappe av og er rolig, smitter det over på hesten. Med en gang jeg nøler, så smitter det over på han.” Informant #4 forteller: ”Du får et ærlig svar. De legger ikke noe i mellom. Hvis de for eksempel får mye forskjellig beskjeder og blir forvirra, så stopper de gjerne opp, blir sure eller slår med bakbeina.”

Informant #6 sier: ”Hestens tilbakemelding er ærlig.”

Alle casene (N=6) beskriver hvordan de *lytter til hestens respons*. Informant #3 sier: ”Når man rir, lærer man at hvis du gjør det på en måte så får du et resultat, og hvis du gjør det på en annen måte så får du et annet resultat.” Informant #5 uttaler: ”Jeg synes det er en veldig fin kommunikasjon der. Den fysiske kommunikasjonen, tilstedeværelsen, hvordan kroppsspråket ditt er, å forstå den andres kroppsspråk, du må lære deg å være sensitiv. Være åpen for andres måter å kommunisere på.” Informant #6 sier: ”I treningssituasjoner må jeg planlegge litt, lytte til hesten og gi meg når vi er på topp.”

Tre av casene (#3, #5 og #6) forteller at de ved flere anledninger har hatt *aha-opplevelser*. Informant #3 forteller: ”Du skjønner liksom at aha! – Gjør jeg det på den måten får jeg det resultatet. Jeg har veldig mange aha-øyeblikk når jeg er ute og rir.” Informant #5 sier: ”Hele tiden tenker du at aha, nå har jeg skjønt noe.” Informant #6 forteller: ”Det er sånn som skjer relativt ofte i dressur, plutselig så bare kjenner du klikk – der sitter det. Så kjennes alt bra ut.”

En mønstersammenligning av momentet resiprok læring (tabell 4.2) viser at alle casene (N=6) opplever at aktiviteter med hest inneholder en gjensidig læringsprosess. Fire av informantene (#2, #3, #4 og #6) oppfatter hestens respons som direkte. Alle casene (N=6) lytter til hestens respons, og tre av casene (#3, #5 og #6) forteller om aha-opplevelser.

### **Noe å glede seg til**

Alle informantene (N=6) forteller at de har et positiv forhold til å dra i stallen. Informant #2 forteller: ”Stallen gir meg motivasjon til å stå på i hverdagen. Det er noe jeg gleder meg til på slutten av dagen.” Informant #3 sier: ”Det har alltid vært positivt når jeg skal i stallen. Jeg gleder meg hver gang, og jeg gleder meg til å ri uansett.” Informant #5 uttaler: ”Det er en naturlig del av livet mitt og gir meg utrolig mye glede. Jeg har satt bort hestene mine et par år og da jeg fikk hestene tilbake, så var det en følelse av å komme hjem. Dette er livet!”

Informant #5 forteller at det ikke oppleves som et tap å måtte *prioritere* vekk andre ting: ”Jeg synes at det er like gøy som å gjøre noe annet. Jeg kan gjerne dra på stallen på en lørdag kveld.”

En mønstersammenligning av ”noe å glede seg til” (tabell 4.2) viser at alle casene (N=6) gleder seg til å dra i stallen. Case #5 forteller at hun synes det er greit å prioritere vekk andre ting.



## Oppsummering: Opplevelse av hesten og aktivitet

En mønstersammenligning av kategorien ”Opplevelse av hesten og aktiviteten”, gjengitt i tabell 4.2, viser at alle casene (N=6) har gjennomgående positive opplevelser av hesten og aktiviteten. Alle casene (N=6) forteller om kommunikasjon og emosjonelle bånd i relasjonen til hesten, og om samspillet med den. Fire av casene (#2, #3, #6 og 7) omtaler situasjoner hvor de har fått anerkjennelse og oppmerksomhet fra hesten og gjennom aktiviteten. Alle casene (N=6) omtaler hestens egenart, opplever at aktiviteter med hest inneholder resiprok læring og beskriver stallen som noe å glede seg til.

Tabell 4.2:

*Opplevelse av hesten og aktiviteten: Mønstersammenligning*

Case	Kommunikasjon og emosjonelle bånd	Samspill	Anerkjennelse og oppmerksomhet	Hestens egenart	Resiprok læring	Noe å glede seg til
#2	+	+	+	+	+	+
#3	+	+	+	+	+	+
#4	+	+	/	+	+	+
#5	+	+	/	+	+	+
#6	+	+	+	+	+	+
#7	+	+	+	+	+	+

+ er positiv omtale, / betyr ingen omtale, - er negativ omtale

Mønstersammenligningen viser sterk enighet hos casene om at *kommunikasjon og emosjonelle bånd, samspill, anerkjennelse og oppmerksomhet, hestens egenart, resiprok læring og noe å glede seg til* bidrar til en god opplevelse av ”hesten og aktiviteten”. Tabell 4.2 viser utelukkende positiv eller ingen omtale, ingen av casene noen uttalt negativ opplevelse av hesten eller aktiviteten.

### 4.1.3 Læringsorientert miljø med utfordringer

Kategorien "Læringsorientert miljø med utfordringer" belyser hvordan aktiviteter med hest kan være en egnet læringsarena. Kategorien er fordelt over punktene: *stallens egenart, rollemodeller, ansvar og terapi.*

#### Stallens egenart

"Stallens egenart" omfatter ulike sider ved stallen som informantene trekker frem, og består av: *alt på et sted, utfordringer, kunnskapsfokus, aldri utlært, sosial aktivitet, venner, konkurransemiljøet og omsorg.*

Fem av informantene (#2, #4, #5, #6 og #7) forteller at de liker stallen fordi den har *alt på et sted*. Informant #2 forteller: "Jeg kommer meg ut i skog og mark, er der sammen med hesten, og kan ri på tur og prate med venninner. Det gir noe mer enn vanlig trening. Det finnes ikke noe bedre, stallen kombinerer alt jeg liker." Informant #5 sier: "Jeg er veldig glad i hele pakka. Gjennom hesten får jeg vært ute i naturen hver dag. Det er viktig for meg." Informant #6 uttaler: "I stallen får jeg brukt hue og kroppen, frisk luft, se ville dyr og kose meg med hesten." Informant #7 innskyter: "Jeg har alltid fått min daglige dose med trening i stallen."

Alle informantene (N=6) forteller at de har opplevd *utfordringer* i tilknytning til aktiviteten, uten at det har ført til at de har sluttet med hobbyen. Informant #3 forteller om da hun skulle trene hesten sin igjen etter at den hadde hatt fri en lengre periode: "Det var midt på vinteren. Hesten var sykt sprek og begynte å tulle. Den bråbremset og jeg falt av. Det ble en ond sirkel hvor jeg falt av på hver time, gjerne flere ganger." Informant #4 sier: "Vi hadde en folunge som ble sjuk og døde. Sånne ting er ikke så artig. Jeg har kjørt ut med hest, og hester har skada oss og hverandre." Informant #5 forteller om utfordringen med sin første hest: "Hun var en kjempefin hest, men veldig nervøs. Alt var farlig. Jeg husker faren min ristet på en pastilleske og hun fløy ut i full galopp med meg oppå." Informant #7 forteller om den eneste gangen hun har brukket noe: "På sprangtime, hvor hesten min skulle hoppe stusshinder så tok hun alle sammen på en gang. Og det gikk ikke. Jeg mista balansen og hun gikk på snørra. Da stupte vi kråke begge to, og jeg brakk lillefingeren."

Informant #2 trekker frem at det er et sterkt *kunnskapsfokus* i stallen, og sier: "Det legges mye vekt på hvem som kan mest, hvem som har tatt kurs, hvem som sitter inne med mest kunnskap."

At man blir *aldri utlært* i aktiviteter med hest poengteres av fire informanter (#2, #3, #4 og #6). Informant #2 opplyser: ”Det er et utviklingspotensial hele tiden. Du kan alltid lære nye ting og gjøre ting bedre. Du blir aldri utlært. Ved for eksempel å bytte hest merker man fort at det er mer å lære.” Informant #4 uttrykker at: ”Det er alltid noe man kan lære, man er aldri utlært.” Informant #6 sier: ”Du må trene på og lære deg nye ting. Hest er ikke noe du lærer om i ett år også kan du alt.”

Informantene #2, #3, #4 og #7 forteller hvordan aktiviteter med hest ofte er en *sosial aktivitet*. Informant #3 sier: ”Det er utrolig sosialt. Du kan for eksempel få med deg noen å snakke med på tur”.

De fire informantene (#2, #3, #4 og #7) forteller at de alltid har hatt *venner* i stallen. Informant #4 sier: ”Jeg ble kjent med folk underveis.” Informant #7 forteller: ”Du vet at uansett om folk ikke er ordentlig venner med deg på skolen, så har du ordentlige venner i stallen. Det er venninner jeg har møtt når jeg har drevet med hest som er bestevenner for meg.”

Informant #3, #4 og #7 trekker frem *konkurransmiljøet*. Informant #3 sier: ”Alle kjenner alle i miljøet, selv om man ikke kjenner hverandre.” Informant #7 forteller: ”Du blir glad i folk du konkurrerer med. Hvis en slutter, så har man fremdeles kontakt. Miljøet rundt har mye å si.”

Fire av informantene (#3, #4, #5 og #6) forteller om *omsorg* for hest. Informant #5 uttaler: ”Jeg liker å pusse og stelle, og ha god tid til å være rundt hestene.” Informant #6 opplyser: ”For meg er det veldig viktig å ha ”dulletid”. Det er stell av hesten. Før børsta jeg alltid halen hans helt ren.”

En mønstersammenligning av ”stallens egenart” (tabell 4.3) viser at fem av casene (#2, #4, #5, #6 og #7) liker at stallen har alt på et sted, og alle casene (N=6) har opplevde utfordringer knyttet til aktiviteten. Case #2 beskriver et sterkt kunnskapsfokus i stallen. Fire av casene (#2, #3, #4 og #6) forteller at man aldri blir utlært. Fire av casene (#2, #3, #4 og #7) forteller at aktiviteter med hest er en sosial aktivitet, og at de alltid har hatt venner i stallen. Tre av casene (#3, #4 og #7) uttaler seg om konkurransmiljøet. Fire av casene (#3, #4, #5 og #6) snakker om omsorg i stallen.

## Rollemodeller

”Rollemodeller” handler både om det å være en rollemodell for noen andre og selv ha en rollemodell. Punktet tar for seg: *vært rollemodell, hestens eier, ridelærere og mor som rollemodell.*

Informant #2, #4 og #7 forteller om situasjoner hvor de har *vært rollemodell*. Informant #2 forteller: ”Jeg liker å se andres reaksjon når de møter oss i skogen. Det er kjempekoselig når små barn har lyst til å klappe og oppdager at hesten er varm og myk.” Informant #7 sier: ”På en konkurranse var det en liten hestejente som sa til mammaen min: ”Åh, hun er den flinkeste på hele banen!” Jeg hørte det etterpå og ble ordentlig glad!”

Informant #2, #4 og #6 omtaler *hestens eier* som en viktig rollemodell når de har lånt hester. Informant #2 forteller: ”Hestens eier var flink til å forklare hvordan hun ville ha ting, og at man måtte gjøre det i sitt eget tempo. Hun viste meg det steg for steg.” Informant #6 uttaler: ”Hun som eide hesten var viktig da jeg hadde fôrhest for hun var veldig streng på å bruke reflekser, være forsiktig og vise hensyn. Jeg har tatt med meg mye av det videre.”

Informantene #3, #5, #6 og #7 omtaler *ridelærere* de har hatt som har fungert som rollemodeller. Informant #5 sier: ”Ridelæreren hadde en veldig fin måte å kommunisere med hestene på, med forståelse for deres perspektiv og for mitt som ung jente. Han lærte meg hvorfor vi kommuniserer med hesten på den måten vi gjør.” Informant #6 forteller: ”På rideleir hadde vi en form for praktisk teori. Du var mennesket og ridelæreren var hesten, og så tørrtrente vi på situasjonene. For eksempel å ta hesten ut av porten.” Informant #7 sier: ”Jeg har to instruktører. Han ene trener stunthester og ”horsemanship”, så han har forståelse for stressa hester. Mens han andre har vært verdensmester flere ganger, og har hjulpet meg med rideteknikker.”

Informant #7 viser til sin *mor som rollemodell*: ”Det er mye mamma. En gang vi var på tur så var jeg skikkelig furt. Da måtte jeg gå av hesten, for jeg skulle ikke behandle den dårlig selv om jeg var sliten og kald.”

En mønstersammenligning av ”rollemodeller” (tabell 4.3) viser at tre av casene (#2, #4, og #7) har vært rollemodeller for andre. Hestenes eiere har vært rollemodell for tre av casene (#2, #4 og #6). Fire av casene (#3, #5, #6 og #7) har hatt ridelærere som rollemodeller, og en case (#7) omtaler sin mor som rollemodell.

## Ansvar

”Ansvar” omhandler hvordan aktiviteter med hest medfører ansvar, og består av: *lært å ta ansvar, målbevisst, går utover hesten, tar mye tid og unngått dårlige miljøer.*

Informantene #3, #4, #5 og #7 sier de har *lært å ta ansvar* gjennom aktiviteter med hest.

Informant #3 sier: ”Jeg begynte tidlig å ta bussen alene til stallen.” Informant #4 uttaler:

”Hestene må ha stell. Man blir fornuftig av å drive med hest.” Informant #5 uttrykker: ”Det har gjort meg ansvarsfull, strukturert og effektiv. Man må organisere og være flink til å sette av tid når man har hest. Det har gjort meg selvstendig og trygg på hvem jeg er og hva jeg vil.”

Informant #7 forteller: ”Mens mamma var på sykehuset tok jeg ansvar for stallen. Jeg var rundt 10 år. Tok inn hester, fora og red på tur. Jeg hadde vært med mamma i stallen hver dag, så jeg visste hva som skulle gjøres.”

Informant #2 og #3 trekker frem at det *går utover hesten* dersom man ikke er ansvarsfull.

Informant #3 understreker: ”Vi har ansvar for et dyr og vet at hvis vi ikke tar ansvar så går det utover hesten, og det vil man ikke.”

Informant #3 og #5 mener man blir *målbevisst* av aktiviteten. Informant #3 sier: ”Man vet hva som skal til, samtidig som man tar tiden for å komme dit.”

Informant #2, #5, #6 og #7 fremhever hvordan aktiviteter med hest *tar mye tid*. Informant #2 uttaler: ”Det går fort et sted mellom 4 og 6 timer i stallen når man skal trene og ordne for hesten.” Informant #5 sier: ”Det er veldig tidkrevende og mye arbeid, men det er ikke det samme uten.”

Informant #5, #6 og #7 opplever at aktiviteter med hest har gjort at de har *unngått dårlige miljøer* utenfor stallen. Informant #5 forteller: ”Da jeg som tenåring fikk egen hest var det en stor overgang. Jeg var i et kult miljø hvor vi begynte å feste tidlig, og plutselig måtte jeg prioritere hesten. Det var et vendepunkt i livet mitt.” Informant #6 sier: ”Barn som holder på med hest har verken tid eller penger til å holde på med faenskap. Jeg tror hele hestegreiene har holdt meg unna mye tull.” Informant #7 opplyser: ”Jeg begynte ikke å feste i det hele tatt før jeg ble 18 år, og hadde ikke noen ordentlig russefeiring, siden jeg red på landslaget. Så det har holdt meg unna alkohol, røyk og sånne ting.”

En mønstersammenligning av ”ansvar” (tabell 4.3) viser at fire av casene (#3, #4, #5 og #7) opplever å ha lært å ta ansvar gjennom aktivitet med hest, og to av casene (#2 og #3)

fremhever at det går utover hesten hvis man ikke tar ansvar. To av casene (#3 og #5) mener man blir målbevisst av aktiviteten. Fire av casene (#2, #5, #6 og #7) sier aktiviteter med hest tar mye tid, og tre av casene (#5, #6 og #7) mener aktivitetene har holdt dem borte fra dårlige miljøer.

## **Støtte**

”Støtte” omhandler hvordan aktiviteter med hest kan ha en støttende funksjon, og tar for seg *terapiriding, avkobling og støtte*.

Informant #2, #4 og #7 forteller om sine opplevelser når de har vært vitne til bruk av hest i *terapiriding* eller lignende terapisisuasjon. Informant #2 uttrykker: ”Det har inspirert meg å se hva hesten kan gjøre med mennesker som føler seg tilsidesatt og har vansker med å kommunisere. Å se dem bli trygge rundt hesten og få kontakt med den.” Informant #4 sier: ”Noen av terapibarna blir kanskje mobbet på skolen. Det gjør ikke hesten. Den tar deg for den du er, og du er god nok for den. Det er en grei følelse for alle.” Informant #7 forteller: ”Et av besøksbarna har begynt på landbruksskole hvor hun har med egen hest. Det er utrolig hvor ansvarsfull og ordentlig hun har blitt i forhold til da hun kom hit. Hun har lite støtte hjemme, så hesten er alt for henne.”

Informant #2, #4 og #5 uttrykker hvordan aktiviteten gir dem en mulighet for *avkobling* i hverdagen. Informant #2 understreker: ”En av de få gangene jeg klarer å koble helt ut er når jeg er på tur med hesten.” Informant #4 sier: ”Når jeg rir, da koser jeg meg, kobler helt ut, slapper av og tenker på alt mulig annet. Det blir terapi for deg selv. Å stelle og pusle med dem er det samme.” Informant #5 forteller: ”Det er fritiden min, det er i stallen jeg kobler helt av. Jeg har det veldig gøy med å leke mye med hestene fra bakken. Det er litt som å være barn igjen.”

Informant #2, #3, #6 og #7 forteller om hvordan de alltid finner *støtte* i stallen. Informant #2 uttaler: ”Er jeg lei meg, så kan jeg legge meg inntil manken hans og gråte. Han er en skikkelig støttespiller.” Informant #3 forteller: ”Jeg har alltid kunnet rømme til stallen, og dra på tur for å få en pause og tenke. Man kan være alene uten at noen reagerer, for du skal uansett ut å ri.” Informant #6 konstaterer: ”Jeg har alltid et sted å gå til hvis ting er kjipt. Jeg har en man jeg kan gråte i. Om jeg ikke får til noe annet så veit jeg at jeg får til hestegreiene. Stallen er et

fristed.” Informant #7 sier: ”Når folk har vært slemme og ekle med meg på skolen, så har det alltid vært trøst å få i stallen. Ri en tur og bare glemme det.”

En mønstersammenligning av ”støtte” (tabell 4.3) viser at tre av casene (#2, #4 og #7) opplever resultater fra bruk av hest i terapi som inspirerende. Tre av casene (#2, #4 og #5) kobler helt av i stallen, og fire av casene (#2, #3, #6 og #7) finner støtte i hesten og aktiviteten.

### Oppsummering: Læringsorientert miljø med utfordringer

En sammenfatning av kategorien ”Læringsorientert miljø med utfordringer” viser at alle casene (N=6) har en positiv oppfatning av miljøet tilknyttet aktiviteter med hest. Casene har stort sett en positiv opplevelse av stallens egenart, selv om de omtaler noen utfordringer, og de har et godt forhold til rollemodeller i stallen. Alle omtaler ansvar i stallen som noe ønskelig, og alle beskriver hvordan aktiviteter med hest kan bidra med støtte i hverdagen.

Tabell 4.3:

*Læringsorientert miljø med utfordringer: Mønstersammenligning*

Case	Stallens egenart	Rollemodeller	Ansvar	Støtte
#2	+	+	+	+
#3	+	+	+	+
#4	+	+	+	+
#5	+	+	+	+
#6	+	+	+	+
#7	+	+	+	+

+ er positiv omtale, / betyr ingen omtale, - er negativ omtale

For å gjøre tabell 4.3 enkel å forstå har jeg valgt å presentere kategorien ”Læringsorientert miljø med utfordringer” i fire store punkter. Dette gjør informasjonen mer oversiktlig siden casene omtaler forskjellige sider ved miljøet og berører relativt mange forhold i hver underkategori. Siden kategoriene er romslige omtaler alle informantene noe innenfor hvert tema selv om alle ikke omtaler alt.

Tabellen understreker en stor grad av enighet blant casene. Alle har en positiv opplevelse av det læringsorienterte miljøet med utfordringer, og ingen har bidratt med noen negativ omtale.

## 4.2 Motivasjonsteori

Denne delen tar for seg resultater fra empirien som kan knyttes direkte til motivasjonsteori. I det følgende presenteres analysekategoriene: "Forventning om mestring" (punkt 4.2.1), "Målorientering" (punkt 4.2.2) og "Selvteorier om intelligens" (punkt 4.2.3).

### 4.2.1 Forventning om mestring

Kategorien "Forventning om mestring" omhandler informantenes fremtidsorienterte, kontekstspesifikke vurdering av egen kompetanse for å kunne utføre en konkret oppgave i aktiviteter med hest, og hvordan forventning om mestring kan utviklers via aktivitetene. Kategorien er fordelt over punktene: *forventning om mestring av aktiviteten, mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle tilstander.*

#### Forventning om mestring av aktiviteten

"Forventning om mestring av aktiviteten" tar for seg utsagn fra informantene som kan knyttes til deres forventning om mestring gjennom: *stor tro på egne muligheter, tillit til hesten og alt lar seg løse.*

En stor *tro på egne muligheter* for mestring ved utfordringer kommer til syne hos informantene #2, #4, #5, #6 og #7. Informant #5 sier: "Du må børste av deg støvet når du faller, sette deg opp igjen og ri videre. Samtidig må du analysere hva som har skjedd, og hva som gjorde at det ble feil." Informant #6 sier: "Alt du vil, er mulig. Det tror jeg er en tanke jeg har fått fra hest. At hvis du vil noe nok, så er det mulig, punktum."

Alle informantene (N=6) snakker om *tillit til hesten*. De har tro på at hesten gjør som de forventer, og at de kan håndtere den om det skulle oppstå problemer. Informant #3 forteller: "Jeg måtte bare styre. Den fikk springe og bremse som den selv ville." Informant #4 mener at: "Det går som regel bra." og informant #7 sier: "Når jeg tør å stole på hesten, da blir hesten tryggere."



At *alt lar seg løse* er en holdning hos informant #4, #5, #6 og #7. Noe som kan vitne om en sterk motivasjon for å takle utfordringer. Informant #4 sier: ”Alt lar seg løse på et vis. Noe tar bare litt lenger tid.” Informant #6 forteller: ”Du blir vant til å tenke: dette går bra, dette får jeg til og hvis det ikke funker, så prøver man noe annet. Man blir vant til å tenke på flere løsninger.” Informant #7 uttaler: ”Jeg tenker alt ordner seg. Jeg kan ta på meg litt for store oppgaver. Man får det til, det tar bare litt lengre tid.”

En mønstersammenligning av ”forventning om mestring” (tabell 4.4) viser at fem av casene (#2, #4, #5, #6 og #7) har stor tro på egne muligheter, alle casene (N=6) forteller om tillit til hesten og fire av casene (#4, #5, #6 og #7) opplever at alt lar seg løse.

### **Mestringserfaringer**

”Mestringserfaringer” tar for seg punktene: *mestringsfølelse, kontrollere et så stort dyr, fått til noe spesielt med hesten, løst problemer og skaffet seg mestringserfaringer.*

Informant #5, #6 og #7 forteller om *mestringsfølelse* fra aktiviteten. Informant #5 sier: ”Det er morsomt å merke at man mestrer noe.” Informant #6 opplever at: ”Det er mestringsfølelse i alt man gjør. Små ting som du får til. Også er det de tingene som er jævlig vanskelig. Du sliter med noe en stund, men så bikker du over kanten og får det til likevel.”

Informant #2, #4 og #7 trekker frem opplevelsen av å *kontrollere et så stort dyr*. Informant #2 sier: ”Man klarer å mestre et dyr som har så vanvittig mye krefter, at hvis den virkelig vil ha deg av så får den til det.” Informant #4 forteller at: ”Det noe med følelsen av å mestre et så svært dyr. Det hender at dem slår seg vrang, og da merker du at: Ey! Det er jeg som har kontrollen her!”

Fem av informantene (#2, #3, #4, #6 og #7) forteller om å ha *fått til noe spesielt med hesten*. Informant #2 sier: ”Når du mestrer noe som har vært vanskelig, så føles det som du har utviklet noen spesielle egenskaper eller evner som gjør at du klarer å få fram det du vil i hesten.” Informant #4 forteller om et travløp hun vant: ”Jeg hadde gjort alt arbeidet med han alene. I løpet var vi bakerst, men JEG kjente hesten godt og da det var en halv runde igjen spurta han forbi ALLE. Å se de andre fyke bakover, er helt ubeskrivelig!”

Alle informantene (N=6) har erfart mestring gjennom å ha *løst problemer* med hesten. Informant #2 forteller at: ”Om det oppstår en potensielt farlig situasjon, og du klarer å roe ned

hesten og ting går bra. Så er det etterpå veldig deilig å kjenne at man har en sånn kontakt med dyret. Det er mestringsfølelse.” Informant #3 beskriver: ”Jeg sleit med at hesten løp ukontrollert gjennom sprangbanen. Så lagde treneren en knute på tøylen, for å markere hvor jeg skulle holde. Det var skummelt, men det hjalp og jeg lærte hvor viktig det er med følsomhet i hånda.” Informant #6 sier: ”Før tok det gjerne to timer å få han på henger. Vi jobba med det ofte. Jeg øvde på å leie inn, ri inn, og så ri inn i trav. Til slutt galopperte vi rett inn. Det var kult.”

Informant #3 og #7 forteller at de bevisst har *skaffet seg mestringserfaringer* etter vanskelige opplevelser med hestene. Informant #3 sier: ”Hesten var egentlig ikke noe gøy å ri, men han var så snill. Så kjøpte vi den. Han gjorde meg egentlig trygg igjen på alt sammen.” Informant #7 forteller: ”Begge gangene jeg ble kastet av, fikk jeg tilbake tryggheten gjennom turer på han lille, en rolig og trygg lærehest.”

En mønstersammenligning av ”mestringserfaringer” (tabell 4.4) viser at tre av casene (#5, #6 og #7) opplever mestringsfølelse som en viktig del av aktiviteten. Opplevelsen av å kontrollere et så stort dyr belyses av tre av casene (#2, #4 og #7). Fem av casene (#2, #3, #4, #6 og #7) forteller om å få til noe spesielt med hesten. Alle casene (N=6) har erfart mestrings gjennom å ha løst problemer med hesten, og to av casene (#3 og #7) har gått aktivt inn for å få mestringserfaringer etter utfordrende situasjoner.

### **Vikarierende erfaringer**

Informant #2, #5 og #7 forteller om *vikarierende erfaringer*. Informant #2 sier: ”Det var en på skolen som drev med sprangridning og syntes det var ganske ålreit. Og da tenkte jeg at dette her må være noe å teste ut.”

En mønstersammenligning av ”vikarierende erfaringer” (tabell 4.4) at tre av casene (#2, #5 og #7) beskriver vikarierende erfaringer som de opplever at har påvirket deres forventning om mestrings.

### **Verbal overtalelse**

Informant #2 og #3 omtaler *verbal overtalelse*. Informant #2 forteller om en situasjon hvor hesten steilet og hun falt av: ”De voksne på stallen syns jeg skulle sette meg på igjen, for ikke å få hesteskrekken. Det var ubehagelig, men det var greit å kjenne at det fortsatt var den

samme hesten, og at det fortsatt var trygt.” Informant #3, etter å ha fortalt at hun var usikker på om hun skulle kjøpe hest igjen etter noen dårlige erfaringer, sier: ”Han jeg skulle kjøpe den nye hesten av, som hadde sett den flere ganger over flere år, sa at hesten aldri hadde gått så fint som når jeg red. Det var veldig hyggelig å høre.”

En mønstersammenligning av ”verbal overtalelse” (tabell 4.4) viser at to av casene (#2 og #3) har opplevd verbal overtalelse fra andre i miljøet etter negative opplevelser.

### **Fysiologiske og emosjonelle tilstander**

Informant #7 forteller hvordan hun motvirker negative *fysiologiske og emosjonelle tilstander*: ”Du visualiserer at: jeg gjør sånn og sånn, og det går kjempe bra. Så gjør du det, og stoler på at dette kan du.”

En mønstersammenligning av ”fysiologiske og emosjonelle tilstander” (tabell 4.4) viser at en av casene (#7) omtaler hvordan hun håndterer stressreaksjoner.

### **Oppsummering: Forventning om mestring**

En mønstersammenligning av kategorien ”Forventning om mestring” (tabell 4.4) viser at alle casene (N=6) har utsagn som tyder på en høy forventning om mestring, som holder seg i møte med utfordringer, knyttet til aktiviteter med hest. Alle casene (N=6) har opplevd mestringserfaringer, tre av casene (#2, #5 og #7) beskriver vikarierende erfaringer, to av casene (#2 og #3) omtaler verbal overtalelse og en case (#7) forteller hvordan hun motvirkning fysiologiske og emosjonelle tilstander.

Tabell 4.4:

*Forventning om mestring: Mønstersammenligning*

Forventning om mestring				Utvikle forventning om mestring			
Case	Tro på egne muligheter	Tillit til hesten	Alt lar seg løse	Mestringserfaringer	Vikarierende erfaringer	Verbal overtalelse	Fysiologiske og emosjonelle tilstander
#2	+	+	/	+	+	+	/
#3	/	+	/	+	/	+	/
#4	/	+	+	+	/	/	/
#5	+	+	+	+	+	/	/
#6	+	+	+	+	/	/	/
#7	+	+	+	+	+	/	+

+ er positiv omtale, / betyr ingen omtale, - er negativ omtale

Mønstersammenligningen viser at alle casene har ytringer som tilsier en høy forventning om mestring av aktiviteter med hest, og samlet har casene uttalelser som tyder på at aktivitetene inneholder alle måter forventning om mestring kan utvikles. Ingen av casene omtaler forventning om mestring eller noen av måtene å utvikle forventning om mestring i aktiviteten med negativt fortegn.

#### 4.2.2 Målorientering

Kategorien ”målorientering” ser informantene i lys av teori om prestasjons- og læringsorientering. Informantenes målorienteringer belyses gjennom punktene: *prestasjonsorientering, fra prestasjonsorientering tillæringsorientering og læringsorientering.*

#### Prestasjonsorientering

I materialet er det begrenset med uttalelser som kan knyttes til en *prestasjonsorientering*. Det som finnes har en biklang av mestringsorientering. Informant #3, som har konkurrert aktivt i sprang, er den eneste som nevner at målet er plassering i en konkurranse: ”Jeg hadde hatt problemer med hesten på stevner. Så på et stevne i Sverige klaffet alt. Det var 120 påmeldt i klassen og jeg fikk femteplass.” Informant #6 er den eneste som uttaler at hun kan ønske å vise seg frem: ”Noen ganger så er det viktig å vise hva jeg kan, men jeg vet at jeg ikke kan alt. Jeg vil heller lære mer og kunne mer. Sånn at hvis jeg vil vise hva jeg kan, så kan jeg det.”

Informant #5 tar avstand fra prestasjonsorientering ved å si: ”Jeg er ikke så opptatt av prestasjoner i seg selv, det er i så fall min egen følelse av å mestre noe mer enn at jeg skal vise hva jeg kan.”

En mønstersammenligning viser at to av casene (#3 og #6) har uttalelser som kan være indikasjon på prestasjonsorientering, og en (#5) tar avstand fra prestasjonsorientering.

### **Fra prestasjonsorientering til læringsorientering**

Tre av informantene (#2, #5 og #7) har uttalelser som tyder på at de har gått *fra prestasjonsorientering til læringsorientering*. Informant #2 sier: ”Før ville jeg vise andre hva jeg kunne, men etter å ha ridd i 10-12 år gikk det mye mer over på hva det her gjør for meg.” Informant #5 uttaler: ”Det begynner å bli noen år siden jeg skulle prestere noe, jeg har mest hobbyforhold til hest nå.” Informant #7 forteller: ”Før kom jeg på trening og skulle vise hvor flink jeg var. Det gikk til helvete. Nå får ting gå som det går. Jeg skjønnte etter hvert at det viktigste er å lære noe.”

En mønstersammenligning av ”fra prestasjonsorientering til læringsorientering” (tabell 4.5) viser at tre av casene (#2, #5 og #7) har endret seg fra å være prestasjonsorienterte til å bli læringsorienterte.

### **Læringsorientering**

Alle informantene (N=6) har utsagn som kan vitne om *læringsorientering*. Informant #3, #5, #6 og #7 er opptatt av å *lære* og vil utvikle sine evner. Informant #5 sier: ”Det er gøy å lære. Du MÅ lære for å utvikle deg eller så kommer du ingen vei. Jeg har alltid vært mer tiltrukket av å lære enn å vise.” Informant #6 forteller: ”Jeg liker å lære nye ting. For da kan jeg mer! Jeg vil heller dra på dressurkurs enn dressurkonkurranse.” Informant #7 uttaler: ”Hvis det ikke går så bra på en ridetime, så lærte jeg sikkert noe nytt.”

Fire av informantene (#2, #3, #5 og #6) forteller at de *konkurrerer med seg selv*. Informant #5 sier: ”Jeg er veldig glad i å konkurrere litt med meg selv og utvikle min egen kompetanse.” Informant #6 forteller at hun og hesten ”konkurrerer i distanseritt, men det er mot oss selv.”

Fire av informantene (#2, #3, #5 og #6) ser *feil som del av læringen*. Informant #3 sier: ”Hvis man vil bli god, så må man vite at det kommer nedturer, og man må bare fortsette å lære.”

Informant #5 uttaler: ”Et nederlag definerer deg ikke. Det er heller en utfordring og en måte å vokse på.”

Informant #2, #4, #5 og #6 forteller at de *liker utfordringer på grunn av læringsmuligheten*.

Informant #4 synes: ”Det blir kjedelig hvis det aldri er noen utfordringer. Utfordringer gjør at du må tenke, og plutselig så lærer du av det.” Informant #5 sier: ”Når det kommer en ny utfordring, er det sånn: Ja, nå kan jeg lære noe! Det tror jeg du lærer med hest, fordi det oppstår nye situasjoner hele tiden. Du må være åpen for å ta ting på sparket og tenke annerledes.” Informant #6 forteller: ”Jeg vil ha noen utfordringer for å bli bedre. Jeg liker å møte motgang, og så at det løser seg. Å få brynt seg litt er en ganske stor del av aktiviteter med hest.”

En mønstersammenligning av punktet ”læringsorientering” (tabell 4.5) viser at alle casene (N=6) har utsagn som kan vitne om læringsorientering. Fire av casene (#3, #5, #6 og #7) er opptatt av læring og vil utvikle sine evner. Fire av casene (#2, #3, #5 og #6) sier de konkurrerer med seg selv. Fire av casene (#2, #3, #5 og #6) ser feil som del av læringen og fire av casene (#2, #4, #5 og #6) forteller at de liker utfordringer på grunn av læringsmuligheten.

### **Oppsummering: Målorientering**

En mønstersammenligning av kategorien ”Målorientering”, gjengitt i tabell 4.5, viser at alle casene (N=6) har uttalelser som tyder på at de er læringsorienterte. To av casene (#3 og #6) har uttalelser som kan knyttes til prestasjonsorientering, og en (#5) tar avstand fra prestasjonsorienteringen. Tre av casene (#2, #5 og #7) forteller at de har endret seg fra å være prestasjonsorienterte til å bli læringsorienterte, og alle casene (N=6) har utsagn som tyder på at de er læringsorienterte.

Tabell 4.5:

*Målorientering: Mønstersammenligning*

Målorientering			
Case	Prestasjonsorientert	Fra prestasjonsorientering til læringsorientering	Læringsorientert
#2	/	+	+
#3	+	/	+
#4	/	/	+
#5	-	+	+
#6	+	/	+
#7	/	+	+

+ er positiv omtale, / betyr ingen omtale, - er negativ omtale

Tabellen viser at selv om flere av casene har uttalelser som kan knyttes til prestasjonsorientering eller at de har vært prestasjonsorienterte, så har alle casene mål som er orientert mot læring. En av casene har en negativ uttalelse knyttet til prestasjonsorientering, de resterende casene har utelukkende positive uttalelser.

### 4.2.3 Selvteorier: Teori om intelligens

Kategorien tar for seg informantenes selvteorier om intelligens ut i fra deres utsagn i intervjuet, svar på spørreskjema og utdypende uttalelser knyttet til svarene på skjema. Punktene som omtales er: *Hva sier casene om selvteoriene om intelligens?, Spørreskjema og Hva tenkte du da du krysset av?*

#### Hva sier casene om selvteori om intelligens?

I det følgende fremheves uttalelser fra casene i løpet av intervjuet som omhandler aspekter ved selvteori om intelligens. Punktet tar for seg utsagn som kan knyttes til selvteori om intelligens gjennom delene: *innsats og trening, tidsbruk, håndtere utfordrende situasjoner, tilbakemeldinger, selvtillit, erfaringer med hardt arbeid og innsats og samle ressurser.*

Alle informantene (N=6) mener at *innsats og trening* må til for å bli god. Informant #3 sier: "Du kan ikke begynne å ri i morgen og tenke at du skal vinne VM om et år. Man må trene og ri mange forskjellige hester for å bli en god rytter." Informant #5 forteller: "Jeg trente mye fra bakken, gjøre henne trygg på nye situasjoner og oppsøke det hun var redd for. Til

slutt var hun verdens tryggeste.” Informant #6 forteller: ”Ingenting kommer gratis når man driver med hest! Jo hardere du arbeider med hesten, trener og lærer, jo heldigere blir du i form av at hesten oftere hører på deg og du får til mer. Øvelse gjør mester.”

Fem av informantene (#3, #4, #5, #6 og #7) snakker om *tidsbruk* knyttet til prestasjoner. Informant #3 hevder: ”Ryttere lærer å bli fast på sine mål og samtidig bruke tiden for å komme dit.” Informant #5 mener: ”Det jeg kan er noe jeg har utviklet over tid.” Informant #7 konstaterer: ”De som har drevet på lenge og har erfaring, presterer som regel bra.”

Alle informantene (N=6) beretter om å *håndtere utfordrende situasjoner*. Informant #4 sier: ”Når man holder på med levende dyr er man forberedt på at ting kan skje. Man må bare fortsette.” Informant #5 uttaler: ”Det har en overført betydning i livet, at du takler de nederlagene du møter og kan gå videre.” Informant #7 forteller: ”Når du skal leie en hest på 1,70 og den begynner å hoppe ved siden av deg, da må legge bort det at den er litt skummel og behandle den som du behandler ponnienne så går det bra.”

Informant #3 og #6 forteller om *tilbakemeldinger* de liker. Informant #3 uttrykker: ”Jeg vil vite: Hva var det som var bra? Hva var det som var dårlig? For hele tiden å bli bedre og for skjønne hva jeg gjorde.” Informant #6 sier: ”Hesten er lat og jeg er lat, så en streng og engasjert instruktør får jeg mest ut av. Likevel har jeg sikkert plukket opp noe fra de fleste.”

Informantene #3, #4, #6 og #7 sier aktiviteter med hest gir økt *selvtillit*. Informant #3 forteller: ”Å føle at man har fått til noe gir bedre selvtillit. Jeg vet hvordan jeg er som rytter og hvordan jeg er på mitt beste, så om det går dårlig en dag får jeg ikke dårlig selvtillit av det.” Informant #6 sier: ”Gjennom ungdomstiden var det veldig godt å holde på med hest. Fordi det er en sånn trygghet der, det at du får til noe.” Informant #7 utfyller: ”Jenter som er litt usikre på seg selv kan utfolde seg i stallen og bli tryggere. Hobbyen har gitt meg et godt mestringsgrunnlag. Føler at jeg får til mye gjennom aktiviteten, og det hjelper på selvtilliten.”

Informant #5 og #7 mener *erfaringer med hardt arbeid og innsats* i stallen er overførbart, og har påvirket deres studievalg. Informant #5 hevder: ”Når du mestrer ting ved hardt arbeid og innsats gjennom hest har det en overførbart betydning. Å få egne hester hadde god effekt på hvordan jeg strukturerte livet mitt. Å drive med hest har påvirket meg til å studere.”



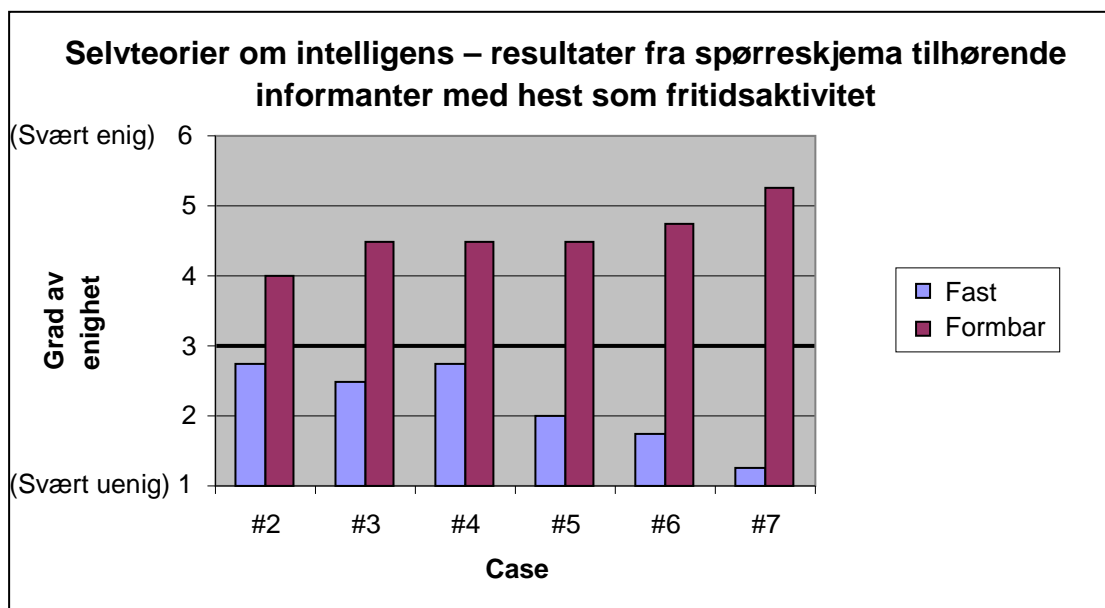
Informant #6 opplever at personer som driver med hest er gode på å *samle ressurser*:  
”Hestevennene mine virker mer ressurssterke og mye mer løsningsorientert. Jevnt over så er mine hestevenner MYE bedre på å takle motgang.”

En mønstersammenligning av punktet ”Hva sier casene om selvteoriene om intelligens?” (tabell 4.6) viser at alle informantene (N=6) mener innsats og trening er avgjørende for resultatet. Fem av informantene (#3, #4, #5, #6 og #7) trekker frem hvordan man kan få til mer over tid. Alle informantene (N=6) forteller hvordan de håndterer utfordrende situasjoner. To av informantene (#3 og #6) sier at de liker tilbakemeldinger som går på hvordan de kan bli bedre. Fire av informantene (#3, #4, #6 og #7) mener aktiviteter med hest gir bedret selvtillit. To av informantene (#5 og #7) hevder erfaringer med hardt arbeid og innsats fra stallen er overførbar og har påvirket studievalgene deres. Informant #6 mener de som driver med hest er gode på å samle ressurser.

### **Spørreskjema om oppfatning av intelligens**

For å validere resultatene fra intervjuet krysset alle informantene (N=6) av på et spørreskjema om selvteori om intelligens. Resultatene fra spørreskjemaet viser at alle informantene (N=6) har en oppfatning av intelligens som noe formbart (figur 4.1). Svar på spørsmålene knyttet til en oppfatning av intelligens som noe konstant har et aritmetisk gjennomsnitt på  $M=2,17$  som betyr at informantene samlet tenderer mot å være uenige i teorien. Svar på spørsmålene knyttet til en oppfatning av intelligens som noe formbart, har et aritmetisk gjennomsnitt på  $M=4,58$  som betyr at informantene samlet tenderer mot å være enige i teorien.

Standardavviket er 0,61 for oppfatningen av intelligens som noe fast og 0,41 for oppfatningen av intelligens som noe formbart. Det betyr at informantene er litt mindre samstemte om påstandene knyttet til oppfatningen av intelligens som noe fast enn de er på oppfatningen av intelligens som noe formbart. Informantene har imidlertid svart relativt likt på spørreskjemaet siden standardavvikene er mindre enn 1,0.



Figur 4.1 Grad av enighet med oppfatningen av intelligens som fast og formbar hos informanter med hest som fritidsaktivitet

Figuren viser at informant #7 er sterkest uenig med en oppfatning av intelligens som fast og samtidig sterkest enig i oppfatning av intelligens som formbar.

En mønstersammenligning viser at alle informantene (N=6) (figur 4.1) er uenige i oppfatningen av intelligens som noe fast, og enige i oppfatningen av intelligens som noe formbart. Informant #7 er den som er mest uenig med en oppfatning av intelligens som fast og mest enig i en oppfatning av intelligens som formbar.

### Hva tenkte du da du krysset av?

For å validere resultatene fra intervjuet og spørreskjema ble informantene spurt hva de tenkte da de krysset av på spørreskjema. Punktet tar for seg: *utvikle intelligens, kan trenes, mulig årsak og funksjonshemming.*

Informantene #4, #5, #6 og #7 er enig i at man kan *utvikle intelligens*. Informant #4 mener: ”Alle har forskjellig intelligensnivå, men jeg tror man kan endre det. Noen kan mye, noen kan lite, men jeg tror alle kan lære mye!” Informant #5 sier: ”Vi har et utgangspunkt, men jeg tror at hjernen er som en muskel. Den må være i aktivitet for å utvikles. Jeg ser det ikke som en konstant ting, men noe som kan utvikles og bli sterkere.”

Informant #5, #6 og #7 kommenterer at intelligens er noe som *kan trenes*. Informant #6 mener: ”Hjernen kan trenes. Man kan øve opp intelligensen. Jeg tror faktisk at du kan endre din grunnleggende intelligens.” Informant #7 sier: ”Jeg tror intelligens kan trenes, selv om noen er praktisk anlagt og andre teoretisk anlagt.”

Informant #6 deler en *mulig årsak* til at hun opplever intelligens som formbar:

*Jeg er i et miljø hvor de rundt meg mener ting er mulig. Det er mange historier om hester som blir sett på som umulige, avskrevet fordi at de er halte eller utilregnelige, og så dukker det alltid opp noen som kan fikse dem allikevel. Hesten er et fluktdyr som har blitt brukt i krig! Da er det ikke er så mange begrensninger igjen.*

Informant #7 trekker frem personer med *funksjonshemming*: ”Hvis man er født med et handikap kan det være vanskelig å gjøre noe med det. Samtidig har jeg sett mange psykisk utviklingshemmede som har drevet med dyr, og det hjelper det.”

En mønstersammenligning av ”hva tenkte du da du krysset av ” viser at fire (#4, #5, #6, og #7) av informantene uttrykker at man kan utvikle intelligens. Tre av informantene (#5, #6 og #7) hevder intelligensen kan trenes. Informant #6 mener årsaken kan være at hun er i et miljø hvor folk tenker at ting er mulig, og informant #7 trekker frem funksjonshemmede.

### **Oppsummering: Selvteorier om intelligens**

En mønstersammenligning av kategorien ”Selvteorier om intelligens” viser at alle casene (N=6) tenderer i retning av en oppfatning av intelligens som noe formbart. Punktet ”Hva sier casene om selvteori om intelligens?” viser at alle casene (N=6) i løpet av intervjuet har kommet med utsagn som kan tyde på at de har en oppfatning av intelligens som noe formbart (tabell 4.6).

Tabell 4.6:

*Selvteorier om intelligens fra intervjuet: Mønstersammenligning*

Hva sier casene om selvteorier om intelligens?							
Case	Innsats og trening	Tidsbruk	Håndtere utfordrende situasjoner	Tilbakemeldinger	Selvtillit	Erfaringer med hardt arbeid og innsats	Samle ressurser
#2	+	/	+	/	/	/	/
#3	+	+	+	+	+	/	/
#4	+	+	+	/	+	/	/
#5	+	+	+	/	/	+	/
#6	+	+	+	+	+	/	+
#7	+	+	+	/	+	+	/

+ er positiv omtale, / betyr ingen omtale, - er negativ omtale

”Spørreskjema” (figur 4.1) viser at alle casene (N=6) er uenig i oppfatningen av intelligens som fast og enig i oppfatningen av intelligens som formbar. På spørsmålet ”Hva tenkte du da du krysset av?” trekker fire av casene (#4, #5, #6, og #7) frem forhold som passer med en oppfatning av intelligens som noe formbart.

Mønstersammenligningen viser at casene gjennomgående er enig i en oppfatning av intelligens som formbar, og uenig i en oppfatning av intelligens som fast. I intervjuet uttalte alle casene seg i retning av en oppfatning av intelligens som noe formbart, selv om ikke alle uttalte seg om alle aspekter. På spørreskjema svarte casene relativt likt, og utdypingen knyttet til spørreskjema viste det samme.

### 4.3 Samlet oppsummering: Resultater

Her blir problemstillingen for den empiriske delen: **”Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?”** besvart ut i fra resultatene gjennom en samlet oppsummering.

Kort sammenfattet viser resultatene at alle casene (N=6) har et positivt forhold til aktiviteter med hest. Resultatene knyttet til den første delen viser aspekter ved aktiviteter med hest som kan være relevante for oppfatninger av intelligens. Kategorien ”Hvem er casene?” viser at alle casene er unge kvinner som har startet med aktiviteten som barn, har holdt på lenge og har gode erfaringer fra stallen. Dette er forhold som kan øke sannsynligheten for at aktivitetene

kan ha påvirket de involvertes oppfatninger av intelligens, siden selvteorier kan gjøre seg gjeldende alt i ung alder.

I kategorien ”Opplevelse av hesten og aktiviteten” omtales aspekter som kan anses for å bygge opp under en oppfatning av intelligens som formbar. *Kommunikasjon og emosjonelle bånd* knyttet til hesten kan bidra til at aktiviteten oppleves som verdifull. Erfaringer knyttet til *samspeillet* mellom hest og menneske kan gi mestringserfaringer på bakgrunn av innsats og utholdenhet. *Anerkjennelse og oppmerksomhet* fra hesten kan bidra til en opplevelse av selvverd. *Hestens egenart* i form av å være individer med personlighet som har likheter og er sensitive for sine omgivelser kan by på tilbakevendende utfordringer. *Resiprok læring* som en gjensidig læringsprosess hvor rytteren mottar tilbakemeldinger fra hesten kan bidra til et fokus på forbedring. At casene *gleder seg* til å dra i stallen tyder på at aktiviteten er verdifull. Det kan tilsi at de er engasjerte og er villige til å strekke sine evner i aktiviteter med hest, som i følge Dweck (2000) vil gi økt selvtillit.

Kategorien ”Læringsorientert miljø med utfordringer” belyser hvordan *stallens egenart* gir anledning til utfoldelse med alt på et sted, med et bredt spekter av utfordringer, med fokus på læring og med muligheter for å være sosial, utvikle vennskap og vise omsorg. Tilstedeværelsen av ulike *rollemodeller*, *ansvar* for hesten og muligheter for å få *støtte* er aspekter knyttet til aktiviteten. Dette er aspekter som kan bidra til at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

Casenes utsagn som knyttes direkte til *motivasjonsteori*, i den andre delen, vitner om gode muligheter for utvikling i aktiviteter med hest. Kategorien ”Forventning om mestring” viser at alle casene har ytringer som tyder på en høy forventning om mestring, som holder seg i møte med utfordringer, knyttet til aktiviteter med hest. Utsagnene sett under ett tyder på at aktivitetene rommer alle måter Bandura (1997) beskriver at forventning om mestring kan utvikles. Uttalelsene knyttet til mestringserfaringer omtaler dem i stor grad som konsekvenser av innsats og utholdenhet. Erfaringer av denne typen kan bidra til økt tro på innsats og utholdenhet som er grunnleggende ved en oppfatning av intelligens som formbar.

Kategorien ”Målorientering” viser at alle casene har uttalelser som tyder på at de er læringsorienterte og halvparten opplever at de har gått fra å være prestasjonsorienterte til å bli læringsorienterte i tilknytning til aktiviteter med hest. I lys av modellen til Dweck og Leggett

(1988) (tabell 2.1) virker det sannsynlig at læringsorienteringen, og utviklingen av den, kan medvirke til en oppfatning av intelligens som formbar.

Kategorien "Selvteorier om intelligens" gir sterke indikasjoner på at alle casene tenderer i retning av en oppfatning av intelligens som formbar. Omtalen av innsats og trening, tidsbruk, utfordrende situasjoner, tilbakemeldinger, selvtillit, gode erfaringer med hardt arbeid og innsats og utsagn om at personer som driver med hest er gode til å samle ressurser under intervjuet, er i tråd med en oppfatning av intelligens som formbar. Spørreskjemaet og utdypingen knyttet til svarene vitner om det samme. Under sistnevnte trekkes det frem hvordan personer som har tro på at det alltid er mulig å lykkes og historier om hester som når langt, trass i et ugunstig utgangspunkt, underbygger oppfatningen om at det alltid finnes muligheter for utvikling. Dette kan styrke antagelsene om at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

Ut i fra resultatene ser det ut til at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Neste kapittel tar for seg en utdypende drøfting av resultatene opp mot tidligere forskning på aktiviteter med hest og motivasjonsteori.

## 5 DISKUSJON

Hensikten med undersøkelsen har vært å finne ut om aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Etter å ha gjennomgått tidligere forskning på området ser det ut som aktiviteter med hest kan ha en gunstig virkning på menneskers personlighetsutvikling og oppfatninger av mulighetene for å lykkes. På grunn av studiens art vil diskusjonen bestå i å vise tilstedeværelse av aspekter som kan bidra til å gjøre aktivitetene egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart og foreta en analytisk generalisering hvor resultatene relateres tilbake til teori (Yin, 2009). Resultatene angående oppfatning av intelligens valideres gjennom en triangulering.

Kapittelet starter med en diskusjon av aspekter fra kategoriene ”Opplevelse av hesten og aktiviteten” og ”Læringsorientert miljø med utfordringer” som kan bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som formbar. Deretter ses resultatene direkte mot motivasjonsteori for å diskutere betydningen av casenes forventning om mestring, målorientering og oppfatninger av intelligens. Etter noen avsluttende overveielser, rettes det et kritisk blikk mot eget arbeid og antydes noen spor for videre forskning. Til slutt drøftes pedagogiske konsekvenser.

### 5.1 Aktiviteter med hest

Resultatene fra den empiriske studien som omhandler aktiviteter med hest ses her i sammenheng med tidligere forskning på hest som fritidsaktivitet, og blir knyttet til utvikling av forventning om mestring, målorientering og aspekter ved selvteori om intelligens. I tillegg blir det foretatt en analytisk generalisering. I det følgende belyses først aspekter ved hesten og aktiviteten som kan bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Deretter utdypes aspekter i miljøet tilknyttet aktiviteten som kan bidra til det samme.

#### 5.1.1 Opplevelse av hesten og aktiviteten

Resultatene fra kategorien ”Opplevelse av hesten og aktiviteten” vitner om at alle casene har positive opplevelser av hesten og aktiviteten. Det kan tolkes som at hesten og aktiviteten er verdifulle for casene. Tolkningen støttes av undersøkelsene til Forsberg (2007, s. 59) hvor det understrekes hvordan ”Kärleken till hästen är viktig”, og Koren og Træen (2003) som fant at

hesten representerer noe vesentlig i jentenes hverdag. Casenes opplevelser av aktiviteter med hest som *noe å glede seg til*, og at det er greit prioritere vekk andre ting, underbygger dette ytterligere. Dweck (2000) ser selvtillit som en positiv måte å oppleve seg selv når man er engasjert og bruker sine evner fullt ut i streben etter noe man verdsetter. Det kan tilsi at innsats og arbeid i aktivitet med hest kan være et utgangspunkt for å utvikle selvtillit. I tillegg kan det antas at aktiviteten er noe casene engasjeres av og er villig til å arbeide for, som funnet i undersøkelsene til Forsberg (2007), Opsahl (2009) og Koren og Træen (2003).

Beretninger om *kommunikasjon og emosjonelle bånd* tyder på at relasjonen mellom hest og rytter er av betydning for opplevelsen av aktivitetene. Casene opplever en spesiell kontakt og nærhet i relasjonen. Det indikerer at god relasjonen til hesten bidrar til å gjøre aktiviteten verdifull. Resultatet støttes av Forsbergs (2012) funn som viste at relasjonen og kommunikasjonen med hestene var avgjørende for hvordan jentene lyktes med aktivitetene. Dette underbygges ytterligere av at casene opplever *anerkjennelse og oppmerksomhet* fra hesten som gir en opplevelse av selvverd i relasjonen. Det støttes av Opsahl (2009) som fant at hesten kan være en signifikant andre for jentene. En dårlig eller mangelfull relasjon med hesten vil på den annen side trolig begrense hvor mye innsats man legger inn og hvor utholdende man er, stilt overfor problemer med hesten. Det kan gjøre aktiviteten mindre verdifull. Imidlertid kan relasjonen utvikles eller man kan finne en annen hest man trives bedre med. Å strebe etter en god relasjon til hesten, som gjør aktiviteten verdifull, kan antas å gi økt selvtillit i lys av Dweck (2000).

Mønstersammenligningen (tabell 4.2) viste at materialet besto av utelukkende positiv eller ingen omtale av hesten og aktiviteten. Det kan tilsi at casene ser negative erfaringer som muligheter for å lære, vokse og utvikles, i tråd med en læringsorientering og en oppfatning av intelligens som noe formbart. Casenes utsagn gir inntrykk av at man gjennom aktiviteter med hest erfarer at man har muligheter til å påvirke egen situasjon. Samtidig er det noen situasjoner det ikke er mulig å gjøre så mye med. Case #4 forteller for eksempel at de hadde et føll som døde. Imidlertid sier hun også at: "Når man holder på med levende dyr er man forberedt på at ting kan skje." Å forberede seg på at det kanskje ikke går slik man ønsker, kan ses som en måte å håndtere situasjonen. Det kan bidra til en opplevelse av at man kan påvirke sin egen situasjon. Det indikerer at aktiviteter med hest kan bidra til at intelligens oppfattes som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012). Det ligner på resultater fra Forsberg (2007), som fant at stallen kan fungere som en plattform for å utvikle handlekraft, og Opsahl (2009), som



fant at det forventes at man er handlekraftig og håndterer det som måtte oppstå av utfordrende situasjoner.

*Samspill* og samarbeid med hesten er avgjørende for å lykkes med aktivitetene, og kan være et utgangspunkt for mestrings erfaringer på bakgrunn av innsats og utholdenhet. Mestring av samspillet med hesten kan ses som et læringsmål. Casenes oppfatninger av samspillet som viktigere enn selve prestasjonen, og at feil ses som ufarlige, taler ytterligere for en læringsorientering i aktiviteter med hest. Dette støttes av Forsberg (2007) som fant at jenter utvikles gjennom samspill med hesten. Hvis på den annen side samspillet ikke fungerer, kan det medføre svekket tillit til egne evner. Case #3 uttrykte for eksempel at det ble en ond sirkel da hun falt av hesten en rekke ganger. Imidlertid er det mulig å bytte til en enklere hest, som to av casene har gjort, for å bygge opp tilliten til egne evner igjen.

Uttalelsen om at hester ikke mobber, men ”tar deg for den du er, og du er god nok for den”, tyder på et fravær av prestasjonsorientering i relasjonen til hesten. Opplevelsen av at hestene ikke har fordommer og bryr seg mer om oppførsel enn utseende på rytteren, kan gjøre at man lettere konsentrerer seg om å lære. Opplevelsen av at hestene ikke dømmer, kan gjøre det mindre skummelt å gjøre feil eller dumme seg ut. Resultatet støttes av Forsberg (2007) som fant at kroppens funksjoner viktigere enn utseende i aktiviteter med hest.

Det foregår *resiprok læring* i aktiviteter med hest. Casene omtaler et gjensidig forhold mellom hest og rytter. De trekker frem at hester er sensitive dyr som er vare for våre signaler, noe som tilsier at rytteren må endre atferd etter hestens tilbakemeldinger for at samspillet skal fungere. Dette støttes av Forsberg (2012) som fant at hestens egenart var årsak til at jentene måtte være tydelige, bestemte og direkte i kommunikasjon med den. Casene ser hestens respons som ærlig og umiddelbar, og den blir lyttet til. Det tyder på at hesten gir tilbakemeldinger til rytteren, og at utviklingen mellom hest og rytter foregår ved gjensidige tilbakemeldinger som tas til følge. Denne gjensidige læringsprosessen kan gi mestrings erfaringer gjennom anvendelse av hestens tilbakemeldinger for å løse oppgaver bedre. Erfaringer med å fokusere på hva som kan gjøres bedre ved tilbakemeldinger kan bidra til en oppfatning av intelligens som formbar (Dweck, 2000). Dette støttes av at casene har aha-opplevelser fra aktiviteter med hest, som kan tyde på mestrings erfaringer gjennom trening, repetisjon og utvikling. Casenes opplevelser av en form for stille kommunikasjon med hesten, kan tilsa at kommunikasjonen har blitt veldig godt utviklet. Dersom denne utviklingen ses som et resultat av innsats, trening og utholdenhet, kan det underbygge en oppfatning av intelligens som formbar (Dweck, 2000).

Casenes omtale av *hestens egenart* tyder på variasjoner i hestenes lynne eller andre særpreg som kan gi vekslende utfordringer. Det tilsier at ulike hester kan by på ulike utfordringer. Det støttes av Forsberg (2007), som fant at det hadde stor verdi i stallkulturen å kunne håndtere mange forskjellige hester. Det er alltid en risikofaktor tilknyttet håndtering av hester, de er store dyr som kan gjøre mye skade. Samtidig kan risikoen i stor grad begrenses gjennom kunnskap om hvordan hesten og eventuelle vanskelig situasjoner bør håndteres. Håndtering av utfordringer kan gi erfaringer som bidrar til en oppfatning av intelligens som formbar.

### **Oppsummering: Hesten og aktiviteten**

Diskusjonen av kategorien ”Opplevelse av hesten og aktiviteten” viser at relasjonen til hesten er verdifull for de involverte. Casenes erfaringer fra hesten og aktiviteten passer godt med en oppfatning av intelligens som formbar. Det er sannsynlig at erfaringer og eksempler på at innsats og utholdenhet er nyttig, og at endring er mulig, fra aktiviteter med hest bidrar til å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

Hesten og aktiviteten kan med dette utgangspunkt antas å bidra til en oppfatning av intelligens som noe formbart gjennom økt selvtilit i form av en måte å oppleve seg selv når man er fullt ut engasjert og streber etter noe verdifullt, mestringserfaringer på bakgrunn av innsats og utholdenhet, utvikling av læringsorientering, et fokus på hva som kan forbedres ved tilbakemeldinger og håndtering av utfordringer. Dette harmonerer med andre studier av aktiviteter med hest som fritidsinteresse. I tråd med analytisk generalisering kan derfor funnene anses replikert av alle casene, og styrke forskningens holdbarhet.

### **5.1.2 Læringsorientert miljø med utfordringer**

Resultatene fra kategorien ”Læringsorientert miljø med utfordringer” viste at miljøet gir muligheter for utfoldelse, oppmuntrer til å møte utfordringer og legger til rette for at man skal velge å lære til tross for hardt arbeid og risiko for å feile. Det støttes av Forsberg (2007, 2012), som fant at stallens egenart gir utviklingsmuligheter for jentene i møte mellom hestens behov for omsorg og aktivitetens militære historie. Det samme gjelder Koren og Træen (2003), som antar at stallmiljøet skaper en utvidet forståelse av hva det er å være kvinne. Mønstersammenligningen (tabell 4.3) viste at casene utelukkende har positive uttalelser om miljøet tilknyttet aktiviteter med hest. Det kan være et uttrykk for at utfordringer og

problemer knyttet til miljøet ses som muligheter for læring og utvikling, i tråd med en oppfatning av intelligens som formbar (Yeager & Dweck, 2012).

*Stallens egenart* gjør at den anses for å ha alt på et sted. Det kan tilsi at den tilfredsstillere flere behov og samtidig gir mulighet for utfoldelse på flere arenaer. Dette støttes av Forsberg (2007), som fant at miljøet i stall kan utvide jenters handlingsrom, og Opsahl (2009), som fant at stallen kan ses en signifikant sosialiseringsarena som rommer ”alt”.

Datamaterialet viser tydelig at et bredt spekter av *utfordrende situasjoner* kan oppstå i aktiviteter med hest. Om man tenker at selvtillit blir til gjennom mestring av enkle oppgaver og fravær av utfordringer, vil stallens mangfold av utfordrende situasjoner trolig vurderes som negativt. Ved en oppfatning av intelligens som formbar vil derimot utfordringer kunne ses som muligheter for utvikling og læring. Selvteorier om intelligens får avgjørende betydning i møte med utfordringer (Dweck, 2000). I tillegg vil utfordringer gjøre at man har mulighet til strekke sine evner, som kan bidra til økt *selvtillit* (Dweck, 2000). Casene utsagn tyder på at aktiviteter med hest kan gi økt selvtillit. En undersøkelse fra det Svenska Ridesportforbundet viste at 75 % av respondentene oppgav at de hadde bedre selvtillit i stallen enn på andre arenaer, som for eksempel skolen (Varaprojektet, 2005, ref. i Forsberg, 2007). Dette støtter at aktiviteter med hest bidrar til økt selvtillit, trolig fordi den enkelte må strekke sine evner for å håndtere alle utfordringene. Det underbygges ytterligere av Koren og Træen (2003), som fant at aktiviteten kan styrke jentenes selvfølelse, og Bakkland (2008), som fant at aktiviteten gir mange muligheter for å styrke selvoppfatningen.

Casene har alle opplevd utfordringer i tilknytning til aktiviteten, og de har valgt å fortsette med aktiviteten på tross av det. Det ses som et tegn på at de takler å møte motgang. Personer som ikke trives med utfordringer vil trolig heller ikke trives i stallen, og er derfor kanskje ikke en del av denne studien. Imidlertid kan det også være at casene uavhengig av utgangspunkt har erfart at utfordringer kan håndteres, og at de av den grunn trives med dem og ikke har blitt avskrekket. Alle casene har hatt tilgang til hest først i relativt kontrollerte former, for så gradvis å ta over styringen selv. Det kan tilsi at aktivitetene byr på utfordringer i økende vanskelighetsgrad, noe som støttes av undersøkelsene til Opsahl (2009), Koren og Træen (2003) og Bakkland (2008). Det gjør det mulig for alle å oppleve mestring, og kan tilsi at aktiviteter med hest kan bidra til at man trives med utfordringer. I tillegg kan fritidsaktiviteten være så verdifull for de involverte at det legges inn nok innsats og utholdenhet til at utfordringene blir mestringserfaringer. Det vil kunne bidra til en forventning om mestring

som tåler mostand (Bandura, 1997). Slike erfaringer kan bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart.

*Kunnskapsfokuset* i stallen sender signaler om at kunnskap er noe verdifullt og fremmer læringsorienteringen. Dette støttes av Forsberg (2007) og Koren og Træen (2003) som fant at hierarkiet i stallen fulgte jentenes kompetansenivå. Imidlertid kan et for sterkt fokus på kompetanse også skape konkurranse om å være mest kompetent, som kan bidra til prestasjonsmål. Utsaget fra case #2 om at ”Det legges mye vekt på hvem som kan mest” kan tolkes i den retning. En av informantene hos Forsberg (2007) har en lignende uttalelse om at det er et for sterkt fokus på feil. Opplevelsen av at man *aldri blir utlært* i aktiviteter med hest, som trekkes frem av flere av casene, kan derimot tilsi et sterkere fokus på selve læringen. Det kan bidra både til å fremme læringsorienteringen og oppfatninger om at alle kan forbedre seg. Det er i tråd med en oppfatning av intelligens som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012).

Aktiviteter med hest er *sosialt*, og har vært utgangspunkt for nære vennskap i følge casene. Det kan bidra til å gjøre aktiviteten verdifull, og støttes av Koren og Træen (2003) som fant at tilhørighet til fellesskapet på stallen gjør at jentene føler seg verdifulle. Venner og andre sosiale relasjoner kan i tillegg være utgangspunkt for observasjoner og oppmuntring, som funnet hos Forsberg (2007). Positiv omtale av konkurransemiljøet som at ”alle kjenner alle”, kan tilsi et fokus på utvikling og at man hjelper hverandre også i konkurransesammenheng. Det kan bidra til en søken etter å mestre vanskelige ting, som er et trekk ved læringsorienteringen (Pintrich & Schunk, 1996). Det støttes av Forsberg (2007) som fant at jentene anså det mer verdifullt å få til vanskelige ting enn å vinne på konkurranse. Dersom det i konkurransemiljøet legges vekt på at prestasjoner kommer fra trening, innsats og utholdenhet, kan det bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

I motsetning til hestene kan personer knyttet til aktiviteten mobbe, gjøre bedømminger etter relativ evne og fokusere på gjøre det bedre enn andre. Man kan også bli utestengt fra fellesskapet på grunn av andre meninger enn de som er rådende (Forsberg, 2007). Dette kan føre til dårlige erfaringer og gjøre aktiviteten mindre verdifull. Samtidig kan det bidra til prestasjonsmål og underbygge en oppfatning av intelligens som fast. På den annen side kan problemer av denne typen ses, på samme måte som andre utfordringer i aktiviteter med hest, som noe man kan håndtere gjennom innsats, utholdenhet og strategier. På den måten kan kanskje utfordringer knyttet til det sosiale livet på stallen egentlig bidra til en oppfatning av intelligens som formbar. Det er i tråd med Forsberg (2007) som fant at jentene hadde opplevd

at andre, som regel gutter, hadde kommet med negative kommentarer, og at jentene hadde valgt en strategi hvor de ikke brydde seg og heller var stolte av hesteinteressen.

*Rollemodeller* ser ut til å være varierte innen aktiviteter med hest. Det støttes av undersøkelsene til Forsberg (2007, 2012), Opsahl (2009) og Koren og Træen (2003). Rollemodeller og *instruktører* kan bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som noe formbart gjennom å legge vekt på at det alltid er muligheter for utvikling, og oppmuntre til å møte utfordringer med innsats og utholdenhet. De kan gi tilbakemeldinger med fokus på forbedringsmuligheter, legge til rette for opplevelser av mestring på bakgrunn av innsats og utholdenhet og sørge for at ros og kritikk går på innsats, utholdenhet og strategivalg. Dette underbygges av Bakkland (2008) som fant at instruktørens egenskaper, innsats og kunnskaper har en sentral rolle for om aktiviteter med hest har en god virkning på menneskers utvikling. Hun påpeker at instruktøren kan legge til rette for at innsats oppleves som noe nyttig. Det er likevel ikke gitt at rollemodeller bygger opp under en oppfatning av intelligens som noe formbart, selv om de har mulighet til det. Imidlertid tyder casenes uttalelser på at rollemodeller i aktiviteter med hest i praksis legger til rette for mestring gjennom fokus på trening, forbedrings- og utviklingsmuligheter.

En økt opplevelse av *ansvar* kan i seg selv anses som en virkning av at intelligens oppfattes som noe formbart, fordi problemer og utfordringer blir noe som kan håndteres og dermed noe man kan være ansvarlig for. Casenes opplevelser av at de har lært å ta ansvar gjennom aktiviteter med hest, indikerer en økt opplevelse av å kunne håndtere utfordrende situasjoner. Det tyder på at aktivitetene har bidratt til utvikling av en oppfatning av intelligens som formbar. Casenes opplevelse av at det går utover hesten hvis man ikke tar ansvar, kan understreke følelsen av ansvar for hestens situasjon. Andre studier på området støtter at det utvikles ansvarsfølelse gjennom aktiviteter med hest (Forsberg, 2012; Koren & Træen, 2003; Opsahl, 2009; Steffensen, 2007), og undersøkelsene til Forsberg (2012) og Koren og Træen (2003) støtter at aktivitetene gir en økt opplevelse av å kunne håndtere utfordringer.

Omsorg for hesten kan ses som en anerkjennelse av hestens behov som kan styrke relasjonen mellom hest og rytter, og bidra til opplevelsen av ansvar for hesten. Opplevelsen av å trenge i stallen kan gjøre aktiviteten verdifull. Omsorg for hesten kan i tillegg skape et ønske om å få bedre innsikt i og forståelse av hestens behov, som anses for å være læringsmål (Pintrich & Schunk, 1996).

Det er mulig at opplevelsen av ansvar knyttet til aktiviteter med hest, kan bidra til en økt opplevelse av å være ansvarlig for eget liv. Problemer og utfordringer også på denne arenaen kan oppleves som mer håndterbare, og noe man kan være ansvarlig for. Dette støttes av casenes opplevelser av at aktivitetene har bidratt til at de har unngått dårlige miljøer. Det igjen underbygges av Koren og Træen (2003) som fant at hestene forsyner jentene med en legitim grunn til ikke å oppsøke eller bevege seg i andre miljøer.

Aktivitetene tar mye *tid*, og kan bidra til en bevisstgjøring knyttet til tidsbruk. Det bekreftes av casene og i undersøkelsene til Forsberg (2007) og Koren og Træen (2003). Om aktivitetene påvirker opplevelsen av tidsbruk i retning av at man kan få til mer over tid, kan det bidra til at aktivitetene kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012). Både opplevelsen av ansvar for hesten og det faktum at aktivitetene tar mye tid, kan gjøre at engasjementet i stallen går utover andre gjøremål som skolearbeid, jobb, venner og andre nære relasjoner. Imidlertid kan også dette ses som utfordringer som kan håndteres og gi muligheter for læring og utvikling.

Casene forteller at de kobler av i stallen. Det tolkes som at krav og forventninger til å prestere reduseres i aktiviteter med hest. Tolkningen støttes av Forsbergs (2012) undersøkelse som viste at stallen var et fristed fra sosialt trykk. Det kan gjøre læringsorienterte mål fremtredende i aktiviteter med hest. Opplevelsen av å ha *støtte* i stallen kan bidra til at man tør å gå løs på større utfordringer, er mer utholdende og mindre redd for å gjøre feil, enn når man ikke opplever å ha støtte. Det passer med casenes uttalelser og kan antas å medvirke til utvikling av en læringsorientering. Dette underbygges av Forsbergs (2007) funn av at jentene i stallen sammen finner styrke til å stå i mot rådende kjønnsstrukturer, og av Hauge (2013) som fant en tydelig sammenheng mellom lavt nivå av opplevd sosial støtte før intervensjon med hest og økning av hesteferdigheter i løpet av intervensjonen. Om følelsen av å ha støtte gjør at problemer oppleves mer håndterbare, kan det bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som noe formbart. Dette underbygges av case #6 sin uttalelse om at en årsak til at hun opplever intelligens som formbar er: "Jeg er i et miljø hvor de rundt meg mener ting er mulig".

Casenes utsagn knyttet til bruk av hest i terapi tyder på at synlige forbedringer hos personer med spesielle behov, inspirerer og underbygger oppfatninger om at endring er mulig på en tydelig måte. Historier om og erfaringer med hester som er blitt velfungerende på tross av store utfordringer, trekkes frem av case #6 som en annen mulig årsak til at hun oppfatter

intelligens som formbar. Det kan tilsi denne typen eksempler og erfaringer fra praksis, hvor forbedringer vises eksplisitt, underbygger oppfatningen om at alle kan forbedre seg.

Case #7 uttalte at dyr kan være positivt for personer med *funksjonshemninger*. Siden funksjonshemninger kan medføre ekstra utfordringer og negative stereotypier, kan en oppfatning av intelligens som formbar gi en betydelig positiv virkning på faktisk prestasjon (Dweck, 2000; Yeager & Dweck, 2012). At aktiviteter med hest kan bidra til å trosse stereotypiske oppfatninger støttes av Forsberg (2012), som fant at jentene i stallen utvikler evner på tvers av stereotypiene. Det kan tilsi at aktiviteter med hest kan bidra til en oppfatning av intelligens som noe formbart.

### **Oppsummering: Læringsorientert miljø med utfordringer**

Kategorien "Læringsorientert miljø med utfordringer" viser at stallmiljøet inneholder muligheter for opplevelser som kan bidra til at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Stallmiljøet gir erfaringer som støtter at endring er mulig gjennom å tilby muligheter for utfoldelse, fremme læringsorientering, være en sosial arena, by på rollemodeller som underbygger oppfatningen, gi økt opplevelse av ansvar, tydeliggjøre betydningen av tidsbruk, gi støtte ved motgang, by på muligheter for avkobling og motvirke negative stereotypier. De samme aspektene ved aktiviteten er omtalt i andre studier knyttet til aktiviteter med hest. En analytisk generalisering viser at funnene forventede mønstre som replikeres hos casene og gjør slutningene sterkere.

## **5.2 Motivasjonsteori**

I det foregående har jeg sett aspekter ved aktiviteter med hest i sammenheng med tidligere forskning på hest som fritidsaktivitet, og aktivitetene har blitt knyttet til utvikling av forventning om mestring, målorientering og aspekter ved selvt teori om intelligens. I det videre vil jeg diskutere resultatene mine direkte mot motivasjonsteoriene, og se om de kan kaste lys over hvordan aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. I tillegg foretas en triangulering av resultatene knyttet til casenes oppfatninger av intelligens.

## 5.2.1 Forventning om mestring

Casene ser ut til å ha en høy *forventning om mestring* i aktiviteter med hest. Det gir holdepunkter for at aktivitetene bidrar til økt mestringsforventning. Det støttes av Træen og Wang (2006). Casenes uttalte tro på egne muligheter og på at alt lar seg løse tyder på en positiv opplevelse av mulighetene man har til å påvirke situasjonen.

Bandura (1997) omtaler fire kilder som kan styrke forventning om mestring. Samtlige viser seg i materialet. Mulighetene for *mestringserfaringer* ser ut til å være flerfoldige innen aktiviteter med hest. Opplevelsene av å kontrollere et så stort dyr, få til noe spesielt med hesten og ha håndtert vanskelige situasjoner med hesten, er eksempler i datamaterialet på mestringserfaringer som følge av innsats og utholdenhet. Som vi har sett støttes det av andre undersøkelser (Bakkland, 2008; Forsberg, 2007, 2012; Hauge, 2013; Koren & Træen, 2003; Opsahl, 2009; Steffensen, 2007; Træen & Wang, 2006). Casenes bruk av mestringserfaringer etter utfordrende opplevelser, tyder på kunnskap om effekten av erfaringene.

*Vikarierende erfaringer* gjør seg gjeldene i aktiviteter med hest, blant annet gjennom rollemodeller. Det støttes av andre studier (Bakkland, 2009; Forsberg, 2007; Hauge, 2013). For eksempel observerte Forsberg (2007, s. 99) at ”når någon utmärkte sig vågade fler göra samma sak.” Det kan også foregå *verbal overtalelse* fra instruktører, rollemodeller og venner. Casene opplevde verbal overtalelse i møte med utfordringer. Observasjoner beskrevet hos Forsberg (2007) kan indikere det samme.

Evne til å begrense *fysiologiske og emosjonelle tilstander* ser ut til å utvikles i aktiviteter med hest gjennom kunnskap om hvordan utfordringer kan håndteres. For eksempel fortalte case #7 at hun visualiserer at det går bra. Det støttes av Forsberg (2007) og Opsahl (2009) som fant at jentene kontrollerte nervene for å unngå at hestene skulle bli stresset. Man er mer tilbøyelig til å forvente mestring når fysiologiske og emosjonelle tilstander begrenses (Bandura, 1997).

Dweck og Leggetts (1988) modell viser sammenhengen mellom selvtroene om intelligens, målorientering, tillit til nåværende evner og atferdsmønstre (tabell 2.1). Ses ”tillit til nåværende evner” i modellen som et uttrykk for forventning om mestring, kan det antas at aktiviteter med hest vil bidra til en høy ”tillit til nåværende evner”. Det vil etter modellen føre til et mestringsorientert atferdsmønster uavhengig av hvordan intelligensen oppfattes. Imidlertid vil en oppfatning av intelligens som noe fast gjøre at tillit til egne evner svekkes



dersom det skulle oppstå hindringer, selv om man opplever å mestre situasjonen like før (Dweck, 2000).

En forventning om mestring som tåler motstand blir til gjennom mestringserfaringer som følge av innsats og utholdenhet (Bandura, 1997). Det ser som nevnt ut til å være muligheter for mestringserfaringer av denne typen i aktiviteter med hest. Tro på nødvendigheten av innsats og utholdenhet er også grunnsteiner ved en oppfatning av intelligens som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012). Det kan tilsi at det er en sammenheng mellom en forventning om mestring som tåler motstand og en oppfatning av intelligens som noe formbart. Utvikling av en forventning om mestring som tåler motstand i aktiviteter med hest gir grunnlag for å anta at aktiviteter med hest kan medvirke til at den enkelte utvikler en oppfatning av intelligens som noe formbart.

### 5.2.2 Målorientering

Målorienteringsteori ble utviklet for å forklare barns orientering mot læring kontra prestasjoner på akademiske oppgaver og i skolesituasjoner (Pintrich & Schunk, 1996). Teorien er relevant for aktiviteter med hest fordi miljøet i stallen ser ut til å legge til rette for læringsorienteringen samtidig som aktiviteten på mange måter kan anses for å være en konkurranseidrett.

Det virker som *læringsorientering* er dominerende i aktiviteter med hest. Det tydeliggjøres av at flere karakteristiske trekk ved orienteringen gjentatte ganger kommer til uttrykk i intervjumaterialet. En del utsagn av generell art som: ”Jeg har alltid vært mer tiltrukket av å lære enn å vise”, tyder på at læringsorienteringen er fremtredende hos casene også utenfor hesteaktiviteten. Undersøkelsene til Forsberg (2007) og Opsahl (2009) underbygger at det ligger en orientering mot læring i aktiviteter med hest.

Det ser ut til at casene har en *prestasjonsorientering* i situasjoner hvor det kan lønne seg. Det tyder på at de veksler mellom måltypene i tråd med teorien (Pintrich & Schunk, 1996). Casene antyder at de har gått *fra prestasjonsorientering til læringsorientering*. Det taler for at målorientering kan påvirkes i aktiviteter med hest. Sannsynligvis er det mest fruktbart å være læringsorientert i aktivitetene, på grunn av mengden av utfordringer og muligheter for mestringserfaringer.

I Dweck og Leggetts (1988) modell over mål og atferdsmønster i prestasjonssituasjoner er læringsmål utledet fra den grunnleggende oppfatning av intelligens som formbar (tabell 2.1). Det gir grunnlag for å anta at utviklingen av læringsorienteringen i aktiviteter med hest kan medvirke til at den enkelte utvikler en oppfatning av intelligens som noe formbart.

### 5.2.3 Selvteorier: Teori om intelligens

Resultatene fra kategorien "Selvteorier om intelligens" har vist at alle casene tenderer i retning av en oppfatning av intelligens som noe formbart. I det følgende foretas en triangulering mellom innholdet i intervjumaterialet som belyser "Hva sier casene om selvteorier om intelligens?", svarene på "Spørreskjema", og det avsluttende spørsmålet om "Hva tenkte du da du krysset av?" som validerer casenes oppfatning av intelligens som formbar. Casenes oppfatning av intelligens som noe formbart sannsynliggjør at aktiviteter med hest kan bidra til å utvikle oppfatningen.

#### "Hva sier casene om selvteorier om intelligens?"

Som første del av trianguleringen sammenfattes casenes utsagn i intervjuet som indikerer en oppfatning av intelligens som formbar. Dersom aktiviteter med hest har bidratt til å utvikle aspekter som omtales her, taler det for at aktivitetene kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

Casene mener at aktiviteter med hest krever *innsats og trening* for å bli god. Det tyder på en bevissthet rundt hvor mye innsats og trening kan ha å si for resultatet. Casene omtaler *tidsbruk* i form av at prestasjoner ofte blir bedre over tid. Det tolkes som de mener at mer tid gir muligheter for mer utvikling. Casene forteller om å *håndtere utfordrende situasjoner* i aktiviteter med hest. Det tilsier at de møter utfordringer, fremfor å unngå dem. Uttalelsen om at man er "forberedt på at ting kan skje" tyder på at det å møte utfordringer ikke bare er en del av aktiviteten, men noe som forventes og som man forbereder seg på.

Casene som uttalte seg om *tilbakemeldinger* foretrakk instruktører som forteller hvordan de kan gjøre det bedre. Case #6 uttrykte at hun hadde lært noe av alle. Det tyder på at muligheter for å lære utnyttes. Casene fremholdt at aktivitetene har gitt dem økt *selvtillit*. Uttalelsen: "om det går dårlig en dag får jeg ikke dårlig selvtillit", tolkes som at selvtilliten holder seg i møte med utfordringer. To av casene anser sine *erfaringer* med hardt arbeid og innsats i stallen for

overførbare til situasjoner utenfor stallen, og som utgangspunkt for sine studievalg. Det tyder på at de opplever arbeid og innsats, som betraktes som nødvendig for utvikling i aktiviteter med hest, som hensiktsmessig også på andre arenaer. Case #6 opplever at personer fra miljøet tilknyttet aktiviteter med hest er gode på å *samle ressurser* når de møter motgang.

Casenes utsagn i intervjuet tyder på at de har en oppfatning av intelligens som noe formbart, og at aktiviteter med hest kan ha bidratt til det.

## Spørreskjema

*Spørreskjema* ble brukt for å vurdere casenes oppfatninger av intelligens på en mer presis og direkte måte enn i intervjuet og er et ledd i trianguleringen for å styrke validiteten.

Spørreskjemaene viste at alle casene var enig i en oppfatning av intelligens som noe formbart, og uenig i en oppfatning av intelligens som noe fast.

Sammenlignet med resultatene til Bråten og Strømsø (2005) som benyttet det samme spørreskjemaet på norske studenter fra lærerutdanning og BI, er casene i mitt utvalg mer uenig i oppfattelsen av intelligens som noe fast, og betydelig mer enig i oppfattelsen av intelligens som noe formbart (tabell 5.1). Standardavviket er noe lavere hos casene i mitt utvalg både på oppfatning av intelligens som fast og formbar. Det tilsier at mine informanter er mer samstemt i sine svar. Samtidig var utvalget til Bråten og Strømsø (2005) vesentlig større, noe som kan gi større spredning.

Tabell 5.1:

*Selvteorier om intelligens: sammenligning med Bråten og Strømsø (2005)*

Aritmetisk gjennomsnitt (standard avvik) / M (SD)			
Selvteori	Studenter fra lærerutdanning	Studenter fra BI	Informanter fra aktiviteter med hest
Oppfatning av intelligens som fast	2,52 (1,19)	3,07 (1,28)	2,17 (0,61)
Oppfatning av intelligens som formbar	4,13 (1,19)	3,78 (1,31)	4,58 (0,41)

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen gjennomført med casene fra aktiviteter med hest sammenlignet med andre grupper norske informanter, viser at alle i utvalget tilknyttet aktiviteter med hest har en sterkere oppfatning av intelligens som formbar. Det kan tyde på at aktivitetene er egnet for å utvikle denne oppfatningen.

### **”Hva tenkte du da du krysset av?”**

Et utdypende spørsmål til slutt angående hva casene tenkte da de krysset av på spørreskjema er siste ledd i trianguleringen. Svarene underbygger resultatene fra spørreskjemaet gjennom casenes utdypende uttalelser om at intelligens kan utvikles og trenes. I tillegg omtales hjernen som en muskel.

Dette tilsier at casene oppfatter intelligens som noe formbart og at aspekter ved aktiviteter med hest kan bidra til utvikling av denne oppfatningen.

## **5.3 Avsluttende overveielser**

Dette kapittelet har vist at aspekter ved aktiviteter med hest passer med en oppfatning av intelligens som noe formbart og at casene som er undersøkt har denne oppfatningen, validert gjennom en triangulering. Dette tyder på at aktiviteter med hest er egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart.

Dweck (2000) fant at det selv hos barn under 3 år fremkommer atferdsmønstre i tråd med selvteorier om intelligens. Casenes tidlige start med aktiviteten kan peke mot at de har likt aktiviteter med hest fordi de allerede har mestringsorienterte atferdsmønstre. På den annen side kan den tidlige starten ha gjort dem spesielt sensitive for erfaringer fra aktivitetene som kan bidra til å utvikle oppfatninger av intelligens. Typen tilbakemeldinger som barna får i en situasjon i form av ros eller kritikk av enten evner eller innsats og strategivalg, og hvor tydelig situasjon underbygger selvteoriene gjennom ulike typer kritikk eller ros, kan forme barnas reaksjonsmønstre (Dweck, 2000). Det kan tilsi at dersom aktiviteter med hest underbygger oppfatningen av intelligens som formbar, i sterk nok grad, vil barna vise mestringsorientert atferd. Når barna tilbringer mye tid med aktiviteten, over flere år, kan det antas at effekter av erfaringene i stallen forsterkes av den stadige tilbakevendende deltagelsen.

Det er en mulighet for at det er noe ved casenes personlighet som gjør at deres opplevelser knyttet til aktiviteten er i tråd med en oppfatning av intelligens som noe formbart, og at de tiltrekkes av aktivitetene fordi de allerede har denne oppfatningen. En del aspekter som nevnes i tilknytning til aktivitetene virker det likevel sannsynlig at fremmer oppfatningen av intelligens som noe formbart, uavhengig av hvilken oppfatning de involverte har i utgangspunktet. For eksempel holdninger om at man aldri blir utlært og mestringserfaringer på bakgrunn av trening og innsats.

I denne forbindelse kan det trekkes inn at Dweck (2000, s.143) bemerker hvor sensitive mennesker er overfor meldinger om selvet. Det peker mot at vi er åpne for og tar til oss signaler angående muligheter for endring og utvikling i aktiviteter med hest. Diskusjonen har vist at aktivitetene kan sende flere slike signaler. Det taler for at erfaringer fra praksis med hest bidrar til den oppfatning at alle kan forbedre seg.

Casene i studien begynte med aktivitetene som barn og ble introdusert gjennom nærmiljøet. Det kan tyde på at personer i nærmiljøet har bidratt til at de oppfatter intelligens som noe formbart. Imidlertid utelukker ikke det at aktivitetene også har hatt en betydning for casenes utvikling av oppfatningen. Dweck (2000, s. 108) skriver at: "no matter what tendencies children enter a situation with, if the situation is powerful it can mold their patterns of reaction. It can make them, for the moment, more helpless or more mastery-oriented in their reactions." Det tilsier at det er sannsynlig at situasjonene unge ryttere møter i aktiviteter med hest, kan påvirke dem uavhengig av hvilke oppfatninger de har fra før. Når aktiviteten anses verdfull, som hos casene, kan det antas at den også vil være spesielt innflytelsesrik. Det kan imidlertid innvendes at Dweck først og fremst har vist at barn kan påvirkes i en konkret situasjon. Hvorvidt endringene holder seg over tid er vanskelig å vite. På den annen side virker det som om slike situasjoner som kan påvirke oppfatningene oppstår regelmessig i aktiviteter med hest. Det gjør det sannsynlig at situasjonene kan bidra til mer mestringsorienterte reaksjoner også over tid, som kan bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som formbar.

Aktiviteter med hest ser altså ut til å være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart fordi erfaringer fra aktiviteten underbygger oppfatningen og aktiviteten bidrar til å utvikle en forventning om mestring som tåler motstand og en læringsorientering. I lys av modellen til Dweck og Leggett (1988) antas det at utvikling av en forventning om mestring

som tåler motstand, forstått som ”høy tillit til nåværende evner”, og en læringsorientering vil bidra til utvikling av en oppfatning av intelligens som noe formbart.

Mestringsorienterte og hjelpeløse atferdsmønstrene, som i modellen til Dweck og Leggett (1988) kommer fra bakenforliggende oppfatninger av intelligens, kan antas å være synlige resultater av hvordan man opplever mulighetene for å påvirke situasjonen. Siden oppfatning av intelligens som formbar utelukkende resulterer i mestringsorienterte atferdsmønstre, vil oppfatningen trolig bidra til å styrke menneskers opplevelse av egne muligheter for å lykkes på en grunnleggende og motstandsdyktig måte.

## **5.4 Kritisk blick på eget arbeid og videre forskning**

Arbeidet er en case studie. Det innebærer få deltagere og utelukker statistisk generalisering. Jeg har derfor foretatt en analytisk generalisering, hvor casene sammenlignes med teori og annen forskning. Utvalget er ikke tilfeldig valgt, men er dem jeg fikk tak i. Alle casene er kvinner, menn er ikke representert. Det betyr at casene kan belyse sider ved aktiviteter med hest, men de er ikke representative for alle som har aktivitetene som fritidsinteresse. Det hadde vært interessant å se om en større studie av kvantitativ art med flere informanter, for eksempel en spørreskjemaundersøkelse, ville gitt et lignende resultat.

Casene har hatt fritidsaktiviteten lenge og har et positivt forhold til stallen. De tilhører en gruppe som har blitt værende ved aktiviteten, i motsetning til hos Forsberg (2012) hvor halvparten av de observerte jentene ikke var aktive lenger nå de nærmet seg samme alder som casene i denne studien. Det gjør dem egnet til å avdekke aspekter ved aktiviteten. Samtidig kan de ha gitt et mer positivt bilde enn hva som er reelt. Det som kanskje overrasket meg mest var at casene var så samstemte. Det kunne vært interessant som en kontrast å foreta en casestudie med personer som har sluttet med aktiviteten.

Casene i undersøkelsen begynte tidlig og var influert av nærmiljøet. Det kunne vært interessant å undersøke om personer som har startet senere eller kun har deltatt i aktivitetene som terapi, har andre opplevelser. Tatt i betraktning at ulike oppfatninger av intelligens kan føre til enten økt sårbarhet eller resiliens (Yeager & Dweck, 2012), kunne det også vært interessant å foreta en casestudie med unge mennesker med funksjonshemninger og personer som er sårbare eller har dårlig psykisk helse.

En siste kritikk av eget arbeid er at jeg har selv aktiviteter med hest som fritidsinteresse. Det kan ha farget studien, samtidig har det vært en forutsetning for å gå løs på temaet.

## **5.5 Pedagogiske konsekvenser**

Studien har vist at aktiviteter med hest gir et positivt bidrag til personlighetsutviklingen. En pedagogisk konsekvens blir derfor at aktivitetene kan benyttes for å støtte en ønsket utvikling. Aktiviteten kan skape motivasjon og resiliens gjennom et positivt syn på egne muligheter til å påvirke situasjonen. Det kan gjøre aktiviteten spesielt godt egnet for å styrke personer med ekstra utfordringer.

Studien kan støtte og bidra til videre utvikling av bruk av hest som terapiform. Effekten av bruk av hest i terapi kan styrkes ved å nyttiggjøre seg spesielt av aspekter ved aktivitetene som kan bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar. Det positive fortegnet hestene og aktiviteten kan ha vil kunne bidra med motivasjon til å gjennomføre terapien.

En annen pedagogisk konsekvens er at instruktører og andre rollemodeller tilknyttet aktiviteter med hest kan bidra til en positiv personlighetsutvikling gjennom fokus på at utvikling er mulig med innsats, trening og utholdenhet, og på aspekter ved aktivitetene som underbygger dette.

## 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Jeg har tatt for meg hovedproblemstillingen:

### *Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers personlighetsutvikling?*

En gjennomgang av annen forskning på aktiviteter med hest har vist at aktivitetene kan påvirke menneskers personlighetsutvikling gjennom et utvidet handlingsrom, sosialisering til en trygg identitet, felleskapet med de andre på stallen, relasjonen til og samspillet med hesten, erfaringer med å håndtere utfordringer og muligheter for mestringserfaringer.

Problemstillingen ble for den empiriske studien presisert til:

1. *Kan aktiviteter med hest være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart?*

Resultatene fra den empiriske undersøkelsen tyder på at aktivitetene kan være det. Utsagn knyttet til tema "Opplevelse av hesten og aktiviteten" viste at relasjonen til hesten er verdifull. Hesten og aktiviteten er utgangspunkt for økt selvtillit gjennom streben etter noe verdifullt, mestringserfaringer på bakgrunn av innsats og utholdenhet, utvikling av læringsorientering gjennom samspillet, et fokus på hva som kan forbedres ved tilbakemeldinger og erfaringer med å håndtere utfordringer. Uttalelser knyttet til temaet "Læringsorientert miljø med utfordringer" viste at stallmiljøet kan gi erfaringer som underbygger oppfatningen om at endring er mulig gjennom å tilby muligheter for utfoldelse, ha fokus på kunnskap, være en sosial arena, by på rollemodeller som bygger opp under oppfatningen, gi økt opplevelse av ansvar, tydeliggjøre betydningen av tidsbruk, gi støtte, by på muligheter for avkobling og motvirke negative stereotypier. En analytisk generalisering viste at andre studier på området peker i samme retning. Dette er aspekter som bidrar til at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar.

Resultatene knyttet direkte mot motivasjonsteori viste at utsagn knyttet til tema "Forventning om mestring" tyder på at aktiviteter med hest gir erfaringer som kan bidra til en høy forventning om mestring. Banduras (1997) fire kilder for å styrke forventningen om mestring finnes alle i stallen. Aktiviteten gir muligheter for mestringserfaringer som følge av innsats og



utholdenhet, som i følge Bandura (1997) fører til en forventning om mestring som tåler motstand. Resultatene knyttet til ”Målorientering” viste at læringsorienteringen er dominerende og underbygges i aktiviteter med hest. Med utgangspunkt i modellen til Dweck og Leggett (1988) (tabell 2.1) vil fremvekst av en forventning om mestring som tåler motstand og en læringsorientering i aktiviteter med hest, støtte at aktivitetene kan bidra til å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart.

Når det gjelder tema ”Selvteorier om intelligens” viste resultatene at alle casene tenderer i retning av en oppfatning av intelligens som noe formbart. Resultatet er validert gjennom en triangulering av casenes uttalelser i intervjuet, avkryssing på spørreskjema og en avsluttende oppfordring om å utdype hva de tenkte da de krysset av. Casenes utsagn gir inntrykk av at de er seg bevisst effekten av innsats, trening og tidsbruk, møter utfordringer og håndterer dem, vil ha tilbakemeldinger på hvordan de kan bli bedre og har fått økt selvtillit som holder seg i møte med utfordringer gjennom aktivitetene. De ser ut til å anse erfaringer fra arbeid og innsats i aktiviteter med hest som relevante også utenfor stallen, og noen kommenterer at de er gode på å samle ressurser ved motgang. Dette er aspekter som taler for at casene kan ha utviklet en oppfatning av intelligens som formbar gjennom aktiviteter med hest.

*Konklusjonen* er at aktiviteter med hest kan være egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som noe formbart. Selvteori om intelligens kan påvirke personlighetsutviklingen (Dweck, 2000). I hovedtrekk anses aktiviteter med hest egnet for å utvikle en oppfatning av intelligens som formbar, fordi man lærer hvordan man skal håndtere problemer, har tilgang på utfordringer som kan mestres, får erfaringer og eksempler på at utvikling er mulig gjennom innsats og utholdenhet, har rollemodeller som bygger opp under oppfatningen og har noe verdifullt å arbeide for. En oppfatning av intelligens som noe formbart kan antas å styrke opplevelsen av å ha muligheter for å lykkes.

## **6.1 Avsluttende kommentar**

Det er ikke uten grunn at ordtaket: ”Get back on the horse that threw you” (Atwood, 2013) refererer til å prøve igjen etter å ha feilet. For i aktiviteter med hest lærer man at man kan lykkes ved hjelp av innsats og utholdenhet. Det kan gi motivasjon for å stå på, spesielt ved motgang. Mitt bidrag er å vise hvordan aktiviteter med hest kan medvirke til en positiv

personlighetsutvikling, gjennom økt opplevelse av å kunne påvirke sin egen situasjon og motstandsdyktighet ovenfor livets utfordringer.

Det nye i mitt arbeid er at aktiviteter med hest anses for å kunne påvirke grunnleggende oppfatninger av hvorvidt intelligens kan utvikles, i retning av at den kan vokse. Personer med en oppfatning av intelligens som formbar, anses for å være flinkere til å samle ressurser enn de som oppfatter intelligens som fast i spesielt krevende situasjoner (Dweck & Master, 2009, s.130). Problemer oppfattes som noe håndterbart og resiliens fremmes når intelligens oppfattes som noe formbart (Yeager & Dweck, 2012).

Arbeidet har tatt utgangspunkt i unge kvinners opplevelser av aktiviteter med hest. Kanskje har aktivitetenes bidrag til opplevelsen av å kunne påvirke egen situasjon hatt størst konsekvenser for jenter og unge kvinner. Dweck (2000) fant at jenter som var flinke på de lavere klassetrinnene, fikk problemer i møte med økende krav til prestasjonene. Det er mulig at aktiviteter med hest er en egnet fritidsaktivitet for jenter og unge kvinner siden det ser ut til at den kan bidra til å motvirke dette.

Selv om hesten har mistet sin tradisjonelle plass i samfunnet, er bruk av hest fortsatt aktuelt.

# Liste over tabeller

Tabell 2.1: <i>Modell over mål og atferdsmønster i prestasjonssituasjoner</i> .....	35
Tabell 4.1: <i>Hvem er casene?: Mønstersammenligning</i> .....	59
Tabell 4.2: <i>Opplevelse av hesten og aktiviteten: Mønstersammenligning</i> .....	65
Tabell 4.3: <i>Læringsorientert miljø med utfordringer: Mønstersammenligning</i> .....	71
Tabell 4.4: <i>Forventing om mestring: Mønstersammenligning</i> .....	76
Tabell 4.5: <i>Målorientering: Mønstersammenligning</i> .....	79
Tabell 4.6: <i>Selvteorier om intelligens fra intervjuet: Mønstersammenligning</i> .....	84
Tabell 5.1: <i>Selvteorier om intelligens: sammenligning med Bråten og Strømsø (2005)</i> .....	99

# Litteraturliste

- Alvesson, M., & Skölberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Arvola, I. (2013). *Over alle hindere*. Oslo: Cappelen Dam AS.
- Atwood, M. (2013, 22. juni). Falling short: seven writers reflect on failure. *The guardian*. Hentet 4. mai 2015, fra <http://www.theguardian.com/books/2013/jun/22/falling-short-writers-reflect-failure#Atwood>
- Bakkland, Å. (2008). *Menneskers selvoppfatning og aktivitet med hest. Hvordan kan menneskers selvoppfatning styrkes på ulike områder i aktiviteter med hest?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Baundura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 539-565.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denstad. K. S. (2012, 3. august). Et hestehode foran. *A-magasinet*, s. 38-43.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Oslo: Damm & sønn AS.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. I K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (s. 123-140). New York: Routledge, the Taylor and Francis Group.
- ECON. (2005). *Ridesport i vekst – forslag til anleggsstrategier for Norges rytterforbund* (Rapport nr. 2005-016). Oslo: ECON Analyse
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Evans, N. (1998). *Hesteviskeren*. Oslo: Egmont bøker.
- Forsberg, L. (2007). *Att utveckla handlingskraft. Om flickors identitetsskapande processer i stallet*. Licensiatuppsats ved Luleå tekniska universitetet, Luleå. I L. Forsberg, *Manegen är krattad. Om flickors och kvinnors företagsamhet I hästrelaterade verksamheter*. Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitetet, Luleå.
- Forsberg, L. (2012). *Manegen är krattad. Om flickors och kvinnors företagsamhet i hästrelaterade verksamheter*. Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitetet, Luleå.
- Forsberg, L., & Tebelius, U. (2011). The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World leisure Journal*, 53(1), 42-56. I L. Forsberg, *Manegen är krattad. Om flickors och kvinnors företagsamhet i hästrelaterade verksamheter*. Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitetet, Luleå.
- Forsberg, L., & Abrahamsson, L. (2012). *The horse stable as a leadership school for girls*. Manuskript innsendt for publisering til Sport in Society. I L. Forsberg, *Manegen är krattad. Om flickors och kvinnors företagsamhet i hästrelaterade verksamheter*. Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitetet, Luleå.
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hauge, H. (2013). *Equine-assisted activities for adolescents and the impact on social support and task-specific mastery – a study integrating psychological variables with ethological methods*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Hauge, H., Kvalem, I. L., Pedersen, I., & Braastad, B. O. (2013). Equine-Assisted Activities for Adolescents – ethogram-based behavioral analysis of persistence during horse-related tasks and communication patterns with the horse. I H. Hauge, *Equine-assisted activities for adolescents and the impact on social support and task-specific mastery – a study integrating psychological variables with ethological methods*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Hauge, H., Kvalem, I. L., Berget, B., Enders-Slegers, M. J., & Braastad, B. O. (2013). Equine-assisted activities and the impact on perceived social support, self-esteem and self-efficacy among adolescents – an intervention study. I H. Hauge, *Equine-assisted activities for adolescents and the impact on social support and task-specific mastery – a study integrating psychological variables with ethological methods*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Hauge, H., Kvalem, I. L., Enders-Slegers, M. J., Berget, B., & Braastad, B. O. (2013). Mastery of tasks with horses in relation to social support, general self-efficacy and self-esteem in adolescents – observed experiences of the intervention and self-reported questionnaires. I H. Hauge, *Equine-assisted activities for adolescents and the impact on social support and task-specific mastery – a study integrating psychological variables with ethological methods*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Hillenbrand, L. (2015). *Four good legs between us*. Hentet 21. mai 2015, fra <http://www.seabiscuitonline.com/article.htm>
- Johnsen, H. A. (2015, 17. april). Verdens første barnevernshest. *Osloby*. Hentet fra <http://www.osloby.no/nyheter/Verdens-forste-barnevernshest-7985897.html>
- Koren, E., & Træen, B. (2003). Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 3-26.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (red.), *Innføring I forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications, Inc.
- Muri, K. (2014, 11. januar). Finansradelen. *VG Helg*, s. 32-39.
- Norges rytterforbund. (2015). *NRYF. Historien vår*. Hentet 13. mai 2015, fra Norges rytterforbund <http://www.rytter.no/nryf/jubileum/historien-var/>
- Opsahl, S. M. (2009). *Hestejenter – en kvalitativ studie av sosialisering og identitet i stallen*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, J. (2007). *Mestringstro og ledelse. Hestehåndtering og mestring av lederskapsrollen hos kvinnelige ledere*. Masteroppgave ved Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Træen, B., & Wang, C. E. (2006). Perceived gender attribution, self-esteem, and general self-efficacy in female horseback riders. *Journal of Equine Veterinary Science*, 26(10), 439-444.
- Vik, J., & Farstad, M. (2012). *Hest, hestehold og føring: Status for hestehold i Norge* (Rapport 2). Trondheim: Norsk senter for bygdeforskning.
- Yeager, D. S., & Dweck, C.S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. California: SAGE Publications, Inc.



# Vedlegg

Vedlegg 1, godkjenning fra NSD

Vedlegg 2, intervjuguide

Vedlegg 3, spørreskjema

Vedlegg 4, kategoriseringskjema

Vedlegg 5, skjema for mønstersammenligning

## Vedlegg 1, godkjenning fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre's gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 90  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 22.09.2011

Vår ref: 27916 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27916	<i>Hest og selvteori</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bodil Stokke Olaussen</i>
Student	<i>Eirin Gudevold</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 melde skjemaet, 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, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Eirin Gudevold, Landingsveien 82, 0767 OSLO

*Avteilingkontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uib.no](mailto:nsd@uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjme.svanad@svt.ntnu.no](mailto:kjme.svanad@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@iuh.no](mailto:martin-arne.andersen@iuh.no)



Formålet med prosjektet er å undersøke sammenhengen mellom hvordan vi forstår vår egen intelligens og erfaring av aktiviteter med hest.

I forbindelse med prosjektet vil man gjennomføre intervjuer med 3-6 personer. Intervjuene blir tatt opp på analoge lydopptak som transkriberes. I tillegg bes informantene om å besvare et kort spørreskjema samt reflektere over egne svar. Opplysningene som innhentes omhandler syn på intelligens og prestasjoner samt erfaring av hesteaktiviteter.

Direkte personidentifiserende opplysninger blir oppbevart atskilt fra datamaterialet og disse slettes, samt indirekte personidentifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller endres/grovkategoriseres, ved prosjektslutt 01.12.2012. Etter denne datoen vil datamaterialet foreligge i anonymisert form.

Informantene vil motta muntlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger i forkant av gjennomføringen av studien. Personvernombudet legger til grunn at det blir gitt tilstrekkelig og relevant informasjon og at det innhentes et aktivt gyldig samtykke til deltagelse ( gjerne muntlig/ved aktiv deltagelse) basert på denne informasjonen, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd.

Ombudet minner om at følgende opplysninger skal gis til utvalget:

- Prosjektets formål og gjerne tittel
- Hvilke typer opplysninger som skal innhentes og hva de konkret skal brukes til
- Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger, og hva disse innebærer for deltageren
- Det bør opplyses om i hvilken form opplysningene oppbevares i løpet av prosjektperioden
- Angivelse av prosjektets varighet, samt hva som skjer med personopplysningene etter prosjektets avslutning; sletting, anonymisering
- Understreking av at deltagelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn, og at man samtidig kan kreve opplysninger om seg selv slettet eller anonymisert
- At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt
- Det kan med fordel angis at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Navn og kontaktopplysninger til student og veileder, angivelse av ansvarlig institusjon (UiO)

## **Intervjuguide**

Tema: Selvteori og aktivitet med hest.

Problemstilling: Kan aktiviteter med hest påvirke menneskers oppfatninger av intelligens?

Litt informasjon om studien, formålet.

Hente inn samtykke til studien og godkjenning til bruk av sitat, info om at det er mulig å trekke seg.

Spørsmål?

### **Informasjon om personen**

- 1) Fortell litt om deg selv
- 2) Din bakgrunn for å velge hest som fritidsaktivitet
  - a) Hvordan begynte du med aktiviteten?
  - b) Hvorfor hest?
  - c) Hva tror du er grunnen til at du ikke har sluttet med hest?
- 3) Hvor lenge du har drevet med denne aktiviteten.
  - a) Hvordan har du hatt tilgang på hest
    - i) Tidligere
    - ii) Per i dag
- 4) Snakke litt om hvordan du lærte aktivitetene?
  - a) Hvem?
  - b) Noen du husker spesielt? Hva var bra/dårlig?

### **Spesielle forhold ved aktiviteter med hest**

- 1) Fortell litt om hvordan du opplever hesten
  - a) Egenart
    - i) din hest
    - ii) hester generelt
- 2) Fortell litt om hvordan du opplever aktivitetene med hest
  - a) Stell, ridning, kjøring, bakkearbeid, annet arbeid

- i) Positivt
    - ii) negativt
  - b) Hva gjør du mest?
  - c) Hvilken betydning har aktivitetene for deg? Hvorfor?
- 3) Fortell litt om hvordan du opplever samspillet mellom deg og hesten.
- a) Hva gjør dere sammen?
  - b) Hvordan er din relasjon til hesten?
  - c) Hvilken betydning har relasjonen for deg? Hvorfor?
- 4) Er opplevelsene de samme med ulike hester?
- 5) Beskriv hva du tenker skal til for at "hesten skal fungere"? Hva må du gjøre og hva må den gjøre?
- a) For deg (at du skal føle at det var vellykket)
  - b) I trening. (at dere får til aktiviteten)
- 6) Har du noen tanker om hvordan aktiviteter med hest har påvirket deg som person?
- a) Se for deg at du aldri har drevet med hest, hvordan tror du at du hadde vært da?
  - b) Din identitet
  - c) Om aktivitetene påvirker hverdagen din.
- 7) Hvilken betydning har aktivitetene med hesten for deg?

### **Målorientering**

- 1) Hva er viktigst for deg: å vise andre hva du kan eller å lære nye ting?
  - a) Hvorfor?
  - b) Eksempler?
- 2) Tidligere uttalelser viser til at "Prestasjoner i hovedsak er ett uttrykk for langvarig trening og læring."
  - a) Hva tenker du om dette? Hvorfor? Eks?
    - i) Konkurransen
    - ii) Personlig utvikling
    - iii) Hverdagen

### **Utfordringer**

- 1) Kan du fortelle om en gang du følte at du virkelig fikk til noe med hesten?
- 2) Kan du fortelle om noen utfordringer du har hatt med hesten?

- a) Hvordan håndterte du det?
  - b) Negative opplevelser
- 3) Det kan hevdes at aktiviteter med hest påvirker opplevelsen av egne evner. Har du noen tanker rundt dette? (Eks? Hvordan? Hvorfor?)
- 4) Beskriv hvilken betydning aktiviteter med hest har for hva du tenker om vanskelige eller utfordrende oppgaver.
- a) Liker du utfordringer eller foretrekker du at ting går glatt?

### **Spørreskjema**

Forklare litt om bakgrunn for spørreskjema [Hvordan våre oppfatninger av intelligensens påvirker hvordan vi håndterer ulike situasjoner]

Avkryssing på skjema

Få intervjupersonen til å begrunne avkryssingsvalgene

- 1) Hva tenkte du da du krysset av sånn?
- 2) Hva eventuelle årsaker til valgene kan være.
- 3) Hadde du svart annerledes i en annen situasjon?

TIL SLUTT: Noe mer du vil legge til? Noe du synes er viktig som jeg ikke har spurt om?  
Andre spørsmål?

Takk for hjelpen! Jeg setter stor pris på det.

Vedlegg 3, spørreskjema

1

TIS-SA 2

Studentnummer:

--	--	--	--	--	--	--	--

Dette skjemaet er laget for å undersøke oppfatninger om intelligens. Det finnes ingen riktige eller gale svar her. Det er oppfatningene dine vi er interessert i. Vennligst gi uttrykk for i hvilken grad du er enig eller uenig i hver av de følgende påstandene ved å sette ett kryss på skalaen som går fra 1-6, der tallene uttrykker følgende oppfatninger:

1	2	3	4	5	6
<i>Svært enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Stort sett enig</i>	<i>Stort sett uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Svært uenig</i>

- |   | <i>Svært Enig</i>        |                          |                          |                          |                          | <i>Svært uenig</i>       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
| 1. Du har en bestemt mengde intelligens, og du kan egentlig ikke gjøre mye for å endre den..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Intelligensen din er noe ved deg som du ikke kan endre særlig mye. ....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Uansett hvem du er, så kan du endre intelligensnivået ditt i betydelig grad. ....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. For å være ærlig, så kan du egentlig ikke endre hvor intelligent du er. ....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Hvor intelligent du er, er noe du alltid kan endre betraktelig. ....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Du kan lære nye ting, men du kan egentlig ikke endre din grunnleggende intelligens. ....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Uansett hvor mye intelligens du har, så kan du alltid endre den en hel del.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Selv ditt grunnleggende intelligensnivå kan du endre betraktelig. ....                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vedlegg 4, kategoriseringskjema

KATEGORISERINGSSKJEMA

Kategorier fra intervju: Grunnlag for mønstersammenligning

( a la Miles & Huberman 1994)

Hovedkategorier	Delkategorier	Informant:	Illustrerende utsagn	Incremental	Entity
Informasjon om personen					
	Alder ved starttidspunkt				
	Årsak til å starte				
	Tilgang på hest				
Forhold ved aktiviteten / særegenheter					
	Opplevelse av hesten (Hestens respons)				
	Opplevelse av aktiviteten				
	Opplevelse av samspillet med hesten				
	Terapeutiske				
	Ulike hester: gjennomgående?				
	Lærings muligheter: Nye utfordringer				
	Holdt seg unna negative miljøer				
Lærte aktivitetene	(instruktør, venner hesten o.l.)				
Tilbakemeldinger Konkret i situasjonen-	tydeliggjør om det de gjør er effektivt				
Spørreskjema	Årsaker				
Målorientering					
Mestring / Prestasjon	-tro på egen innsats				
	Trening og læring = prestasjon?				



Person (self-efficacy og selvtillit)						
	Selvtillit: Arbeid i stallen bevirker selvtillit					
	Påvirkning på egen person (identitet)					
	Aktivitetenes betydning					
	Mestringsopplevelse (fikk til noe med hesten)					
	Opplevelsen av egne evner					
	Løse utfordringer					
Prestasjon (hva skal til)	For at hesten skal fungere (at økten skal oppleves som vellykket)					
Utfordringer						
Nederlag og tilbakefall	Utfordringer / negative opplevelser med hesten					
	Vanskelige eller utfordrende oppgaver					
Mobbing (stereotypisk behandling)	Knyttet til aktivitet med hest forekommer.... Arbeid i stallen motvirker..					
Selvteorien (Spørreskjema)	Tanker om avkryssing					

Vedlegg 4, skjema for mønstersammenligning

'Pattern-matching'	Hovedkategorier					
Informant og alder	Informasjon om person	Opplevelse av hesten og aktiviteten	Læringsorientert miljø med utfordringer	Målorientering (mestring/læring)	'self-efficacy'	Selv-teorier
#2						
#3						
#4						
#5						
#6						
#7						