



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
10 poäng

Undervisning i ridning under adolescensen

- Vad motiverar eleverna?

Teaching riding during adolescent

- What does motivate the students?

Caroline Odqvist

Lärarexamen 60p
Vårterminen 2007

Examinator: Marie Leijon

Handledare:
Bengt-Olof Bergfeldt

Sammanfattning

Odqvist, Caroline. (2007) Undervisning i ridning under adolescensen – vad motiverar eleverna? *Teaching riding during adolescent - What does motivate the students?* Skolutveckling och ledarskap. Läraryrskandidatutbildningen Malmö Högskola

Syftet med mitt examensarbete är att ta reda på mer om hur elever med ridundervisning i gymnasieskolan upplever en del av de bakomliggande faktorer som motiverar dem till att fortsätta utöva sitt intresse under adolescensen. Vidare vill jag även undersöka vad eleverna uppfattar som positiv pedagogik och vad vi som lärare då kan göra för att få eleverna mer motiverade.

För att nå syftet har jag använt metoden enkätundersökning, där 79 elever ur årskurs 1-3 från 2 olika skånska gymnasieskolor har ingått i undersökningen. Litteraturen som används är fokuserad på motivation och adolescens samt pedagogiska grundtankar från 1900- och 2000-talet.

Resultatet av enkätundersökningen tyder på att eleverna vill vara delaktiga i planeringsprocessen och känna att de kan föra en dialog med läraren gällande planering av mål och arbetssätt under vägen dit samt att de kan känna stöd och uppmuntran från familj och lärare.

Slutsatsen i min undersökning är att vi ur lärarkåren har en viktig funktion att fylla och att det måste ske i samspel med våra elever för att motivationen ska kvarstå även under adolescensen.

Förslag till vidare forskning inom området är undersökningar med elever som har slutat rida. Då skulle en jämförande studie kunna göras, som än tydligare skulle kunna ge svar på vad som verkligen får eleverna att fortsätta känna sig motiverade att rida.

Sökord: adolescens, lärare, motivation, självkänsla, undervisning

Caroline Odqvist
Stoby-Nääs Ängastugan 2388
281 97 Ballingslöv

Handledare: Bengt-Olof Bergfeldt
Examinator: Marie Leijon

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	Bakgrund	6
1.2	Syfte och frågeställningar.....	7
2	Teoretisk bakgrund.....	9
2.1.1	Piaget.....	9
2.1.2	Vygotskij	10
2.2	Adolescensen.....	11
2.3	Miljöfaktorer	13
2.4	Sociala faktorer	15
2.5	Lärare/tränare	15
2.6	Personligt färdighetsutövande	17
2.7	Motivationsfaktorer	18
2.8	Målmotivation	20
2.9	Prestationsmotivation	21
2.10	Självkänsla under adolescensen	22
2.11	Autonomi.....	23
3	Metod.....	25
3.1	Metodval.....	25
3.2	Genomförande	25
3.3	Databearbetning och tillförlitlighet	26
3.4	Tolkning och analys	28
3.5	Kritisk reflektion	28
3.6	Etiska aspekter.....	29
4	Resultat.....	31
4.1.1	Allmänna frågor	31
4.1.2	Analys av resultatet gällande allmänna frågor	32
4.2.1	Socialt stöd	34
4.2.2	Analys av resultatet gällande socialt stöd	36
4.3.1	Undervisningen	38
4.3.2	Analys av resultatet gällande undervisning.....	43
4.4.1	Praktiska faktorer	45
4.4.2	Analys av resultatet gällande praktiska faktorer	47
4.5.1	Allmänt om motivation	48
4.5.2	Analys av resultatet gällande allmänt om motivation	51
4.6.1	Målsättning och självtillräcklighet	53
4.6.2	Analys av resultatet gällande målsättning och självtillräcklighet	56
4.7.1	Självkomplexitet.....	57
4.7.2	Betydelse för självbilden/identiteten	58
5	Diskussion	60
5.1	Diskussion	60
5.2	Förslag till vidare forskning	66
	Litteraturförteckning.....	67

1. Inledning

1.1 Bakgrund

När jag var tre år fick jag en ponny, några år senare började jag rida på ridskola för att lära mig rida ”på riktigt”, vilket även flera av mina jämnåriga kamrater gjorde vid samma tidpunkt. Detta blev ett gemensamt intresse att samlas kring, prata om och att rida i samma grupp varje vecka. Allt efter vad åren gick så fick flera av oss egna ponnyer och träningen blev då allt mer individualiserad för varje ekipage. Men den sociala delen kvarstod genom den tid vi delade i stallet och genom den dagliga ridningen, vilket oftast skedde ihop med de andra kompisarna. I tonåren var det dock flera kompisar som slutade att rida, något som jag regelbundet stött på hos flera tonåringar sedan dess. En övergång från aktivitet och stort engagemang till att fullständigt upphöra med allt vad gäller hästar och ridning. Vad är orsak till att det blir så? Denna tanke har jag burit med mig och reflekterat över och det var en bakomliggande orsak till inriktningen på detta arbete.

I Sverige är ridning en folksport, främst med många flickor, tjejer, kvinnor som utövare. Det finns cirka 500 000 ryttare och hästsport är den största tjejsporten och den näst största sporten totalt i Sverige, sett till antalet aktivitetstimmar. Varje år genomförs runt åtta miljoner ridlektioner på cirka 600 ridskolor runt om i landet. Genom en bred grund av utövare kan även en elit av ryttare utvecklas och konkurrera inom olika grenar inom sporten. Genom att man i Sverige har fokuserat på ungdomsidrott och specialsatsningar för begåvade ungdomar så finns det nu en bra tillväxt på ryttarsidan, unga ryttare på väg att avancera i svårighetsklasserna och som kan komma att bli aktuella för landslag och nationslag med tiden. Många av dessa ryttare började säkerligen sin bana på en av landets ridskolor skulle jag tro. De svenska ridskolorna är smått unika på så sätt att de har en långsiktig utbildningsplan, där även ryttare utan tillgång till egen häst har möjlighet att utvecklas (www.2ridsport.se, Zetterqvist Blokhuis, 2004). På förbunds nivå anser jag att man jobbar mycket med att ta fram och utveckla unga ryttare, men för de ungdomar som inte har samma ambition, vilket stöd behöver de för att fortsätta känna sig attraherade av sin hobby? Vad är det som gör att de hellre slutar att rida än att fortsätta på en nivå som de tycker är bra för just dem? Personligen önskar jag att alla människor hade en meningsfull fritid som gav dem inspiration, motivation, motion och glädje. Detta tycker jag har genomströmmat mycket av mina egna år med kompisar som har ridit och delat samma intresse som mig.

Med denna bakgrund är jag intresserad av att försöka få förståelse för de faktorer som kan vara bakomliggande orsaker till att tonåringarna slutar rida. Genom att försöka få förståelse vill jag även öka min insikt gällande vad som påverkar motivationen i positiv riktning. Om jag får större förståelse för och insikt i vad som gör tonåringar mer eller mindre motiverade att rida, så kan jag i min lärarroll ta hjälp av en pedagogisk inriktning eller metod som är gynnsam vad gäller att skapa positiv motivation hos ungdomarna.

Begreppet motivation är en psykologisk term som betecknar de faktorer hos individen som såväl väcker och formar som riktar beteendet mot olika mål. Primär motivation brukar härledas till de grundläggande behoven medan man menar att sekundär motivation formas genom social och kulturell inläring (Bra böckers lexikon, 2000, band 16, 1997). I den här undersökningen kommer såväl primär- som sekundär motivation vara aktuell vid tolkning.

Jag tror personligen att ungdomstiden, adolescensen, är en tid då reflektioner kring sig själv och sitt eget tänkande har en väldigt central roll. En ridelev som då inte är motiverad till sitt idrottsutövande saknar till stor del den nödvändiga kraften, uthålligheten och ambitionen som är nödvändig för att fortsätta med ett aktivt utvecklande idrottsutövande, enligt min åsikt. Adolescensen kan för många ungdomar vara en tid för sökande efter identitet och med ökande krav på självständighet, en tid då motivationen till ridning troligen är som mest betydelsefull för det fortsatta utövandet, men som av någon anledning får stå tillbaka för allt annat som sker i livet och som ställer krav på ungdomarna.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att försöka få förståelse för huruvida ett selekterat urval av faktorer inverkar på motivationen till ridning hos gymnasieelever på gymnasieskolans program som erbjuder ridning samt att försöka få insikt i vad vi ur lärarkåren kan göra för att stärka ungdomarnas motivation. För att begränsa området har jag valt att utesluta faktorer som står utanför min makt att påverka och till dessa räknar jag de som är av biologisk karaktär, så som t.ex. kön.

Följande frågeställningar är aktuella i min undersökning:

- ◇ Vilka av de selekterade kringliggande faktorerna upplever eleverna påverkar motivationen att fortsätta med ridning i tonåren?
- ◇ Vilken typ av undervisning uppfattar eleverna vara positiv för att de ska känna sig motiverade att fortsätta med ridning?
- ◇ På vilket sätt kan vi som lärare stärka motivationen till ridning hos eleverna?

2. Teoretisk bakgrund

I den teoretiska bakgrunden har jag valt att ta upp pedagogerna Piaget och Vygotskij som båda betytt mycket för den pedagogiska forskningens utveckling under 1900-talet. Båda pedagogers teorier har genom tiden blivit ifrågasatta men delar deras teorier finns fortfarande kvar inom den moderna pedagogiken och de har också betytt mycket för att utveckla vidare forskning på det pedagogiska området.

För att begränsa området har jag valt att fokusera på vissa faktorer som jag tror kan vara möjliga orsaker till motivation under adolescensen. Av det skälet har jag valt att helt kort belysa vad adolescensen innebär. Faktorer som jag tagit upp är sådana av miljö- och social

karaktär – hur de möjligen kan inverka på individen. Lärare/tränare och personligt färdighetsutövande kan möjligen också ha ett visst inflytande, liksom olika typer av motivationsfaktorer. Autonomi under adolescensen tror jag kan vara en möjlig känna för motivation eller brist på denna och av den anledningen har jag valt att ta upp dessa avsnitt under teoretisk bakgrund. Det är även dessa faktorer som ligger till grund för frågeställningarna i enkätundersökningen som genomfördes med 79 elever.

2.1.1 Piaget

Piaget hade en bakgrund som biolog och hans biologiska grundsyn är framträdande även i hans pedagogiska tankar. Han började på 1920-talet att intressera sig för kunskapsteori och frågor knutna till detta område. Det var framför allt frågeställningen kring hur vi utvecklar kunskap och insikt som intresserade honom. Han kom i kontakt med barn som han gjorde intelligens tester på och de individer som svarade fel var de han fann mest intressanta. Deras förklaringar kring hur de tänkte fick honom att se ett mönster som varierade med barnens ålder. Detta gav upphov till att han utformade en omfattande och integrerad teori kring att barnens sätt att tänka kvalitativt skilde sig från de vuxnas sätt. Teorin är kontroversiell och det har riktats kritik mot den, speciellt inriktat på att Piaget framför allt studerade barnens aktiviteter när de hade med ting att göra, utan att ta hänsyn till barnens utveckling ur ett socialt och kulturellt perspektiv. Men det låg mycket forskning bakom och teorin har haft stor betydelse för vårt moderna sätt att se på tänkandets utveckling hos såväl barn som ungdomar. Piaget menade vidare att det avgörande för barnens uppmärksamhet och det individuella tänkandet är att innehållet är intressant och har anknytning till deras verklighet. Piaget menade att verklig kunskap, det vill säga förståelse eller insikt, är en process, inte något statiskt tillstånd. Han utgick ifrån att det är genom interaktion med omvärlden som individerna begriper hur världen fungerar. Enligt Piagets sätt att se är tänkandet en form av abstrakt handling. Tänkandet är då användbart i enlighet med de lagar som råder i det samhälle vi är en del av. Genom detta så såg han tydliga likheter mellan biologiska, mentala, fysiska och logisk-matematiska system. Barn och ungdomar utvecklar själva förståelse när de ställs inför hanterbara, konkreta uppgifter enligt Piaget. Detta kallade han för operativ kunskap och det utvecklas genom logisk inläring. Motsatsen menade han vara faktakunskaper med ursprung i de föremål vi har i vår omgivning, hur de ser ut och deras egenskaper och användningsområden. Denna typ av kunskap kallar Piaget för figurativ kunskap. Enligt jämviktsprincipen menade Piaget på att en inre självstyrande process starar när barnen möter något som de inte förstår eller känner igen. När de nya intrycken inte stämmer med de kunskaper de redan besitter uppstår enligt Piaget en kognitiv obalans. Den

kan bero på tidigare gjorda erfarenheter eller uppstå spontant som ett resultat av biologisk mognad. Med utgångspunkt i individens medfödda behov av en inre jämvikt försöker barnen återställa balansen genom att anpassa sig till omgivningen. Genom detta menar Piaget att strävan efter den inre balansen skapar motivation för anpassning, vilket i sin tur ger såväl inlärning som utveckling. Med sin teoretiska utgångspunkt, att levande varelser inte registrerar utan istället konstruerar verkligheten sådan som de uppfattar den, så väckte Piaget stor uppståndelse och möjligen kan det vara därför han än idag är aktuell i den pedagogiska debatten. (Evenshaug & Hallen, 1992, Egidius2003).

2.1.2 Vygotskij

Den ryske pedagogen och psykologen Lev Vygotskij räknas in bland de stora pedagogerna i modern historia. Han ansåg att barnen kommer till världen med enbart ett fåtal grundläggande mentala funktioner som sedan omgivningen formar om till nya och mer avancerade funktioner. Vygotskij byggde vidare på tankar från Hegel, inte minst vad gällde dennes tankar om att människan blir människa endast genom kontakt med andra i ett socialt sammanhang. Detta märks i Vygotskij's tankar om att människors tankar och föreställningar alla har en förankring i det sociala sammanhanget. På så sätt menade Vygotskij att barnet inte var en separerad individ, utan en individ som utvecklades i interaktion med andra personer och att varje kultur sedan ger individerna den specifika kunskap som individen är i behov av för att fungera i samhället på ett tillfredsställande sätt. Genom detta sätt att se så skulle barn i västvärlden att lära sig att skriva ner de saker som det behöver minnas, medan barn i skriftlösa kulturer skulle utveckla minnesstrategier av annan art, t.ex. att knyta ett snöre runt fingern som ska påminna barnet om att det har en specifik sak att minnas. Den här typen av kulturell förmedling menar Vygotskij skulle bidra till att lära barnen att tänka i ett visst mönster. Eftersom kulturen även överför speciella innebörder och värderingar så kommer även dessa att läras in i sammanhanget.

Slutsatsen av Vygotskij's teorier blir således att den mänskliga kognitionen ytterst sett är sociokulturellt betingad och att den intellektuella utvecklingen därmed varken i förlopp eller till innehåll på något sätt är universell. Vygotskij menade att ett barns tankevärld utvecklades utifrån spontana begrepp, t.ex. som när barnet var i kontakt med de vuxnas mer vetenskapliga begrepp. Enligt Vygotskij är utvecklingen beroende av och kommer efter undervisning och efterföljande inlärning. På så sätt skulle undervisningen spela en helt avgörande roll för barnens psykologiska utveckling.

Vygotskij ansåg att detta didaktiska samspel föll inom ramen för det som han kallade för den proximala utvecklingszonen, vilket betecknar den uppgiftsdomän inom det kognitiva område som barnen har svårt för att klara ensamma men som de har möjlighet att klara av om de får vägledning och uppmuntran från mer erfarna personer (Evenshaug & Hallen, 1992, Egidius 2003).

2.2 Adolescensen

Under adolescensen, som vanligtvis pågår i åldern 12-18 år, så är individen på väg in i vuxenlivet, en process som är högst individuell och som domineras av sökande efter en egen identitet. Perioden brukar karaktäriseras som en tid av stora förändringar av såväl den egna kroppen som det sociala livet. De vuxna bemöter ofta ungdomarna med mer förväntningar och högre krav. Adolescensens tidsperiod och till vilken grad den är associerad med sociala och psykologiska faktorer varierar mycket mellan olika samhällsstrukturer. Den tidsmässigt långa adolescensen är i många fall nödvändig i västvärlden eftersom det tar många år för ungdomarna att förvärva den kunskap och de erfarenheter som de behöver för att uppnå självständighet och bli fulldugliga samhällsmedborgare som kan bidra till och utveckla samhället (Evenshaug & Hallen, 1992).

Såväl Sigmund Freud som Stanley Hall (refererad i Evenshaug & Hallen, 1992) ansåg att ungdomstiden präglades av konflikter, vilka i allt väsentligt var biologiskt bestämda. De menade att starka psykiska krafter börjar göra sig gällande under adolescensen och att dessa krafter kan skapa störningar i de unga individernas psykiska balans och leda till depression, ambivalens, aggression och anpassningsproblem. Utifrån dessa skillnader som belyser två olika perspektiv på adolescensen, var av det ena är biologiskt förankrat medan det andra har sin grund i den kultur och miljö individen vistas i, kan man konstatera att ett flertal faktorer är av stor vikt och att det är högst individuellt hur adolescensen tar sig för varje enskild individ.

Cole & Cole (1996) anser att frågor som ”Vem är jag?” och ”Vad är meningen med livet?” är centrala under adolescensen och att tonåringarna funderar kring och planerar vad som ska hända längre fram i livet, vad de ska bli inom yrkeslivet och vad de ska göra i övrigt. Vid denna tidpunkt blir individen också för det mesta medveten om att det krävs väldigt mycket intresse, engagemang och ambition inom ett område för att bli framgångsrik inom detta. Det ger dem även insikt om att de måste hitta ett område som de kan försörja sig inom. Tänkandet

sker oftast bortom konventionella begränsningar. När steget mot vuxenlivet är nära sker en förändring mot ansvar, primärt för sig själva, men även mot en uppfostran av nästkommande generation.

Csikszentmihályi m.fl. (1993) menar att de flesta förändringar under adolescensen sker utan större uppror. De menar även att det allt oftare anses vara en hälsosam utveckling, den som sker i en kontext där såväl autonomi som anknytning till föräldrarna skattas högt. Det tycks, enligt dem, som om en säkerhet och ett tryggt stöd är viktiga faktorer för utvecklingen av en utforskande och självständig individ.

2.3 Miljöfaktorer

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man se på undervisning och lärande som något som sker genom att man tar del av en social gemenskap. Kunskap uppfattas då som något som finns mellan människor och som utvecklas genom socialt samspel mellan dessa när de möts i och hanterar olika situationer. På så sätt menar man att kunskapens ursprung finns i interaktionen, som kan se olika ut beroende på sammanhang och syfte (Carlgren, 1999). Studiemiljön kan i många hänseenden jämföras med arbetsmiljö och inom detta område finns mer forskning gjord.

Det finns ett antal faktorer som framträder tydligt, och som är av stor vikt, och som även visat sig påverka såväl hälsa som allmänt välbefinnande. Dessa faktorer är: socialt stöd med ett gott psykosocialt klimat, jäkt och stress, krav, stimulans och påverkansmöjligheter. Det har visat sig att ett bra socialt stöd och social integrering i skolan tillsammans med ett gott stöd från läraren leder till en högre studietillfredsställelse. De psykosociala studiemiljöfaktorer som har störst samband med såväl fysisk- som psykisk hälsa har i studier visat sig vara jäkt och stress tillsammans med studietillfredsställelse (Undén m.fl., 1990).

Carlgren och Gunnarsson menar båda att det är viktigt att skilja på det lärande som sker i skolan kontra det som sker på fritiden. I skolan är lärandet ett mål i sig; lärandet ses som en genuin aktivitet i det institutionaliserade lärandet men att innehållet i lärandet skiljer sig åt. På fritiden sker däremot lärandet främst genom deltagande i någon form av aktivitet; barnen kan då iaktta vuxna eller barn med andra kunskaper i vitt skilda situationer. På så sätt är lärandet utanför skolan oftast en del av något annat, där lärandet i sig inte är det primära (Carlgren, 1999, Gunnarsson, 1999).

Det har visat sig att en skolmiljö som präglas av yttre struktur och kontroll, som såväl skola som föräldrar står för, och som ger eleven en inre frihet ger ett bättre studieklimat. Detta genererar en miljö som sätter elevens olika behov och förutsättningar i centrum. Studier med elever visar på att dessa uppskattar en arbetsmiljö, såväl psykisk som fysisk, som är tyst och lugn och att de upplever en jämlik atmosfär, elever emellan (Gunnarsson, 1999).

I de program som kan klassas som pedagogiskt framgångsrika löser man upp skillnaden mellan formell och informell skolning, samtidigt som skolan är en plats för en speciell sorts arbete; kognitivt lärande med reflektion, analys, diskuterande och diskussion. Samtidigt är skolan en obligatorisk plats att vara på, vilket dock är lika för alla. Klassrumspraktiken kan därför beskrivas som ett samspel mellan lärare och elever, det tillstånd som eftersträvas. Men det kan även ta form som ett motspel; då en påtaglig kamp mellan lärare och elever är märkbar (Carlgren, 1999).

Det finns ett flertal nyckelfaktorer, av stort värde, som spelar in vid utvecklandet av ridkonsten. En närmiljö med engagerade vuxna, socialt stöd och engagemang i sporten är några av dessa. Csíkszentmihályi m.fl. (1993) anser att individen redan från tidig ålder behöver uppmärksamhet, beröm och stöd från närstående personer så som föräldrar, syskon, släkt och lärare. Inom ridningen har ingen forskning bedrivits vad gäller förmåga att utvecklas.

Elevens upplevelse av skolmiljön har ett stort inflytande på inlärningsprocessen. Faktorer som då spelar en avgörande roll, enligt eleverna, kännetecknas av större inflytande och mer eget ansvar. Det har visat sig att elevers lärande påverkas av deras upplevelser av om det finns gemensamma och likriktade strukturer i hemmet och i skolan, en konkret samverkan mellan dessa är därför till gagn för eleven. Viktigt ur undervisningssynpunkt är främst relationerna mellan elever och lärare, undervisningsmetoder och undervisningsinnehåll. Det kan vara faktorer som utgör hinder för elevernas lärande (Gunnarsson, 1999).

Carlberg (1999) menar att det inte finns någon helt neutral kontext där man kan testa barn och ungdomars begreppsbildning, kunskaper, föreställningar och mentala modeller. Undén m.fl. (1990) påpekar att ett bristande samspel mellan eleven och inlärningsmiljön t.ex. kan innebära att eleven isolerar sig eller misslyckas med studierna, vilket tyder på att ett offensivt studiemiljöarbete är att prioritera

2.4 Sociala faktorer

Enligt Csikszentmihályi m.fl. (1993) har tonåringar som på ett tidigt stadium lärt sig vanor, som underlättar förmågan att utöva sin talang, lättare för att utveckla sin talang. Dessa tonåringar visade sig också ha ett gott stöd från familj och närmaste krets. Inom familjer som bidrar med såväl stöd som utmaningar tenderar tonåringarnas förmåga att i högre grad utvecklas i positiv riktning. Ungdomarna från dessa familjer tycks uppleva det skapande arbetet mer njutningsfullt. De får det stöd och engagemang som krävs för att utveckla en god känsla samt att de uppmuntras till såväl intellektuell som sportslig framgång. De utvecklar i och med detta sin individualitet genom att söka nya utmaningar. Detta koncept tros vara den bästa stimulansen för att utveckla tonåringens förmåga.

Franken (2002) menar att samspelet mellan föräldrar och barn är en viktig faktor som stimulerar barnen i deras vidare känslomässiga utveckling vad gäller personlig självkänsla såväl som beteenden som barnen kan kopiera, så som stress och motivation. Evenshaug & Hallen (1992) anser att den personliga vänskapen med jämnåriga kamrater med liknande intressen verkar kunna tillfredsställa djupgående behov, såväl känslomässiga som sociala och den finns också med som en viktig faktor i personlighetsutvecklingen

2.5 Lärare/tränare

Läraren bör ta reda på vilken typ av inlärningsstil som passar varje elev och anpassa undervisningen så att den blir lättillgänglig för alla. Inlärningsstilar är en kombination av hur eleven lättast uppfattar information lättast, hur denna ordnar och bearbetar informationen samt vilka förhållanden som är nödvändiga för att eleven ska ha kapacitet att ta in och lagra informationen. Inte minst därför är det viktigt att repetera det man sagt många gånger. Ryttare ska lyssna till läraren samtidigt som den ska koncentrera sig på sin häst och övriga ryttare i gruppen (Zetterqvist Blokhuis, 2004).

En viktig faktor, när det gäller att skapa motivation, är läraren/tränaren, som bör uppmuntra men inte kontrollera och manipulera. Meningarna om hur en bra lärare ska vara är högst individuellt men generellt uppskattas engagemang och förtroende, enligt Kemp (refererad i Wäppling, 2004). Det är möjligt att det viktigaste av socialisationen, som sker mellan lärare och elev, är det som eleverna lär sig om sig själva och som har störst betydelse för deras

fortsatta utveckling. I studier gjorda av Brophy (refererad i Evenshaug & Hallen, 1992) har ett entydigt, om än litet, samband kunnat påvisas mellan självkänsla och skolprestationer, det tolkas som om skolprestationernas betydelse för elevernas självkänsla, och vice versa, är beroende av elevernas uppfattning av sig själva som klipska eller dumma. Särskilt tydlig är jagbildens och självkänslans betydelse hos underpresterande elever. Testresultat visar på att dessa elever egentligen skulle kunna prestera bättre men att de inte tror sig kunna det.

Ledarskap är inte en företeelse som utövas vid speciella tillfällen utan finns där, i så gott som alla sammanhang, nästan konstant. Läraren eller tränaren som utövar sitt ledarskap bör utgå ifrån frågeställningar om vad för slags socialt samspel som efterfrågas. Vad vill han/hon åstadkomma som lärare/tränare och vilken typ av gensvar önskas? På vilket sätt vill han/hon påverka elevens prestationer? Numera är det i det närmaste är en självklarhet att ge ett socialt stöd, att ge eleven möjligheter att diskutera svårigheter som denna upplever samt uppmuntra och ge korrekt information som eleven behöver för att kunna prestera optimalt (Westlander, 1993).

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, föreskriver i sina riktlinjer, gällande elevernas ansvar och inflytande, att läraren skall utgå ifrån att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Detta föranleder vidare att läraren skall sörja för att alla elever får ett verkligt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen t.ex. genom att i samråd med eleverna planera undervisningen.

Då lärare inte kan uppleva en elevs upplevelse ställer det än mer krav på dem att tala med eleven om upplevelsen och uppmuntra denna till att förklara på ett sätt som gör det möjligt för läraren att förstå vad upplevelsen innebär för eleven (Gunnarsson, 1999).

En bra ridlärare är motiverad, utan vilja att lära andra människor att rida är det svårt att uppnå motivation. Ett engagemang i såväl hästar som människor är av stor vikt för att lyckas, likasom en positiv inställning. Att ridläraren är kompetent förutsätter de flesta som börjar rida och hos ridläraren räknas såväl kunskap om erfarenhet. Att behärska det som ska läras ut stärker säkerheten och ridlärarrollen. Men det räcker inte att enbart ha kunskaper och erfarenheter. En väl genomtänkt pedagogisk grundsyn ger tillsammans med det ovan nämnda en ”röd tråd” att arbeta utifrån. Ju tydligare röd tråd man har att utgå ifrån, desto lättare blir det att undervisa och desto säkrare kan ridläraren bli i sin roll.

Genom att utgå ifrån den röda tråden i undervisningen har ridläraren lättare för att lägga upp ett system och strukturera undervisningen så att den blir lämplig för varje kategori ryttare.

Genom att förklara vad, hur och varför övningar ska utföras görs eleven medveten om vikten av övningen och strukturen tydliggörs samt att det blir lättare för läraren att vara konsekvent i sin undervisning. En liknande variant av samma koncept är att visa, låta eleven öva, instruera ytterligare och upprepa övningen. Ytterligare en viktig faktor i kontakt med elever är kommunikation. Att bygga upp en god kontakt med eleverna och skapa ett ömsesidigt förtroende hjälper till och kan vara till god hjälp när det gäller att förmedla trygghet och säkerhet till eleverna. Men det gäller även att vara lyhörd för hur eleverna uppfattar och tolkar de instruktioner som ges. Då kan man även anpassa undervisningen mer individuellt efter varje elevs färdigheter. Eleven måste även känna sig trygg med sin häst och sin ridlärare, genom att ridläraren är en god förebild och ger ett trovärdigt intryck minskar risken att eleven ska känna sig rädd eller spänd. Att vara ärlig och ”leva som man lär”, visa empati och ödmjukhet samt öppenhet är ett måste för att ge ett trovärdigt intryck (Zetterqvist Blokhuis, 2004).

2.6 Personligt färdighetsutövande

Kemp (refererad i Wäppling, 2004) menar att de flesta ungdomar som har ambition att nå framgång, inom något område, oftast måste arbeta hårt med att utveckla sin förmåga, under en lång tidsperiod.

Träningen har stor betydelse för psyket. Många gånger fokuserar sig utövaren på att titta på och reflektera över tävlingsresultaten men sättet på vilket utövaren tränar följer denna in i tävlingsmomentet. På så sätt kommer också alla kopplingar hjärnan gjort på träningar till sin rätt i det sammanhang där det bäst behövs. Om kvaliteten på träningen är dålig tar man med sig även detta, både fysiskt och psykiskt. Mängden träning är givetvis en betydande faktor men kvaliteten på träningen är det som vanligtvis är av störst betydelse. Träning i flera timmar med dålig koncentration ger dålig effekt både vad gäller psyke och teknik och ger därför sämre resultat än vad en kort tid av kvalitativ träning med koncentration och glädje ger (Railo, 1992).

En ryttare blir aldrig starkare än sin svagaste länk och behöver förutom en god fysik och självförtroende även förmåga att använda sin kropp på ett optimalt sätt för att ge hästen de rätta hjälperna och på så sätt ge denna de bästa förutsättningarna. Andra viktiga faktorer för ryttare är bra balans, styrka, rytmkänsla och förmåga att koordinera sina rörelser. Motoriken utvecklas från det man föds och barn som stimuleras att röra på sig mycket utvecklar en bättre

motorik än de som inte är så aktiva. Varje ny rörelse som vi människor lär oss måste upprepas gång på gång för att den ska automatiseras. När rörelsen upprepas tillräckligt många gånger skapas ett motoriskt schema som gör att rörelsen automatiseras och först då kan vi utföra rörelsen utan att egentligen behöva tänka på vad vi egentligen gör (Zetterqvist Blokhuis, 2004).

2.7 Motivationsfaktorer

För att en ryttare överhuvudtaget ska lära sig något, måste denna vara motiverad och vilja lära sig rida för att det ska resultera i något vad gäller inläring (Zetterqvist Blokhuis, 2004).

Maslow utgår i sin motivationsteori från att människan är ett väsen med specifika behov.

Behoven hos människan ansåg han ha sin grund i vad individen redan har. På så sätt har han möjliggjort att rangera behoven hierarkiskt. För att visualisera sina tankar satte Maslow upp dem i en behovspyramid där han utgick från att om ett behov på en nivå blivit tillfredsställt, så kan det inte längre motivera beteendet. De behov som finns med i Maslow's behovspyramid är generella och omfattar alla människor, men det är de otillfredsställda behoven som ger upphov till aktivitet, d.v.s. är motivationsskapande. Människan klättrar uppåt behovspyramiden då behoven på de lägre nivåerna är tillfredsställda. Behoven menar Maslow vara av individuell karaktär och dess styrka gör att människor stannar olika länge på de skilda nivåerna innan behovet blir tillfredsställt.

De fysiologiska behoven, så som hunger och törst, ansåg Maslow vara de grundläggande, basen i behovspyramiden. Utan dessa behov uppfyllda blir behov på högre nivåer inte uppfyllda utan blir åsidosatta eller upphör att existera för individen. Säkerhetsbehov, som är nästa nivå, innebär såväl fysisk som psykisk säkerhet. Dessa behov uppstår då de fysiologiska behoven är tillfredsställda. Behov som kontakt och gemenskap är grundläggande för den tredje nivån i behovspyramiden och innebär att känna gemenskap inom t.ex. en grupp och därmed även att bli accepterad som individ av gruppen. Enligt Maslow strävar människan efter ömhetsrelationer till andra människor samtidigt som hon söker efter en plats i en grupp eller gemenskap. Nästföljande nivå av behov är behovet av uppskattning och status, med vilket Maslow avser behovet av självrespekt och att känna sig uppskattad av andra. På den högsta behovsnivån kommer behovet av att förverkliga sig själv. Är behoven på de lägre nivåerna uppfyllda har individen motivation nog för självförverkligande, något som är starkt individualiserat och kan uttrycka sig på helt skilda sätt (Maslow, 1954).

I en studie gjord av Deci (1971) framkom det att basen för förståelse av inre motivation är kompetens och självbestämmande. Vidare framgick det av studien att den inre motivationen minskade vid ekonomisk belönig men att den ökade vid verbalt beröm. Därför bör det verbala berömmandet vara av yttersta vikt i all utbildningsverksamhet. Om belöningen höjer mottagarens känsla av kompetens kan det även öka den inre motivationen men upplever mottagaren berömmet enbart som belöning för utfört arbete så kan känslan av kompetens markant försämrats och därmed även motivationen.

Czíkszentmihályi m.fl.(1993) genomförde en studie med begåvade ungdomar. Det som forskarna fokuserade på var psykologisk komplexitet. De fann såväl inre- som yttre motivation vid samma tillfälle. Idrott, konst och musik visade sig generera känsloupplevelser hos ungdomarna som ledde till att de rapporterade att de hade en önskan att göra det, inte att de måste göra det. Czíkszentmihályi et al. menar således att det bör vara möjligt att ta reda på vad barn tycker är roligt att göra spontant, därefter locka fram nyfikenheten och det naturliga intresset som utmaningar utgör. Svårighetsgraden skulle då successivt öka. På så sätt skulle engagemang för stunden kunna kombineras med långsiktiga mål utan att vara i motsatsförhållande till varandra; psykologisk komplexitet. När man funderar över olika typer av upplevelser som gör att vi människor betraktar oss som lyckliga är det ofta många som först kommer att tänka på att lycka är det samma som att uppleva nöjen av olika slag. Ett nöje kan betraktas som en upplevelse av tillfredsställelse som man i regel uppnår när informationen i medvetandet säger oss att de förväntningar, som de biologiska programmen och den sociala indoktrineringen försett oss med, har blivit uppfyllda.

Czíkszentmihályi (1992) menar att nöjen och utmaningar i och för sig viktiga för livskvaliteten, men att de inte medför lycka i sig själva. Ett sätt som kan ge relevanta utmaningar är att tävla på olika sätt. I och med detta är lagsporter lockande för många människor. Csíkszentmihályi menar att den utmaning som tävlingsmomentet innebär kan vara såväl stimulerande som njutbar, men när önskan om att beseгра motståndaren tar överhanden över önskan att prestera bra så brukar njutningen försvinna. På så sätt är tävlingsmomentet njutbart bara om man ser det som ett sätt att träna sin förmåga, för när det blir ett självändamål i sig upphör det att vara roligt.

Misslyckanden, inom normala ramar, ingår i inlärningsprocessen och får inte utvecklas till en negativ faktor. Det är istället att genom lära av misstagen som man kommer till rätta med dem och genom att lösa dem se det som en motiverande faktor att jobba vidare med. Att ha en

positiv grundsyn ur vilken man analyserar sina fel och briser hjälper till att även se de positiva sidor hos sig själv som utövare (Hölzel m.fl., 1995).

2.8 Målmotivation

Mål som är svåra att uppnå tenderar vara mer motiverande än lätta eller att inte ha några mål överhuvudtaget. Målen bör, för att vara sporrande, vara uppdelade i slutmål och delmål, som är tidsbegränsade, specifika och realistiska att uppnå under given tidsperiod, men samtidigt utgöra en utmaning. Dessa mål uppfattas på olika sätt av människor, då personernas upprättande av individuella mål beror på om de upplever att de har eller har möjlighet att utveckla de färdigheter de är i behov av för att nå upp till målen.

Begreppet självtillräcklighet (self-efficacy) myntades av Albert Banduras och handlar om tron på sig själv, och den egna förmågan, att prestera i olika sammanhang på så sätt att det leder till ett förväntat, uppsatt, mål. Banduras teori har på så sätt med individens självuppfattning att göra. Denna har man påvisat kunnat öka då uppsatta delmål uppnås. Beteenden styrs av såväl tron på den egna förmågan som av förväntningarna på vad beteendet kan resultera i. De individerna med hög självtillräcklighet och som har höga förväntningar på resultatet av ett visst beteende genererar en hög motivation att ta vara på sin förmåga som leder individen mot målet.

Begreppet är dock situationsanpassat, det kan variera mycket mellan olika sorts specifika situationer. Det som kontrollerar beteendet är dock alltså tron på den egna förmågan, men om tron på den egna förmågan förändras så gör således även beteendet detta. För att individen skall få en så stark tro på sig själv, som möjligt, krävs det att delmål blir framgångsrikt uppfyllda eller att viktiga personer i den nära vänkretsen stärker tron på den egna förmågan genom att stödja och uppmuntra (Wäppling, 2004).

Mål kan tjäna som stor dragkraft och motivation under förutsättning att de är realistiska. Men mål kan också sättas så högt att de förvandlas till krav och då är et stor risk att det istället för motivation blir en bromsande effekt. Vissa jobbar med för lågt ställda mål men med höga krav på sig själva. Det är vid sådana tillfällen bättre att höja målen men sänka kraven på sig själv för att få en positiv utvecklingskurva (Railo, 1992). Vidare menar Railo att det är viktigt med konkreta mål. Att ”göra sitt bästa” räcker sällan särskilt långt, man måste våga tro på sig själv och ställa in sig på att vinna. Ju tydligare mål, desto bättre tenderar resultaten att bli.

2.9 Prestationsmotivation

Passer & Smith (2001) har en teori gällande människor med hög prestationsmotivation och menar att dessa är starkt attraherade av den spänning som föregår segern, värderar övertag och social jämförelse, söker sig till utmaningar men inte *för* svåra uppgifter. Individer som är rädda för att misslyckas känner ångest och oro inför prestationstillfällen. Oftast blir de motiverade av social jämförelse och i och med detta blir de rädda för att prestera dåligt eller sämre än de förväntat sig. Dessa individer föredrar lätta uppgifter, eller så svåra att man förväntas misslyckas.

Föräldrar som uppmuntrar och belönar sina barn vid framgångar och stöttar i medgångar men inte straffar för eventuella misslyckanden får i regel barn som är prestationsmotiverade. Om föräldrarna tar framgångar för givna eller i någon form bestraffar barnet när det inte lyckas fullt ut kan de skapa en känsla av rädsla för att misslyckas hos barnet. Om läraren har höga förväntningar på sin elev tenderar denna att prestera bättre än om förväntningarna är låga eller helt saknas (Evenshaug & Hallen, 1992). Att hämta information ur minnet och få fram det till medvetandet där den kan jämföras, värderas och utifrån detta fatta beslut ställer mycket stora krav på sinnets stora, men också begränsade, bearbetningsförmåga. Vissa människor lär sig att hantera denna förmåga på ett rationellt och effektivt sätt medan andra slösar bort den. Det som främst kännetecknar en människa med kontroll över medvetandet är att hon har förmåga att med vilja fokusera sin uppmärksamhet, att göra sig okänslig för distraktioner och kunna koncentrera sig under så lång tid om det tar att uppnå ett mål (Csíkszentmihályi, 1992).

Enligt Railo (1992) gäller det att skilja på begrepp. Han påtalar att det inte är givet att en hög målsättning hos utövaren innebär att denna har en hög mental höjd. De flesta idrottsutövare som vill komma vidare har en hög målsättning och jobbar målmedvetet, men alla tar det inte som naturligt att vinna varje gång de ställer upp i en tävling utan är nöjda om detta inträffar då och då. Den mentala höjden innebär kortfattat att personen accepterar sig själv. Men för att bli en vinnare menar Railo att man såväl medvetet som omedvetet, tanke- och känslomässigt måste träda in i en vinnarroll och våga vinna. Den mentala höjden har således större betydelse för utövarens resultat än vad dennas målsättning har.

2.10 Självkänsla under adolescensen

Självkänsla och självvärdering är inom psykologin viktiga begrepp. I stor utsträckning är de förknippade med utförande av uppgifter, prestationer och insatser som människor gör. Det är begrepp som kan tolkas på olika vis; bl.a. kan självkänsla betraktas som attityden till självet som helhet eller att självkänslan är något som man bär med sig i olika situationer. Men andra anser att självkänsla är en typ av känslomässig erfarenhet av självet. Definitionerna fokuserar därmed på olika karaktäristiska drag.

Flertalet forskare, däribland Hales och Epstein, har anslutit sig till slutsatsen att självkänslan är ett fenomen av behovskaraktär och att det föranleder en grund i en inre, psykisk, bevarandeprocess att förstärka eller vidmakthålla självkänslan. Därför tenderar såväl självkänsla som självvärdering vara känsligt för människor, oavsett vilken situation de befinner sig i. Självkänslan tenderar att över tiden vara relativt fluktuerande, dvs. att det enbart är ett fåtal människor vars självkänsla håller en konstant nivå hela tiden (Westlander, 1993).

Franken (2002) poängterar att självkänsla i grund och botten handlar om stolthet. Stolthet kan man känna när man kan ta ansvar för att producera något som man sätter högt värde på. Vidare menar han att stolthet kan grupperas ihop med andra positiva känslor som man kan uppleva vid framgång, när man får komplimanger eller känner sig modig eller speciell på annat vis.

Den uppfattning som vi har av oss själva är det som avgör vilka mål vi sätter upp, hur vi gör bedömningar av vägen till målet och den betydelse som framgång kontra misslyckande har för kommande målinriktat beteende. Om en person hyser hög tilltro till sig själv och har höga förväntningar på framgångsrikt uppfyllande av sitt mål så ger detta en stark motivation att utföra handlingar som leder till målet. Delmål kan öka tron på vår själv tillräcklighet och det finns tendenser som tyder på att det även baseras på vad vi har för tidigare erfarenheter (Wäppling, 2004).

2.11 Autonomi

Stark autonomi eller självständighet förknippar jag, personligen, i många fall med kreativa personligheter men under adolescensen är inte detta alltid givet. För att fortsätta med den hobby som tonåringen utövat krävs det i många fall en personlig autonomi som gör att de struntar i sociokulturella förväntningar. Dessutom är det av nöd att de har en hög motivation till att fortsätta utöva sin hobby, denna kan hjälpa dem att fortsätta med det oavsett eventuella

personliga eller sociala konsekvenser. Kanske är det avsaknaden av denna autonomi som leder till att många flickor slutar rida under adolescensen?

Normalt sett sker en personlig förändring i adolescensen, efter vilken tonåringen vanligtvis behöver en del extra personlig autonomi och genom dessa gärna avvisar externa kontrollformer liknande dem som lärare kan utgöra. Denna förändring från en typ av beroende till oberoende kan uttrycka sig hos eleverna på så sätt att de upphör med lektionerna eller slutar utöva sin hobby totalt på grund av bristen på den så viktiga inre motivationen. Men det kan även vara ett ökat missnöje med lärarens krav och associationen med yttre kontroll (Cole & Cole, 1996).

Det Vygotskij talar om har relevans i undersökningen, barn och ungdomar klarar av vissa uppgifter ensamma men när svårighetsgraden ökar har de svårt för att klara av det själva. Uppgifterna är ändå fullt möjliga att klara av för dem om de får vägledning och uppmuntran från lärare och övrig omgivning, vilket eleverna under adolescensen kan känna av. Piagets tankar om att ungdomars uppmärksamhet är kopplat till ett intressant ämne som är relaterat till deras värld är också en möjlig aspekt när man tänker på ungdomars motivation, inte minst med tanke på att adolescensen är en högst individuell upplevelse där ungdomarnas självständighet och möjlighet till inflytande kan vara en bidragande orsak. Upplevelsen av undervisningsmiljön kan påverka inlärningsprocessen vilket även det skulle kunna bidra till att ungdomarna känner sig mer eller mindre motiverade. Även lärarens tillvaratagande av metodik lämpade för olika inlärningsstilar är en möjlig källa till hur motiverade eleverna känner sig, särskilt om detta då är relaterat till uppmuntran och dialog mellan lärare och elev kontra lärarkontroll.

Det personliga färdighetsutövandet och upplevelsen av denna skulle kunna vara en källa till motivation. De kopplingar som hjärnan har gjort på träningar kommer att komma till godo även senare, när de behövs. Kvalitativ träning kan på så sätt vara mer betydelsefull än bara kvantitativ. De uppställda målen kan delas upp i delmål, som kan vara mer sporrande för eleverna om de är realistiska att uppnå men samtidigt utgöra en utmaning.

3. Metod

3.1 Metodval

Jag har fokuserat på att göra en kvantitativ studie eftersom den information som jag har valt att efterfråga har varit av den karaktären att ett flertal svarsalternativ varit gångbara och att frågeställningarna inte var djupgående utan mer brett formulerade. Av den anledningen valde jag att använda enkätmetoden. Enligt Johansson och Svedner (1998) är enkätmetoden lämplig när man vill ta reda på vissa fakta och kan utforma frågorna så att det är lätt att formulera fasta svarsalternativ. De poängterar även svårigheten med enkäter när det gäller att tyda synsätt, förhållningssätt etc. Frågorna var formulerade på så sätt att de var slutna, med vissa på förhand givna svarsalternativ, eleverna har på så sätt inte haft någon möjlighet att påverka svaren på annat sätt än att de har fått ett antal alternativ att välja mellan. Datamaterialet från undersökningen samlades in via enkäter och frågeställningarna hade 7 stycken övergripande avsnitt; allmänna frågor, socialt stöd, undervisningen (självständighet och inflytande), praktiska faktorer, allmänt om motivation, målsättning och självtillräcklighet samt betydelse för självbilden/identiteten.

Valet av frågornas innehåll och inriktningsområde har jag utarbetat och bearbetat genom att titta på liknande studier som är gjorda inom vitt skilda ämnesområden men med den gemensamma nämnaren; motivation under adolescensen. De frågeställningar som jag upplevt som intressanta och relevanta även för min undersökning har jag noterat och sedan omarbetat för att passa in i min undersökning så bra som möjligt samt att de var anpassade till min målgrupp.

3.2 Genomförande

Jag började med att göra en pilotundersökning av enkäten med hjälp av två elever som gav sina kommentarer på frågeställningar och tydlighet samt gav förslag på hur jag kunde göra formuleringarna än mer konkreta. Därtill granskades formuläret av min handledare samt en lärarkollega på samma sätt. Datainsamlingen skedde därefter på två olika gymnasieskolor i Skåne, under maj månad 2006. Båda skolorna har en övervägande dominans av flickor bland eleverna på de hästinriktade programmen. Informanterna var elever på naturbruksprogrammet med inriktning mot hästhållning samt på ett specialutformat naturvetenskapligt program med inriktning mot hästhållning. Tre klasser på vardera skolan deltog i studien. Klasserna representerade årskurs 1 till 3, en klass ur vardera årskursen på vardera skolan.

På min egen och den andra skolan så kontaktades berörda lärare och ledning, som godkände att denna undersökning utfördes. Läraren på den andra skolan ombads att fråga eleverna om de kunde tänka sig delta i en studie och då fylla i ett formulär med inriktning på motivation och ridning. Eleverna var positivt inställda. De elever som jag själv undervisade tillfrågades på samma sätt och även dessa angav att de var villiga att ställa upp och fylla i enkäten. Jag skrev ett följebrev som förklarade vad studien syftade till och hur den skulle användas, samt att alla svar var konfidentiella och att de forskningsetiska reglerna efterföljdes. Detta bifogades med enkäterna även till den andra gymnasieskolan. Följebrevet läste läraren upp inför eleverna och likadant gjorde jag själv med följebrevet, med de elever jag lämnade ut enkäten till. På detta sätt gjordes det för att alla elever, oavsett skola skulle få exakt likadan information. Främst påtalades i följebrevet att studien syftar till att utröna hur eleverna upplever vissa selekterade, kringliggande, faktorer påverkar deras motivation när det gäller att fortsätta med ridning samt hur eleverna upplever ridundervisningen. Jag poängterade i brevet som lästes upp att det är helt anonymt och frivilligt att delta, att materialet sedan behandlas helt konfidentiellt och att de även är helt anonyma i undersökningen samt att jag endast har tillåtelse att använda det material jag får in på det sätt som jag angett för dem, dvs. att göra en undersökning gällande motivation till ridning under tonåren och hur de upplever den pedagogiska delen i sin ridundervisning.

3.3 Databearbetning och tillförlitlighet

Undersökningens bearbetning är gjord enligt den kvantitativa metoden, dvs. att jag har använt mig av enkätmetoden till mina mätningar, vilka jag sedan sammanställt svaren för i form av procentsatser, och där detta inte varit möjligt har jag använt mig av siffror relaterade till de svar som enkätundersökningen givit (Backman, 1998). Jag har personligen försökt att vara så opartisk som möjligt och har inte medvetet lagt in några personliga ställningstaganden i tolkningarna, utan jag har försökt vara så objektiv som jag har kunnat vara. Materialet har jag bearbetat på ett sätt som jag anser gynna enkätundersökningen, bland annat har jag valt att redovisa resultatet i samband med enkätfrågornas individuella svar och redovisat varje fråga individuellt. Efter varje områdesavsnitt har jag gjort en kort analys av svaren. Det är min intention att mina slutsatser ska hålla för en logisk granskning varvid jag har undvikit att ta in mina personliga åsikter i analysen (Hartman, 2005).

Totalt deltog 79 stycken elever, i åldern 16-20 år, i undersökningen. Antalet elever totalt i dessa sex klasser uppgick till 112 stycken. De 79 eleverna som deltog i studien motsvarar en

svarsfrekvens på 70,5 %. Bortfallet av elever antas bero på sjukdom samt att tiden för undersökningen sammanföll med APU.

Ingen urvalsmetod bland eleverna har varit i bruk, de elever som varit närvarande har alla varit positivt inställda till studien och deltagit i enkätundersökningen. Eleverna utgjordes av 78 flickor och 1 pojke. Informanterna har alla en, i förhållande till åldern, gedigen hästbakgrund, där 92 % av eleverna rider i 7 år eller mer. Närmare tre fjärdedelar av informanterna utövade eller hade utövat ytterligare någon sport.

I alla vetenskapliga arbeten är kvalitet av yttersta vikt, detta gäller såväl kvantitativ- som kvalitativ forskning. För att mäta kvaliteten på ett arbete använder man reliabilitet och validitet. Reliabiliteten, tillförlitligheten, av metoden innebär att man värderar huruvida samma resultat uppnås vid upprepning av undersökningen. En ökning av reliabiliteten kan göras med hjälp av t.ex. kontrollfrågor. Validiteten skall svara på om det man avser undersöka verkligen undersöks. Validiteten kan ökas genom att tillämpa olika undersökningsmetoder för att undersöka en och samma sak. Dessutom ökar validiteten när frågeställningarna är tydligt formulerade och utan vinkling. Objektivitet mäter hur mycket forskarens egna värderingar inverkar på studiens resultat. En ökning av objektiviteten uppstår då forskaren tydliggör sina val och motiverar dessa, vilket ger läsaren möjlighet att inta ett personligt ställningstagande (Björklund & Paulsson, 2003).

En kontroll av innehållsvaliditeten lät jag göra innan undersökningen bland eleverna utfördes. Två utomstående personer, lärare, har granskat enkäten i förhållande till frågeställningarna. Deras synpunkter ihop med de jag fick från eleverna tog jag till mig, bearbetade och efterfrågade båda parter på nytt om deras åsikt, som då godkände dem. Utifrån dessa grunder och rapportens omfång har jag försökt skapa kvalitet genom relativt tydligt formulerade frågeställningar i enkäten, utan vinkling, som därmed bör öka validiteten till viss grad. Objektiviteten är svår att påverka, men jag har försökt att inte göra några ställningstaganden och har inte tagit hänsyn till mina hypoteser om utfallet. Jag är självfallet medveten om att fler och utökade samt upprepade försök och metoder hade ökat såväl reliabiliteten som validiteten.

3.4 Tolkning och analys

De olika faktorer som undersöktes grupperades områdesvis och analyserades såväl individuellt som gruppvis. Jag jämförde de olika svaren med varandra för att kunna dra paralleller och försöka se tendenser av vad det pekar på i för riktning. Syftet med analysen är

att jag skall få större förståelse för hur, de på förhand utvalda, faktorerna inverkar på motivationen till ridning hos gymnasieelever samt att försöka få insikt om vad vi ur lärarkåren kan göra för att stärka ungdomarnas motivation. Vid såväl tolkning som analys har jag försökt hålla mig så objektiv som möjligt till materialet, utan personliga åsikter.

3.5 Kritisk reflektion

Jag anser i efterhand att enkäten kunde ha varit något mer koncentrerad i in frågeställning och inte spänt över riktigt så stort område som den nu gör. Svartalternativen skulle även ha innehållit en öppen fråga, då hade jag fått ett mer realistiskt och rättvisande svar än jag nu erhöll. Jag använde mig av svartalternativet "annat" och vissa elever angav detta, i den här utformningen ger det inte utrymme att ta reda på vad det här andra var, vilket hade varit intressant att få reda på och kanske kunde ha påverkat min tolkning av resultatet på ett annat sätt. Flertalet frågor har jag dessutom lite väl många svartalternativ på, det märktes inte minst då ett flertal av dessa aldrig blev använda som svartalternativ.

Dessutom borde jag ha tänkt på och poängterat att eleverna endast skulle ha fått angett ett svartalternativ per fråga. Det hade då varit möjligt att redovisa alla resultat i procentsatser, vilket nu har varit omöjligt och det har dessutom gjort det svårare för mig att tolka resultaten av svaren och att analysera dessa. Uppdelningen av frågor hade också kunnat göras på ett annat sätt, vissa frågor var följdfrågor och beroende på det föregående svaret kunde vissa följdfrågor få en missvisande tolkning av svaret. Det samma gäller frågornas formulering, vissa har jag utformat på så sätt att det är dubbla frågor i frågan, det har gjort det mycket svårt att tolka svaret, för vilken av frågorna har de egentligen svarat på? Enligt Johansson och Svedner (1998) menar att det genom enkätundersökningar är svårt att tyda synsätt, förhållningssätt etc. och det har jag också fått erfara. Att konstruera rätt sorts frågor har varit svårt, jag valde att göra som författarna föreslagit, jag letade rätt på gamla enkäter och valde ut de frågeställningar jag ansåg relevanta i sammanhanget samt kompletterade egna. Utslaget på båda sortens frågor har varit svårtolkade, det var inte bara de jag själv konstruerat som var svårtolkade som jag först befarade. Jag borde dock ha varit mer kritisk till enkätfrågorna innan undersökningen gjordes, granskat såväl tvetydighet som frågor som bygger på varandra hårdare, samt inte tagit med så många olika svartalternativ. Enkäten som helhet var även den i längsta laget. Man bör undvika att göra en enkät som är längre än tre sidor (Johansson & Svedner, 1998) men jag valde att undersöka ett brett område och jag ansåg att jag avgränsade enkäten så gott jag kunde, något som jag i efterhand kan tycka att jag skulle ha begränsat än mer.

3.6 Etiska aspekter

Carlberg (1999) menar att det inte är något att invända mot att forskare samlar data som passar till den hypotes forskaren har upp, för om inte forskningen lades upp på så sätt att de data som insamlades inte passade den egna forskningsteorin eller det egna forskningsobjektet, så skulle inga vetenskapliga undersökningar vara genomförbara. Det är dock viktigt att poängtera att när man undersöker hur människor tänker och resonerar så finns det goda möjligheter att även finna annat som kan vara av vikt för studien. Det som är svårighet med att tolka svar som gäller tänkande, begreppsbildning och lärande är att det är omöjligt att studera dessa företeelser direkt. Forskare måste därför ofta dra slutsatser om hur människor tänker genom att höra på vad de säger eller observera vad de gör när de löser ett problem eller utför en fysisk aktivitet och utifrån detta tolka och analysera. Det kan därför finnas anledning att granska de data som samlas in och bearbetningsätt för dessa. Hartman (2005) poängterar, vilket jag noga efterlevt, att varje person i Sverige har grundläggande rättigheter även i forskningssammanhang. Då gäller bl.a. att de har rätt att skyddas mot skada, förödmjukelse, kränkande behandling eller annat obehag. På grund av detta valde jag att ha anonyma svarsenkäter. Eftersom min intention aldrig har varit att jämföra de olika skolorna, klasserna eller eleverna åt, så har jag inte tagit hänsyn till att skillnader kan finnas skolorna och elevgrupperna emellan. Min enda önskan har varit att få varje individs personliga uppfattning och upplevelse av frågeställningarna i enkäten. Därför har jag varit öppen i fråga om när jag berättat om min undersökning, vad den syftar till, att den är anonym och frivillig att delta i samt att materialet skall behandlas konfidentiellt men med min självbestämmanderätt vad gäller materialets användning, vilket då innebär att jag ska använda det på det sätt som jag delgett elever, lärare och skolledning.

4. Resultat

Resultatet av enkätundersökningen redovisas under olika rubriker med utgångspunkt i de frågeställningar som ges under respektive rubrik. Syftet med enkätundersökningen är att försöka få förståelse för huruvida ett selekterat urval av faktorer inverkar på motivationen till ridning hos gymnasieelever och genom detta sätt vill jag försöka få insikt i vad vi ur lärarkåren kan göra för att stärka ungdomarnas motivation. I undersökningen deltog 79 elever.

4.1.1 Allmänna frågor

1. Hur gammal var du när du började rida?

3-5 år 31 st.

6-8 år 33 st.

9-11 år 11 st.

12-14 år 4 st.

15 år eller äldre 0 st.

Alla elever svarade på frågan och uppgav att ridit sedan de var 14 år eller yngre. Det var 31 stycken av eleverna som hade börjat rida när de var 3-5 år gamla. 33 stycken angav att de hade börjat när de var 6-8 år gamla, 11 stycken när de var 9-11 år samt 4 stycken när de var mellan 12-14 år.

2. Hur många år har du ridit?

1-3 år 0 st.

4-6 år 6 st.

7-9 år 13 st.

10 år eller mer 60st.

Alla elever hade ridit i minst 4 år. 6 stycken av eleverna i undersökningen uppgav att de hade ridit mellan 4 och 6 år, 13 stycken mellan 7 och 9 år samt 60 stycken i 10 år eller mer.

3. Vilken typ av ridning utövar du mest?

Ridskola/skoltid 11 st.

Hobbyridning utan träning 16 st.

Träning med egen/lånad häst 24 st.

Träning och tävling 35 st.

Eleverna ägnade sig åt ridning med varierande inriktning. 7 stycken av de tillfrågade eleverna svarade två alternativ; att de mest ägnade sig åt ridning på ridskola och på skoltid, samt att de utövade hobbyridning utan träning eller tävling.

4. Utövar du eller har du utövat någon annan sport?

Ja 55 st.

Nej 24 st.

55 stycken av eleverna angav att de har utövat eller fortfarande utövar någon mer sport. De elever som angav att de inte hade utövat någon annan sport uppgick till 24 stycken.

4.1.2 Analys av resultatet gällande allmänna frågor:

Eleverna hade alla börjat rida i mycket ung ålder, de allra flesta redan innan 8 års ålder. De tillfrågade eleverna i denna studie hade ridit i 1-16 år och var sannolikt på helt olika nivåer men nästan två tredjedelar hade ridit i 10 år eller mer och i och med så kommer deras åsikter i denna studie att bli dominerande till viss del, vilket jag får ta hänsyn till då jag tolkar svaren. Det kan vara av godo då frågeställningarna gäller de faktorer och den pedagogik som fått dessa individer att fortsätta med ridningen. Det kan ge mer reliabilitet åt studien då så pass stor andel av de tillfrågade har så pass många års erfarenhet av ridning i förhållande till sin ålder. Att de dessutom hållit fast vid ridningen under så pass lång tid är intressant för min studie då det är högst troligt att eleverna under denna period har haft olika typer av lärare/tränare och eventuellt också specialiserat sig inom en viss gren av ridsporten. Då bör de

även ha haft tillfälle att utvecklas och se konsekvenser av sin träning samt att utvärdera detta till viss del. Hade större parten av eleverna börjat med ridning nyligen är det större risk för att de inte hade haft något direkt mål med sin ridning än, vilket hade gjort det svårt för dem att ta ställning till några av mina frågeställningar, vilket i så fall resulterat i att studien fått lägre reliabilitet. Med denna utgångspunkt försöker jag öka kvaliteten på studien genom att vara så objektiv i ämnet som möjligt. Om eleverna hade varit några fler än dessa 79 så hade det varit ännu en kvalitetshöjande faktor. Mestadels ägnade sig merparten, av de tillfrågade eleverna, åt tränings- och tävlingsridning. Detta tolkar jag som att elever i denna ålderskategori och med de år de har bakom sig som ryttare, i många fall kommit till det stadiet då de vill träna sig för att bli bättre som ryttare men också att få mer samstämmighet med hästen, att utvecklas som ekipage. Möjligen är det också så att eleverna på denna typ av utbildningar är mer motiverade till träning och tävling än ryttare på andra gymnasieprogram. Ridning, såväl dressyr som hoppning, är ett karaktärsämne på de program som representeras i denna undersökning via de elever som svarade på enkäten. Det är sannolikt att dessa elever sökt sig till just dessa program på grund av att det då det funnits möjligheter för dem att utöva sin sport och hobby även under skoltid. Självklart fanns det elever representerade när det gällde ren hobbyridning, utan träning, och ridskola/skoltid men dessa var betydligt fåtaligare representerade. Min tolkning av det är enhetlig med den förra. Dessa få elever som inte var så träningsmotiverade utan mestadels red för nöjes skull samt som motion, dessa antar jag att man lika väl hade kunnat finna på ett annat program. Till stor del utgjordes dessa representanter av dem som började rida efter 9 års ålder och som inte hade hållit på lika länge som många av de övriga eleverna i undersökningen. Det är tänkbart att dessa elever blir mer tränings- och tävlingsmotiverade när de kommit längre i sin utbildning som ryttare. Majoriteten av de tillfrågade eleverna utövade eller hade utövat någon annan sport. Många av dem började rida i ung ålder och då tror jag att det är brukligt att pröva sig fram innan man hittar en sport eller hobby som man fastnar för. Hur många av de tillfrågade som fortfarande utövade någon annan sport framkommer dock inte i denna studie, vilket hade varit intressant att undersöka. Personligen tror jag att någon annan sport har fått ge vika till förmån för ridningen eftersom denna fortfarande utövas. Därav drar jag slutsatsen att ridningen måste ha ett mervärde för eleverna, som andra sporter inte haft. Vad detta mervärde representerar hade varit mycket intressant att fördjupa sig ytterligare inom. Det är också möjligt att de känt stöd hemifrån på ett annat sätt när det gällt ridningen än vad de gjort vid utövandet av en annan sport. Att en tredjedel inte utövat någon annan sport tolkar jag som att de hittat en sport de trivs med på en gång och sedan inte funnit behov av att se sig om efter något annat samt att de fått stöd, support, utmaningar etc. som gjort att de trivts bra med ridningen, vilket undersökningens resultat vittnar om.

4.2.1 Socialt stöd

1. Fick du börja rida när du ville göra det?

Ja 72 st.

Nej 7 st.

Av de tillfrågade eleverna hade 72 stycken fått börja rida när de själva ville göra det. 7 stycken angav att de inte hade fått göra det.

2. Rider någon annan i din familj eller nära släkt?

Ja 51 st.

Nej 28 st.

51 av eleverna rapporterade att de hade en familjemedlem eller nära släkting som red. 28 elever angav att de inte hade det.

3. Rider ni regelbundet tillsammans?

Ja 18 st.

Nej 61 st.

18 av de tillfrågande eleverna menade att de regelbundet rider ihop med en familjemedlem eller släkting, 61 stycken gjorde det inte.

4. Brukar du rida med någon annan?

Ja 30 st.

Nej 2 st.

Ibland 47 st.

30 stycken av de svarande uppgav att de brukar ha någon annan än familjemedlemmar eller släktingar att rida med. 47 elever menade att de hade det ibland och 2 av eleverna hade ingen alls att rida ihop med.

5. Hur upplever du det? (från fråga 4)

- Ensamt 1 st.
- Skönt att slippa andra 12 st.
- Bra stöd/uppmuntran av andra ryttare 22 st.
- Socialt med sällskap 65 st.

66 elever angav två svarsalternativ på frågan. En av de två eleverna som inte hade någon att rida ihop med menade att detta var ensamt. Den andra av de två som ej hade möjlighet att få rida ihop med någon samt 11 av de 77 elever som ibland hade möjlighet att rida ihop med andra menade att det var skönt att slippa göra det. Resterande 66 elever, inom gruppen som hade möjlighet att få rida med någon, dagligen eller någon gång ibland, upplevde det som socialt. Dessutom menade 22 stycken av samma kategori ryttare att det var bra stöd/uppmuntran att få möjlighet att rida ihop med andra.

6. Vad tycker dina föräldrar om att du rider?

- Positiva 66 st.
- Negativa 3 st.
- Varken eller 10 st.

66 av eleverna i studien angav att deras föräldrar var positivt inställda till att de red, 3 stycken av de tillfrågade menade att deras föräldrar var negativt inställda och 10 av eleverna ansåg sina föräldrar vara varken positiva eller negativa.

7. Känner du stöd och uppmuntran ifrån föräldrar och ev. syskon?

- Ja 71 st.
- Nej 8 st.

71 av eleverna uppgav att de kände stöd och uppmuntran från föräldrar och eventuella syskon, dessa hade alla i föregående fråga ansett att föräldrarna var positivt inställda eller var varken positiva eller negativa. De resterande 8 eleverna i studien angav att de inte kände något stöd eller uppmuntran. Föregående fråga hade de angett föräldrarna som negativt inställda till ridningen samt att de varken var positivt eller negativt inställda.

8. Hur känns det? (från fråga 7)

- Skönt 56 st.
- Pressande 7 st.
- Motiverande 22 st.
- Tråkigt 3 st.
- Omotiverande 0 st.

9 stycken elever angav på denna fråga två olika svar, att det var såväl motiverande som skönt. Av de tre som angav att det kändes tråkigt att inte få stöd eller uppmuntran hade alla i föregående frågor angett att de inte kände något stöd hemifrån och att deras föräldrar var negativt inställda till att de red. Av övriga, 76 elever, angav 7 stycken att de upplevde det pressande och dessa elever representerade både gruppen som kände stöd och uppmuntran från föräldrar och de som inte gjorde det.

9. Vad tror du att dina jämnåriga kompisar tycker om att du rider?

- Positiva 59 st.
- Stöttande 10 st.
- Negativa 1 st.
- Ointresserade 25 st.
- Avundsjuka 2 st.

18 elever svarade på denna fråga två alternativ, dels svarade 6 stycken att deras kompisar var såväl positiva som stöttande samt att 1 elev menade att dennas jämnåriga kompisar var negativa och avundsjuka. 1 elev menade att de jämnåriga kompisarna var avundsjuka och ointresserade. Resterande 11 elever som angav två svarsalternativ menade att deras jämnåriga kompisar var positiva men ointresserade.

4.2.2 Analys av resultatet av socialt stöd

Att vissa elever fick börja rida utan större diskussion i hemmet, medan andra stötte på hinder när de ville börja rida, kan ha en rad olika bakomliggande orsaker så som t.ex. ointresse, ekonomi, tillgång till ridmöjligheter, skaderisken, allergi m.m. Ridning och närheten till djur och natur anser jag personligen kan ses hälsofrämjande, likaså att man på ridskolor utövar något individuellt, men inom en grupp, vilket kan vara positivt ur social synvinkel. Jag menar också att om man i ung ålder börja rida så övar man också upp balansen och koordinationsförmågan samt att ansvarskänslan kan öka genom att man umgås med och tar hand om ett djur. Många av eleverna som var med i undersökningen hade någon annan person inom familjen eller inom den närmaste släkte som red, en tolkning som ligger nära till hands är då att de blivit uppmuntrade eller själv uppmuntrat andra till att börja rida. Andra bakomliggande faktorer menar jag kan vara att de tillfrågade är uppvuxna i familjer med hästar och ridning som hobby eller att det kan vara effektivt om flera av familjens/släktens barn utövar samma hobby så att logistiken kan förbättras. De elever som inte hade någon närstående som red var i minoritet i undersökningen, men de fanns dock representerade bland

de tillfrågade. Min personliga analys är att intresse för hästar är en mycket dominerande tjejsport, det är fullt möjligt att det inte fanns så många tjejer inom dessa elevers nära släkt och att det kan ha varit en av flera olika bakomliggande orsaker. Min frågeställning gällande om de regelbundet rider tillsammans fick ett mycket dominant nej till svar, jag tror att de elever som inte hade familjemedlemmar eller släktingar som red, svarade nej, så det blir ett missvisande svar som kan vara svårtolkat. Det som ändå framkom var att flertalet av eleverna brukade rida ihop med någon, åtminstone ibland. Ett litet fåtal bland eleverna angav att de inte rider ihop med någon annan. En orsak skulle kunna vara att hästen de rider är uppstallad i ett stall med ett fåtal hästar och att tiderna för de personer som rider dessa inte stämmer överens med varandras. Endast en person svarade att det kändes ensamt och det var en av de elever som tidigare angett att den inte brukade rida ihop med någon. Några få anger att det är skönt att slippa andra och i vissa fall kan det nog upplevas avkopplande att få vara ett med hästen och rensa tankarna från allt annat. Majoriteten angav ändå att de upplevde det socialt med sällskap och att det var bra att få stöd och uppmuntran från andra ryttare, vilket är det samma som jag hört från flera håll bland andra ryttare. Här tror jag att personligheten styr mycket, en social människa tycker troligen att det är trevligt och bra med sällskap medan en person som tycker om att vara för sig själv uppskattar att få vara det. Det kan ju också vara så att det är så mycket folk runt omkring under dagarna att det under ridpasset kan vara skönt att få vara själv. Att rida ensam är dock en säkerhetsrisk, om det händer något är man utlämnad om man inte har sällskap, det är ju inte alltid det går så bra att man kan använda mobiltelefonen och ringa efter hjälp om något skulle hända.

Den stora majoriteten av föräldrar verkade positiva till att deras ungdomar red, enligt eleverna. Många föräldrar uppmuntrade sina ungdomar att hålla fast vid en hobby, en möjlighet kan vara att de ser ridningen som bra motion och tillfälle för barnen att vara nära både djur och natur. I denna studie visade det sig även att det vara många som hade andra familjemedlemmar eller nära släktingar som red, det kan också påverka inställningen i positiv riktning. Majoriteten av eleverna upplevde att de kände uppmuntran ifrån hemmet och att detta kändes skönt och motiverande, några upplevde det dock pressande. Kanske är det så att man som tonåring behöver bekräftelse i alla former, och att bli uppmuntrad för det man gör och tycker är roligt stärker motivationen än mer. Det är även möjligt att balansgången mellan att uppmuntra ridningen och att sätta press på tonåringen kan vara relativt hårfin och att det som känns pressande under en period kan vara på uppmuntrande nivå under en annan period. Kompisarnas åsikt om att man som tonåring rider tror jag kan ha en viss inverkan på vissa elever. Här spelar självbilden en stor roll anser jag. De som står för att de tycker att det är roligt att rida även om många jämnåriga har slutat tror jag upplever sina kompisar som

positiva och stöttande men de som kan ha blivit utsatta för påtryckningar om att sluta kan nog oftare uppfatta sina vänner som negativa eller ointresserade. Möjligen kan det även vara så det finns avundsjuka vänner som önskar att de fortfarande hållit fast vid en hobby de en gång har haft eller att de som är ointresserade inte är så nära vänner att de faktiskt bryr sig om vad deras kompisar gör och känner.

4.3.1 Undervisningen

1. Hur upplevde du att det var att börja rida?

- Roligt 56 st.
- Spännande 32 st.
- Intressant 16 st.
- Inspirerande 8 st.
- Längtade till nästa gång 48 st.
- Skräckblandad förtjusning 15 st.
- Skrämmande 0 st.
- Farligt 1 st.

Alla elever svarade på minst två svarsalternativ vardera, några valde tre alternativ. Mest frekventa svarsalternativ var att det var både roligt och spännande att börja rida samt att det var roligt och att de längtade till nästa gång. Endast en elev angav att det upplevts som farligt att börja rida men hade även angett att det var intressant och spännande. Ingen elev angav att den hade upplevt att ridningen som skrämmande

2. Vad gjorde ni då?

- Mkt genomgångar 9 st.
- Inga direkta krav 43 st.
- Fokus på en sak i taget 19 st.
- Varierande övningar 32 st.
- Fick mkt uppmuntran/beröm 26 st.
- Fick mkt instruktioner 11 st.
- Fick många tillsägelser pga. att jag gjorde fel 4 st.

Alla elever har svarat på frågan, 32 stycken angav två svarsalternativ och 15 tycken angav tre olika svar. Det övervägande svaret var att det inte ställdes några direkta krav när de började rida, 13 gånger kombinerades det med svarsalternativet att de fick mycket beröm och 16 gånger kombinerades det med att det var varierande övningar. De 4 elever som har angett att de fick många tillsägelser när de gjorde fel har alla även angett att de fick mycket instruktioner och att det var mycket genomgångar.

3. Hur går undervisningen till nu

Jag kan vara med och påverka till viss del 36 st.

Jag känner själv till mina brister och jobbar mest med dem 37 st.

Tränaren finns mest till hands om den behövs 8 st.

Dialog mellan mig och tränaren/läraren om träningsupplägget 27 st.

Massor av instruktioner 11 st.

Mer analyser 26 st.

Mer krav på prestation 20 st.

Tränaren/läraren bestämmer övningar 18 st.

Tränaren/läraren bestämmer allt från övningar till tillvägagångssätt 10 st.

Flertalet elever i studien har på den här frågan angett tre svarsalternativ, inget direkt mönster gick dock att urskilja. Mest frekvent förekom svaret att eleven kände till sina brister och mestadels jobbade med dem. I några fall, 7 stycken, kombinerades detta med att eleven angav att de till viss del kunde vara med och påverka, men det förekom lika många kombinationer med att det förekom en dialog mellan elev och tränaren/läraren om upplägget.

Påverkansgraden på undervisningen dominerades av att det förekom en dialog mellan lärare och elev, 27 stycken elever uppgav detta. 18 elever menade att tränaren/läraren var den som bestämde övningarna, 10 elever upplevde att de inte kunde påverka alls, att det var tränaren/läraren som bestämde över såväl övningar som tillvägagångssätt.

4. Hur upplever du denna typ av pedagogik?

Positivt 55 st.

Negativt 2 st.

Både och 22 st.

På den här frågan har eleverna svarat på endast ett alternativ vardera. 55 elever svarade att de var positivt inställda till den typen av pedagogik, 2 stycken var negativt inställda och 22 elever menade att de upplevde det såväl positivt som negativt. Eleverna uppvisade inget mönster utan hade på föregående fråga svarat att de var med i planeringen, att de inte var det samt att läraren bestämde allt. Det fanns elever som var positiva till att de förde en dialog med läraren medan andra menade att de var positivt inställda till att läraren bestämde allt. Gruppen som var såväl positiva som negativa hade svarat på samma sätt som föregående grupp på samma frågeställning. De två elever som upplevde pedagogiken negativt hade på den föregående frågan svarat att de hade lärare som bestämde såväl övningar som tillvägagångssätt.

5. Vilket inflytande tycker du att du har över ridlektionerna?

Stort 6 st.

Ganska mkt 26 st.

En del 36 st.

Nästan inget 11 st.
Inget alls 0 st.

Samtliga elever angav endast ett svar på den här frågan. 6 elever menade att de hade stort inflytande och de representerade den grupp som tidigare angett att de hade en dialog med läraren, kände till sina brister som ryttare och mestadels övade på att förbättra dessa. Inom den här gruppen fanns även flest av dem som på tidigare frågeställning svarat att det var mer analyserande nu. 26 stycken av eleverna tyckte att de hade ganska mycket inflytande över lektionerna och hade tidigare angett att de förde en dialog med läraren. 36 av eleverna svarade att de hade en del inflytande över ridlektionerna och var också starkt representerade i gruppen som tidigare angett att det var tränaren som bestämde övningarna, 4 stycken av eleverna hade tidigare angett att det var läraren som bestämde såväl övningar som tillvägagångssätt. De 11 eleverna som upplevde att de hade nästan inget inflytande alls över ridlektionerna var främst representerade inom kategorin som hade ridlärare som beställde allt. Det var dock ingen elev som upplevde att de inte hade något inflytande alls.

6. Vem bestämmer vad du ska träna på?

Tränaren/läraren 35 st.
Jag 18 st.
Dialog mellan tränare/lärare och mig 34 st.
Föräldrar 10 st.

Den här frågan fick av 18 elever dubbla sarsalternativ. De dubba svarsalternativen fanns representerade inom de olika grupperna men hade främst föräldrarna som gemensam nämnare. Tränaren/läraren, tätt följd av dialog mellan lärare och elev var det som främst förekom som svarsalternativ till vem som bestämmer vad eleven ska träna på. Föräldrarna förekom aldrig som ensamt svarsalternativ på frågan.

7. Är du nöjd med detta eller hade du velat ha ett annat upplägg?

Ja 48 st.
Nej 13 st.
Delvis 18 st.

Eleverna angav ett svarsalternativ vardera på den här frågan. 48 stycken svarade att de var nöjda med detta, 13 var det inte och 18 elever menade att de delvis var det.

8. Hur upplever du att stödet från läraren är?

Toppen 26 st.

- Bra 37 st.
Okej 11 st.
Mindre bra 5 st.
Dåligt 0 st.
Obefintligt 0 st.

Även på den här frågan har eleverna angett ett svarsalternativ vardera. 26 elever menade att de fann stödet från läraren toppen, 37 stycken tyckte att det var bra, 11 elever ansåg att lärarstödet var okej. 5 stycken av eleverna uppfattade lärarstödet som mindre bra men ingen har angivit att de upplevt det dåligt eller obefintligt.

9. Uppmuntras eller belönas du på något sätt?

- Ja 70 st.
Nej 9 st.

70 stycken av de tillfrågade eleverna angav på den här frågan att de belönas eller uppmuntras på något sätt. Resterande 9 elever menade att de inte blev det.

10. Hur känns det?

- Toppen 37 st.
Bra 30 st.
Okej 8 st.
Mindre bra 4 st.
Dåligt 0 st.

37 elever svarade att det kändes toppen att få uppmuntran eller belöning på något sätt, 30 stycken menade att det kändes bra. Bland dessa elever hade alla i föregående fråga angett de fick uppmuntran eller någon typ av belöning. 8 av eleverna svarade att det kändes okej och bland dessa hade 5 stycken tidigare angett att de inte uppmuntrades på något sätt medan resten av eleverna inom samma grupp angett att de blev uppmuntrade. Resterande 4 elever upplevde att det kändes mindre bra för dem och de hade alla tidigare angett att de inte uppmuntrades eller belönades på något sätt.

11. Tävlar eller har din lärare tävlat?

- Ja 74 st.
Nej 2 st.
Vet ej 3 st.

74 av eleverna i undersökningen angav att de hade lärare som tävlade eller hade tävlat. 2 stycken av dem hade det inte och 3 stycken visste inte om så var fallet eller ej.

12. Hur upplever du det?

Positivt 65 st.

Negativt 0 st.

Både och 2 st.

Spelar ingen roll 12 st.

65 stycken av eleverna upplevde lärarnas tävlingsmeriter positivt . Alla dessa 65 elever hade i föregående frågeställning angett att deras lärare hade tävlingserfarenhet. 2 av eleverna angav att de ansåg det vara såväl positivt som negativt och det var samma två elever som på föregående fråga svarat att deras tränare varken tävlade nu eller hade gjort det tidigare. Resterande elever, 12 elever menade att det för dem inte spelade någon roll huruvida deras lärare var tävlingsmeriterad eller ej.

4.3.2 Analys av resultat av undervisningen

Att eleverna när de började rida upplevde spänning och en känsla av att det var roligt samt längtade till nästa gång är tydligt uttryckt i studien. Svårigheten och utmaningen att på egen hand hantera och styra dessa stora djur torde vara likvärdig en utmaning att ta sig an, enligt min tolkning.

Dagslägets ridundervisning karaktäriserades, enligt ett fåtal av eleverna i studien, av att det var massor av instruktioner och att läraren bestämmer över övningar eller till och med såväl övningar som tillvägagångssätt. Min tolkning gällande dessa elever är att de tillhör en grupp som har börjat rida för några år sedan, vilket också undersökningen visar, möjligen har de inte ännu gjorts medvetna om vad de har för förtjänster och svagheter i dagsläget, enligt min tolkning. Det är också möjligt att de inte är så insatta i träningsupplägg och ridteori. För att kunna ta mer eget ansvar för sin träning bör eleverna vara insatta i ämnet och ha viss kunskap om hur de bör gå tillväga för att utvecklas ytterligare enligt mitt sätt att se. Det bör vara en viktig aspekt är att behärska såväl teori som praktik för att få ett helhetsgrepp om ridningen.

Andra elever, flertalet i denna studie, menade att de var medvetna om sina såväl sina förtjänster som svagheter/brister och deras fokus låg på att jobba med dessa, tränaren fanns till hands mest då behov av en sådan uppstod hävdade en del elever, vilket jag tolkar som om de var mer medvetna om sin roll som ryttare och var deras utbildningsstatus stod i dagsläget.

I resultatet framkom det även att flertalet elever upplevde att de hade en dialog med läraren/tränaren och att de kunde vara med och påverka träningsupplägget och övningarna. En del av dessa elever menade också att de upplevde att undervisningen krävde mer eget analyserande. Denna grupp, flertalet i studien, bör enligt min tolkning och även resultatet från undersökningen, ha kommit en bit längre inom sin ridutbildning, att de utgjorde den grupp av elever som ridit längst eller ha haft förmånen att utvecklas snabbast. Eleverna upplevde även att kraven på prestation hade ökat och det borde sannolikt tyda på att dessa elever tillhör den grupp som kommit längre inom ridningen och var mer medvetna om hur de ska planera sin träning både vad gäller övningar och tillvägagångssätt. När det gäller dessa elever är det kanske fullt möjligt att de sköter det mesta av sin träning på egen hand men tränar regelbundet för en ridlärare/tränare för att stämma av det som de arbetat med självständigt och få tips och råd inför sitt fortsatta tränande, vilket ter sig relevant enligt mitt sätt att tolka det.

Majoriteten var positivt inställda till denna typ av pedagogik, det som dock inte framgick i denna frågeställning var huruvida de var nöjda med att kunna vara med och påverka eller inte. Det kan även tänkas att de var nöjda inom sina respektive grupper, att de elever som fick lektioner planerade av sina lärare var nöjda med det och de elever som var delaktiga i träningsupplägget likaså. Frågeställningen gällande huruvida eleverna var nöjda med valet av vem som bestämde vad eleverna skulle öva på, eller om de hade velat ha ett annat upplägg, visade sig bli två frågeställningar i en fråga. Detta gör den såväl otydlig som tvetydig. Eleverna har svarat "JA" likväl som "NEJ" men flertalet har bredvid sitt nej förtydligat det genom att ange "jag är nöjd", vilket ger ett övervägande positivt svar även om det fanns elever som angav att de var delvis nöjda. Frågeställningen kunde ha formulerats betydligt mer konkret och på så sätt gjort svaren mer lättolkade. Generellt sett verkade det vara en positiv attityd till den pedagogik som eleverna stötte på. Alla var inte nöjda men det stora flertalet var tillfreds med situationen. Möjligen sker det en viss kommunikation mellan elev och lärare som tydliggör syftet med den pedagogiska grundsynen. I denna studie är det elever på gymnasienivå med, då antar jag att de besitter viss analytisk förmåga och tillit till lärarens kunskaper såväl som färdigheter. Elevernas uppfattning om lärarstödet var i stora drag överraskande för mig, jag förväntade mig inte att elevernas inställning skulle vara fullt så positiv. Ett fåtal menade att de upplevde lärarstödet som mindre bra men en överväldigande

majoritet var positivt inställda och där många menade att lärarstödet var bra eller till och med toppen. Detta är i linje med det som tidigare angetts, att de är positivt inställda till ridningen och pedagogiken. Följaktligen tolkar jag det som om att inställningen även till läraren blev god. Till viss del kan de elever som hade en god dialog eller kommunikation med läraren ha upplevt detta som stöd tror jag. Inget i frågeställningen anger vilken typ av stöd läraren representerade för eleverna, vilket gör det svårt för såväl mig som eleverna att tolka det och det ger utrymme för allt vad stöd kan innebära. Det kan röra sig om allt mellan en positiv kommentar till ett starkt engagemang i just en viss elev menar jag. Det som dock mycket tydligt framträdde i undersökningen var att eleverna upplevde uppmuntran på något sätt, vilket i frågeställningen inte begränsades till att komma ifrån lärarhåll. Den känsla de upplevde var i stort sett odelad positiv, endast en handfull elever angav att de inte upplevde att de uppmuntrades eller belönades på något sätt och det var också dessa som angav att det kändes mindre bra för dem. Ingen elev har dock angett att de upplevde lärarstödet som dåligt eller obefintligt, vilket jag därmed betraktar som om att de alla upplevde någon typ av stöd från lärarhåll och att det upplevdes mycket positivt. Ur pedagogisk synpunkt är det irrelevant huruvida läraren/tränaren själv har varit tävlingsryttare eller ej, men rent psykologiskt bör det kunna påverka eleven såväl positivt som negativt tror jag personligen. En lärare/tränare som har egna erfarenheter och meriter borde kunna fungera som motivationshöjande faktor, någon att eftersträva att bli lika duktig som samt att denna person kan ge uttryck för att veta vad den talar om.

4.4.1 Praktiska faktorer

1. Brukar du öva mellan träningarna?

Ja 63 st.

Nej 4 st.

Ibland 12 st.

63 av eleverna svarade att de brukade öva mellan träningarna, 12 stycken av dem gjorde det ibland och 4 stycken av de tillfrågade gjorde det inte alls.

2. Varför tränar du?

För att jag tycker att det är roligt 58 st.

Ett måste för att bli en bättre ryttare 58 st.

För att tränaren/läraren säger åt mig att göra det 1 st.

För att föräldrarna förväntar sig det 2 st.
För hästens skull 34 st.

På den här frågan svarade många elever på fler än ett alternativ. De 58 elever som svarade att de gjorde det för att det var roligt har också i stor utsträckning angett att de gjorde det för att det var ett måste för att bli en bättre ryttare. Detta angav totalt 58 elever. 1 elev menade att den gjorde det för att läraren sagt åt den att göra så, 2 elever gjorde det för att föräldrarna förväntade sig det och 34 elever uppgav att de gjorde det för hästens skull.

3. Var tränar du vanligtvis?

I skog och mark 20 st.

På en ridbana 18 st.

I ett ridhus 10 st.

Varierar mkt mellan dessa alternativ 50 st.

20 elever uppgav att de vanligtvis tränar i skog och mark, 18 svarade att de vanligtvis tränar på ridbana och 10 elever svarade att de tränade i ett ridhus. Variation mellan övriga svarsalternativ som vanligaste träningsplats uppgav 50 elever. 19 av de 79 eleverna uppgav två svarsalternativ på den här frågan. Eleverna varierade sina svarsalternativ mellan alla de möjliga svarsalternativen men mest markant kunde man urskilja att det sista alternativet tenderade att vara det som främst angavs som ensamt alternativ.

4. Tycker du att det är det god träningsmiljö för dig? (från fråga 3)

Ja 68 st.

Nej 2 st.

Ibland 9 st.

De svarande angav ett alternativ vardera, 68 stycken svarade "ja" på frågan om de tyckte att det var en god träningsmiljö, 2 av eleverna ansåg att de inte hade en god träningsmiljö och 9 stycken angav att de ansåg det ibland.

5. Skulle du vilja förändra din träningsmiljö på något sätt?

Ja 13 st.

Nej 37 st.

Ibland 29 st.

Eleverna angav enbart ett svar vardera på den här frågan. 13 elever önskade att de på något sätt kunde förändra sin träningsmiljö, 37 stycken hade inga önskemål om det medan 29 elever hade önskat att de hade kunnat göra det ibland.

6. Hur har du lärt dig att öva på ett effektivt sätt?

Genom tränare/lärare 61 st.

Genom litteratur 14 st.

Kommit underfund med det själv 43 st.

Fått hjälp av kompisar 20 st.

Fått hjälp av föräldrar 11 st.

Annat alternativ 7 st.

61 elever svarade att de lärt sig öva på ett effektivt sätt genom sin lärare/tränare. Genom litteratur, svarade 14 stycken. 43 elever uppgav att de kommit underfund med det själva medan 20 elever svarade att de fått hjälp av kompisar och 11 elever angav att de fått hjälp av föräldrar. 7 stycken uppgav att det var ett annat alternativ än ovan angivna som lärt dem öva på ett effektivt sätt.

4.4.2 Analys av resultat gällande praktiska faktorer:

De flesta eleverna angav i studien att de övade mellan lektionerna med lärare/tränare och jag anser att eleverna, på den något högre nivå som flertalet befinner sig, vara insatta i att det krävs mycket och kontinuerlig träning för såväl ryttare som häst, för att kunna prestera bättre. Eleverna tycker jag verkar väl medvetna om att det är flera faktorer som samverkar och att det inte räcker med att bara motionera hästen utan att det även kräver träning på ett ändamålsenligt sätt för båda parter. Att ridupplevelsen kännetecknas av att det är roligt är mycket positivt tycker jag, vilket även var det jag förväntade mig att svaret skulle bli. Jag tolkar det som om att det tyder på att det de gör under lärares/tränares ledning ger resultat och att det kan vara en uppmuntran i sig att det som lärare/tränare och elev planerat gemensamt resulterar i att det är roligt att rida.

Majoriteten av de tillfrågade hade vanligtvis ett varierat träningsprogram som innehöll ridning såväl i ridhus/ridbana som i skog och mark, vilket flertalet av eleverna ansåg vara en bra träningsmiljö för dem själva. En orsak kan vara att olika sorters träning kräver tillgång till olika sorters lokaliteter. Jag tror att såväl häst som ryttare behöver variation för att utvecklas och för att det psykologiskt sett inte ska bli monotont för någondera parten. De flesta ville inte förändra sin träningsmiljö men påtagligt många önskade att de kunde göra det ibland,

möjligen kan det hänga samman med att alla i studien inte dagligen har tillgång till ridhus att träna i. Jag tolkar det som om att ryttarna är nöjda med det de har tillgång till så länge som det passar deras syften och mål för ridningen. En orsak kan vara att det under den kalla och mörka årstiden kan det vara utvecklingshämmande, då träning utomhus inte alltid kan ske på tillfredsställande sätt på grund av underlagets beskaffenhet och bristen på ljus, enligt mitt sätt att se. Eleverna verkade dock överlag vara positivt inställda till sin träningsmiljö och väl medvetna om vikten av att variera träningen. Hur man tränar på ett varierat, effektivt och ändamålsenligt sätt verkar eleverna ha fått lära sig på många olika vis men mestadels angav eleverna att det var lärarna/tränarna som hade lärt dem det, vilket var det svar jag förväntade mig. Många tyckte också, många i kombination med nyss nämnda, att de kommit underfund med det själva eller att det skett med hjälp av kompisar, föräldrar eller litteratur. Till viss del tror jag att det kan ha varit så att eleverna, under lärares ledning, på träningar har fått genomgångar varefter de själva tränat på att utföra övningen praktiskt och sedan helt på egen hand tränat, fått insikt och kunskap.

4.5.1 Allmänt om motivation

1. Hur kom det sig att du ville börja rida?

Tyckte om hästar 48 st.

Kompisar som red eller skulle börja rida 21 st.

Föräldrar/syskon som red, familjehobby 26 st.

”Prova på dag” 3 st.

Reklam 2 st.

Annat alternativ 29 st.

På den här frågan svarade eleverna i relativt stor utsträckning att det hade varit mer än en faktor som gjort att de ville börja rida. 48 elever svarade att det var för att de tyckte om hästar, 21 stycken uppgav att det var för att de hade kompisar som red eller skulle börja. 26 elever hade föräldrar som red och som fick dem att börja, 3 elever började efter en ”prova på dag” och 2 elever började efter annan typ av reklam. 29 stycken hade andra alternativ än nämnda som orsak till att de började rida.

2. Hur kom det sig att du fortsatte rida?

Det var roligt 75 st.

Det var spännande 26 st.

Kompisarna fortsatte 3 st.

Familjen ville det 4 st.

Annat alternativ 10 st.

Även på denna fråga angav de flesta elever ett flertal svarsalternativ. 75 elever uppgav att det var för att det var roligt, 26 stycken för att det var spännande, 3 stycken för att kompisarna fortsatte, 4 stycken uppgav att det var för att familjen ville det och 10 elever uppgav att det var av annan orsak.

3. Varför rider du nu?

Jag tycker fortfarande att det är roligt 68 st.

Jag utvecklas hela tiden 46 st.

Avkopplande hobby 22 st.

Bra motion 18 st.

Gammal vana 1 st.

Förväntas göra det 4 st.

För en kommande yrkeskarriär inom ridningen 29 st.

Annat alternativ 3 st.

Varför eleverna rider nu visade sig ha ett flertal bakomliggande faktorer, nästan alla, 68 elever, angav att de fortfarande tycker att det är kul att rida. 46 elever angav att de utvecklades hela tiden, 22 upplevde det som en avkopplande hobby, 18 menade att det var bra motion och 1 elev red av gammal vana. 4 stycken uppgav att de förväntades göra det och 29 elever rider nu för att de vill ha en kommande yrkeskarriär inom ridningen. 3 av de tillfrågande eleverna uppgav att de hade ett annat alternativ, än angivna, till att de red nu.

4. Vad tycker du att du får ut av ridningen nu?

Meningsfull fritid 36 st.

Ridningen är inspirerande 38 st.

Ökad svårighetsgrad ger mig en utmaning som jag tycker om 50 st.

Ökade framgångar på tävling 28 st.

Jag utvecklas och presterar allt bättre 43 st.

Bra motion 32 st.

Social gemenskap 34 st.

Inte så mycket 3 st.

Inget alls 0 st.

36 elever uppgav att de tycker att de får en meningsfull fritid av ridningen nu, 38 stycken upplevde ridningen inspirerande, 50 stycken upplevde en ökad svårighetsgrad som attraherade dem och 28 elever upplevde ökade framgångar på tävling. 43 stycken menade att de utvecklades och presterar allt bättre, 32 elever angav att det är bra motion, 44 upplevde en social gemenskap och 3 stycken angav att de inte upplevde att de fick ut så mycket av ridningen nu.

5. Var det samma saker som motiverade dig förut som det är nu?

- Ja 25 st.
Nej 11 st.
Delvis 43 st.

25 stycken av eleverna ansåg att det idag var samma saker som motiverade dem att rida, som det hade varit förut. 11 elever ansåg att det inte var de samma och 43 stycken menade att det var delvis samma saker som motiverade dem såväl nu som då.

6. Tycker du att ridningen utvecklar dig på något av följande sätt?

- Fysiskt 69 st.
Psykiskt 55 st.
Analysförmågan 34 st.
Socialt 36 st.

Flertalet elever angav flera svarsalternativ på den här frågan. 69 elever upplevde att de utvecklades fysiskt av ridningen, 55 stycken upplevde psykisk utveckling och 34 elever angav att analysförmågan utvecklades. 66 stycken elever uppgav att de utvecklades socialt.

7. Ser du ridningen som något positivt/lustfyllt?

- Ja 73 st.
Nej 0 st.
Ibland 6 st.

72 av eleverna upplevde ridningen som något positivt/lustfyllt, 6 stycken ansåg ridningen vara det ibland. Ingen elev menade att det inte skulle vara det.

8. Upplever du ridningen som lek eller allvar?

- Lek 44 st.
Allvar 66 st.

Många elever angav båda svarsalternativen på frågan. 44 elever menade att de upplevde ridningen som lek medan 66 stycken menade att det var allvar.

9. Har du någon förebild?

- Ja 61 st.
Nej 18st.

61 stycken angav att de har en förebild, 18 elever menade att de inte hade det.

10. Tycker du att det är viktigt med goda förebilder inom ridsporten?

Ja 59 st.

Nej 0 st.

Vet ej 20 st.

59 av eleverna ansåg det vara viktigt med goda förebilder inom ridsporten, 20 av eleverna visste inte om de tyckte det eller ej.

4.5.2 Analys av resultatet gällande allmänt om motivation

Möjligen kan det vara så att små flickor många gånger tycker om hästar, den teorin stöds i så fall i denna studie då majoriteten av de tillfrågade har angett detta som orsak till att de började rida. Men det framkom även att det var en familjehobby och att de hade kompisar som skulle börja rida eller redan red, vilket jag förväntat mig som svar. Att de fortsatte rida var för att det var såväl kul som spännande, vilket jag även har tolkat som orsaken till att de fortsatte rida och fortfarande gör det. Ju äldre och kunnigare eleverna blivit desto fler faktorer har tillkommit som gör att de fortfarande rider, vilket jag anser stöder min teori om att ju mer man lär sig inom ett ämne, desto mer inser man att det finns så oändligt mycket mer att lära. De orsaker som eleverna angett som faktorer som gjort att de fortsatt rida var de jag i stor utsträckning förväntat mig, dock hade jag trott att fler skulle ange att de ansåg det vara bra motion och att inte fullt så många satsade på en framtida yrkeskarriär som ryttare. Det sistnämnda förvånade mig verkligen, men med tanke på hur motiverade de angett sig vara så är det troligen fullt rimligt.

Det verkar som om eleverna i takt med åldern och sin praktiska färdighetsutveckling har börjat se på ridningen ur andra perspektiv än de som först var de som inspirerade dem till att börja rida. Endast ett fåtal menade att det fortfarande var samma faktorer som motiverade dem nu som det hade varit tidigare. De allra flesta menade att det inte var det eller att det delvis var det och min tolkning av de svar som tidigare angetts är att de ser andra dimensioner av ridutbildningen alltefter som de utvecklas som såväl ryttare som människor. Att de från början var fascinerade av spänningen behöver inte automatiskt innebära att det inte längre intresserar dem utan att det är en del av en större helhet som de dras till.

Varje enskild ingrediens som motivationsfaktor tror jag personligen mycket väl kan variera mellan eleverna, men helhetskonceptet tycks generellt sett motivera dem, tolkar jag det som.

Flertalet elever ser faktorer som fysisk och psykisk utveckling som en bonus de erhåller i samband med ridningen men likaså att de utvecklar sin analytiska och sociala förmåga, något som jag antar att yngre barn, på grund av mognadsprocessen, inte ägnar så stor eftertanke när de resonerar kring vad som gör ridningen positiv för just dem. Att ridundervisningen skall vara positiv och lustfylld ser jag som en förutsättning för att eleven ska utvecklas, oavsett ämnesområde. De måste finna motivation till att förkovra sig inom området för att utvecklas optimalt och det är där vår uppgift som lärare kommer in menar jag, att stimulera eleverna på ett sätt som ger motivation. Vår egen ambition och entusiasm har en tendens att lysa igenom och skapa en annan typ av stimulerande källa för eleven, tycker jag personligen.

I denna studie visade det sig att de flesta eleverna såg träningen inom ridning som såväl lek som allvar och jag tolkar det då som om de tog träningen på allvar men att deras mål inte var att prestera på topp utan att de även såg till trivselfaktorerna och att det var minst lika viktigt att ha kul ihop med häst, utvecklas mentalt och socialt samtidigt som det gav en bra motion. Vissa elever i studien angav att det enbart var allvar med ridningen, detta torde vara de sportsligt mest motiverade men höga ambitioner och mål och som ser ridningen som en potentiell framtida inkomstkälla enligt min tolkning. De torde vara de mest motiverade eleverna när det gäller att träna och tävla, att de var delaktiga i planering av träningsupplägg och utformning var också markant framträdande i studien, vilket jag också förväntat mig. Men de menade även att de utvecklades psykiskt och analytiskt vilket jag tycker tyder på att deras ridundervisning håller en högre nivå där bakomliggande faktorer och förståelse för ridningen har en lika viktig roll som färdighetsutövande på ett korrekt sätt.

Förebilder, tolkar jag resultatet som, har en viktig roll att fylla. Frågeställningen ger dock inte utrymme för vilken typ av förebild det gäller, om det rör sig om ett syskon som är duktig, en skicklig lärare/tränare eller en ryttare på internationell elitnivå. Massmedia spelar här en viktig roll anser jag, reklam spelar en allt mer betydande roll i vårt samhälle och för att finansiera träning och tävling på högsta nivå behöver de flesta ryttare sponsorer av olika slag. Personligen anser jag det viktigt att ungdomarna under adolescensen skall lära känna sig själva, utforma en egen identitet och upprätta en social gemenskap att vara en del av. Beroende på vad deras förebilder/idoler då representerar kan det vara till såväl godo som ondo. Det är en sak att ta efter en god sportslig anda och en helt annan när droger, alkohol eller doping blir massmedialt uppmärksammat anser jag. Det gäller att vara en god förebild för yngre generationer och ju mer positivt som kan förknippas med ett sunt leverne med positiva värderingar, desto mer kan sporten värva nya utövare, enligt min åsikt.

4.6.1 Målsättning och självtillräcklighet

1. Har du något mål med din ridning för det närmaste året?

Ja 64 st.

Nej 15 st.

64 av eleverna hade ett mål med sin ridning för det närmaste året, 15 av dem hade det inte.

2. Tror du att andra har mål med din ridning? (Lärare, föräldrar etc.)

Ja 44 st.

Nej 16 st.

Vet ej 19 st.

44 av de tillfrågade svarade att de trodde att andra hade något mål med deras ridning, 16 elever trodde det inte och 19 visste inte viket.

3. Känner du krav/förväntningar, från andra personer, på din ridning?

Ja 20 st.

Nej 31 st.

Delvis 28 st.

20 av eleverna kände av krav från andra personer, gällande deras ridning. 31 gjorde det inte men 28 stycken kände delvis av det.

4. Tycker du att du når upp till dina egna uppsatta mål?

Ja 38 st.

Nej 10 st.

Delvis 31 st.

38 elever angav att de tyckte sig nå upp till sina egna mål. 10 ansåg sig inte nå upp till målen och 31 elever svarade att de delvis ansåg sig nå upp till sina mål.

5. Tycker du att du når upp till andras, för dig, uppsatta mål/förväntningar?

Ja 30 st.

Nej 13 st.

Delvis 36 st.

30 av de tillfrågade eleverna upplevde sig nå upp till mål uppsatta av andra än dem själva. 13 ansåg sig inte nå upp till dessa och 36 stycken menade att de delvis nådde upp till dessa mål.

6. Hur känns det? (från fråga 5)

Positivt 40 st.

Negativt 5 st.

Både och 34 st.

40 stycken angav att det kändes positivt, 5 elever upplevde att det kändes negativt och 34 stycken tyckte att det kändes såväl positivt som negativt.

7. Har du krav/förväntningar på dig själv?

Ja 69 st.

Nej 5 st.

Delvis 5 st.

69 av eleverna uppgav att de hade krav/förväntningar på sig själva, 5 stycken att de inte hade det och 5 stycken att de delvis hade det.

8. Tycker du att du kan leva upp till dessa?

Ja 32 st.

Nej 10 st.

Delvis 37 st.

32 elever ansåg sig leva upp till sina krav/förväntningar medan 10 inte ansåg sig nå dit. 37 stycken menade att de delvis kunde leva upp till dessa.

9. Hur upplever du svårighetsgraden på din ridning?

Låg 7st.

Medel 55 st.

Hög 17 st.

7 av eleverna i undersökningen upplevde sig ha en låg svårighetsgrad på den ridning de utövade, 55 stycken upplevde den som medel och 17 elever upplevde svårighetsgraden som hög.

10. Vad vill du med din ridning i framtiden?

Ha en trevlig hobby 27 st.

Vill kunna fortsätta tävla och höja svårighetsgraden 54 st.

Vill kunna arbeta professionellt som ryttare 32 st.

Tänker sluta rida 1 st.

Flera elever angav ett flertal svarsalternativ på den här frågan. 27 stycken menade att de ville ha en trevlig hobby, 54 stycken ville kunna fortsätta tävla och höja svårighetsgraden. 32 elever hade förhoppningar om att kunna arbeta professionellt som ryttare och 1 elev avsåg att sluta med ridning.

4.6.2 Analys av resultat gällande målsättning och självtillräcklighet

Majoriteten av eleverna som deltog i studien hade gjort upp ett mål för sin ridning för det närmaste året och de trodde också att även deras tränare och i vissa fall föräldrar också gjort så, det resultatet gick helt i linje med vad jag förväntat mig. Jag förväntade mig även, precis som studien visar, att det till viss del ledde till att eleverna upplevde krav och förväntningar på prestationer. I vilken utsträckning detta påverkade eleven ger inte frågeställningen svar på, inte heller på vilken nivå förväntningarna från övriga låg, min tolkning är dock att eleverna hade relativt höga förväntningar på sig själva. Eleverna menade dock att de till stor del levde upp till sina egna mål, åtminstone delvis, det tolkar jag som om det trots allt varit relevanta mål eleverna ställt upp för sig. På samma sätt tolkar jag förväntningarna som eleverna upplevde från omgivningen, relativt höga, men fullt relevanta.

De krav som eleverna menade att de hade krav på sig själva ansåg de till stor del att de levde upp till, åtminstone delvis. Till viss del kan dessa personliga mål vara lågt satta för att kunna vara uppnåbara men sannolikt är de relativt relevanta för elevernas ambitionsnivå. Det är möjligt att eleverna i denna ålder har den självkänedom som krävs för att sätta upp relevanta mål som det går att leva upp till om allt löper på enligt planeringen. Det som även kan vara orsak och påverka måluppfyllelsen är utomliggande faktorer såsom skador på såväl sig själv som hästen och dessa måste man ta med i beräkningen. Att som ekipage nå formtoppen vid rätt tillfälle är inte givet och det krävs såväl konsekvent träning som skicklig matchning från lärare/tränare.

Eleverna har i frågeställningen inte getts tillfälle att ange på vilken nivå, klass, de rider utan i stället har de fått ange hur de upplever svårighetsnivån. Endast ett fåtal menade att de upplevde nivån på ridundervisningen som låg, de flesta ansåg att det var på medelnivå och en del att de hade en hög nivå på ridningen. Det borde tyda på att de flesta har höga ambitioner

och stora mål, om det förhåller sig så ger frågeställningen om vad de vill med sin hobby, ridningen, ytterligare dimension. Flertalet ville ha en trevlig hobby att fortsätta med men också att de skulle kunna fortsätta att utvecklas och höja svårighetsnivån. En relativt stor andel hoppades även kunna försörja sig på det som professionella ryttare vilket visar på att såväl ambitioner som mål, inom denna urvalsgrupp, var högt ställda, vilket ytterligare stärker min teori om att studien omfattar många ambitiösa och motiverade elever, elever som jag tror att man i stor utsträckning finner på program som erbjuder inriktning mot det ämne eleverna anser motivera och stimulera dem

4.7.1 Självkomplexitet (betydelse för självbilden/identiteten):

1. Har du andra intressen som du håller på med och som du tycker om att göra?

Ja 34 st.

Nej 21 st.

Hinner ej annat än att rida 30 st.

Önskar att jag hade haft andra intressen också 7 st.

Flera elever angav flera svarsalternativ på frågan. 34 elever uppgav att de hade andra intressen som de tyckte om att ägna sig åt, 21 elever menade att de inte hade det.

30 stycken svarade att de inte hann med annat än ridningen, 7 elever svarade att de hade önskat att de även hade andra intressen. Av den sistnämnda gruppen hade 3 stycken dessutom svarat att de inte hann med något annat än ridningen, resterande 4 elever hade angett att de inte hade några andra intressen.

2. Jämfört med det, hur viktigt är ridningen för dig?

Mycket viktig 53 st.

Viktigt 17 st.

Relativt viktigt 9 st.

Relativt oviktigt 0 st.

Oviktigt 0 st.

53 av eleverna uppgav att ridningen jämfört med andra intressen var mycket viktig för dem, 17 ansåg den vara viktig och 9 menade att den var relativt viktig. Ingen elev svarade att ridning jämfört med andra intressen skulle vara relativt oviktig eller oviktig.

5.1.7 Betydelse för självbilden/identiteten:

De elever som deltog i studien visade sig till relativ stor del satsa mycket eller all sin tid av sin fritid på ridning och inte hinna med några andra intressen men ungefär hälften av eleverna angav att de även hade andra intressen. Detta var vad jag förväntade mig att de skulle ange, dels genom egna erfarenheter men även genom de elever jag dagligen kommer i kontakt med och som säger sig ha ont om tid för andra intressen. Av frågeställningens utformning så framkom det dock inte vad dessa andra intressen utgjordes av, vilket kunde ha varit intressant att ta reda mer om. Men när eleverna fick rangera betydelsen ridningen hade för dem jämfört med andra intressen fanns en signifikant angivelse av att den var mycket viktig för dem och det är något som genomsyrat hela studien, den generellt positiva attityden till ridning i helhet, en teori som jag haft men inte trott skulle framträda så tydligt. Att ridningen innehar en speciell roll i dessa elevers liv verkar det inte råda någon tvekan om och jag tolkar det som och det är i många fall lärarnas/tränarnas förtjänst då de agerat på ett sätt som stärkt elevernas tro på sig själva och sina färdigheter, vilket även är min tolkning av resultaten i studien.

Studien tyder på att de faktorer som motiverat eleverna till att fortsätta sin ridning under adolescensen är att de till någon del har kunnat vara med och påverka sin lärosituation tyder jag svaren som. Tydliga mål och riktlinjer ger eleverna trygghet och de har då fått möjlighet att berätta om sina egna tankar, drömmar och mål och kunnat få en dialog med sin lärare/tränare som kunnat lägga upp relevanta övningar i förhållande till häst och ryttares nivå tycker jag mig kunna urskilja. Ridundervisningen ska vara rolig och erbjuda utmaningar som är möjliga att klara av, tolkar jag svaren i undersökningen som. Delaktigheten tolkar jag vara mest intressant för eleverna då det gäller påverkansmöjligheterna för träningsupplägget. Metodiken verkar inte var lika intressant ur elevperspektiv, möjligen anser de läraren/tränaren mer kompetent att lösa det på lämpligaste sättet, enligt min analys. Elevinflytandet och möjligheten för eleven att utforma det mer individuellt verkar vara av stor vikt för att öka elevernas motivation, studien tycker jag tyder på det och det är även i linje med mina personliga åsikter.

5. Diskussion

5.1 Diskussion

Eleverna menade att de fick stöd och uppmuntran av läraren för att klara en uppgift men de hade också varierade övningar som gjorde att de fick möjlighet att träna på vissa uppgifter mer individuellt utan krav på några direkta prestationer. Detta är likstämmt med det som Csíkszentmihályi m.fl. (1993) lägger fram i sin studie där de anser att individen redan från tidig ålder behöver uppmärksamhet, beröm och stöd från såväl föräldrar som lärare. Mycket tyder på att detta är i linje med det eleverna upplevde som nybörjarryttare, speciellt att beröm var något vanligen förekommande har mer än hälften av eleverna angett. Även Zetterqvist Blokhuis (2004) menar att ridläraren måste vara trovärdig så att eleverna känner tillit, vilket jag personligen tror är en förutsättning för att kunna ta till sig stöd, uppmuntran och beröm.

Min tolkning av svaren i studien är att det, av eleverna, inte är bra att kombinera för mycket genomgångar med instruktioner. Eleverna måste själva först få en chans att pröva sig fram och finna vissa egna erfarenheter. Dessutom upplevde eleverna undervisningen betydligt mer positiv om de fick uppmuntran av läraren för det som de verkligen klarade av istället för att läraren bara fokuserade på det som inte gick lika bra och kom med instruktioner gällande detta.

Franken (2002) menar att självkänsla i grund och botten handlar om stolthet. Vidare menar han att stolthet kan grupperas ihop med andra positiva känslor som man kan uppleva vid framgång, när man får komplimanger eller känner sig modig eller speciell på annat vis, denna åsikt tolkade jag att även eleverna ansåg vara av stor vikt för deras motivation och något som jag menar att vi lärare kan bidra till. Att fokusera på det positiva tror jag även kan ge ett visst utrymme för att jobba vidare med det som behöver förbättras. Elevernas egen uppfattning av sig själva och sin egen självbild och kapacitet tror jag att lärare kan vara med och påverka i positiv riktning. Liksom Railo (1994) menar även jag att det gäller att eleverna håller sig på en lagom nivå när det gäller att utöva sin sport. Att de har tydliga, konkreta mål som är relevanta för just dem, och att det inte ska bli kravfyllt utan vara lustfyllt att träna. Den mentala höjden måste dock vara parallell med målsättningen, oavsett om den är hög eller låg.

Möjligen är det så att om vi som lärare är positiva smittar den positiva stämningen av sig till eleverna. Till viss del är även Vygotskij inne på samma linje, han menade att detta samspel mellan elev och lärare kan betraktas inom ramen för det som han kallade för den proximala utvecklingszonen, vilket är det uppgiftsområde inom det kognitiva området som eleverna har svårt för att klara på egen hand men som de har möjlighet att klara av om de får vägledning och uppmuntran från mer erfarna personer (Evenshaug & Hallen, 1992, Egidius, 2003). Men liksom Csíkszentmihályi (1992) så anser jag att en av de viktigaste faktorerna är att ha roligt, det ska vara lustfyllt att rida! Det får jag även stöd av i studien, där eleverna på flera frågor uppger att de upplever det roligt att rida och att många även ser det som mer lek än allvar, dvs. att det inte är bara allvar men att det samtidigt finns uppställda mål som de önskar uppnå men att vägen dit också ska vara lustfylld, utan för stora krav.

Jag tror att om man som lärare engagerar sig och försöker uppmuntra eleverna måste det för att vara framgångsrikt ur elevperspektiv vara av den karaktär som eleverna efterfrågar, vilket kan vara högst individuellt, enligt mitt sätt att se och högst svårt att leva upp till som lärare. Alla elever man har som lärare i en klass måste man naturligtvis ha som mål att ge stöd, uppmuntra och motivera men då behoven uttrycker sig så olika bör det vara högst osannolikt

att alla elever känner att de får detta. Samtidigt tycker jag att man bör man vara lyhörd på elevens signaler och i möjligaste mån anpassa sig så att man kan vara eleven till hjälp. Detta förespråkar även Zetterqvist Blokhuis (2004) som även poängterar att man måste lyssna till det som inte sägs. Inte att förglömma, personkemi och allmänt förtroende, psykologi, har en viktig roll i interaktionen mellan lärare och elev. Där en lärare går bet tror jag att det är fullt möjligt att en annan lyckas på grund av dessa bakomliggande faktorer och inte på grund av stödets karaktär.

Även Gustavsson's (1999) tankar kring skolmiljön kan passa in att poängtera när det gäller elevernas tidiga minnen av ridningen, för det som eleverna uppfattar, önskar, tänker och lär i sin skolmiljö är starkt förknippat med hur de upplever den. I enkäten är detta svårt att utläsa av svaren men genomgående var eleverna positivt inställda till den miljö de disponerade för ridning. Min analys är därför att eleverna borde ha uppfattat den miljö de började rida i som positiv. Studien visar på elever som är motiverade och har mål med sin ridning, de verkar vara verklighetsförankrade och tro på sin egen förmåga. Autonomi, självständighet, tyckte jag mig kunna utläsa finnas till stor del, av svaren i enkäten att döma. Begreppet kan tolkas på olika vis, men om jag analyserar de svar jag fått från eleverna så bedömer jag dem som att självkänslan är en del av attityden till självet som helhet och att självkänslan är något som man bär med sig i olika situationer. Beroende på situation tror jag därför att självkänslan kan variera, även för en och samma person.

De elever som hade stöd hemifrån och som upplevde att de fick beröm eller uppmuntran menade att detta stöd var skönt att ha från sina närmaste och även forskning visar på att föräldrar som uppmuntrar och belönar sina barn vid framgångar och stöttar i medgångar men som inte straffar för eventuella misslyckanden, i regel får barn som är prestationsmotiverade. Om föräldrarna tar framgångar för givna eller i någon form bestraffar barnet när det inte lyckas fullt ut kan de skapa en känsla av rädsla för att misslyckas hos barnet. Om läraren har höga förväntningar på sin elev tenderar denna att prestera bättre än om förväntningarna är låga eller helt saknas (Evenshaug & Hallen, 1992). Av enkätsvaren tolkar jag det som om det inte fanns föräldrar som satte för stora krav på sina barn, utan de fanns där till stöd eller var inte delaktiga alls. De flesta eleverna menade också att de trodde att andra personer hade mål uppsatta för dem. Det framkom inte om de trodde att det var föräldrar eller lärare men jag tror också på det att om en lärare visar tilltro på prestation hos en elev, så kan denna prestera allt bättre. Men jag anser också att man som lärare måste se varje individ och möta dem på deras egen individuella nivå för att detta koncept skal vara framgångsrikt. Över 40 % av de tillfrågade eleverna hade nära släkt som också red, men samtidigt uppgav eleverna att de sällan eller aldrig red ihop. Min tolkning av det är att det kan kännas skönt att veta om att det

finns ett stöd och sällskap att få, om och när man vill eller är i behov av det. Det verkade dock som om eleverna i den här studien var självständiga och mest var i behov av det psykologiska stödet.

Även Lpf 94 föreskriver att skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Dessutom tas det upp att skolan skall uppmuntra till och skapa förutsättningar för att eleverna skall kunna göra egna, personliga, ställningstaganden. Jag håller även med om att för att eleverna skall kunna få inflytande på undervisningen och kunna ta ansvar för sina studieresultat så förutsätter det att de klart och tydligt informeras om utbildningens mål, innehåll och arbetsformer och vilka rättigheter och skyldigheter de har som elever. Jag tycker mig finna vissa tecken i undersökningen som styrker detta, eleverna vill veta planerna för deras utbildning, om de inte vet om målet vet de inte heller hur de ska nå dit och därför menar jag att elevdelaktighet är viktigt. Att föra en dialog elev och lärare emellan tror jag kan skapa medvetenhet och undvika oklarheter som kan ge upphov till oro. Eleverna i studien är positivt inställda till att de får vara med och påverka, ju kunnigare de blir, desto större utrymme verkar de vilja ha att påverka sin undervisning. Studien visar även på att ju längre de hade ridit, desto fler uppgav att de kunde vara med och påverka undervisningen. Zetterqvist Blokhuis (2004) förtydligar att detta är en viktig del av ridlärarrollen, att ha en röd tråd, struktur, att hålla sig till när man undervisar. Genom denna struktur menar Zetterqvist Blokhuis att det är lättare tydliggöra för eleven vad som förväntas av den, vilka mål som finns eller som struktureras upp tillsammans, varför det bör vara just dessa övningar och på denna nivå. Samt hur man tillsammans kan nå dit, lärare och elev gemensamt.

Gunnarsson (1999) visade i sin studie att utvecklande upplevelser genererade mer motiverade elever, främst gällde detta elever som tidigare hade klassificerats som problemelever. De bakomliggande faktorer som dominerade var att eleverna upplevde att de kunde följa med i undervisningen och därmed lära sig mer, se bakomliggande orsaker och se helheten. De kunde se ett klart mål och de förstod vad de gjorde och varför samtidigt som de fick arbeta självständigt i sin egen takt, det var alltså inte en separat företeelse utan symbiosen mellan ett flertal samverkande faktorer som skapade högre grad av motivation bland eleverna. Detta borde enligt mig vara fullt överförbart på ridningen, här får eleverna visa andra färdigheter än de annars inte får tillfälle att visa i undervisningssituationer som förknippas med lärandemiljö. Möjligen var pedagogiken, i Gunnarssons studie, mer individualiserad än vad som generellt sett sker i klassrumsmiljö. Ridundervisning anser jag ofta ske individuellt eller i mindre grupper vilket gör att det oftast blir mer personlig undervisning, på varje individs enskilda nivå och där en dialog mellan lärare och elever skulle kunna ske på ett spontant sätt. Här

borde även eleven kunna få svar på frågor rörande mål och planering för att nå dit men jag menar att det bör vara läraren som initierar dessa dialoger då jag inte tror att alla elever har tillräckligt hög självkänsla för att ta upp dessa frågeställningar. Att klart och tydligt förklara kursmål och betygsgraderingar ger eleven en chans att förstå vägen till målet, vilket är en trygghet som kan leda till ökat engagemang och motivation. Borde inte även vi som lärare veta vilka mål eleven själv har? Jag tycker personligen att det är en förutsättning för att kunna bedriva en kvalitativ undervisning i samspel med eleven.

Wäppling (2004) har refererat till Davidson m.fl. som i sina studier påvisar några vanliga omständigheter kring personer som utvecklat musikalisk förmåga, vilket inte är direkt överförbart på ryttarkänsla, men ändå jämförbart till viss del; det har rört sig om stödjande föräldrar, en vänlig lärare och möjlighet till övande samt en hög nivå av satsning på formellt praktiserande och informellt musicerande. Detta är något som eleverna verkar medvetna om enligt min tolkning av elevernas angivna svar, vilket även tyder på att de har en god insikt och förståelse för de personliga förutsättningarna och vikten av att träna ofta och på rätt sätt. Vissa av eleverna verkade vara motiverade nog att satsa på sitt utövande under de förutsättningarna medan andra tyckte att det var lika roligt att rida på hobbynivå med alla positiva faktorer som de ansåg det föra med sig, bl.a. angav de den sociala delen, motionen och att de upplever ridningen som en trevlig hobby.

Csikszentmihályi m.fl. (1993) anser att en miljö som karaktäriseras av engagerade vuxna, socialt stöd och engagemang i sporten är några av de mest grundläggande faktorer som behövs för att utveckla sitt färdighetsutövande. Min analys av studiens svar gällande detta är att eleverna i mycket hög utsträckning håller med om detta. De har uttryckt sig i positiva ordalag om dessa faktorer och kan man som lärare vara med och stötta, som vuxen person, så tycker jag att man ska försöka sporra sina elever så gott man kan. Min åsikt har även stöd i läroplanen där det finns angivet att bland de mål som man som lärare har att arbeta mot i sin undervisning skall sträva mot att stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga och att de självständigt och i grupp skall ta initiativ och ansvar samt att ha möjlighet att påverka sina villkor (Lpf 94). Detta kan man möjligen inte begära av alla som kan tänkas vara förebilder, anser jag, men då lärare/tränare till viss del utgör en grupp av förebilder tycker jag att man bör ta detta i beaktande

Mina personliga åsikter kring hur man kan ta till sig delar av den här undersökningen för att skapa motivation hos sina elever är att genom att ständigt utvärdera och analysera sitt eget arbete kan man som lärare bli allt mer professionella i sina skilda undervisningssituationer.

Att styra gruppen men ändå lämna utrymme nog åt eleverna att vara delaktiga i processen bör stärka interaktionen mellan elev och lärare och resultera i en större förståelse och personligt engagemang från såväl elev som lärarhåll. Jag tycker även att det är av vikt att lärarna tar sig tid och möter eleverna i olika faser av lärandet och ger dem möjlighet att utveckla inte bara färdigheter utan även förståelse och insikt. Att ge utrymme åt frågor, reflektion och analys kan starta en diskussion som inbegriper elevens tidigare kunskaper och erfarenheter och kan leda till att utveckla den analytiska förmågan samt förmågan att uttrycka sig med rätt terminologi.

Som lärare har vi Lpf 94 att utgå ifrån i vårt arbete och en faktor att ta hänsyn till är att vi skall sträva mot att stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga och att de såväl självständigt som i grupp skall ta initiativ och ansvar samt att ha möjlighet att påverka sina villkor, först då kan eleverna bli mottagliga för nya intryck. Lärarstödet, att se till varje enskild individ, är av största vikt för att förstärka motivationen till lärande hos eleverna. Hur detta stöd skall uttrycka sig verkar dock högst individuellt från elevhåll, det kan vara allt ifrån att vara en god förebild till att säga ett uppmuntrande ord eller ge tips på vad som är lämpligt att fördjupa sig i på egen hand för att utvecklas ytterligare. Att som lärare våga visa att man brinner för sitt ämne och engagera sig i att själv utvecklas i det kan motivera eleverna på ett positivt sätt. För att kunna ge eleverna förutsättningar att inhämta kunskap måste vi själva besitta kunskapen om hur man fångar och upprätthåller elevernas intresse.

Varierad undervisning uppskattas av eleverna tolkar jag det som, att ta till sig det, tillsammans med deras förebilder/idoler kan ge möjligheter till teoretiska pass med filmvisning som förstärker det som ska gås igenom praktiskt på lektionen senare. Då vi har elever med olika inlärningsstrategier bör vi variera vår undervisning så att det passar olika inlärningsstilar. Vad gäller mål och delmål anser jag att det är minst lika viktigt att eleverna i det sammanhanget får förståelse för vägen till målet och att det finns delmål på vägen samt att man själv bör uttrycka sina egna mål och förhoppningar om elevens prestationer, men även ger frågan till eleven, ”Vad vill just DU uppnå och på vilket sätt?”. Detta är en typ av lärarengagemang och studier, som nämnts tidigare, har visat att förhoppningar på relevanta nivåer för elevers räkning har en motiverande effekt. Det är av vikt att regelbundet ge eleverna feedback, berömma och entusiasmera dem så de känner att vi lärare är positivt inställda samt tror på dem och deras förmåga utifrån det utgångsläge varje enskild individ besitter. Inom lärarkåren bör vi uppmuntra eleverna till att utveckla även andra intressen, stimulans och inspiration från andra håll kan motivera eleverna ytterligare till att fortsätta med sitt utövande av ridning.

5.2 Förslag till vidare forskning

En jämförande kvalitativ studie med intervjuer hade kunnat ge ytterligare information av värde gällande faktorer som elever upplever påverkar deras motivation till att fortsätta rida även under tonåren. Dessutom hade det varit av intresse att göra en studie, såväl kvalitativ som kvantitativ, med elever som slutat rida för att på så sätt göra en jämförande studie som än tydligare skulle kunna ge svar på vad som verkligen får eleverna att fortsätta med sin ridning. Mer motiverade elever skulle också kunna jämföras med mindre motiverade, skillnader såväl som likheter är av intresse att undersöka tycker jag.

Litteraturförteckning

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, M. & Paulsson, U. (2003). *Seminarieboken – att skriva, presentera och opponera*. Lund: Studentlitteratur.

Bra böckers lexikon, 2000, band 16. (1997). Höganäs: Bokförlaget Bra böcker AB.

- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Cole, M. & Cole, S.R. (1996). *The development of children* (3:e uppl.). New York: Freeman and Co.
- Csikszentmihályi, M.(1992). *Flow – den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hölzel, P., Hölzel, W., Plewa. M. (1995). *Proffsryttarens ridlära*. Halmstad: Bokförlaget Spektra.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen, undersökningsmetoder och språklig utformning* (2:a uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Evenshaug, O. & Hallen, D.(1992). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Franken, R. E. (2002). *Human motivation* (5:te uppl.) Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hartman, S. (2005). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Passer, M.P., & Smith, R.E. (2001). *Psychology: Frontiers and Applications*. New York: McGraw-Hill.
- Railo, W. (1992). *Nya Bäst när det gäller*. Farsta: Svenska idrottsrörelsens studieförbund (SISU).
- Undén, A-L. m.fl. (1990). *Stressforskningsrapporter, Studenters hälsa och studiemiljö, hälsa och livskvalitet, Samband mellan psykosociala studiemiljöfaktorer, hälsa och livskvalitet, delrapport 2*. Stockholm: Statens institut för psykosocial miljömedicin Institutionen för stressforskning, WHO´s psykosociala center.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Westlander, G. (1993). *Socialpsykologi, tankemodeller om människor i arbete*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Wäppling, A. (2004). *Pianospel i adolescensen*. C-uppsats, Musikhögskolan i Piteå, Piteå.

Zetterqvist Blockhuis, M. (2004). *Pedagogik för ridlärare*. Strömsholm : Ridskolan Strömsholm.

Nätreferenser:

www.2ridsport.se/t2.aspx?p=107611, 060724