

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzelius 10:K102, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 24 April 2020 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Bitr. Professor Daniel Persson Thunqvist (Institutionen för beteendevetenskap och lärande, avdelningen för pedagogik och sociologi, Linköpings universitet).

Abstract

Lundesjö Kvant, S. 2020. Konsten att undervisa ryttare. *En studie om ridlärarens pedagogiska praktik*. (The art of teaching riders – a study about riding teachers' pedagogical practice). *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 18. 97 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0892-0.

This thesis concerns how riding teachers' reflect upon their teaching and how they teach. The overall aim of the thesis is to contribute with knowledge about how riding lessons are organized, regarding both the accomplishment of lessons as activity systems and the interactional organization of instructional work. Horseback riding can be understood as an embodied and practical knowledge, and includes communication and collaboration between horse and rider, sometimes referred to as equestrian feel (Dashper, 2016). Two different theoretical perspectives were applied to explore how such knowledge is taught. Activity theory (Engeström, 1987) was used to analyze interviews with and observations of ten riding teachers about their understanding and implementation of their pedagogical practice. Teachers' and students' interactions during riding lessons were examined using an ethnomethodological and conversation analytic approach (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). The analyses were based on video-recordings of ten group lessons and 40 one-on-one riding lessons.

The results show that riding lessons can be conceptualized as activity systems where the focus of teaching constantly changes; from *horse* to *student* to *routine*. Traditions and safety regulations are shown to generate contradictions that may hinder the teachers from developing their teaching. However, the teachers express a wish to use more student collaborative methods, and display an intention to communicate with students about *equestrian feel*. Another result unveils how the teacher and the individual students, within the mobile context of riding lessons, make instructional sequences possible by co-creating *instructional spaces*. A third result illuminates the participants' collaborative work to make equestrian feel available for instruction. The teacher molds equestrian feel through *online instructions*, i.e., instructions produced during the students' active riding. These instructions shift focus between the students' seat and influence, the horse's actions and the student's embodied feel. Moreover, the teachers are shown to use visual, verbal and embodied resources as they interpret equestrian feel for the student. In sum, the studies shed light on the complex art of teaching practical and embodied knowledge of riding.

Keywords: activity theory, ethnomethodological conversation analysis, instruction, multimodal interaction, mobility, pedagogical practice, riding teacher, riding lesson

Susanne Lundesjö Kvant, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Susanne Lundesjö Kvant 2020

ISBN 978-91-513-0892-0

urn:nbn:se:uu:diva-406227 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-406227>)

Till minne av Muskot

List of Papers

Avhandlingen baseras på tre studier, varav en, delstudie I, är en licentiatuppsats, medan övriga två är vetenskapliga artiklar. Samtliga delstudier kommer att hänvisas till via nedanstående romerska siffror.

- I Lundesjö Kwart, S. (2013) *Ridlärarens pedagogiska praktik, en verksamhetsteoretisk studie*. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 164, Licentiatuppsats, Inst. f. pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet
- II Lundesjö Kwart, S. (i tryck) Instructions in horseback riding – The collaborative achievement of an instructional space. *Learning, Culture and Social Interaction*.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.10.002>
- III Lundesjö Kwart, S., Melander Bowden, H. (manuskript) *Instructing equestrian feel: on the art of teaching embodied knowledge*

Delstudie II, som är en artikel i tryck, har av tidskriften godkänts för tryckning i avhandlingen.

Innehåll

1 Inledning.....	11
1.1 Ridskoleverksamhet i Sverige.....	12
1.2 Ridundervisning som en pedagogisk praktik.....	14
1.3 Syfte och frågeställningar.....	15
1.4 Kappans disposition.....	16
2 Ridundervisning, ett växande forskningsfält.....	17
2.1 Ridundervisningens utveckling.....	17
2.2 Ridundervisningens genomförande.....	19
2.3 Kommunikation inom triaden lärare, elev och häst.....	20
2.3.1 Ryttarkänsla.....	23
2.4 Undervisning inom närliggande praktiker.....	24
2.4.1 Instruktioner i interaktion.....	24
2.4.2 Mobila undervisningsmiljöer.....	27
2.4.3 Undervisning om praktisk kunskap och känsla.....	28
2.4.4 Undervisning, struktur och utveckling.....	31
3 Teoretiska perspektiv.....	33
3.1 Verksamhetsteori.....	33
3.1.1 Handlingar inom verksamhetsteori.....	34
3.1.2 Engeströms analysmodell.....	34
3.1.3 Motsättningar leder till utveckling.....	36
3.2 Etnometodologi och samtalsanalys.....	37
3.2.1 Samspel mellan deltagare i aktiviteter.....	37
3.2.2 Handlingar inom EMCA.....	38
3.2.3 Multimodal interaktion.....	39
4 Metod och analys.....	42
4.1 Ridlärares uppfattningar om ridundervisning.....	42
4.1.1 Datainsamling.....	42
4.1.2 Analytiskt tillvägagångssätt.....	45
4.2 Deltagarnas handlingar och samspel vid ridundervisning.....	46
4.2.1 Datainsamling.....	46
4.2.2 Analytiskt tillvägagångssätt.....	49
4.3 Trovärdighet.....	52
4.4 Forskarroll och förförståelse.....	53
4.5 Etiska överväganden.....	53

5 Sammanfattning av studier.....	56
5.1 Delstudie I, Ridlärarens pedagogiska praktik.....	56
5.2 Delstudie II, Instructions in horseback riding.....	61
5.3 Delstudie III, Instructing equestrian feel.....	63
6 Konsten att undervisa ryttare.....	65
6.1 En pedagogisk praktik i utveckling.....	66
6.2 Undervisning med skiftande fokus.....	68
6.3 Ridlärarens pedagogiska arbete.....	70
6.3.1 Undervisning om ryttarkänsla.....	71
6.4 En pedagogisk praktik i samspel.....	72
6.5 Slutsatser och framtida forskning.....	74
7 Summary <i>The art of teaching riders – A study about riding teachers’ pedagogical practice</i>	76
7.1 Introduction and aim.....	76
7.2 Riding lessons, a growing field for research.....	77
7.3 Theoretical perspectives.....	78
7.4 Methods and research settings.....	80
7.5 Results.....	81
7.5.1 Study I, Riding teachers pedagogical practice.....	81
7.5.2 Study II, Instructions in horseback riding.....	82
7.5.3 Study III, Instructing equestrian feel.....	82
7.6 Concluding discussion.....	83
Referenser.....	85
Bilagor.....	91
1 Intervjuguide och observationsmall.....	91
2 Transkriptionsnyckel.....	95
3 Samtycke.....	96

Förord

Ridundervisning har alltid intresserat och fascinerat mig. Redan i min grundutbildning skrev jag en CD-uppsats med titeln ”Ridlektion, ett triangeldrama mellan elev, häst och lärare”. Nu sitter jag här 22 år senare och tänker tillbaka. Resan som forskarstuderande började 2004 då jag tog jag kontakt med Ulla Riis på pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. På den vägen blev jag kvar länge, 2013 tog jag min licentiatexamen. Efter licentiatexamen tog det stopp för en tid men 2015 tog jag ny sats. Genom att Anna Bergh ställde upp som biträdande handledare och huvudsökande kunde vi söka medel från Stiftelsen Hästforskning, och vi fick det beviljat! Nästa halva av min forskarutbildning påbörjades, inledningsvis med Gustaf Lymer som handledare, men ganska snart tog Helen Melander Bowden över som huvudhandledare. Helen, du har med din kompetens och analysförmåga lärt mig oerhört mycket under denna tid, och många gånger fått mig att prestera långt bättre än vad jag själv trodde var möjligt. Anna, som biträdande handledare har du både kunnat bidra med ett hästperspektiv och med din kunskap om stringens och röd tråd vid arbete med vetenskapliga studier. Jag vill rikta ett stort tack till er båda för alla bra diskussioner och kloka kommentarer! Jag vill också framföra ett särskilt tack till Ulla Riis, min handledare fram till licentiatexamen, för att du fortsatt att stötta mig hela vägen fram till idag.

Förutom mina handledare finns det några andra personer som läst mitt arbete. Vid 75% seminariet bidrog Susanne Linnér från Linnéuniversitetet med kloka tankar genom att reflektera över vilket forskningsfält jag kan tillhöra och bidra till. Vid 90% seminariet hjälpte mig Anna Ekström, Linköpings universitet, lyfta fram att avhandlingsarbetet utgör en helhet trots att det genomförts i två etapper. Slutligen har en läsgrupp bestående av Katarina Gustafson och Niklas Norén, Uppsala universitet, läst och gett kommentarer både på detaljnivå och ur ett helhetsperspektiv. Stort tack till er alla!

En förutsättning och grund för hela min forskarutbildning har, av flera anledningar, varit mitt arbete på Hippologenheten, SLU. Till att börja med genom att rent tidsmässigt möjliggöra för mig att forskarutbilda mig. SLU har sedan också, tillsammans med Stiftelsen Hästforskning, bidragit till studiens finansiering, främst genom att jag kunnat gå forskarutbildningskurser inom min tjänst. På Hippologenheten, med Anna-Lena Holgersson i ledningen, finns dessutom de allra bästa arbetskamrater och vänner man kan ha! Varmt tack för allt ert stöd och support genom åren! En annan arbetskamrat, fast på

lite distans, är Karin Morgan på Ridskolan Strömsholm. Jag är så tacksam för att du tog dig tid läsa mitt manus!

Jag vill också tacka de ridlärare, elever och hästar som varit med i mina studier och därmed på olika sätt bidragit till denna avhandling. Stort tack till er alla, utan er hade detta inte varit möjligt att genomföra!

Så till min familj, ni är och kommer alltid vara det viktigaste för mig! Nu börjar ett nytt kapitel i livet. Simon och Robin, så länge ni funnits har jag arbetat med detta men nu lovar jag ägna mer tid åt er. Clarence, nu kan vi åter ägna lite mer tid åt familjeprojekt. Tack för att ni finns hos mig, jag älskar er!

Uppsala i mars 2020

Susanne Lundesjö Kvart

1 Inledning

Den här avhandlingen handlar om konsten att undervisa ryttare, dels med avseende på hur ridlärare tänker om ridundervisning, dels hur de gör när de undervisar ryttare under ridning. Baserat på analyser av intervjuer med ridlärare utforskas förutsättningar för ridundervisningens organisering som en verksamhet samt ridlärares uppfattningar om hur ridundervisning genomförs. Inspelade videofilmer analyseras med avseende på hur ridundervisning organiseras ur ett interaktionellt perspektiv samt hur aktiviteter utformas och genomförs av deltagarna – ridlärare, elev och häst – under pågående ridundervisning vid ett urval svenska ridskolor.

Ridning och ridundervisning är en komplex aktivitet (Cumyn, 2000; Maw, 2012). Komplexiteten består i att ryttaren sitter till häst, en relativt utlämnad position på ryggen på ett stort djur. Samtidigt som ryttaren sitter på hästens rygg ska ryttaren lära sig kommunicera med den. Kommunikationen sker framförallt via förkroppsligade rörelser (så kallade hjälper). I förlängningen innebär det att ryttare behöver lära sig hitta balansen på hästryggen och koordinera sina rörelser för att kunna ge hästen de hjälper (signaler till hästen via t.ex. tygel eller skänkel/ben) som används för att kommunicera med hästen. Detta sker under tiden som hästen rör sig, något som aktualiserar ridning och ridundervisning som en mobil aktivitet. För att kommunicera med hästen under ridning krävs en viss form av känsla från ryttarens sida, ofta kallad *ryttarkänsla* (Dashper, 2016; Zetterqvist-Blokhuis, 2018; 2019). Det finns ingen entydig definition av vad ryttarkänsla är men det kan betraktas som en praktisk kunskap (jmf. Polanyi, 1966; Schön, 1983; Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Med praktisk kunskap avses kunskap baserad på en praktisk aktivitet (Schön, 1983), där kunnande uttrycks genom agerande. Enligt Schön (1983) har praktiker en förmåga att reflektera både i handling och över genomförd handling. Ryttarkänsla kan också definieras som en förkroppsligad kunskap (jmf. Bäckström, 2014; Hindmarsh & Pilnick, 2007; Keevallik, 2010).

Forskare har börjat intressera sig för hur människan kommunicerar med hästar, vad ryttarkänsla är samt hur ryttare utvecklar ryttarkänsla (se t.ex. De Giorgi & Schoorl, 2014; Bornemark & Ekström von Essen, 2010; Game, 2001; Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Det saknas däremot forskning om hur ridlärare undervisar om ryttarkänsla (Dashper, 2016). Ridlärare har, enligt bland annat Dashper (2016), en viktig roll när ryttare ska lära sig rida med ryttarkänsla. I detta arbete studeras bland annat hur ridlärare talar om ryttarkänsla i sin undervisning samt hur de tillsammans med sina elever

arbetar för att tillgängliggöra den praktiska och förkroppsligade kunskap som ryttarkänsla utgör. En annan förutsättning för ridundervisning är att det handlar om ett samspel mellan tre parter: lärare, elev och häst. Denna situation är unik för ridundervisning, men det finns likheter med andra sammanhang där fler än två deltagare är involverade, som exempelvis dansundervisning (Keevallik, 2010) eller sjuksköterskeutbildning (Melander, 2018). Podhajsky (1997) menar dessutom att en av de faktorer som gör ridlektioner speciella är att hästen kan ha olika funktioner. När hästen är välutbildad och erfaren kan den fungera som läromästare. Detta visar även resultat från Zetterqvist-Blokhuis (2019) avhandling i vilken intervjuade ryttare framhöll att de ibland undervisas av hästen. Ibland är det istället hästen som behöver utbildas, vilket innebär att ryttaren är ridlärarens elev samtidigt som ryttaren utbildar hästen (Podhajsky, 1997).

Den ridundervisning som utforskas i avhandlingen genomförs vid ett antal svenska ridskolor och som bakgrund beskrivs nedan ridskoleverksamhet i Sverige.

1.1 Ridskoleverksamhet i Sverige

Det har skett en historisk utveckling när det gäller människans aktiviteter tillsammans med hästen, från användande av hästen för transport och arbete i jord- och skogsbruk, till att hästen idag främst används på fritiden och inom sport (Hedenborg, 2009; 2013). Med tiden har kunskapsöverföringen om hästar och hästhantering ändrats från att ha skett genom naturliga generationsväxlingar, där den unga generationen växte upp med hästar och lärde av de äldre, till att vi idag utbildar de nya generationerna ryttare på ridskolor. De unga som nu börjar rida på ridskola har sällan haft någon tidigare kontakt med hästar. Många människor ägnar sig idag åt ridning som en fritidsaktivitet och sportutövning. Omkring 500 000 personer rider i Sverige, på ridskola eller i privat regi på egen häst (SvRf, 2018a). Det finns omkring 450 ridskolor anslutna till Svenska Ridsportförbundet (SvRf, 2018a) och där genomförs årligen cirka fem miljoner ridlektioner med omkring 125 000 ridande elever. Med tanke på att många människor rider och att de huvudsakligen lär sig rida på ridskolor är ökad kunskap om hur ridundervisning på ridskolor organiseras av värde liksom också att utforska frågor om det praktiska genomförandet och dess förutsättningar.

En övergripande beskrivning av ridskoleverksamhet gör gällande att de flesta ridskolor har både teoretisk och praktisk undervisning (Smith, 2009). På vissa ridskolor delas varje ridlektion upp i ett teoripass och ett praktiskt ridpass. På andra genomförs istället en teorivecka en gång per termin då alla lektioner genomförs i lektionssal eller i stallet. Den undervisning som studeras i denna avhandling är den praktiska delen då eleverna sitter på hästryggen.

Utmärkande för den svenska ridskolan är att undervisningen sker i grupp (Forsberg & Tebelius, 2011; Smith, 2009). I de flesta andra länder sker

ridundervisning enskilt. Gruppundervisning innebär att ett flertal ekipage deltar i ridlektionerna, ofta i rörelse samtidigt. Upp till tolv elever kan vara med under en ridlektion. Traditionen med gruppundervisning kan spåras tillbaka till det militära arvet då soldater tränades i grupp. När de första ridskolorna bildades anställdes ofta före detta militärer som ridlärare och de tog med sig undervisningstraditionerna från försvaret (Hedenborg, 2013). Denna kultur lever kvar och än idag är ridundervisning och ridskolemiljön märkbart präglad av militära normer (Thorell, 2017), vilket innebär vissa specifika förutsättningar för ridundervisningens organisering. Ett exempel är Svenska Ridsportförbundets olika riktlinjer för kvalitetsmärkning av ridskolor (SvRf, 2017) där stor vikt läggs på dels elevers säkerhet, dels hur hästarna hanteras utifrån ett hästvälståndsperspektiv. Det leder över till en annan faktor som spelar in, den växande uppmärksamhet djurvälstånd får i samhället. Det finns idag ett starkt tryck både inom hästbranschen och från omvärlden att värna om hästen när den hanteras och rids (Zetterqvist-Blokhuis, 2019).

Sveriges ridskolor ger underlag för ungefär 2 000 helårsarbeten som ridlärare/ridinstruktör (Jordbruksverket, 2018) och uppskattningsvis sysselsätter ridskolorna totalt sett omkring 4 500 personer. Förutom ridlärare, den yrkeskår som är i fokus för denna avhandling, undervisas ryttare inom ridsporten av ridinstruktörer och tränare. Det finns flera utbildningsvägar för den som vill arbeta med ridundervisning; olika varianter av yrkesutbildningar, folkhögskoleutbildning eller universitetsutbildning (SvRf, 2018b). Inom de yrkesutbildningar som finns är betoningen lagd på ridlärarens egen färdighetsutbildning i ridning samt på generella kunskaper om hästhantering och på praktisk färdighetsträning i att instruera (SvRf, 2018b). Hippologprogrammet, en treårig universitetsutbildning som endast ges vid SLU (Sveriges Lantbruksuniversitet), är ett resultat bland annat av det ökade intresset för ridsport och det därmed ökade behovet av yrkesverksamma med god kunskap om hästar. Programmet ger framtida ridlärare en bred kunskapsgrund att stå på gällande såväl ridning, hästens skötsel och vård som pedagogisk kompetens att undervisa elever i olika åldrar och didaktiska kunskaper om utformandet av ridundervisning (SLU, Hippologenheten, 2018). I ridlärarens vardagliga arbetsuppgifter är ridundervisning en del. Utöver att undervisa sköter ridlärare även om ridskolans hästar.

På senare år har coaching inom hästsporten blivit vanligare internationellt (Maw, 2012). Även i Sverige finns en ökad efterfrågan från elever på mer coachande former av undervisning (Thorell et al., 2016), en undervisning med bland annat ökat utrymme för eleven att ta initiativ och diskutera sin ridfärdighet (Maw, 2012). Det är viktigt att veta mer om hur samspelet fungerar vid ridundervisning, å ena sidan för att utveckla ridundervisningen, å andra sidan för att kunskap om samspelet vid ridundervisning kan generaliseras till andra former av undervisning med liknande förutsättningar.

Sammanfattningsvis utgör hästsport, ridning och ridundervisning kunskapsfält i omvandling. Ridundervisning är en viktig del i den fortsatta utvecklingen av hästsport och ridning. Samtidigt är ridundervisning i sig under

förändring (Thorell, 2017). Det är viktigt att ridundervisningen är säker för både elever och hästar och för ridskolornas överlevnad är det av intresse att veta mer om hur ridundervisning kan utvecklas vidare. Detta bär med sig en del etiska frågor och ridsporten behöver hantera dessa och bemöta de farhågor som finns i samhället för hästars välbefinnande i människans handhavande av dem. Ridundervisning är inte utforskat i särskilt hög utsträckning (Thorell, 2017; Norris, 2012; Zetterqvist-Blokhuis, 2019) och många kunskapsluckor finns att fylla för denna praktik. Den fortsatta utvecklingen av ridundervisning behöver vila både på praktisk erfarenhet och på mer och systematiserad kunskap.

1.2 Ridundervisning som en pedagogisk praktik

Ridundervisning betraktas i avhandlingen som en pedagogisk praktik. Begreppet pedagogisk praktik används som ett samhällsvetenskapligt begrepp vari det ligger ett antagande om att det inom en praktik förekommer vissa handlingsmönster och ställningstaganden som reproduceras utifrån de förväntningar som gäller i just den praktiken. Enligt bland annat Thorell (2017) behövs mer kunskap om hur ridundervisning genomförs och hur den kan utvecklas. Studier av ridundervisning som pedagogisk praktik har ett vetenskapligt värde då de kan tillföra kunskap om hur ridlärare, i interaktion med ridelever, undervisar om ett praktiskt och förkroppsligat kunnande. Inom detta fält behövs exempelvis mer kunskap om hur instruktioner organiseras i interaktion mellan deltagare som ibland befinner sig på avstånd från varandra och ibland kommer nära. Vid ridundervisning gäller även att oavsett vilket avstånd det är mellan deltagarna så har de olika utgångspunkter då ridläraren står på marken och iakttar elevens handlingar på hästryggen. Med tre parter involverade, varav en häst, möjliggörs även studium av ett delikat samspel och hur de mänskliga deltagarna i undervisningssituationer förhåller sig till kommunikationen med ett djur. Då kommunikationen med hästen innefattar en känsla kan ett vetenskapligt bidrag även göras beträffande hur känsla görs tillgänglig för instruktion. Forskning om ridundervisning kan även tillföra kunskap till vetenskapsfältet om mobilitet i interaktion, eftersom undervisningen både är mobil och ofta sker i grupp. Det innebär att deltagarna i gruppen både befinner sig i en undervisningsaktivitet och samtidigt behöver anpassa sig efter varandra i den mobila praktiken. Detta ställer speciella krav på både lärare och elever.

De valda teoretiska perspektiven är verksamhetsteori och Engeströms analysmodell (1987) samt etnometodologi och samtalsanalys (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). Genom att använda två olika teorier fokuseras olika aspekter av ridundervisning, och ett och samma kunskapsområde studeras ur olika perspektiv. Ridundervisning utforskas både utifrån ridlärares olika uppfattningar om det pedagogiska arbetet och utifrån hur aktiviteter utformas och genomförs under pågående ridundervisning.

En viktig utgångspunkt för verksamhetsteorin är att den praktik som analyseras ses som historiskt utvecklad (Leontiev, 1978; Engeström, 1987). Med tanke på den historia och kultur (jmf. Thorell, 2017; Hedenborg, 2013) som präglar ridundervisning är det intressant att förstå hur dessa omständigheter påverkar hur dagens ridlärare ser på ridundervisning och vilka villkor som omgärdar deras pedagogiska arbete. Med hjälp av verksamhetsteorin kan olika handlingar systematiseras och beskrivas som delar av sociala praktiker. En handling förstås ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv som en process vilken leder mot ett medvetet mål (Leontiev, 1978). En handling är kortvarig och tidsbestämd. Verksamhetsteori och Engeströms analysmodell används för att analysera ridlärarens uppfattningar om ridundervisning (delstudie I).

Etnometodologi och samtalsanalys (EMCA) är en ansats som kan användas för att studera undervisningens interaktionella organisering. I detalj analyseras hur människor i samspel med varandra utför och förstår olika handlingar. Med begreppet handlingar avses här såväl språkliga som förkroppsligade handlingar (t.ex. kropps rörelser och gester) och handlingar både i vardagliga och institutionella (t.ex. ridlektioner) sammanhang (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). EMCA används för att analysera ridundervisning som en situerad praktik med fokus på hur instruktioner tar form i och genom deltagarnas interaktion under ridlektioner (delstudie II och III).

1.3 Syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra med ökad kunskap om hur ridundervisning organiseras, genom att synliggöra ridundervisningens förutsättningar och genomförande samt hur ridlärare gör när de undervisar ryttare i den vardagliga praktiken. Detta utforskas dels genom analyser av ridlärarens uppfattningar om och erfarenheter av den pedagogiska praktiken, dels genom detaljerade analyser av videoinspelningar av praktisk ridundervisning. Följande frågeställningar behandlas:

- Vilka uppfattningar har ridlärare om ridundervisning och dess förutsättningar?
- Hur utformas och genomförs ridundervisning i praktiken?
- Vilken betydelse har det för ridlärarens pedagogiska praktik att det är tre parter – ridlärare, elev och häst – involverade?

Den första frågeställningen besvaras med hjälp av den första delstudien. Frågeställning två och tre besvaras utifrån samtliga tre delstudier.

1.4 Kappans disposition

Avhandlingen bygger på tre delstudier. Delstudie I utgörs av en licentiat-uppsats, *Ridlärarens pedagogiska praktik – en verksamhetsteoretisk studie*, där ridlärarens uppfattningar om förutsättningar för ridundervisning samt deras tankar om kommunikation, ryttarkänsla och pedagogiska metoder för ridundervisningens genomförande, studeras. Resultaten från delstudie II redovisas i en artikel som är under tryckning, *Instructions in horseback riding – The collaborative achievement of an instructional space*, och som fokuserar på instruktioner och deltagarnas samspel vid gruppundervisning. Slutligen presenteras resultaten från delstudie III i artikeln *Instructing 'equestrian feel': on the art of teaching embodied knowledge* som är i manusformat. I den analyseras hur ridlärare undervisar om ryttarkänsla och studien belyser de olika resurser som deltagarna använder för att tillsammans göra ryttarkänsla tillgänglig för instruktion.

I avhandlingens inledning (kapitel 1) presenteras ridskoleverksamhetens utveckling samt ridning och ridundervisning. I kapitel 2 presenteras det begynnande forskningsfält som finns om ridundervisning. Kapitlet lyfter fram studier både från forskning om ridundervisning och studier av undervisning inom verksamheter med drag som påminner om ridundervisning. Det innebär att forskning om undervisning och instruktioner inom olika praktiska och förkroppsligade kunskaper presenteras, liksom forskning om undervisning i mobila miljöer. Avslutningsvis redovisas forskning om undervisning som berör förmedling av en känsla. I kapitel 3 presenteras de teoretiska perspektiven: verksamhetsteori och Engeströms analysmodell samt etno-metodologi och samtalsanalys (EMCA). Efter detta kommer en redogörelse för metoderna för datainsamling och analys i kapitel 4. I delstudie I genomfördes en intervju- och observationsstudie för att beskriva och analysera ridundervisningens pedagogiska praktik utifrån ridlärarens uppfattningar och erfarenheter. Analys av intervjuer och observationer gjordes med hjälp av Engeströms analysmodell. Till delstudie II och III filmades ridundervisning i grupp och enskilt. Inspelat videomaterial analyserades ur ett EMCA-perspektiv. Till sist görs kortfattade presentationer av resultaten från de tre delstudierna i kapitel 5. En avslutande diskussion kring resultaten från de tre delstudierna återfinns i kapitel 6. I kapitel 7 görs en engelsk summering av avhandlingen.

2 Ridundervisning, ett växande forskningsfält

Ridundervisning är en tämligen utforskad praktik men ett forskningsområde på framväxt (Hedenborg, 2013; Thorell, 2017). Forskningsöversiktens utgångspunkt är ridundervisning och inledningsvis presenteras det begynnande forskningsfältet om ridundervisning inklusive studier om ridlärare och kommunikationen mellan lärare, elev och häst. Den forskning som presenteras är utvald från hela det relativt smala fältet och ger därför en övergripande bild av den forskning som finns.

För att placera in avhandlingen i kringliggande forskningsfält presenteras sedan studier som behandlar en del av de fenomen som är aktuella för avhandlingens olika delstudier. Urvalet av den forskning som presenteras är gjord utifrån de olika fenomenen; instruktioner, mobilitet, undervisning om praktisk kunskap och känsla samt undervisningens struktur och utveckling. En avgränsning görs till studier som tillämpat samma teoretiska ansats som i avhandlingen, verksamhetsteori och Engeströms analysmodell samt etnometodologi och samtalsanalys (teorival kommer att behandlas i kapitel 3).

2.1 Ridundervisningens utveckling

Det finns en del forskning som beskriver den utveckling som skett inom ridundervisning under 1900-talet, bland annat undersöks tillkomsten av den svenska ridskolemodellen. I samband med att det militära försvaret avvecklade hästar från sin verksamhet på 1940-talet bildades Ridfrämjandet. Detta blev inledningen till ridning som en folksport (Hedenborg, 2009; 2013). Ridskolor startades och förutom att före detta militärer anställdes som ridlärare lånade ridskolor även militärens hästar, så kallade ackordshästar, som nu fick fungera som ridskolehästar. Hedenborg (2009; 2013) beskriver hur hästsporten har gått från att vara en manligt dominerad sport, förknippad med militära normer, till att i nuläget vara Sveriges näst största ungdomsidrott (jmf. SvRf, 2018a) som främst utövas av unga kvinnor. En drivkraft bakom denna förändring är hästens förändrade roll i samhället (Hedenborg, 2007; 2009). Förr användes hästarna i jordbruket, i skogsbruket, till transporter och i armén, som av tradition var mansdominerade verksamheter. I takt med att ridning och hästsport blev mer tillgänglig för allmänheten via ridskolor växte antalet kvinnliga utövare.

Maw (2012) har observerat och intervjuat 41 ridlärare i syfte att studera deras sätt att arbeta med ridundervisning utifrån ett internationellt perspektiv med deltagande ridlärare från England och Australien. Enligt Maw (2012) anknyter den europeiska instruktörsledda ridundervisningen till en militär utbildningstradition. Flera av ridlärarna i studien säger sig ha erfarenheter från militär undervisning och kopplar ofta samman detta med ordgivning och kommandon som inte får ifrågasättas.

Thorell och Hedenborg (2015) har via analyser av ridlärares berättelser och dokument (exempelvis kursplaner från ridlärarutbildningar och tidningsartiklar om ridskoleverksamhet) visat hur de militära normerna lever vidare i en så kallad *stallkultur*. Elever hade förr stor respekt för ridlärare och stort förtroende för dennes kunskap. Det fanns enligt studiens informanter en tydlig struktur i undervisningen och eleverna förutsattes göra som de blev instruerade. Ledarskapet på ridskolor och i stallar beskrivs i Thorell och Hedenborgs (2015) studie som auktoritärt, något utrymme för ifrågasättande fanns inte inom det militära och denna kultur fördes vidare och finns kvar än idag. Ridlärare som utbildats inom det militära systemet uppskattade ofta den militära disciplinen och har kommit att ta med sig dessa värderingar och därigenom har vissa militära normer traderats (Thorell & Hedenborg, 2015). De militära normer som lever kvar i stallkulturen kan bland annat spåras i ridlärares språkbruk. Ridlärare kräver (ofta) samt erhåller (ofta) stor respekt vilket ibland kan försvåra en dialog och kommunikation mellan lärare och elev i samband med ridundervisning (Thorell, 2017).

Maw (2012) menar dock att undervisning inom ridsporten generellt går mot ett ”coaching paradigm”. I Australien finns sedan länge ett system med framförallt coacher som bedriver ridundervisning (Maw, 2012). De ridlärare Maw intervjuat uppger att de, i takt med att de försöker utveckla mer coachande förhållningssätt, inte ger order i samma utsträckning. Ingen av de intervjuade ridlärarna kallade sig själv instruktör utan de kallade sig själva just coach. De kunde däremot benämna vissa av sina kollegor som instruktörer och i det lade de in värderingen att instruktörers undervisning framförallt innebär envägskommunikation (Maw, 2012). Ridlärarna framhöll att de själva eftersträfvade en dialog med sina elever.

Även dagens svenska ridlärare uppger, enligt Thorell et al. (2016), att de i ökad grad ser eleverna som ridskolans kunder och försöker anpassa sig efter elevers önskemål om mer individualiserad undervisning. I studien har tio ridlärare intervjuats och deras svar har analyserats utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv. Ridlärarna påverkas av samhällsutvecklingens krav på ökat fokus på individen i skola och arbetsliv och de säger sig sträva efter ett mer individualiserat och coachande förhållningssätt med mer dialog och reflektion. Samtidigt som ridlärares roll förändras för att möta nya krav omgärdas ridundervisning av en stark och traditionsbunden kultur som till viss del kan hålla tillbaka utvecklingen (Thorell, 2017).

I ridläraryrket ingår också många arbetsuppgifter förutom ridundervisning (Wolframm, 2014; Thorell et al., 2016). Ridlärare förväntas ha kunskap om

hästen som biologisk varelse, rent praktiskt kunna rida och sköta om hästen, leda stallarbetet och personalen på ridskolan, ha kontakter med foderleverantörer, hovslagare, veterinärer med mera. Förutom detta bör ridlärare enligt Thorell et al. (2016) ha förmåga att bemöta barn, ungdomar och vuxna som finns på ridskolan.

Sammanfattningsvis har ridundervisning sitt ursprung i en militär kultur men forskning visar att ridsporten går mot ett coaching paradig.

2.2 Ridundervisningens genomförande

Det finns några studier utförda i syfte att studera ridundervisningens genomförande. Något som diskuteras är skillnaderna mellan att bedriva enskild undervisning och gruppundervisning. I de flesta andra länder finns inte samma system med ridskolor som i Sverige utan det är ryttare med egen häst som söker sig till tränare för att få undervisning. Internationellt sett sker därför ridundervisning oftast av ett ekipage i taget (Wolframm, 2014). Maw (2012) framhåller att gruppundervisning för vissa elever kan skapa en konkurrenssituation, medan andra elever stimuleras av att se sina kamrater rida. En fördel vid gruppundervisning som ridlärarna i hennes studie framhåller, är att eleverna kan dra nytta av att titta på varandra. Eleverna får en god grundutbildning i ridning men utan samma intensitet som enskild undervisning kan medföra. Elever som rider i grupp lär sig också av att förhålla sig till medryttarna och till exempel anpassa sin hästs tempo efter övriga hästars. Vid gruppundervisning i ridning används instruktioner i form av uppmaningar i syfte att skapa struktur och få gruppen att utföra olika övningar med bibehållen god säkerhet, menar Maw (2012).

Maw visar vidare att ridlärare har tre olika fokus under sina lektioner med enskilda elever; hästfokus, elevfokus och ”partnership” (Maw, 2012). Lektioner med *hästfokus* utgår från hästen och hästens utveckling, och endast begränsad uppmärksamhet riktas mot ryttaren. Ryttarens kropp och position i sadeln får lägre prioritet. Återkoppling gavs utifrån hästens beteende, eleven fick instruktioner i relation till hästens rörelser och ridlärarna uttryckte att de ”red hästen från marken” (Maw, 2012). Vid lektioner med *elevfokus* var ryttarens position viktig och hästen sågs mer som ett verktyg för att eleven skulle kunna uppnå färdighet. Ridlärarna använde ett rikt språk med metaforer, mycket prat och instruerande och ofta tvåvägskommunikation. Den tredje varianten av lektionsfokus innebar fokus på *partnership* med ekipaget i fokus, både hästens rörelser och ryttarens position var av intresse, det fanns ofta ett mål att komma ut på tävling. Vid lektionerna uppmuntrades eleven att tänka efter, reflektera och diskutera (Maw, 2012).

Det finns även forskning som utifrån samtalsanalytiska perspektiv mer i detalj har studerat hur ridlärare instruerar vid ridundervisning. Lundgren (2017) studerar exempelvis ridtränarens kommunikation med eleverna vid träning i dressyr på ryttarnas privata hästar. Tre tränare filmades vid fem

undervisningstillfällen. Analyserna av videoinspelningarna belyser hur tränarna uppvisar olika sätt att kommunicera med eleverna. Kommunikationen var främst verbal, genom tal i form av instruktioner eller bedömningar men även genom ljud såsom smackningar för att mana på hästen. Med rösten som resurs kunde tränarna även instruera eleverna till att hitta takten och hjälpa eleverna med tajmingen i hjälpgivningen. Tränarna i studien använde även en hel del förkroppsligade resurser som att visa med sin egen kropp hur eleven skulle göra eller hur hästen skulle göra. Tränarna kunde också mer handgripligt ta tag i eleven för att visa eller till och med sitta upp på hästen för att demonstrera något moment. De olika resurser som tränarna använde sig av kunde synkroniseras så att en instruktion började verbalt men avslutades genom en förkroppsligad handling (Lundgren, 2017). De resurser tränare använder i sitt arbete med att instruera eleven kan kallas för multimodala. De multimodala resurserna är väsentliga för ridundervisning (Lundgren, 2017). Exempel på multimodala resurser kan vara kroppsrörelser, men också blickar, gester, olika materiella resurser samt den miljö som deltagarna orienterar sig mot (Goodwin, 2000).

I en studie med ett socialsemiotiskt perspektiv följde Norris (2012) en ridlärare under sex månader genom intervjuer och videofilmning av ridläraren vid fem lektionstillfällen. Totalt fem timmars videoinspelning ligger till grund för analysen och resultaten åskådliggör hur ridläraren arbetar med multimodala resurser för att beskriva för ryttaren hur sidförande hjälper ges (signaler genom att i detta fall pressa ena benet mot hästens sida) och hur hästen då svarar genom att gå snett åt sidan. Målet är att lära eleven det Norris kallar ”*touch-feel-response*”, att lära sig uppfatta och känna hästens svar på en hjälp (signal). Ridläraren visar först med sitt eget ben, genom att lyfta det och föra det ut åt sidan och tillbaka in, hur ryttaren trycker på hästens sida. Därefter sker ett skifte och ridläraren demonstrerar istället med sina ben hur hästens ben förflyttar sig. Ridläraren gör detta genom att gå snett framåt i sidled. Under det senare momentet demonstrerar ridläraren samtidigt med överkroppen hur ryttaren sitter i sadeln och håller sina händer. Under hela sekvensen med förkroppsligade demonstrationer ger ridläraren samtliga muntliga instruktioner (Norris, 2012).

Det här avsnittet illustrerar att det ännu inte finns särskilt mycket forskning om ridundervisningens genomförande. Den forskning som finns handlar om att ridlärare undervisar med olika fokus och att instruktioner vid ridlektioner ofta är multimodala. En komponent i ridundervisning handlar om kommunikationen mellan de tre deltagande parterna och i nästa avsnitt presenteras forskning om det.

2.3 Kommunikation inom triaden lärare, elev och häst

Forskning om kommunikationen mellan människa och häst är ett växande område (Zetterqvist-Blokhuis, 2019; Hagström, 2018). Idag finns forskning

om relationen och kommunikationen mellan häst och människa inom huvudsakligen två olika forskningsfält, Equitation Science samt Human-Animal Science. Inom forskningsområdet Equitation Science studeras hur utbildning av hästar kan ske genom betingning (McGreevy & McLean, 2010). Man ser hästen som framförallt ett objekt och som en mottagare av signaler. Hästen kan manipuleras och tränas till att utföra önskade rörelser. Equitation Science faller inom forskningsfält som etologi och veterinärmedicin. En utgångspunkt för en betydande del av denna forskning om kommunikation mellan häst och ryttare utgår från en behavioristisk förståelse av lärande som signalöverföring. Ryttaren ger specifika signaler till hästen som den genom instrumentell betingning lär sig svara på (McGreevy & McLean, 2010). Kvantitativa metoder används för att mäta kommunikationen mellan häst och ryttare. På det sättet tas inte uttryckligen hänsyn till att olika hästar kan ha olika temperament och reagera olika på en och samma signal eller att häst och ryttare skulle kunna utveckla ett unikt samspel med varandra. I en studie med kvantitativa metoder intresserade sig forskarna för kommunikationen mellan häst och ryttare i termer av hur trycket mellan hästens mun och ryttarens hand genom tygeln förändrades genom olika sekvenser i galoppsteg (Egenvall et al., 2015). Åtta dressyryttare på elitnivå studerades när de red på rullband med bland annat tryckmätare på tyglarna. Resultaten visade dels hur trycket varierar i olika faser av hästens steg, dels att yttertygeln och innertygelns tryck skiljer sig åt hos en och samma ryttare. I andra studier har ryttares hållning studerats under ridning (Byström et al., 2015; Engell et al., 2016). Markörer hade fästs på olika positioner på ryttare som red på ett rullband i olika gångarter och höghastighetskameror användes för att registrera detta. Resultaten åskådliggör hur ryttares huvud, rygg och höft rör sig i relation till hästens steg samt hur detta påverkar hästens rygg och rörelser. Inom Equitation Science efterfrågas mer kunskap hos tränare och ridlärare beträffande inläringsteori och positiv förstärkning vid ridundervisning (Warren-Smith & McGreevy, 2008).

Det andra forskningsfältet inom vilket kommunikationen mellan häst och människa studeras är Human-Animal Studies (Bornemark & Ekström von Essen, 2010; Hagström, 2018; Zetterqvist-Blokhuis, 2018), som utgår från ett posthumanistiskt perspektiv. En vetenskaplig och filosofisk utgångspunkt är att hästar har ett eget medvetande och egna behov. Både häst och ryttare är kontinuerligt involverade i en kognitiv process (De Giorgi & Schoorl, 2014) och kommunikation förstås som meningsskapande snarare än signalöverföring (Zetterqvist-Blokhuis & Lundgren, 2017). Ridning uppfattas som en dialog mellan häst och ryttare där samspelet med hästen sätts i fokus (Bornemark & Ekström von Essen, 2010). Hagström (2018) har i sin avhandling utifrån litterär gestaltning och pedagogisk filosofi analyserat den pedagogiska relationen mellan häst och människa samt hur den blir till. Hon resonerar omkring vad vi kan förstå om hästen och vår relation till denne. Zetterqvist-Blokhuis (2018) har i en autoetnografisk studie analyserat och reflekterat omkring sin egen ridning och dialog med sin häst. Hon diskuterar

vad ridning är och om vi till exempel alls borde använda hästen till sportutövning. Resultaten tydliggör att relationen mellan häst och ryttare är väsentlig. Författaren avslutar med att nya undervisningsmetoder behövs där både ryttare och häst uppmärksammas i samma utsträckning.

Hästar kan alltså betraktas som allt ifrån att vara ett djur och redskap till att vara en kompis som ibland till och med tillskrivs mänskliga känslor och egenskaper (jmf. Hagström, 2018; Wolframm, 2014). Detta avspeglas även i den forskning som finns om kommunikation med hästen relaterat till ridundervisning. Både Maw (2012) och Cumyn (2000) framhåller exempelvis att vissa ridlärare i samband med ridundervisning ser hästen som en kollega. Ryttare som Zetterqvist-Blokhuis och Lundgren (2017) intervjuat säger sig se hästen som en partner/kompis i vissa situationer medan den i andra betraktas som ett djur/objekt som behöver manövreras olika genom olika övningar. Detta lyfter fram den klivna inställning som människor har till hästen. Det framkommer vidare att ryttarna upplever sig vara de som tar initiativ till och leder kommunikationen. Ryttarna tar på sig hela ansvaret om något går fel men hänvisar lyckade tillfällen till hästens förtjänst. Om det till exempel handlar om att hoppa ett hinder, berömmar ryttaren hästen ifall de lyckas med ett språng där de kom fel an mot hindret. Skulle det däremot bli att de river hindret på grund av att de kom fel mot så anklagar ryttaren sig själv för att ha ridit an på fel sätt. Det stämmer väl överens med Maws resultat (2012) där intervjuade ridlärare beskriver hur de ser på sin kommunikation med hästen när de själva rider. Det finns en stark kultur inom ridsporten att alltid sätta hästen i första rummet (Lunde, 2014).

En del i ridundervisning handlar om att utveckla elevens kommunikation med hästen genom de olika hjälper (signaler) som ges. Olika studier har närmast sig området från ridlärar- respektive ryttarperspektiv. Wolframm (2014) framhåller vikten av att ridlärare kan tajma sina instruktioner under lektionerna och sin återkoppling till eleverna. Ett skäl till att tajming är viktigt är, enligt Wolframm, att den nära och kroppsliga kontakten med hästen kräver precision i hjälpgivningen för att hästen ska förstå och utföra de rörelser ryttaren vill. Resultaten från Zetterqvist-Blokhuis och Lundgrens studie (2017) där 15 ryttare intervjuats visar att ryttarna också betonar vikten av tajming i hjälpgivningen, det gäller att vara snabb och reagera ögonblickligen på hästens reaktioner. De hävdar att det är ryttaren som ofta anpassar sig efter hästens dagsform och humör. Tajmingen av instruktioner är viktiga för ryttarens kommunikation med hästen och för att göra det möjligt för hästen att utföra de rörelser ryttaren önskar (Zetterqvist-Blokhuis & Lundgren, 2017). Korrekt tajming av återkoppling är viktigt enligt Maw (2012), inte bara för eleven utan även för hästen. Får eleven tydlig återkoppling kan även hästen få tydliga signaler från ryttaren vilket främjar kommunikationen mellan de båda.

Cumyn (2000) har studerat kommunikationen mellan ridlärare, ryttare och häst under dressyrträningar i Kanada utifrån intervjuer med två ridlärare och fyra ryttare samt observationer av sex dressyrträningar. Ett resultat var att ridlärarna ofta uttryckte att de överlämnade åt hästen att förmedla känslan till

ryttaren. Maw (2012) för också ett resonemang där hon hävdar att det är hästen som främst står för att ge eleven återkoppling. Hon skriver även att kommunikationen mellan elev och lärare sker via hästen. I båda studierna framhålls kommunikationen mellan lärare, elev och häst samt ryttarens och hästens samspel som viktigt. För att kommunicera med hästen krävs ett visst mått av känsla, Dashper (2016) talar om ”feel”. Ridlärare anser, enligt Cumyn (2000) att det är viktigt att förmedla känsla för ridning till eleverna, annars är risken stor att eleverna bara rider hästen mekaniskt. Med mekaniskt menar Cumyn (2000) att eleverna ger olika hjälper till hästen utan förmåga att känna in den rätta tajmingen för när hjälpen behöver komma, för att möjliggöra för hästen att utföra rörelsen på ett smidigt sätt. De intervjuade ridlärarna ansåg också att det krävdes mer än elevens egen färdighetsträning för att eleven skulle kunna lära sig ryttarkänsla. Ridlärarna framhöll vikten av att hästen kontinuerligt tränas och rids av en kompetent ryttare (exempelvis ridläraren själv). De ansåg även att teoretisk kunskap om ridning var viktig för eleverna för att de skulle förstå mekanismerna bakom olika moment (Cumyn, 2000).

Dashper (2016) lyfter fram att en viktig uppgift för ridlärare är att lära eleven kommunicera med hästen för att därigenom utveckla ryttarkänsla. Hon hävdar vidare att forskningen hittills främst har fokuserat på dialogen mellan häst och ryttare men att ridlärare har en viktig roll för ryttarens utveckling av ryttarkänsla. Det är uppenbart att mer kunskap behövs om hur detta kan göras under pågående ridundervisning och nästa avsnitt handlar om forskning kring just ryttarkänsla.

2.3.1 Ryttarkänsla

Under ridning kan förmågan att kommunicera med hästen betraktas som ryttarkänsla. Vad ryttarkänsla egentligen består av är inte enkelt att beskriva. Det finns fler olika sätt att se på ryttarkänsla och kommunikationen med hästen. Equitation Science, ett av de forskningsområden som studerar kommunikationen mellan häst och ryttare, lyfter inte fram begreppet ryttarkänsla specifikt. Forskare som utgår från det perspektivet betonar istället vikten av tajming i hjälpgivningen för att få hästen att utföra de rörelser ryttaren ger signal om (McGreevy & McLean, 2010).

Zetterqvist-Blokhuis (2019) för i sin avhandling en diskussion där hon menar att en ryttare behöver både kunna koordinera och tajma olika hjälper samt kunna kombinera vad som behöver göras, med vilken intensitet och i vilken tidpunkt. Om ryttaren till exempel vill fatta galopp behöver ryttaren veta hur benen läggs mot hästens sida och med vilket tryck benen läggs intill och när signalerna ges i relation till hästens rörelser. Ryttaren behöver å andra sidan också tolka hästens personlighet och dagsform för att kunna tajma sina signaler utifrån den förkroppsligade återkoppling ryttaren får från hästen. Detta kräver att ryttaren kontinuerligt reflekterar över hästens reaktioner för att avgöra vad som fungerar och inte (Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Utifrån

resonemanget innefattar ryttarkänsla en förmåga till tajming och koordination men även en förmåga att reflektera över och tolka signaler från hästen.

Ett annat sätt att se på ryttarkänsla är att definiera det som en känsla av enighet mellan ryttare och häst, en kentaurisk känsla, liknande ett flow (Game, 2001). I detta fall bortser man från kognitiva komponenter och ser ryttarkänsla som en rent förkroppsligad upplevelse där ryttare och häst rör sig som en. Ett citat som beskriver denna form av ryttarkänsla finns hos Zetterqvist-Blokhuis & Lundgren (2017, s. 585) där en ryttare säger: *”It’s like sitting in the middle of a cloud... When you give a signal, the horse responds directly when you give signal or even when you just plan to give the signal.”*

Dashper (2016, s. 88) beskriver ryttarkänsla med orden: *”Feel is thus an embodied experience, felt and negotiated through intimate body-to-body communication, developed within the wider context – historical and contemporary – of equestrianism.”* Detta skulle kunna översättas med att ryttarkänsla är en förkroppsligad upplevelse som är uppfattad och förhandlad i nära kommunikation mellan häst och ryttare. Ryttarkänsla förstås också i sin historiska och kulturella kontext. Dashper (2016) beskriver vidare ryttarkänsla som ömsesidig förståelse och samverkan mellan häst och ryttare. I tidigare studier av ridundervisning har det framkommit att ryttarkänsla är något som både lärare och elever förhåller sig till även om det inte varit i fokus för studiernas analyser (Zetterqvist-Blokhuis, 2019; Dashper, 2016).

Sammanfattningsvis finns det olika sätt att se på kommunikationen med hästen och ryttarkänsla, från att den bygger på stimuli och responser till att det är en kentaurisk känsla av enighet.

2.4 Undervisning inom närliggande praktiker

Ridundervisningens praktik är specifik på flera sätt, men inte unik. I detta avsnitt vidgas forskningsöversikten till att omfatta studier från undervisning inom närliggande praktiker och vad den forskningen kan säga om de fenomen som förekommer vid ridundervisning och som behandlas i avhandlingens delstudier. Genomgången har avgränsats till studier med någon av de teoretiska ansatser som används i avhandlingen.

2.4.1 Instruktioner i interaktion

Vid all undervisning är instruktioner centralt och som Lundgren (2017) har visat används ofta multimodala resurser när ridlärare instruerar. Ett perspektiv som länge använts för att studera undervisning och instruktioner är EMCA (Gardner, 2019). Vid undervisning om praktisk och förkroppsligad kunskap är demonstrationer en möjlig resurs. Det finns studier som med en EMCA-utgångspunkt belyser hur lärare på olika sätt demonstrerar för elever hur rörelser utförs. I en samtalsanalytisk studie från dansundervisning, är just de multimodala resurserna i fokus. Keevallik (2010) påvisar att förkroppsligade

resurser ges samma betydelse som verbala resurser i olika aktiviteter vid dansundervisning. Studien synliggör hur instruktioner ges i form av demonstrationer av olika moment, till exempel kroppsliga rörelser eller positioner. Dansläraren nyttjar olika förkroppsligade resurser som att härma felaktigt utförda danssteg för att sedan visa hur de korrekta stegen utförs. Läraren kan även överdriva olika rörelser eller göra karikatyrer för att på det sättet förtydliga något som är fel i syfte att få eleverna att uppfatta den rätt utförda rörelsen. Olika moment demonstreras mycket långsamt eller så delar läraren upp momenten i sektioner för att göra dem observerbara (Keevallik, 2010). Dansläraren poängterar även tajmingen av danssteg i relation till musikens takt och visar exakt när nästa steg ska börja genom en handklappning.

Evans och Reynolds (2016) har i en EMCA-studie om feedback i samband med coaching av baskettränningar funnit att coacherna ofta demonstrerade ett av dem identifierat problem för att visualisera det för spelarna. När coacherna ville korrigera något i spelet var det effektivare att ta hjälp av förkroppsligade demonstrationer och visualisera för spelarna än att verbalt beskriva ett problem. I fortsatta studier av baskettränningar utforskar Evans (2017) korrekationer. Han belyser hur tränare tar hjälp av kontexten, spelplan och spelare, för att demonstrera hur han vill korrigera exempelvis ett spelupplägg. I en jämförelse med Keevalliks (2010) studie, som också handlar om korrekationer där läraren själv härmar felsteg som danseleverna gjort, tar baskettränaren i Evans (2017) studie hjälp av kontexten och spelarna genom att först placera ut dem och låta dem långsamt repetera ett nyss genomfört moment för att visa upp vad de gjort fel innan han demonstrerar ett alternativt spelsätt, återigen med hjälp av spelarna. En studie utförd i ett annat sport- och idrottssammanhang är Okadas (2013) analys av deltagarnas interaktion under träning i boxning. Författaren visar hur deltagarna orienterar sig gentemot varandra och etablerar en gemensam förståelse för övningar eller rörelser som tränaren vill att eleven gör. Analysen fokuserar särskilt på hur tränaren väntar in elevens blick inför demonstrationer av moment, vilket bland annat innebär att eleven får en instruktion, gör några slag och stannar upp för vidare demonstration. I en annan studie om demonstrationer i samband med undervisning av kampsport påvisar Schindler (2017) hur förkroppsligade färdigheter kan instrueras genom användande av verbala, visuella och framförallt kinestetiska resurser som sammanflätas för att fånga ett rörelsemönster och på så vis tillgängliggöra en förkroppsligad kunskap. En svårighet som författaren belyser är att demonstrationer av något moment går så snabbt att en okunnig person knappt hinner med att se vad som händer, även om momentet både demonstreras långsammare än det egentligen ska utföras och med infogade verbala instruktioner. De förkroppsligade resurserna blir därför viktiga att väva in så eleverna får känna med sin kropp hur rörelser utförs.

Råman (2019) studerar en närliggande praktik till de föregående studierna, budo. Han analyserar hur lärare undervisar budo-elever med förkroppsligade

demonstrationer och åskådliggör hur läraren agerar i skiftena mellan aktiv övning och undervisningsfas. Med hjälp av tajming, gester, blickar och kroppshållning styr läraren om eleverna från aktivitet till att samlas i ring och lyssna samt titta på demonstrationer av övningsmoment. Råman (2019) framhåller att tre parter är involverade; lärare, elev och en tredje person, kallad partner, som eleven övar sina grepp och kast på. När läraren undervisar är handlingarna orienterade mot budo-teknik, mot att undervisa eleven men även mot att guida partnern. Partnern riktar å sin sida sina handlingar mot att utföra sin del i träningsaktiviteten, mot att svara på lärarens guidning, och går ibland även in i en situation och undervisar eleven. Råman (2019) använder begreppet guidning som en speciell sorts direktiv vilket åtföljs av kontinuerligt agerande från mottagaren. För studier av ridundervisning är detta relevanta och spännande resultat då hästen enligt tidigare forskning ibland betraktas som en partner av ridlärare.

Becvar Weddle och Hollan (2010) påvisar en annan form av guidning vilken de benämner ”molding”. Instruktörer guidar elever på en tandhygienist-utbildning. Med hjälp av ”molding” utvecklas elevens perception av situationen. Det handlar både om visuella, auditiva och kinestetiska intryck. Instruktören instruerar och dirigerar kontinuerligt elevens händer och kropp samtidigt som eleven aktivt genomför tandvård på en patient. Till exempel tar instruktören tag i elevens hand och får på det viset eleven att röra handen på korrekt sätt. Genom att göra detta kan eleven uppfatta känslan i sin egen kropp. Även en studie om balettundervisning, av Müller (2017), har uppmärksammat hur lärare tar tag i danselevens kropp och demonstrerar en rörelse. Det som uppnås via denna förkroppsligade form av instruktioner är, enligt författaren, att eleven uppfattar hur de olika kroppsdelarna rör sig i relation till varandra.

Analys av instruktioner har visat att de kan ges i många olika former, det kan vara för att ge information inför en övning eller i form av uppmaningar, men även för att korrigera elever (Lindwall, Lymer & Greiffenhagen, 2015). Lindwall och Ekström (2012) har utifrån ett EMCA-perspektiv studerat instruktioner vid undervisning i virkning. Virkning kan, liksom ridning, betraktas som en praktisk kunskap och av den anledningen är det intressant se hur instruktioner och instruerade handlingar (den handling som görs till följd av instruktionen) sekventiellt bygger upp elevens förståelse för helheten i ett moment. Läraren visar och instruerar moment för moment hur eleverna ska göra parallellt med att eleverna själva utför de praktiska momenten. Eleven får instruktioner under pågående instruerade handlingar. I detta arbete kan eleven stämma av sitt eget agerande, så denne är på rätt spår, genom att studera hur läraren gör. På det viset kan eleven få en idé om hur momentet görs innan hela den praktiska handlingen är fullgjord (se även Zemel & Koschman, 2014; Keevallik, 2010).

I Lindwall och Ekströms (2012) studie står läraren framförallt framför klassen. I en samtalsanalytisk studie av Tanner (2014) utforskas hur lärande sker i bänkinteraktionen mellan lärare och elev. Här går läraren istället runt i klassrummet och interagerar med eleverna och resultaten synliggör vad som

är av betydelse för interaktionen mellan samtliga deltagare när läraren går runt i klassrummet och hjälper enskilda elever. Via överhörning uppmärksammar eleverna när läraren är på väg att avsluta dialogen med en elev, övriga elever passar då på att försöka fånga lärarens uppmärksamhet för att bli nästa i tur att få hjälp. Läraren å sin sida arbetar istället för att tydligt fokusera på en elev i taget. Detta syns genom att läraren rent kroppsligen riktar sig mot den elev som får hjälp. Under tiden en elev får hjälp svarar läraren inte på frågor från andra elever men när dialogen avslutas visar analyserna att läraren ändå är medveten om vilka andra elever som har frågat efter hjälp. Resultatet är intressant och relevant för studier av hur lärare arbetar vid gruppundervisning för att hjälpa den enskilda eleven.

Sammantaget framgår hur förkroppsligade demonstrationer kan användas när lärare instruerar och korrigerar elever vid undervisning i praktiskt kunnande. Ett annat sätt att undervisa om praktisk kunskap är genom någon form av guidning.

2.4.2 Mobila undervisningsmiljöer

Till skillnad från ovan nämnda studier där undervisning bedrivs i klassrum innefattar ridundervisning en mobil praktik och därmed finns beröringspunkter med exempelvis bilskoleundervisning. Med mobil praktik menas att det pågår en rörelse i någon riktning och att rörelsen i sig är central för aktiviteten (Haddington et al., 2013). Deltagarna anpassar sina handlingar efter denna rörelse. Forskning om grupper och mobilitet har intresserat sig för hur människor i grupp samordnar och anpassar sin rörlighet i förhållande till andra deltagare i gruppen (Haddington et al., 2013). Människor i grupp tenderar att förflytta sig och rätta in sitt tempo och sin färdriktning efter varandra. Undervisningsaktiviteten i en mobil praktik kräver att deltagarna ständigt är aktiva och agerar utifrån vad som händer i omgivningen (De Stefani & Gazin, 2014).

Bilskollärares instruktioner vid lektioner i bilkörning har analyserats av De Stefani och Gazin (2014). Resultaten belyser hur lärarna designar instruktioner på olika sätt beroende på när instruktionen ges i relation till när handlingen behöver utföras. Instruktioner som kräver omedelbar handling är kortfattade medan instruktioner om något som kan utföras vid ett senare tillfälle kunde vara längre och mer utförliga. Deltagarnas sätt att under körlektionerna koordinera tid, utrymme, tal och handling gav uttryck för stor komplexitet. En viktig del av mobilitet är hur tajming av olika handlingar organiseras och hur deltagarna använder olika kroppsliga, materiella eller tekniska resurser i interaktion med varandra (Haddington et al., 2013). Deltagarna organiserade inte bara sitt tal och sina handlingar utifrån sekventialitet utan även i relation till tidpunkt och tajming (De Stefani & Gazin, 2014). I det att det är en mobil aktivitet får tajmingen en något annorlunda betydelse här än i studien av Keevallik (2010). Här sker tajmingen i relation till såväl deltagarnas olika handlingar som det faktum att bilen är i

rörelse och att olika skeenden passerar utanför bilen. Samtidigt gäller tajmingen också koordinering av olika kropps rörelser för att exempelvis växla ner och genomföra en sväng i en korsning. I situationen med dansundervisning handlar tajmingen mer om att eleverna uppmärksammas på när vissa rörelser bör utföras i relation till musiken.

En annan studie utförd i en mobil praktik handlar om hur guider ger direktiv till turister som deltar i kajakturer vid glaciärer i Alaska (Clarke White, 2019). I denna samtalsanalytiska och etnografiska studie har författaren funnit att det är ett stort säkerhetstänkande omkring turerna och guiderna inleder alla turer med en säkerhetsinformation. Under paddlingen ger guiderna olika direktiv till turisterna och de motiverar hela tiden sina olika direktiv, exempelvis genom att hänvisa till säkerhetsregler de tidigare gått igenom. Författaren uppger att en anledning kan vara att guiderna vill att kajakturen ska vara en upplevelserik och rolig semestertur för turisterna samtidigt som det är viktigt att turisterna gör exakt som guiderna säger så farliga situationer kan undvikas. Av den anledningen menar Clarke White (2019) att guiderna hela tiden balanserar mellan att inge respekt och vara kamratliga. Genom att hänvisa tillbaka till säkerhetsföreskrifter tar guiderna udden av sina egen ordgivning utan att för den skull ta udden av instruktionen.

Genomgången av forskning om undervisning i mobila miljöer visar att deltagarna orienterar sig mot den omgivande miljön som en del i undervisningsaktiviteten. Det saknas kunskap om hur mobiliteten påverkar undervisning när den sker i grupp.

2.4.3 Undervisning om praktisk kunskap och känsla

Ridning är en praktik som involverar ett praktiskt kunnande och en känsla. Personer inom vården har också denna form av kunnande. En aktivitet där det aktualiseras är till exempel operationer där det pågår en ordlös kommunikation inom vårdteamet (t.ex. Hindmarsh & Pilnick, 2007; Hindmarsh et al., 2011). Det praktiska kunnandet visas upp genom att deltagarna förutser kommande agerande eller önskingar från någon av de andra deltagarna i aktiviteten och möter upp med handling redan innan den andre deltagaren hunnit be om det. Operationsteamet uppvisar en slags intercorporeal (mellankroppslig) kunskap (Hindmarsh & Pilnick, 2007).

Utifrån ett EMCA-perspektiv har undervisningsaktiviteter där sköterskor och läkare lär sig olika sorters praktiskt kunnande studerats. Melander (2018) har analyserat en undervisningsaktivitet där en lärare (sjuksköterska) genom muntliga och förkroppsligade instruktioner vägleder en sjuksköterskestudent när denna lär sig sätta perifera venkatetrar. En annan sjuksköterskestudent agerar som patient. I den situationen aktualiseras till exempel vilken kraft sjuksköterskan behöver använda för att föra nålen genom huden. Studenten lär sig hur det känns att sticka en perifer venkateter genom huden och in i blodkärlet. De tre deltagarna har tre olika perspektiv och läraren tolkar via

visuella och verbala resurser vad studenten känner och vägleder henne utifrån detta. En komplicerande faktor är att läraren inte står i samma vinkel som studenten utan tittar på från sidan. Från sitt perspektiv tolkar läraren både hur studenten uppfattar situationen och hur studenten upplever att det känns när hen sticker in den perifera venkatetern genom huden på patienten. Studenten som agerar patient deltar också genom att kommentera sin känsla. Melander (2018) beskriver hur de tre deltagarna arbetar tillsammans som en enhet. Denna aktivitet visar upp stora likheter med ridundervisning där det också är tre deltagare involverade i läroprocessen. Det Melander (2018) berör gällande lärarens professionella seende i denna aktivitet knyter an till Goodwin (1994; 2000) som lyfter fram professionellt seende inom olika yrkesområden. Inom en profession utvecklar deltagarna en blick för vad som är relevant och viktigt att uppmärksamma (Goodwin, 1994). I en studie om arkeologers arbete vid en utgrävning analyserar han exempelvis hur de tolkar olika färg på jord utifrån hur den ser ut visuellt (Goodwin, 2000). Deltagarna, som är insatta i praktiken, kommunicerar utifrån detaljer de tydligt ser men en utomstående skulle inte kunna upptäcka dem utan hjälp, något som belyser deltagarnas praktiska kunskap. Forskare har även visat hur en tandläkare i sin lärarroll använder blicken i undervisningen av tandläkarstudenter (Hindmarsh et al., 2011) dels till att yrkesmässigt bedöma patientens mun och tänder, dels till att iakttä studentens handlag och agerande för att utifrån det ge vidare instruktioner.

Det finns vidare samtalsanalytiska studier som kunnat identifiera olika resurser som deltagarna använder för att undervisa om en känsla och för att göra deltagarnas förkroppsligade upplevelser gemensamma (Reed & Szczepek Reed, 2014; Reed, 2019). I en studie av instruktioner vid musikundervisning påvisar Reed och Szczepek Reed (2014) hur de olika deltagarna arbetar för att göra sina egna erfarenheter och upplevelser tillgängliga för övriga deltagare. Lärare, elev som spelar instrument samt åhörare (andra elever) deltar vid undervisningen. Genom att fråga efter elevens känsla eller upplevelse av spelningen kan läraren göra den individuellt erfarna känslan publik. Att lyfta fram och uttrycka en elevs individuella känsla eller upplevelse är ett kollektivt arbete. De delade erfarenheterna utgör sedan grund för instruktionssekvenser. Reed (2019) fördjupar sedan frågan om hur beröring används vid instruktioner för att göra elever uppmärksamma på en förkroppsligad känsla vid musikundervisning. Resultaten visar hur läraren gör eleven uppmärksam på en förkroppsligad känsla genom att ta i eleven och demonstrera var, på eller i kroppen, känslan kan upplevas. Läraren kan även fastställa en viss förkroppsligad känsla genom att verbalt ställa frågor i stil med: *Känner du hur du håller höger hand när du spelar...?* för att på det viset uppmärksamma eleven på känslan. Slutligen belyser Reeds (2019) resultat hur läraren kan manipulera elevens kropp till en viss position och därpå uppmärksamma eleven om känslan av kroppen i denna position. Resurserna kan också användas så att elever runt omkring uppfattar den eftersökta känsla läraren vill förmedla.

En parallell till ryttarkänsla som begrepp skulle kunna vara musiker som spelar på gehör. Hallam och Creech (2010) har studerat musiklärare och musikundervisning. De fann att de intervjuade lärarna å ena sidan eftersträvade att eleverna skulle kunna spela på gehör, med känsla och i kontakt med publiken, men att lärarna i undervisningen ofta fokuserade på teknisk skicklighet istället. Reid (2001) har istället intervjuat studenter vid högre musikutbildning och nivågraderat studenterna utifrån deras möjligheter att ta till sig undervisningen. Resultaten visar en påfallande likhet med Hallam och Creechs (2010) resultat fast ur ett studentperspektiv. Studenterna börjar med att fokusera på tekniska detaljer och kopierar sin lärare. Först efter ett tag börjar de musikaliska aspekterna komma in och studenten kan börja reflektera mer självständigt över hur ett visst stycke spelas. Denna kluvenhet mellan att å ena sidan lära ut teknisk ridfärdighet samt korrekt hjälpgivning och att å andra sidan försöka förmedla en känsla till eleverna är något som också framgår av den forskning från ridundervisning som presenterats tidigare i denna översikt (t.ex. Cumyn, 2000; Zetterqvist-Blokhuis, 2019).

I studierna ovan är utmaningen att känslan är personlig och att deltagarna behöver finna sätt att göra känslan publik och gemensam. I en studie om att lära sig flyga sitter deltagarna, en lärare och en elev, tillsammans i ett flygplan under en flygövning (Melander & Sahlström, 2009). De arbetar för att utveckla elevens förståelse av situationen och för att lära eleven agera på ett relevant sätt. I denna situation upplever både lärare och elev samma förkroppsligade känsla av hur flygplanet rör sig genom luften. Eftersom känslan upplevs samtidigt av båda deltagarna, är inga muntliga förklaringar eller beskrivningar av känslan i sig nödvändiga utan deltagarna förlitar sig på ett slags kroppsligt förankrad intersubjektivitet. Författarna analyserar hur så kallad "situation awareness" kan utvecklas. Begreppet förklaras med att det beskriver en persons perception och förståelse av komplexa miljöer. Det handlar också om en undervisningssituation där en förkroppsligad känsla görs gällande. Deltagarna kan använda sin gemensamma upplevelse av flygplanets rörelser när eleven lär sig utföra olika manövrar.

En etnografisk studie av Bäckström (2014) berör aspekter kopplade till känsla som ett kinestetiskt kunnande. Hon menar att kinestetisk erfarenhet inom skateboarding kan uttryckas som kunskap om den egna kroppen i relation till skateboarden och underlaget/omgivningen. För undervisning i kinestetiska erfarenheter, vilket skulle kunna jämföras med undervisning om en ryttarkänsla, påvisar Bäckströms (2014) resultat hur den förkroppsligade känslan, den sociala situationen, den omgivande miljön och de materiella resurserna tillsammans inbegrips i det kinestetiska kunnandet. Bäckström (2014) visar vidare hur skateboardläraren under tiden läraren undervisar en elev själv känner sig fram och jämför elevens agerande med sin egen kroppsuppfattning, balans och känsla för skateboardtricket. Läraren använder även sin röst för att accentuera vissa moment när hon demonstrerar en rörelse samtidigt som hon instruerar (Bäckström, 2014). Ett fenomen som framträder

vid undervisning om en praktisk kunskap och känsla är hur deltagarna samspelar för att tillsammans tillgängliggöra känslan.

I de ovan redovisade studierna befinner sig deltagarna i relativ närhet till varandra. Det saknas kunskap om hur praktisk kunskap och känsla kan göras möjlig att lära när deltagarna befinner sig på distans från varandra under aktiviteten. I avsnittet framkommer också att det i undervisningsaktiviteter ligger en pedagogisk utmaning i att uttrycka och förklara en personlig förkroppsligad känsla för att göra den tillgänglig för vidare instruktioner.

2.4.4 Undervisning, struktur och utveckling

Verksamhetsteorin har mest använts i undersökningar av organisationers struktur och kulturella utveckling, inte för att utforska undervisningsaktiviteter. Så när undervisning studeras ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv är analysen inriktad mot den organisatoriska strukturen och mot frågor om hur de olika formerna av undervisning utvecklas och formas av deltagarna i verksamheten.

Jaworski och Potari (2009) utforskar hur läraren utvecklar klassrumsmiljön tillsammans med eleverna vid matematikundervisning. De visar organisationen runt genomförandet av undervisningen och hur läraren arbetar för att motivera eleverna genom att utforma relevanta uppgifter för varje enskild elev. Författarna kunde med hjälp av det verksamhetsteoretiska perspektivet visa både hur deltagarnas handlingar utformades och hur verksamheten, det vill säga matematikundervisningen, utvecklades över tid.

Burnard och Younker (2008) har studerat hur barn interagerar när de komponerar ett musikstycke. Författarna har valt ett inifrånperspektiv och det är en ovanlig utgångspunkt vid verksamhetsteoretiska analyser. Med hjälp av Engeströms analysmodell (1987) klargör de hur olika regler formas i undervisningen. Interaktionen mellan eleverna leder till att ett av barnen ”utses” till ledare för gruppens arbete och sedan skapar eleverna själva regler inför sitt fortsatta arbete. En annan studie av musikundervisning handlar om hur en kyrkokör för pojkar undervisas och utvecklas när flickor ansluter till kören och inverkar på en tidigare manlig kultur (Welch, 2007). Welch åskådliggör med hjälp av Engeströms analysmodell hur körens kultur å ena sidan formar körmedlemmarna men å andra sidan hur kören sakta förändras i och med de nya kvinnliga körmedlemmarna.

Det finns också undersökningar om sport och coaching som utförts utifrån verksamhetsteoretiskt perspektiv. Jones, Edwards och Viotto Filho (2016) använder bland annat verksamhetsteorin för att synliggöra utveckling och övergripande strukturer inom sport och coaching. I en ytterligare studie inom sportområdet har Jones och Thomas (2015) använt verksamhetsteorin för att studera ”scaffolding” inom coaching. ”Scaffolding” innebär här att läraren guidar eller assisterar eleven genom en aktivitet eller ett problem och allt eftersom eleven själv kan klara av aktiviteten eller lösa problemet fasas

coachens arbete ut och ansvaret överlämnas till eleven. De har studerat ”scaffolding” både utifrån ett strukturellt perspektiv och på mikro-nivå där de hänvisar till Goffmans (1983) arbeten om hur interaktion mellan människor formas i praktiken. Dessa studier visar att verksamhetsteorin är ett perspektiv som kan användas för att utforska undervisningsaktiviteter även om just det hittills inte gjorts i särskilt stor omfattning.

Den kunskapslucka som framträder utifrån forskningsöversikten gäller exempelvis hur lärare kan instruera elever om en praktisk kunskap när eleverna befinner sig i rörelse och dessutom är på avstånd från lärarna, vilket försvårar möjligheterna till förkroppsligade instruktioner och demonstrationer. När det finns en tredje part i form av en häst att ta hänsyn till vid undervisningen eller när undervisningen sker i grupp saknas också kunskap om hur samspelet mellan alla deltagare fungerar.

3 Teoretiska perspektiv

Ridläraryrket omgärdas av en kultur med starka traditioner (Maw, 2012; Thorell & Hedenborg, 2015). För att studera hur denna historia och kultur präglar dagens ridundervisning används verksamhetsteori och Engeströms analysmodell (Engeström, 1987). I delstudie I analyseras ridundervisning utifrån ridlärares uppfattningar om undervisning och observationer av deras undervisning. Perspektivet hjälper också till att synliggöra en mer övergripande bild av ridlärares förutsättningar för ridundervisning.

Därefter fördjupas studierna kring själva undervisningen och framförallt samspillet mellan deltagarna samt den interaktionella organisationen av instruktioner. I delstudie II och delstudie III analyseras deltagarnas handlingar i den konkreta undervisningspraktiken med hjälp av etnometodologi och samtalsanalys (EMCA). I det arbetet läggs vikt vid analys av den sekventiella organiseringen av instruktioner inklusive deltagarnas multimodala handlingar (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996).

3.1 Verksamhetsteori

Verksamhetsteorin har i sina sentida versioner som ambition att på olika sätt synliggöra och beskriva komplexa verksamheter och organisationer med fokus på hur de lokalt konstrueras och förhandlas (Leontiev, 1978; Engeström, 2000; Engeström, Lompscher & Rückriem, 2005). Vygotskij (1978) räknas som den som lade grunderna för verksamhetsteorin. Han menar att människan aldrig reagerar direkt eller enbart med medfödda reflexer på ett stimulus, utan att det sker en förmedlad eller en så kallad medierad handling mellan stimuli och responser (Vygotskij, 1978). Verksamhetsteorin kan ses som en reaktion mot den passiva människosyn som de behavioristiska teorierna oftast utgår från och som bygger på idén att människor reagerar reflexmässigt på stimuli (Knutagård, 2010).

Centralt för ett verksamhetssystem är att det är en verksamhet där deltagarna har ett gemensamt mål. Vidare kan ett verksamhetssystem utgöras av allt från en ensam individ till en organisation som exempelvis en skola (Knutagård, 2010). I denna avhandlings första delstudie betraktas ridundervisning som ett verksamhetssystem. En förutsättning för en verksamhet är, enligt Engeström (1987), att den är historiskt utvecklad och bär med sig egna traditioner och kunskaper. Inom ett verksamhetssystem ryms många olika

intressen och traditioner. Deltagare i ett verksamhetssystem bär alla sin historia och systemet rymmer olika nivåer av regler, seder och bruk. Ett verksamhetssystem förstås bland annat genom att man ser till dess historia och utveckling över tid.

3.1.1 Handlingar inom verksamhetsteori

Verksamhetssystem är produkter av människors olika handlingar, och skapas genom människors samarbete. Handlingar kan förstås som kortvariga och tidsbestämda processer enligt Leontiev (1978), en av förgrundsfigurerna till verksamhetsteorin. Handlingar delas i sin tur in i operationer som kan utföras rutinmässigt. Verksamheter riktas mot större motiv och genomförs av kollektivet. Handlingar riktas mot mer specifika mål och genomförs oftast av en individ genom en rad mer specifikt riktade operationer. Varje handling har en *intentionell aspekt* – ett mål, och en operationell aspekt – hur målet uppnås. Den operationella aspekten, *processen*, bestäms inte av målet i sig utan av de olika förhållanden som råder. Slutligen följs varje handling upp av en *reflektion*. Handlingarna har historiskt sett uppstått i verksamheter som en naturlig utveckling då människor lever nära varandra i ett samhälle (Leontiev, 1978). Verksamhetssystem är kollektivt styrda system där medierande handlingar står för informationsutbytet och kommunikationen mellan individer (Engeström, 1987, se även Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999; Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999; Engeström, 2005). Medierande handlingar kan enligt Engeström (1987) vara sådana språkliga, intellektuella eller fysiska resurser som människor har tillgång till och som de använder när de agerar i sin omvärld. Ett vanligt exempel på en sådan är det talade ordet men det kan även vara verktyg och symboler enligt Vygotskij (1978).

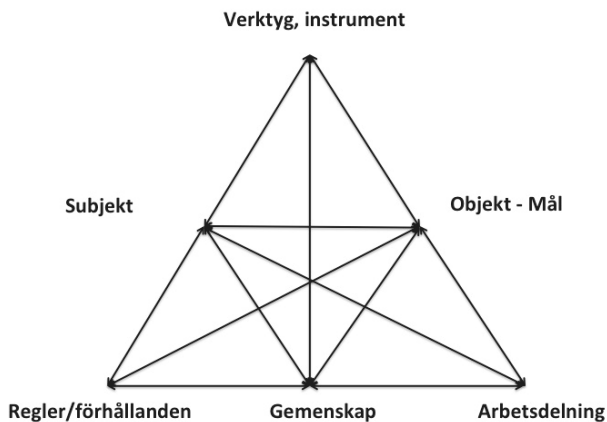
Inom ramen för olika verksamhetssystem utför människor handlingar som formar verksamhetssystemet och dess mål men samtidigt formas också människors handlingar utifrån de verksamhetssystem de deltar i (Engeström, 1987). Det vill säga det sker kontinuerligt ett utbyte mellan individ och omgivande samhälle. En handling kan vara relevant i ett verksamhetssystem men inte i ett annat. Till exempel vill smeden eller hovslagaren gärna spara på energi i sitt arbete medan en person under ett träningspass på gym vill göra av med energi. Ett exempel på en handling inom ramen för ridundervisning är att som ridlärare planera in en viss övning under ridlektionen i syfte att hjälpa eleverna uppnå en förmåga (den intentionella aspekten). Övningens genomförande utgör processen (den operationella aspekten). Efter ridlektionen reflekterar ridläraren kring hur genomförandet blev i relation till dennes intentioner.

3.1.2 Engeströms analysmodell

Analysmodellen utgår från ett dialektiskt synsätt på förhållandet mellan individen och omvärlden (Engeström, 1987; 2000). Engeström (1987) menar

att hans modell över verksamhetssystem kan belysa samband mellan olika delar i ett system eller tydliggöra ett system som en helhet. Med hjälp av modellen kan verksamheten vid ridundervisning benas upp och de olika delarna granskas i förhållande till varandra. Sedan kan man också titta på ridundervisningen som helhet och exempelvis sätta verksamheten i ett historiskt perspektiv.

Analysmodellen består av ett antal delar, så kallade *knutar* (se figur 1) (Engeström, 1987). Den första knuten utgörs av ett *subjekt*, d.v.s. den individ eller grupp som analysen utgår ifrån. *Objekt* är den eller det som verksamheten riktas mot. Engeström uttrycker sig som att objektet är den eller det som utvecklas eller formas mot ett mål för att ge ett resultat. Verksamhetens objekt och mål är centrala i analysmodellen. För att nå ett resultat används *förmedlande handlingar* eller *verktyg*. Ett verktyg kan förutom en handling vara ett fysiskt eller symboliskt tecken. Vidare finns en *gemenskap* vilken består av de personer inom verksamheten som riktar sig mot samma objekt som det aktuella subjektet gör. *Arbetsdelning* innefattar hur arbetsuppgifter fördelas inom verksamheten. Slutligen står *regler/förhållanden* för de bestämmelser, normer och vanor som styr handlingar inom hela verksamhetssystemet.



Figur 1. Engeströms analysmodell av verksamhetssystem med de olika knutarna utmärkta (Engeström, 1987).

Knutagård (2010, s. 146) exemplifierar analysmodellen genom att beskriva en undervisningssituation på en skola. Han utgår då från att läraren är subjekt och eleven objekt. Målet med verksamheten är att eleven utvecklas och lär sig olika ämnesinnehåll. Verktyg kan vara läroböcker, föreläsningar och projektarbeten. Gemenskapen består av övrig personal på skolan och arbetsdelningen är exempelvis ansvarsfördelning mellan olika ämneslärare. Regler kan vara sådant som scheman, läroplaner och kursplaner och betygskriterier.

Applicerat på ridundervisning kan det innebära att ridläraren är subjekt, eleven är objekt och ridövningar eller instruktioner är verktyg som används med målet att eleven lär sig rida.

Modellen ses inte som hierarkiskt uppbyggd utan som ett nät med möjligheter till utbyte mellan de olika knutarna (Engeström, 1987). Inom ett verksamhetssystem sker hela tiden olika handlingar, ett utbyte mellan knutarna. Vad som definieras som en knut kan också ändras, det som först varit objekt kan i nästa stund vara till exempel ett verktyg. I Knutagårds (2010) exempel skulle ett projektarbete som ursprungligen varit verktyg kunna bli till objekt om det blir väldigt viktigt för läraren att projektets mål uppfylls. Då blir eleverna istället verktyg genom vilka läraren ser till att projektet genomförs så att projektets mål uppfylls. Engeström uttrycker det som att verksamhetens olika trådar knyts och knyts upp. Denna process kallar han för *knutarbete* (Engeström, 2000; Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999).

3.1.3 Motsättningar leder till utveckling

Ett verksamhetssystem kan ses som en potential för utveckling och lärande (Engeström, 1987; 2000; 2005). Genom att analysera individers handlingar och de olika motsättningar som uppstår i relation till dessa kan både kollektiv och personlig utveckling synliggöras. Ett verksamhetssystem är i ständig förändring. Det är viktigt att poängtera att en motsättning i detta sammanhang inte definieras som en konflikt utan som en handling vilken leder till utveckling.

Motsättningar kan förekomma på flera nivåer (Engeström, 1987; 2000; 2005). Den första nivån är *inom en del* av ett system. Det kan vara exempelvis en ridelev som vill genomföra en viss övning men som på grund av osäkerhet inte vågar göra det. Andra nivån är *mellan två delar*, det kan vara att ridlärare och elev inte förstår varandra, läraren kanske använder facktermer som eleven inte förstår. Den tredje nivån av motsättning återfinns inom hela system när *nya och gamla mönster, vanor, eller attityder ställs mot varandra*. Ett exempel kan vara när en ny ridlärare anställs och kommer in i verksamheten med sina erfarenheter och där möter befintliga ridlärares värderingar och handlingar. Den fjärde nivån av motsättning ligger *mellan det enskilda verksamhetssystemet och omvärlden*. Det skulle kunna vara ridskolors samverkan med kommuner och kringliggande organisationer vilka då står för verksamhetssystem med andra mål och andra förutsättningar.

I sammandrag kan verksamhetsteorin beskrivas som en teori inom vilken ett dialektiskt synsätt råder mellan individen och omvärlden. I dialogen mellan människor är medierande handlingar centrala. Handlingar är olika kortvariga *processer* som alltid har en *intention*, leder till ett mål samt följs upp genom *reflektion*. Verksamhetssystem är kollektivt styrda och påverkas starkt av sin historia. Engeströms analysmodell kan användas för att belysa samband mellan dess olika delar ”knutar” (subjekt, objekt, verktyg, regler, gemenskap och arbetsdelning). Det sker hela tiden ett arbete mellan de olika delarna och

motsättningar uppstår samt blir lösta och därigenom utvecklas verksamhets-systemet.

Genom att först studera hur ridundervisning kan förstås utifrån modellen och de olika knutarna och därefter synliggöra motsättningar inom och mellan knutarna i systemet analyseras i delstudie I ridundervisning som ett verksamhetssystem. På det viset synliggörs historiskt överförda uppfattningar och förutsättningar för hur ridundervisning genomförs samt olika faktorer som utgör motsättningar och därmed utvecklingsmöjligheter för praktiken.

3.2 Etnometodologi och samtalsanalys

En utgångspunkt för etnometodologi och samtalsanalys (EMCA) är att människor skapar social ordning i och genom deltagande i situerade praktiker. Genom vardagliga handlingar strävar människor systematiskt efter att göra världen begriplig (Garfinkel, 1967). Det finns inom EMCA ett intresse för att studera *hur* deltagare skapar mening i vardagliga sociala sammanhang (Heritage, 1984). Den sociala ordningen kan förstås utifrån de uppvisade handlingarna (Goodwin, 2000).

Deltagare i en aktivitet formar en gemensam förståelse av den aktuella aktiviteten (Garfinkel, 1967; Goodwin, 2000) och detta gör deltagarna i samspel med varandra. Människors sociala interaktion utforskas genom detaljerade studier av den sekventiella organisationen av handlingar (t.ex. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Perspektivet har länge använts för att studera undervisnings- och instruktionspraktiker (se Mehan, 1979; Gardner, 2019). I det aktuella sammanhanget används EMCA för att i detalj studera interaktionen mellan ridlärare och elev i genomförandet av ridundervisning.

3.2.1 Samspel mellan deltagare i aktiviteter

Samspelet mellan deltagare i en aktivitet är centralt och *deltagarperspektivet* är en viktig utgångspunkt för analyser av aktiviteter (Goodwin, 2000). Deltagarna i en aktivitet läser av de andra deltagarna och agerar i relation till dem och detta sker i ett kontinuerligt samspel. Genom sitt agerande visar de samtidigt upp sin egen förståelse av situationen (Sacks et al., 1974). Samspelet mellan deltagarna innebär att de hela tiden förhåller sig till varandra för att upprätthålla denna gemensamma förståelse av pågående aktiviteter, så kallad *intersubjektivitet*. Enligt Heritage (1984) utgår vårt samspel från antagandet om intersubjektivitet, det vill säga vi antar att vi förstår varandra. Det är ofta först när något framstår som oklart i interaktionen mellan två deltagare som intersubjektiviteten omförhandlas via reparationer, d.v.s. deltagarna aktualiserar och reder ut – reparerar – eventuella missförstånd. Enligt Garfinkel (1967) strävar människor hela tiden efter att skapa ordning och göra världen begriplig. Detta gör vi i vår vardag, genom våra handlingar. När människor arbetar för en gemensam förståelse gör de det genom att relatera

till varandra och till den aktuella sociala aktiviteten (Goodwin & Goodwin, 2004). Gemensam förståelse är resultatet av ett interaktivt arbete och denna förståelse upprätthålls av deltagarna via deras handlingar. Deltagarnas handlingar är på det viset grundläggande för människors *meningsskapande* (Hester & Francis, 2000).

3.2.2 Handlingar inom EMCA

Aktiviteter byggs upp genom människors *handlingar*. Människors deltagande i en aktivitet kan beskrivas utifrån deras olika handlingar (Goodwin, 2000). En handling utförs med olika resurser. Exempel på verbala resurser är tal och tonfall. En verbal handling är att ställa eller svara på en fråga. Handlingar kan också utföras med förkroppsligade resurser såsom blickar, gester eller hur deltagare positionerar sin kropp (Goodwin & Heritage, 1990; Goodwin, 2000). I ridundervisning kan de förkroppsligade handlingarna vara viktiga att identifiera och lyfta fram för att förstå deltagarnas agerande.

Det är av relevans för avhandlingsarbetet att särskilja denna EMCA-definition av handlingar från det verksamhetsteoretiska synsättet att betrakta handlingar som kortvariga målinriktade processer uppbyggda av operationer. En operation skulle kunna vara något som sägs eller görs, och som betraktas som handling utifrån en EMCA-definition. En verksamhetsteoretisk handling kan exempelvis vara att genomföra en viss övning under ridlektion som är själva verksamheten. En instruktion som ges under denna övning skulle då vara en operation. Med en EMCA-förståelse är denna instruktion istället en handling, och handlingen utförs med olika former av verbala och förkroppsligade resurser.

En deltagares handlingar kan utifrån ett EMCA-perspektiv inte heller förstås utan den kontext vari handlingarna produceras samtidigt som kontexten produceras genom deltagarnas handlingar (Heritage, 1984; Heritage, 2001). Varje handling förstås i relation till föregående handling och den utgör en kontext för påföljande handling. Heritage (2001) beskriver det som att alla handlingar i interaktion är såväl kontextberoende som kontextförnyande. Sålunda producerar ridelever sina handlingar i relation till ridlärarens handlingar (och hästarnas agerande) där de befinner sig på ridbanan. Ridlärarens handlingar i form av exempelvis instruktioner produceras i relation till eleverns just utförda instruerade handlingar. Ridlärarens handlingar kan inte förstås annat än i relation till ridelevers handlingar och vice versa. Ridlärare och ridelever skapar tillsammans mening i det sammanhang som utgör den pedagogiska praktiken under pågående ridundervisning. Alla deltagare är alltså medskapare av den interaktionella organisationen i en aktivitet (Heritage, 2001).

Deltagares interaktion organiseras i form av *turtagning*. En ”tur” kan vara ett yttrande från en av deltagarna i ett samtal (Sacks et al., 1974). Oftast talar en person i taget och de olika deltagande personernas turer växlar då deltagarna samarbetar för att turas om att yttra sig. Turtagning ses som

grunden för hur samtal struktureras och för hur talutrymme fördelas mellan deltagarna (Schegloff, 2007). Tal- och interaktionsturer hänger ihop i sekvenser där påföljande tur bygger på föregående. En sekvens inleds med att någon tar initiativ till en handling och någon annan förväntas svara med en respons. Den här successiva utformningen av interaktionsturer gör samtalet till en gemensam social handling (Schegloff, 2007). Människors gemensamma meningsskapande bygger på det här sättet på en *sekventiell organisering* av handlingar (Schegloff, 2007). Sacks (1984) uttrycker det som att det går att finna en ordning och struktur i interaktionen mellan människor. I all interaktion mellan människor är det viktigt att analysera alla deltagares handlingar då den sekventiella organiseringen är avgörande för hur deltagare systematiskt anpassar sina handlingar utifrån de andra deltagarnas handlingar (Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004, Schegloff, 2007). Analysen inriktas framförallt mot att förstå vad ett yttrande gör i den aktuella aktiviteten snarare än vilket ämne yttrandet berör eller vilka eventuella bakomliggande motiv som föreligger för yttrandet. Enligt Schegloff (2007) bygger människors förståelse av en handling, och den sekventiella organiseringen av handlingar, framförallt på vad handlingen gör för arbete.

Deltagarstrukturen i lärarstyrda samtal kännetecknas också av ett sekventiellt mönster, bestående av tre turer (Lee, 2007; Mehan, 1979). Det kallas för en *I-R-E-struktur* där I står för initiering, exempelvis ”Räta upp dig”, följt av Respons ”eleven rätar upp sig” och turen avslutas med Evaluering, till exempel ”Bra, nu sitter du bättre”. Ett annat sätt att uttrycka det är att tala om *instruktionssekvenser* vilka innehåller instruktion – instruerad handling – återkoppling på instruerad handling. Instruktioner förstås alltid utifrån en given situation (Lindwall et al., 2015). I samband med undervisning är en instruktions övergripande syfte, enligt Lindwall et al. (2015) att hjälpa eleven förstå det aktuella ämnet för undervisningen, att gå från okunnig till kunnig.

3.2.3 Multimodal interaktion

Ridning och ridundervisning innefattar en praktisk och förkroppsligad kunskap och av detta följer att deltagarnas handlingar vid ridundervisning omfattar mer än verbala instruktionssekvenser. Det finns ett väl etablerat forskningsfält där analyser utgår från att deltagares alla handlingar ses som integrerade delar i människors samspel (Haddington et al., 2014; Keevallik, 2010). Med de möjligheter som videofilmning medför har forskare inom EMCA även möjlighet att analysera deltagares handlingar utifrån ett multimodalt interaktionsperspektiv.

När förkroppsligade handlingar ses som en del i den interaktionella organiseringen innebär det att en hel del handlingar sker parallellt med varandra (Streeck, Goodwin och LeBaron, 2011). Tal och gester kan exempelvis förekomma samtidigt. Även om multimodala handlingar kan ske parallellt så kan människors turtagande betraktas utifrån den grundläggande

tanken att interaktion mellan deltagare sker utifrån en sekventiell organisering (Sacks et al., 1974).

Exempel på *multimodala resurser* är blickar och kroppsspråk såsom gester men det kan även vara materiella resurser, såsom en spegel i ridhuset (Goodwin, 1981; Goodwin 2000; Streeck et al., 2011). Mondada (2014) påtalar att olika multimodala resurser används beroende på vilken social praktik deltagarna befinner sig i, vilka deltagarna är, vad de orienterar sig mot och vad de visar med sina handlingar att de relaterar till och utgår ifrån i vidare handlingar. Det innebär att när ridundervisning analyseras är det just de resurser som deltagarna i praktiken använder sig av som studeras. De olika multimodala resurserna betraktas som potentiellt likvärdigt meningsbärande i interaktionen mellan deltagare (Goodwin, 2000; Mondada, 2014). Sålunda kan en gest eller kroppspostion som deltagarna orienterar sig emot vara lika viktig som en verbal instruktion vid t.ex. ridundervisning. Det analytiskt viktiga är att deltagarna orienterar sig mot den aktuella resursen för att den ska ses som meningsbärande.

Goodwin (2000) belyser betydelsen av den materiella omgivningen för mänskliga aktiviteter. Han använder begreppet *semiotiska resurser* om olika delar av den materiella omgivningen vilka deltagarna orienterar sig mot. I samband med ridundervisning skulle en sådan materiell omgivning kunna vara speglarna på väggen i ridhuset eller hinder som eleverna hoppar över. Användningen av olika semiotiska resurser är inbäddade i interaktionen och de olika resurserna förstärker varandra när de kombineras (Streeck et al., 2011). Till exempel kan en förkroppsligad demonstration av hur handen och tygeln hålls av en ryttare förstärka en verbal beskrivning av detsamma. Även om de olika semiotiska resurserna ofta kombineras så kan det, som exempelvis vid ridundervisning, vara aktuellt att förkroppsligade handlingar ensamma är meningsbärande i interaktionen mellan ridlärare och elev. Genom att analysera ridundervisning ur ett multimodalt interaktionsperspektiv synliggörs olika semiotiska resurser och dessas betydelse för instruktioner. Vid ridundervisning är det vanligt att eleven bara använder sig av förkroppsligade resurser i dialogen med hästen och för att visa upp exempelvis instruerade handlingar.

En ytterligare aspekt av multimodal interaktion som utforskas inom ramen för EMCA är deltagares *mobilitet* och då ligger intresset exempelvis i hur mobiliteten påverkar den sekventiella organisationen av handlingar (Broth & Keevallik, 2014; Haddington et al., 2013). Mobilitet definieras inom perspektivet inte enbart som rörelse generellt utan det är deltagarnas interaktion i en mobil aktivitet där deltagarna ”är på väg i någon riktning” och också orienterar sig gentemot rörelsen som gör att det betraktas som en mobil miljö att studera (Haddington et al., 2013). Mobilitet kan innefatta en persons kroppsrörelser eller kroppsriktning, hur kroppar rör sig tillsammans eller hur kroppen interagerar med något annat som till exempel en cykel eller en bil (Haddington et al., 2013). Det är också viktigt att skilja mobilitet från andra kroppsrörelser, såsom gester eller pekningar (Haddington et al., 2013).

Mobilitet innefattar inte heller objekt som förflyttas mellan personer utan det är just människors förflyttning samt hur människor interagerar och vad de orienterar mot som gör det mobila i aktiviteten relevant. I relation till ridundervisning kan det vara spännande att studera hästarnas förflyttning och flödet mellan rörelse och stillhet som uppstår samt deltagarnas sätt att förhålla sig till den form av mobil miljö som hästarnas medverkan innebär.

Forskning visar också hur människor förhåller sig till varandra och samspelar med gemensam orientering gentemot något fenomen genom att i en mobil aktivitet tillsammans skapa interaktionsutrymmen (Haddington et al., 2013, Mondada, 2009). Ett *interaktionsutrymme* är det spatiala rum som deltagare tillsammans skapar och har möjlighet att interagera inom. Ett exempel är när två personer möts på ett torg och den ene personen vänder sig mot den andre för att inleda ett samtal och t.ex. fråga efter en vägbeskrivning. I denna situation skapar deltagarna tillsammans ett interaktionsutrymme när interaktionen inleds (Haddington et al., 2013).

För att summera vad EMCA bidrar med i analysarbetet av delstudie II och III är deltagarperspektivet och den sekventiella organiseringen av deltagarnas handlingar utgångspunkter för analyserna. Utifrån ett multimodalt interaktionsperspektiv aktualiseras även förkroppsligade handlingar och materiella resurser. Något som är viktigt i relation till ridundervisning är hur deltagare relaterar till en mobil aktivitet och hur deltagarna skapar interaktionsutrymmen i samspel med varandra. Med hjälp av EMCA analyseras deltagarnas samspel vid ridundervisning samt hur ridundervisning organiseras interaktionellt med fokus på instruktioner i den situerade praktiken.

4 Metod och analys

Här redovisas hur datainsamlingen gått till samt hur analysförfarandet har skett. Gemensamt för all empiri är att studieobjektet är ridundervisning vid ridskola. I delstudie I genomfördes en intervjustudie, kompletterad med observationer, om ridlärarens uppfattningar om förutsättningar för ridundervisning och dess genomförande. Materialet analyserades med hjälp av Engeströms analysmodell. Tillvägagångssättet för datainsamling och analys beskrivs i avsnitt 4.1.

Till grund för delstudie II och III ligger en videoetnografisk studie. Videoinspelningar genomfördes av ridundervisning vilka analyserades ur ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt (EMCA) perspektiv. Datainsamling och analys presenteras i avsnitt 4.2. Kapitlet avslutas med en redogörelse för avhandlingens trovärdighet (avsnitt 4.3), min forskarroll (avsnitt 4.4) samt de etiska överväganden (avsnitt 4.5) som hanterats i avhandlingsarbetet.

4.1 Ridlärarens uppfattningar om ridundervisning

4.1.1 Datainsamling

Leontievs (1978) teori om att varje handling en människa gör, av honom kallad process, utgår från en intention och följs upp av en reflektion, utgör grund för datainsamlingen till delstudie I. Genom att utforska ridlärarens intentioner, handlingar och reflektioner kan den praktiska kunskapen synliggöras och analyseras. Valet att intervjua just ridlärare, och inte exempelvis elever, hade sin utgångspunkt i delstudiens syfte. Det är för övrigt också en vanlig utgångspunkt för studier där Engeströms modell använts (jmf. Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009). Datainsamlingen gjordes med en kombination av intervjuer och observationer. Denna kombination har även använts i tidigare studier för att samla in data att analysera utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv (t.ex. Fiedler, Muller & Finnegan, 2009). I den aktuella studien intervjuades ridlärare först om sina *intentioner* med ridundervisning. Sedan observerades en ridlektion för varje ridlärare för att följa *processen*. Avslutningsvis hölls en uppföljande intervju för *reflektioner* kring den genomförda lektionen i relation till både intentioner och hur ridlektionerna normalt sett brukar genomföras. I praktiken innebar det två besök hos varje ridlärare. Intervjuerna ägde rum i något enskilt rum på

respektive ridskola, alltså på den intervjuades arbetsplats. Ridlärare har nästan alltid flera lektioner i rad och då saknades utrymme för intervju mellan lektionerna. Därför hölls oftast den inledande intervjun precis före den ridlektion som observerades och den uppföljande intervjun genomfördes vid ett separat tillfälle. Vid ett par tillfällen gjordes den inledande intervjun först och vid ett andra besök observerades en ridlektion och därefter hölls den uppföljande intervjun direkt efter lektionen. Båda intervjuerna genomfördes, för varje ridlärare, inom en vecka.

En faktor som tillför komplexitet till den aktuella undervisningssituationen är att kommunikationen sker mellan tre parter, varav en part är ett djur. Baserat på denna förutsättning utgick intresseområden för intervjuer och observationer dels från de tre aktörernas roller under lektion, d.v.s. ridlärarna, rideleverna och hästarna, dels från tre temaområden; kommunikation, känsla samt kommunikation om känsla. Det viktiga under intervjuerna var att fånga ridlärarnas pedagogiska språkbruk och inte kommentarer som var rent ridtekniskt orienterade. Ett exempel på en pedagogisk reflektion från ridlärare skulle kunna vara: *när i tiden en instruktion ges* medan en ridteknisk kommentar skulle kunna vara: *jag borde sagt åt eleven att använda yttertygeln*. Intervjuerna var vid båda intervjutillfällena semistrukturerade med relativt öppna frågor utifrån intervjuguider (se bilaga 1). Som underlag för observationerna fanns en motsvarande observationsmall (Kylén, 2004) med samma temaområden som intervjuerna (se bilaga 1). Vid observationerna riktades uppmärksamheten mot vad respektive ridlärare betonat under intervjun som kärnan i lärarens intentioner.

Ridlärarna var överlag positiva till deltagande i studien och tog sig god tid till intervjuerna samt engagerade sig i att försöka svara på alla frågor utförligt. Det har dock varit en utmaning att förmå ridlärarna att verbalisera sin praktiska kunskap. Konkret innebar det att alla uttalanden med underförstådda budskap fångades upp med följdfrågor. En fördel med studiens design var också att den dels inbjöd ridlärarna till att reflektera över de olika begreppen samt kring hur de genomför ridundervisning, dels att den observerade ridlektionen utgjorde en gemensam grund för mig och ridläraren vid den efterföljande intervjun. Intervjuerna tog mellan 50 och 90 minuter; den första intervjun tog längre tid än den uppföljande. Det kan bero på att ridlärarna under den första intervjun ägnade mycket tid åt att förklara sina uppfattningar kring olika begrepp i intervjufrågorna. När detta var gjort kunde ridlärarna vid den uppföljande intervjun mer koncentrera sig på att förklara och beskriva hur de tänkt och agerat vid den observerade lektionen. Det främsta syftet med den uppföljande intervjun var också att få ridlärarnas reflektioner över den genomförda undervisningen.

Alla observationer gjordes från läktarplats där det oftast även satt andra åskådare och tittade på lektionen. Alla ridlektioner utom en genomfördes i ridhus. Antalet elever på varje lektion varierade mellan åtta och tolv. Det vanligaste var att de red i cirka 45 minuter. Innan ridningen började gjorde eleverna iordning hästarna i stallet. Ett vanligt lektionsupplägg var att de först

skrittade och sedan värmdde upp hästarna i trav, sedan följde en eller ett par övningar och sedan avslutades ridpasset med skritt igen. Under observationerna fördes hela tiden noteringar, både utifrån den i förväg gjorda observationsmallen (se bilaga 1) och i form av fältanteckningar. Fältanteckningarna har framförallt varit till hjälp i det påföljande analysarbetet för att komma ihåg detaljer från de olika ridskolorna och ridlektionerna men de har även använts i arbetet med att belysa kulturella normer och förgivettagna handlingar. Genom att läsa fältanteckningarna i analyskedet kunde avvikande handlingar uppmärksammas (jmf. Zetterqvist-Blokhuis & Lundgren, 2017). I anteckningarna noterades exempelvis moment som upplevdes som avvikande, utifrån min kännedom om ridundervisning. För en icke insatt i hästbranschen behövde det inte vara något anmärkningsvärt. Till exempel noterades vid ett tillfälle att eleverna inte stannade sina hästar innan de satt av. De hoppade av i farten medan hästarna skrittade, vilket noterats som avvikande från normen. I det här fallet ligger det ett säkerhetstänkande bakom att stanna alla hästar innan någon elev får hoppa av men aktuell lärare frångick detta.

4.1.1.1 Studiens informanter

De tio medverkande ridlärarna valdes utifrån ”snöbollsmetoden” (Goodman, 1961), vilket innebär att varje intervjuad person ger förslag på ytterligare personer att intervjua. Metoden är vanlig vid organisatoriska studier (Bernd et al., 2017) liksom för att hitta intervjupersoner som är svåra att identifiera på formella vägar, exempelvis via olika register (Heckathorn, 2011). En representant från Svenska Ridsportförbundet, med stor kunskap om ridskolor och ridlärare i Sverige, ombads att föreslå tio yrkesverksamma ridlärare med olika lång utbildning och erfarenhet. Tre av de föreslagna ridlärarna hade jag sedan tidigare haft kontakt med och därför valde jag bort dem då jag antog att denna omständighet skulle kunna påverka mina tolkningar av svaren. Två föreslagna ridlärare avböjde deltagande och en ridlärare hade just slutat arbeta på ridskola. De resterande fyra ställde upp i studien och i samband med intervjuerna ombads de att komma med förslag på två andra ridlärare att intervjua och på det viset fortsatte inkluderandet av ridlärare i studien. Totalt intervjuades och observerades tio ridlärare som arbetar på ridskolor i Mälardalen. Efter intervjuer med de tio ridlärarna upplevde jag att en viss mättnadsnivå hade uppnåtts. Det innebar att svaren började återkomma i mitt datamaterial. Kriterier för att inkludera informanter var att de skulle ha olika utbildningsbakgrund, olika lång yrkeserfarenhet och att de skulle vara anställda på olika typer av ridskolor och detta bidrog till en bredd i det insamlade materialet. Bland de intervjuade ridlärarna fanns de som var utan utbildning, ett par hade en kort ridledarutbildning, några hade olika långa yrkesutbildningar och ett par av dem hade genomgått Hippologprogrammet. Det var ridlärare med både lång erfarenhet och ridlärare som var nya i yrket. Det är endast kvinnliga ridlärare, ett par manliga ridlärare tillfrågades men avböjde av olika anledningar att medverka i studien. Könsfördelningen svarar

i hög grad mot bilden av hur det ser ut i ridlärarkåren på Sveriges ridskolor där en övervägande majoritet är kvinnor. Ridskolorna var belägna både i storstad, mindre stad och på landsbygden (se tabell 1).

Tabell 1. Översikt över intervjuade ridlärare

Fingerat namn	Utbildning	Erfarenhet	Ridskola
Anna	Ridinstruktörskurs I	lång erf.	500 ridande, stad
Birgitta	Ridinstruktörskurs II	lång erf.	600 ridande, stad
Cissi	Ridledarkurs	nyutbildad	200 ridande, landsbygd
Diana	Hippolog	lång erf.	250 ridande, landsbygd
Ellen	Ridledarkurs	nyutbildad	450 ridande, stad
Fanny	Ingen utbildning	lång erf.	200 ridande, landsbygd
Gunnel	Hippolog	nyutbildad	400 ridande, stad
Hanna	Ridinstruktörskurs III	lång erf.	350 ridande, stad
Inger	Ridinstruktörskurs, distans	lång erf.	600 ridande, stad
Jenny	Ridinstruktörskurs, intervall	lång erf.	230 ridande, landsbygd

4.1.2 Analytiskt tillvägagångssätt

Arbetet inleddes med att alla intervjuer transkriberades och observationer samt fältanteckningar renskrevs. Transkriptionerna fokuserades sedan på verbala uttryck, utifrån vad Linell (1994) beskriver som den tredje nivån av transkription. På den första nivån skrivs allt som sägs ner exakt som det sägs, med markering av betoningar, pauser, m.m. och på den andra nivån plockas betoningar och pauser bort. På den tredje nivån noteras bara det huvudsakliga innehållet i det intervjupersonen sagt (Linell, 1994). I analysen har fokus legat på ridlärarnas uppfattningar som de uttrycks i intervjuerna. Observationerna har dels legat till grund för en gemensam utgångspunkt inför den uppföljande intervjun, dels gett mig insyn i informanternas undervisningspraktik för att utifrån detta kunna sätta olika uttalanden i ett sammanhang.

För att bli bekant med allt material lästes det ett flertal gånger. Ridlärarnas olika uttalanden analyserades först utifrån de olika intervjuområdena där uttalanden som avsåg aktörernas roller under lektion grupperades ihop. Detsamma gjordes med uttalanden om de olika temaområdena kommunikation, känsla och kommunikation om känsla. Sedan gjordes en fördjupad analys av intervjuerna utifrån temat ”att kommunicera om en känsla” och då utgick analysen från Leontievs teori om att handling (process) utgår från en intention och följs upp av en reflektion. Det vill säga att analysen avsåg relationen mellan ridlärarnas intentioner att kommunicera med eleverna om ryttarkänsla – hur de genomförde undervisningen med tanke på detta (processen) – samt slutligen deras reflektioner över hur de lyckades uppnå sina intentioner. I nästa steg av analysen identifierades knutar samt motsättningar (Engeström 1987) på olika nivåer utifrån analysmodellen. Metoden att analysera materialet utifrån Engeströms modell på det här sättet har även

använts av exempelvis Fiedler, Muller och Finnegan (2009). I ett verksamhetssystem finns knutarna *subjekt, objekt, verktyg, regler, gemenskap* samt *arbetsdelning*. En utgångspunkt för analysen är att ridläraren betraktas som subjekt då det är ur dennes perspektiv ridundervisning som verksamhet analyseras. De andra knutarna i systemet kan däremot växla. Hästen är en viktig part i ridlärarens arbete med ridundervisning (Cumyn, 2000; Maw, 2012) och Engeströms analysmodell (1987) användes även för att studera vilket utrymme hästen får i undervisningen. Det visar sig att hästen kan tillhöra både knuten *objekt*, knuten *verktyg* och knuten *gemenskap*. Den tredje deltagande parten som studeras, eleven, kan utifrån analysmodellen vara både *objekt* och *verktyg*.

Handlingar utförs enligt Leontiev (1978) alltid med syfte att nå ett specifikt mål. Med det som utgångspunkt kan olika mål och verktyg som deltagarna använder för att nå målen synliggöras. Efterhand framkom ett mönster: ridundervisningen tenderade att ha olika fokus och tre olika verksamhetssystem identifierades. De tre varianterna var undervisning med *elev-fokus, häst-fokus* samt *o-fokus*, en närmare beskrivning av de olika fokuserna återfinns i avsnitt 5.1. De tre verksamhetssystemen kunde identifieras med hjälp av analysmodellen. De olika knutarna representerade olika fenomen beroende på vilket fokus verksamhetssystemet antog vid ridundervisningen. Analysen fortsatte sedan med synliggörandet av motsättningar inom de tre identifierade verksamhetssystemen. Motsättningar innebär enligt Engeström (1987) att det är någonting som inte fungerar helt utan behöver utvecklas. Motsättningar kunde identifieras på flera nivåer i alla verksamhetssystem. Genom att använda verksamhetsteorin vid analysen synliggjordes exempelvis olika regler och normer som traderats och som förekommer vid ridundervisning samt hur den kan förstås ur ett historiskt och kulturellt perspektiv. Eftersom ridsporten och ridundervisning präglas av en stark militär tradition har teorin varit till hjälp för att förstå hur detta påverkar dagens ridundervisning i mötet med omgivande verksamheter som exempelvis konkurrerande ridskolor, ridsportorganisationer och kommuner. Viktigt att poängtera är att de olika verksamhetssystemen kunde flyta in i varandra och under en och samma ridlektion kunde ridundervisningen anta fler olika verksamhetssystem, vart och ett med sitt fokus. Resultaten av analyserna presenteras i delstudie I, se vidare i avsnitt 5.1.

4.2 Deltagarnas handlingar och samspel vid ridundervisning

4.2.1 Datainsamling

Inför delstudie II och III har ridlektioner filmats och analyserats utifrån ett EMCA-perspektiv. Två kameror användes, en placerad i ett hörn av ridbanan

och en monterad på ridlärarens huvud. Både lektioner i grupp och lektioner med enskilda elever filmades (se tabell 2). Svårigheterna med att filma ridlektioner så att kvaliteten på filmerna blir tillräckligt bra för analys är uppenbara då det dels handlar om små subtila rörelser hos både ryttare/elev och häst, och dels att ekipagen (elev och häst) rör sig över stora ytor under ridlektionerna. Redan när forskaren väljer hur videokameran placeras och bestämmer vad som spelas in har forskaren påverkat sitt datamaterial. Heath et al. (2010) påtalar att en första analys inleds redan när videokameran riktas mot ett visst händelseförlopp. Videokameran kan ses som samhällsvetenskapens mikroskop, som Schegloff (1996) har uttryckt det. Forskaren kan i detalj studera det kameran riktas mot. Vid varje inspelningstillfälle placerades en liten action-kamera på ridlärarens huvud för att dokumentera ridlärarens röst samt det hon uppmärksammade ur sin synvinkel. Ridläraren fick vid ridlektionerna i grupp också en trådlös mikrofon så att rösten spelades in på en andra kamera. Det gör att ridlärarens röst går att höra mycket tydligt genom hela videomaterialet. Den andra kameran användes i syfte att filma helheten under lektionerna. Kameran stod på ett stativ och var placerad i ena hörnet av ridbanan och lektionen filmades därifrån (se figur 2).

K1, K2 = Olika placeringar av kamera A
1, 2, 3, 4 = Olika placeringar av
ridläraren och därmed av kamera B

1		K1
2	3	
4		K2

Figur 2. Schematisk bild av kamerans respektive ridlärarnas olika placering på ridbanan.

För att kunna analysera även de multimodala resurser ridläraren använder i sitt arbete eftersträvade jag att fånga både ridläraren och så mycket som möjligt av de ridande på film. Kameran placerades därför i det diagonala borte hörnet från ridläraren sett så att eleverna filmades ur en annan vinkel än den som kameran på ridlärarens huvud filmade, samtidigt kom även ridläraren med på filmen. Inför varje lektion gjordes en avstämning med ridläraren om var hon huvudsakligen tänkt placera sig och vilka övningar som var planerade. Utifrån den informationen placerades kameran i lämpligt hörn. Det var svårare att filma helheten när eleverna red olika övningar utspridda över hela ridhuset. När eleverna red utspridda valde jag att ibland zooma ut så alla elever kom med på bild vilket medförde att det blir svårare att se detaljer i det eleverna gör. Ibland zoomades istället den del av ridhuset in där ridläraren befann sig och följde den elev som ridläraren för tillfället instruerade. När en specifik övning pågick riktades kameran mot platsen för huvudövningen, där ridläraren oftast också befann sig, och eleverna filmades allt eftersom de närmade sig och gjorde övningen. Filmernas kvalitet är överlag bra men ibland sken solen in genom ridhusens fönster vilket gjorde det svårt med ljuset på

filmen. Filmen blev lite mörkare och det gjorde det svårare urskilja detaljer. Att analysera deltagarnas sekventiella organisering av förkroppsligade resurser är dock fullt möjligt utifrån filmerna.

Vid de enskilda ridlektionerna fick rideleven istället ha den trådlösa mikrofonen så att elevens röst spelades in på kameran som användes för att filma helheten. Ridlärarens röst spelades då bara in via action-kameran. Vid de enskilda lektionerna hände det att ridläraren och eleven tog hänsyn till filmningen när de diskuterade dagens övningsupplägg, så att det skulle vara möjligt att få med övningen på ett optimalt sätt på filmen. Denna typ av hänsynstagande kan ha påverkat datamaterialet men jag uppfattade inte att det påverkade övningarnas upplägg. Diskussionen rörde snarare var i ridhuset de skulle placera övningarna för att de skulle kunna filmas på ett bra sätt. Vid de enskilda lektionerna var det lättare att filma då bara en elev skulle följas med kameran. Det innebär att större delen av undervisningen filmades med eleven i närbild och fler detaljer av elevens kroppsrörelser kunde iakttas.

Videoinspelningarna inleddes med grupplektionerna och sedan pågick inspelningar av grupplektioner och enskilda lektioner parallellt. Både ridlärare, elever och hästar vande sig relativt snabbt vid mig och kameran. Det var dock lite besvärande för ridlärarna att ha action-kameran på huvudet då inspelningarna till stor del spelades in under höst och vinter då ridlärarna ville ha mössa på sig. Det gjorde att action-kameran under ett par inspelningstillfällen filmade för högt upp då ridläraren utan att tänka på det flyttade upp sin mössa, som tyngdes lite av kameran. I början tyckte ett par av de totalt fyra elever som undervisades enskilt att det var knepigt att ljud från dem skulle spelas in då ryttare brukar bli andfädda vid ridning. Efter ett tag hade dock alla fyra elever vant sig vid mikrofonen och verkade helt obesvärade av den. Vid varje inspelningstillfälle fördes fältanteckningar om särskilda händelser som uppstod i samband med ridlektionen. Fältanteckningarna har fungerat som stöd för att komma ihåg de olika inspelningstillfällena men utgör inte underlag för analys.

4.2.1.1 Studiens deltagare

Genom att ta personlig kontakt med respektive ridskolechef kom jag i förbindelse med sju ridlärare som ville vara med i studien. Då jag själv är insatt i branschen var det inte svårt att få tillträde till ridskolor och ridlärare. Två av de deltagande ridlärarna valde ut en ridgrupp och fyra ridlärare valde ut två ridgrupper var. Totalt tio lektioner med gruppundervisning filmades, varje ridgrupp filmades en gång. Varje lektion pågick i 45 – 60 minuter. Det innebär att det finns totalt 10 timmar inspelat material från grupplektionerna. Det var mellan fem och sju elever med vid varje ridlektion. Normalt sett är det fler ekipage med vid ridundervisning på ridskolor, därför ombads ridlärarna plocka ut grupper med få deltagare, vilket sammanföll med att det var träningsgrupper där eleverna red på relativt hög nivå. Ett metodproblem med många deltagande elever till häst är svårigheter att filma helheten för att sedan

kunna se detaljer. Deltagarna skymmer lätt kameran och de hamnar ibland i vägen för varandra på filmen. Av denna anledning valde jag att gå vidare med att filma enskild undervisning för att på det sättet komma närmare den enskilde eleven och för att även kunna studera samspelet mellan de tre deltagarna, lärare – elev – häst. Tre ridlärare filmades vid undervisning för enskilda elever. En av ridlärarna deltog med två ridelever. Dessa fyra ridlärare/ridelev-par filmades under tio på varandra följande ridlektioner. Även de här lektionerna pågick i 45 – 60 minuter. Det innebär att det finns totalt 40 timmar inspelat material från enskilda lektioner. Avsikten var från början att göra en longitudinell studie för att följa en utveckling över tid, men i stället fokuserades analysarbetet på hur deltagarna samspelar för att tillgängliggöra ryttarkänsla för eleverna. Rideleverna red på ridskolans hästar och hade oftast samma häst från gång till gång. Av tabell 2 nedan framgår hur många elever som var med vid varje inspelad lektion samt vid hur många tillfällen de filmades.

Tabell 2. Översikt antal ridlektioner som filmats med respektive ridlärare

Ridlärare	Annika	Sara	Anneli	Petra	Karin	Jessika	Malin
Lektion i grupp	7 elever 1 gång	6 elever 1 gång	5 elever 1 gång *	5 elever 1 gång	6 elever 1 gång *	6 elever 1 gång	
Lektion i grupp	5 elever 1 gång *	7 elever 1 gång	5 elever 1 gång	5 elever 1 gång			
Enskild Lektion				1 elev 10 ggr *	1 elev 10 ggr *		1 elev 10 ggr
Enskild lektion							1 elev 10 ggr

*= från de här lektionerna finns exempel med i studie II och III.

Alla deltagande ridlärare hade någon form av ridlärarutbildning, från yrkesutbildning till hippologutbildning. Samtliga ridlärare hade lång erfarenhet av ridläraryrket. Rideleverna var alla över 18 år, de äldsta var omkring 50 år, och alla hade ridit under flera år. De hästar som deltog ägdes av ridskolorna och var erfarna ridskolehästar.

De lektioner som filmades var dressyrlektioner med ett traditionellt upplägg. Det innebär att de inleddes med framridning/uppvärmning i skritt och trav innan huvudövningarna för passet genomfördes. Sedan avslutades lektionen och då gav ridlärarna ofta individuell återkoppling till varje elev. Alla lektioner som hölls i grupp genomfördes i ridhus. Det gäller även för de enskilda lektionerna, med undantag för en ridlärare och hennes elev som var på en utomhusridbana vid ett par tillfällen.

4.2.2 Analytiskt tillvägagångssätt

Samtalsanalysens arbetssätt utgår ofta från de fenomen forskaren finner i empirin, även om forskare inom tillämpad samtalsanalys kan ha ett visst riktat

intresse för något fenomen. I denna studie finns ett intresse för ridlärares pedagogiska arbete vid ridlektioner. Det empiriska materialet utgör grunden för analytiska kategorier och fynd (Schegloff, 1996). Som Mondada (2006) poängterar är det de handlingar som skapas i en specifik kontext som analyseras. Inför analysarbetet synkades filmerna så att de två kameraperspektiven kunde granskas parallellt. För lektionerna med enskild undervisning möjliggjorde synkningen att både ridlärare och ridelever hörs tydligt. Därefter följde en genomgång av alla filmer, samtidigt som enkla anteckningar fördes över vad som förekom på filmerna för att skapa en överblick över hela materialet. Heath et al. (2010) poängterar vikten av att dokumentera allt material och detta har kontinuerligt gjorts. Det analytiska tillvägagångssättet inom EMCA är empirinära och induktivt (Haddington et al., 2013). Ingen förutbestämd förklaringsmodell används utan forskaren beskriver och analyserar helt enkelt varje handling i relation till deltagarnas omkringliggande handlingar. Analysen fokuserar på den situerade praktiken och på hur den sekventiella organisationen av handlingar systematiskt byggs upp (Haddington et al., 2013). Analysen är förankrad i deltagarnas handlingar och hur deltagarna visar upp en gemensam förståelse för den praktik de deltar i (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996).

Mondada (2006) menar att de analytiskt relevanta multimodala handlingarna är de som deltagarna orienterar sig mot. Beskrivningar och tolkningar av empirin återfinns i deltagarnas orientering. På ett systematiskt sätt analyseras händelser med utgångspunkt i deltagarnas synliga handlingar (Schegloff 1996). Vid analyserna har jag hela tiden ställt mig frågan; vad gör deltagarna och varför gör de det just nu? Detta analytiska arbetssätt beskrivs av till exempel Schegloff (2007). Det bygger på idén att deltagarna designar sina handlingar i relation till föregående handling samtidigt som de aktuella handlingarna utgör kontext för kommande handlingar. Analysen fokuserar på hur en handling produceras och vad handlingen gör för arbete (Haddington et al., 2013). Som forskare är det viktigt att inte lägga några normativa värderingar på de data som analyseras.

I den påföljande analysen har jag studerat filmer och transkriberat sekvenser med olika former av handlingar som deltagarna orienterar sig mot. Genom att upprepade gånger spela olika filmsekvenser kunde intressanta sekventiella förlopp fångas upp. Mondada (2007) framhåller vikten av att studera det insamlade videomaterialet om och om igen. Arbetet med att transkribera är en viktig del i analysen för att få syn på detaljer och avgöra vilka som är analytiskt relevanta. De verbala handlingarna har transkriberats utifrån Jeffersons system (2004) och de multimodala handlingarna har transkriberats med hjälp av det system för transkribering av multimodala handlingar som Mondada (2016; 2018) har utvecklat (se bilaga 2).

4.2.2.1 Urval för analys

Inledningsvis arbetade jag utifrån de övergripande anteckningarna och markerade filmsekvenser som visade upp olika fenomen. Detta gav en överblick av hela materialet. Analyserna inleddes med det inspelade materialet från gruppundervisningen. I det här skedet återfanns de noterade fenomenen på många olika nivåer. Det kunde vara hur ridläraren använde sin blick, sin röst och olika förkroppsligade resurser. Det var olika instruktionsinnehåll och hur pronomen användes. Hur återkoppling gavs samt tajming i instruktioner och ridlärarens placering i relation till den mobila aktiviteten antecknades. Huruvida det var gruppgemensamma aktiviteter respektive när det var individuella övningar noterades också. De markerade filmsekvenserna var till en början många och visade upp fenomen som var speciellt vanliga och/eller speciellt tydliga i något avseende. Något som efterhand framkom som intressant var deltagarnas samspel för att möjliggöra individuella instruktioner vid undervisning i grupp. En utsortering av filmsekvenser gjordes till analytiskt relevanta sekvenser där deltagarna visar upp olika resurser i sin interaktion för att tillsammans skapa interaktionsutrymmen. Sekvenserna har transkriberats i detalj och analyserna av dem ligger till grund för delstudie II (avsnitt 5.2). Ett antal olika sekvenser framträdde där ridlärare och individuella elever i samspel med varandra skapar interaktionsutrymmen inom vilka de genomför instruktionssekvenser, något jag valt att kalla *instructional spaces*. De valda sekvenserna är även representativa för helheten i materialet.

Arbetet med filmerna från de enskilda lektionerna har gått till på likartat sätt. De fyra eleverna befann sig på olika färdighetsnivåer och hade olika mål med sin ridning. Undervisningsklimatet skilde sig åt en hel del från intensiv undervisning och relativt högt tempo under lektionerna till lektioner i lugn och avkopplande atmosfär. Oavsett undervisningsklimat riktade deltagarna sin gemensamma uppmärksamhet mot elevernas känsla i olika sammanhang. Till att börja med noterades tillfällena då de fyra ridlärare-elev paren på något sätt berörde hur det skulle kännas för eleven. Via det induktiva arbetssättet framträdde en tydlig bild av hur ridlärarna, trots att undervisningen genomfördes under relativt olika former, arbetade tillsammans med eleverna för att göra ryttarkänsla möjlig att lära. Efter att ha koncentrerat analysen till ryttarkänsla och deltagarnas arbete med att göra denna tillgänglig för lärande utkristalliserades tre huvudsakliga stråk som kunde återfinnas i alla olika sekvenser. Stråken utgjordes av den variation av resurser som ridlärarna använde för att tillgängliggöra ryttarkänsla för eleverna. Det var resurser i form av verbala förklaringar med nyttjande av exempelvis metaforer eller liknelser, det var också en form av molding genom instruktioner under pågående ridning, det vi i artikeln kallar *online instructions*. En annan variant var att medvetandegöra olika perceptuella resurser såsom syn, hörsel eller känsel. Slutligen valdes två exempel ut för detaljanalys. I de två valda situationerna har deltagarna explicit orienterat sig mot ryttarkänsla genom att uttrycka att det är just en ”känsla” de söker. De två sekvenserna visar på

samma typ av förlopp som börjar med att en känsla uppmärksammas och sedan påbörjas ett arbete där ridlärare och elev samspelar för att beskriva och tolka den aktuella känslan. Förloppen slutar i båda fallen med att rideleven uppvisar någon form av förståelse för den eftersökta känslan. Redovisning av resultaten görs i delstudie III (avsnitt 5.3).

4.3 Trovärdighet

Trovärdigheten i en studies resultat bygger till stor del på den transparens med vilken forskaren beskriver processen och analysen. Arbetet ska ha en ”intern logik”, d.v.s. en struktur med harmoni mellan forskningsfrågor, datainsamling och analysteknik (Larsson, 1994).

Sacks (1984) menar att en fördel med samtalsanalys är att forskaren genom att publicera data i form av transkriptioner även ger andra forskare möjlighet att bedöma trovärdigheten i analysresultaten. Deltagarna i en aktivitet visar upp en förståelse genom handlingar samt vad de synbarligen orienterar sina handlingar mot (Sacks et al., 1974). Den sekventiella organisationen av handlingar kallas för ”proof procedure” och innebär att en deltagares handling visar hur deltagaren har förstått föregående deltagares handling genom uppvisande av en relevant nästa handling (Sacks et al., 1974 s. 729). I analysarbetet kan forskaren ta stöd i förhållningssättet vilket bidrar till att trovärdigheten i studiens resultat ökas.

Svensson och Starrin (1996) framhåller att en studies trovärdighet ökar om forskaren för en dialog med omvärlden kring det insamlade materialet och analysen. Det insamlade materialet i form av transkriberade intervjuer och videofilmer har möjliggjort att jag kan studera mina data tillsammans med handledare och kollegor i forskargruppen som inte varit lika insatta i den specifika praktiken. Detta är en fördel med videoetnografi som till exempel Heath et al. (2010) poängterar. Analys och olika texter har även presenterats vid ett flertal seminarier för diskussion och granskning under arbetets gång. Det har skapat möjligheter att diskutera alternativa tolkningar av data och bidragit till att jag har fått en distans till mitt datamaterial.

Inför den första datainsamlingen till delstudie I använde jag i en förstudie videoobservationer för att utifrån filmsekvenser genomföra ”stimulated recall” intervjuer med ridlärarna. Jag frångick den metoden då avsikten var att ridlärarna skulle iaktta hur de själva undervisade men när de tittade på filmerna fastnade de återkommande i frågor om elevernas ridteknik. En erfarenhet som videoobservationerna av lektionerna i förstudien gav var hur svårt det kan vara att få med detaljer från ridlektionerna på grund av begränsningar i kameraposition. Med den erfarenheten har jag i den andra datainsamlingen varit noga med att tänka igenom placering av kamera samt vad som är möjligt att filma för att möjliggöra och underlätta analysen.

4.4 Forskarroll och förförståelse

Forskarens roll är central i kvalitativa studier. Jag har stor kännedom om hästbranschen och en god insyn i ridlärares arbete. Det är viktigt att vara observant i en sådan situation då det är lätt att ta saker för givna (Svensson & Starrin, 1996; Repstad, 2009). Min bakgrund som ridlärare har till att börja med inneburit att jag via mitt kontaktnät inom hästbranschen haft lätt för att få kontakt med ridlärare att intervjua och även att observera med video. Min förförståelse har också varit till nytta i intervjuerna för att förstå ridlärares fackspråk och olika för hästsammanhang kända termer, begrepp och villkor. Det var även en stor fördel i samband med videoinspelningarna att i förväg känna till betingelserna för ridlektioner och veta hur jag förhåller mig till hästarna för att därmed kunna optimera videoupptagningarna. Till exempel kan hästar reagera på nya saker i sin miljö och några hästar blev lite rädda för kameran. Med min hästvana kunde jag då möta hästarna och lugna dem så de sedan kunde genomföra ridlektionerna utan att bekymra sig om mig och kameran. Rent inspelningstekniskt var det också en fördel att känna till ridvägarna och ha en förståelse för de olika övningar som genomfördes då det gjorde att jag kunde vara förberedd och hantera zoomningen på kameran så att jag fick med mesta möjliga av det som skedde. Även i analyskedet har denna förförståelse varit viktig för att kunna tolka både utsagor från ridlärarna och tolka samt analysera det insamlade videomaterialet.

En nackdel med förförståelse är att det finns en risk att saker tas för givna. För att hantera detta har fältanteckningarna varit till god hjälp då jag har stämt av mina noteringar med handledare och då tvingats förklara samt reflektera över vad jag sett och inte sett. En annan hjälp att hantera förförståelsen har varit arbetet med analys och transkribering av det videoinspelade materialet. Även en utomstående betraktare kan se de handlingar som analysen utgår från. Möjligheter till avstämningar har till exempel funnits vid tidigare nämnda text- och interaktionsseminarier. En viktig förutsättning för studier utförda med kvalitativ metod är att forskaren går bortom sina förutfattade perspektiv och föreställningar om hur deltagare agerar eller borde agera (Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015). I både datainsamling och vid analys har jag bevakat att jag inte tagit saker för givna utan försökt hålla distans genom att vara medveten om min förförståelse.

4.5 Etiska överväganden

Ryen (2004) skriver att de etiska aspekterna bör finnas med under alla stadier av forskningsprocessen. Den första etiska frågeställning jag hanterade var huruvida forskningsprojektet behövde en etikprövning eller inte. Enligt Vetenskapsrådet (2017) behöver etikprövning göras om forskningsprojektet innebär ett fysiskt ingrepp på någon person, om metoden syftar till att påverka någon person fysiskt eller psykiskt eller om projektet innebär hantering av

känsliga personuppgifter. Metoderna i avhandlingens delstudier har enligt min bedömning inte medfört något av det ovanstående och därför har ingen etikprövning gjorts.

Inför datainsamlingarna har informanterna/deltagarna (som alla var över 18 år) informerats om studien och dess syfte och samtliga deltagare har tillfrågats om huruvida de vill delta. Skriftligt samtycke har inhämtats från alla ridlärare och elever som filmats (se bilaga 3). Alla informanter/deltagare har även informerats om att de, ifall de önskar, när som helst får avbryta sitt deltagande. Jag har varit noga med att informera alla som tänkbart kunnat bli involverade i mina datainsamlingar. Till exempel ombads ridlärarna som deltog i intervjustudien att informera sina elever om att jag skulle sitta på läktaren och studera ridläraren och lektionsaktiviteterna, även om eleverna inte alls var i fokus för min datainsamling. Alla informanter/deltagare har accepterat att delta genom hela studien. I den videoetnografiska delen var det en ridlärare, en enskild elev och fem elever som deltog vid gruppundervisning som gav begränsat samtycke. De ville inte vara med på bilder eller filmer som visas utanför forskningssammanhang. Heath et al. (2010) påtalar vikten av en god kommunikation med studiens informanter och deltagare för att öka chanserna till att deltagarna vill vara kvar i studien och är villiga att dela med sig av sin vardag.

Vid intervjuerna var samtliga lärare öppna och intresserade av att dela med sig av sina uppfattningar och erfarenheter. Intervjuerna skedde i form av informella samtal och jag uppfattar det som att min bakgrund som ridlärare gjorde att ridlärarna kände sig bekväma. De gav ibland kommentarer som tydde på att de betraktade mig som en kollega, de kunde säga *-du vet hur det är...*, *-du förstår...* eller liknande.

Vid flera tillfällen i samband med filminspelningarna uppkom diskussioner i en positiv anda, mellan alla parter, om bästa kameraplaceringen. Ibland funderade någon ridlärare på om kameran satt bra på huvudet – om det gick att klia sig lite eller korrigera mössan under kameran. Vid ett par tillfällen efter de enskilda lektionerna bad lärare eller elev att få titta på någon speciell del av lektionen för att förtydliga något i dagens undervisning. Det kan tolkas som att deltagarna var avslappnade och till och med gärna ville bli filmade. Det var till och med så att jag vid ett par tillfällen blev tillfrågad av ridlärare om att hjälpa till med att bedöma ifall den på lektionen deltagande hästen var halt. Detta innebär att ridlärarna såg mig som en kollega och värdesatte min bedömning. I båda fallen bestämde vi att avbryta lektionen för hästarna. Vid ena lektionen bytte eleven häst, vid den andra lektionen avbröt vi och jag fick komma tillbaka och filma påföljande vecka. Ryen (2002) diskuterar det faktum att etiska dilemman ofta uppstår plötsligt på fältet och behöver lösas spontant och omedelbart. De två situationerna med halta hästar är bra exempel. Det innebar såklart tidsmässiga komplikationer för mig men det var inte svåra beslut att ta.

I linje med Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer har de medverkandes utsagor och handlingar behandlats konfidentiellt och med

varsamhet för att skydda individernas integritet. Det är framförallt jag som tittat på filmerna, men en del filmsekvenser har även visats för handledare samt för kollegor vid våra arbetsseminarier. På exporterade stillbilder som används i transkript har logotyper, reklamaffischer och andra symboler pixlats för att inte avslöja från vilken ridskola datamaterialet kommer. Fingerade namn har konsekvent använts när något namn behövt nämnas.

Valet av citat från intervjuerna är också en etisk fråga. Citaten ska dels spegla en lojalitet mot informanten så att informantens avsikt med uttalandet kommer fram, dels undvika att utlämna informanten på något sätt. Här kan trovärdighet och etiska åtaganden hamna i konflikt enligt Larsson (1994), då studiens trovärdighet kan minska om forskaren tvingas dölja viktig information för att bevara informantens anonymitet. I det aktuella materialet är bedömningen att inga sådana situationer har uppkommit. Av Vetenskapsrådets rekommendationer (2017) framgår slutligen att forskaren bör säkerställa att insamlat material förvaras på ett säkert sätt. Allt mitt datamaterial finns lagrat på en extern hårddisk, förvarad i kassaskåp.

5 Sammanfattning av studier

Här följer korta sammanfattningar av de tre delstudierna som ingår i avhandlingen. Delstudie I ligger till grund för en licentiatuppsats i form av en monografi. Delstudie II redovisas som en artikel vilken blivit accepterad av tidskriften ”Learning, Culture and Social Interaction”. Delstudie III presenteras som en artikel i manusformat.

5.1 Delstudie I, Ridlärarens pedagogiska praktik

I licentiatuppsatsen *Ridlärarens pedagogiska praktik – en verksamhetsteoretisk studie* var syftet att beskriva och förstå den pedagogiska praktiken vid ridundervisning. Tio ridlärare intervjuades och observerades. Sedan analyserades det insamlade materialet med hjälp av verksamhetsteori och Engeströms analysmodell. Perspektivet gör att ridundervisningens organisation som ett verksamhetssystem kan synliggöras. Med verksamhet avses en historiskt utvecklad aktivitet med egna traditioner och kunskaper (Leontiev, 1978; Engeström, 1987). Ett verksamhetssystem påverkas av sin historia och formas i samverkan med sin omgivning. Det innebär att perspektivet synliggör historiskt och kulturellt betingade förutsättningar som ridlärarna upplever, kopplat till sin undervisning.

Det framkommer bland annat av de genomförda intervjuerna att ridlärarna påverkas av upplevda förväntningar både på sin egen roll och på hur ridundervisning ”ska” bedrivas. Detta speglas till exempel i att många ridlärare anser att föräldrar ”lägger sig i” hur undervisningen bedrivs. En ridlärare förklarar det med att många föräldrar rider eller har ridit själva som unga och det gör att de har vissa förväntningar på hur ridundervisning går till. Ridlärarna påtalar även att de själva formats i sin lärarroll av förebilder och äldre ridlärare med militär bakgrund. Ridlärarna förväntar sig tystnad och koncentration under ridlektionerna. En av ridlärarna menar att hon inte är lika korrekt om hon pratar och skämtar med eleverna. Ridläraren ger uttryck för en uppfattning om att ridlärare ska vara lite avståndstagande och stränga för att inge respekt.

En förutsättning som påverkar undervisningsmiljön är enligt några ridlärare att många elever tvekar inför att ställa frågor till dem. Det finns också ridlärare som säger att de inte vill bli ifrågasatta, framförallt inte under pågående ridlektion. Ridlärarna vittnar om att de oftast ingjuter respekt hos

sina elever och en del uttrycker att de också vill göra det. Flera ridlärare menar att det finns en tradition inom hästnäringen att ridlärare ”vet allt om allt”.

Undervisningsmiljön vid lektionerna som observerades varierar. Det fanns lektioner som genomfördes med en lugn och lågmäld stämning, med ridlärare som poängterar vikten av beröm och att ha kul. Det fanns också lektioner med hög aktivitetsnivå och instruktioner givna i högt tempo med ridlärare som förespråkar disciplin och ordning och att korrigera elever när de gör fel. En förutsättning för ridundervisning som alla ridlärare nämner och prioriterar högt är säkerhetstänkandet under ridlektioner. Ridlärarna arbetar aktivt för att ha välutbildade och trygga hästar på ridskolan. De är medvetna om sin roll som förebild och arbetar för att lära eleverna hantera hästarna på ett säkert sätt. Ett par ridlärare nämner att säkerhetstänkandet ibland t.o.m. begränsar hur mycket eleverna utmanas i undervisningen.

En yttre ram som påverkar genomförandet av ridundervisning är väderförhållanden, underlag på ridbana eller i ridhus, olika störande ljud som kan skrämna hästarna eller försvåra för ridläraren att göra sig hörd. Tidsfaktorn är också en förutsättning som fler ridlärare nämner, ridlärare upplever ofta en tidsbrist vid ridundervisning med en grupp elever. En ridlärare berättar att hon som lösning på detta har vissa lektioner som är en och en halv timme långa och då hinner eleverna varva ner och komma ifrån stressen som de kan ha burit med sig till ridlektionen. Kopplat till tiden som en ram för ridundervisning tycker ridlärarna att det är svårt att hinna med att ge varje elev så mycket individuell hjälp och återkoppling som de skulle vilja.

Förutom olika förutsättningar för ridundervisning framkommer även en rad olika fenomen rörande utformning och genomförande av undervisningen. Nästan alla ridlärare är överens om övningsuppläggets centrala roll för att det ska bli en bra lektion för eleverna men övningarna anpassas också efter hästarna. Undervisningen är enligt ridlärarna präglad av deras instruktioner. Med rösten påverkar ridläraren snabbt stämningen under lektionen, de kan styra hästarna eller lugna en rädd elev.

Vid ridundervisning är tre parter involverade, varav hästen är en. Många oskrivna regler styr hanteringen av hästarna. De normer som finns överförs i handlingar och ord. Hästen och skötseln av denne anses viktigare än att sköta om sig själv avseende exempelvis bra kost. Det visar sig också att ridlärarna har olika uppfattningar om betydelsen av hästen som en av de tre involverade parterna. Bland de deltagande ridlärarna finns det huvudsakligen två inställningar till hur de vill kommunicera med eleverna. Den ena är att ridlärare överhuvudtaget inte ska tala för mycket under ridning utan vara kortfattad så eleven kan koncentrera sig på kommunikationen med hästen. De ridlärare som har den uppfattningen, säger att de framförallt ger kommandon till hela gruppen, och de tycker inte ridlärare ska ge sig på att förklara någon känsla, den förväntar de sig att eleverna uppnår via övningar. Den här gruppen ridlärare menar att det är viktigt att eleverna får prova sig fram själva. De anser att ridlärare bör fokusera på att lära ut teknik och låta eleven själv finna känslan för kommunikationen med hästen.

Den andra kategorin ridlärare menar att de talar nästan hela tiden, både kommandon till hela gruppen och individuella instruktioner. De ”rider hästen genom eleverna”, d.v.s. de instruerar eleverna hela tiden, eleverna gör som läraren säger, ibland utan att förstå varför eller hinna tänka efter. Ridlärarna vill förklara noga, vill förmedla en ryttarkänsla. De här ridlärarna säger att de är noga med att tala om när det blir rätt, ser det som en väg att hjälpa eleverna hitta känslan. De flesta ridlärare vill kommunicera med eleverna om ryttarkänsla men de säger att det inte alltid blir verklighet. Endast tre av de åtta som sade sig vilja tala med eleverna om känsla säger sig lyckas med sina intentioner under den observerade ridlektionen. Ridlärarna har olika förklaringar när de reflekterar kring den genomförda lektionen. Det är främst upplevelse av tidsbrist under lektionerna och en kluvenhet mellan att lugna ner tempot och arbeta med känslan och att hinna göra många olika övningar under lektionen för att på det sättet ge eleverna valuta för pengarna.

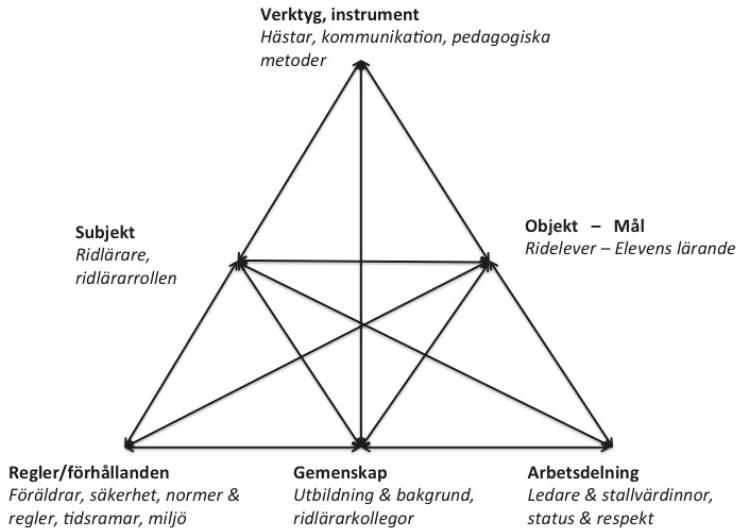
För att återvända till ridundervisningens organisation som en helhet utkristalliseras tre olika verksamhetssystem genom analyserna. Många uttalanden och handlingar visar på en elevorientering. Ridlärarna kan exempelvis påtala att det viktigaste är att eleverna har kul. Ridlärarna framhåller starkt att de strävar efter ett högt säkerhetstänkande för eleverna under ridlektionerna. De säger sig ha ambitioner att förklara för samt stödja eleverna i deras lärande, de vill förmedla en känsla till eleverna. Dessa uttalanden finns inom verksamhetssystem med *elevfokus*.

En annan typ av uttalanden och under ridlektionerna observerade handlingar kan sammanfattas med att de, både uttalanden och handlingar, speglar ett fokus på hästen i verksamheten. Till exempel säger några ridlärare att hästens bästa kommer i främsta rummet. De säger att de utformar övningar först och främst för att passa hästarna, i andra hand för att passa eleverna. Ett annat exempel är uttalanden som tydliggör att eleverna i första hand behöver lära sig att förstå sig på hästen som individ. Det här verksamhetssystemet har *hästfokus*.

Slutligen förekommer en del uttalanden och handlingar bland ridlärarna som kan förklaras av exempelvis okunskap, ointresse, oförmåga eller liknande. De faller in i verksamhetssystem med *o-fokus*. *O-fokus* växlar av olika anledningar in under kortare perioder då och då i de andra två verksamhetssystemen. Verksamheten vid ridundervisning med *elev-fokus* kan utifrån analysmodellen se ut enligt figur 3.

Samspelet mellan de tre parterna, ridlärare, elev och häst synliggörs också genom analysmodellen (Engeström, 1978). Bland annat framkommer exempel på hur deltagarna förhåller sig till hästen under lektioner. Ett exempel är en ridlektion där ridläraren i samband med intervju tydliggjort att målet är att förmedla känslan för ridningen till eleverna. Under ridlektionen var det ett *elevfokus* tills en av hästarna plötsligt stannar och vägrar röra på sig. Här flyttas då ridlärarens fokus till att arbeta med hästen och målet blir att få hästen att lyda, i detta fall lyda den specifika eleven som just nu sitter på hästryggen. Då har ridlektionen för en stund fått *hästfokus*. De olika delarna (knutarna) i

ett verksamhetssystem samverkar på flera sätt, bilden ändrar sig kontinuerligt och verksamhetssystemen växlar över tid. Det är vad Engeström (1978) definierar som ett ”knutarbete” vilket innebär att de olika knutarna (som kan vara t.ex. ridlärare, elev eller hästar) möts och samverkar i det att olika motsättningar uppstår och löses.



Figur 3. En bild över de knutar som identifierats vid ridundervisning med elevfokus, inplacerade i analysmodellen.

På samma sätt som det kan finnas flera olika verksamhetssystem som växlar kan också knutarna i systemet vid olika tidpunkter definieras olika. I denna studie definieras hästarna ibland som *verktyg* av ridlärarna, d.v.s. de används av ridlärarna, som är *subjekt*, för att förmedla kunskap i ridning till eleverna, *objekt*. Detta, menar ridlärarna, kan ske genom att hästarna vet hur en övning genomförs och genom att då göra den specifika övningen lär sig eleverna hur den går till genom att hästen gör rätt av sig själv. Men hästarna kan i vissa fall också definieras som *gemenskap*. Flera av ridlärarna påtalar att de ser hästarna som kollegor och hjälplärare. I ovan nämnda situation när ridläraren bytte från *elevfokus* till *hästfokus* på grund av att hästen inte ville röra på sig går hästen från att vara *verktyg* till att bli *objektet* – som ska lära sig lyda. Rideleven blir då *verktyget* genom vilken ridläraren försöker lära hästen att lyda. På detta sätt växlar hela tiden knutarna och verksamhetssystemen inom vilka ridlärarna befinner sig.

En del motsättningar har synliggjorts genom analys av knutarbetet (Engeström, 1987). Ett exempel på motsättning är när undervisningen inte blir optimal för eleverna samtidigt som hästens välbefinnande tillgodoses. Ett annat exempel är när ridläraren försöker kommunicera med eleverna men inte når fram av olika anledningar. Genom utbildning av ridlärare kan denna

motsättning lösas, men efterfrågan på utbildning upplevs i sig som en motsättning då fler ridlärare påtalar avsaknaden av pedagogisk fortbildning. En annan motsättning som framkommer är att ridlärare på utbildningar får lära sig att vara kortfattade i sina instruktioner och ge kommandon till gruppen som helhet men när de har arbetat ett tag finner de att de vill bli mer utförliga i sina instruktioner och utveckla ett mer dialogiskt förhållningssätt till sina elever.

Några viktiga slutsatser från denna delstudie är att traditioner och förväntningar styr ridlärares undervisning och lektioners genomförande. Ridlärarna ger uttryck för att de vill utveckla sin undervisning och ett antal motsättningar som kan leda till utveckling synliggörs. Det förekommer tre olika fokus vid ridundervisning, *elev-*, *häst-* och *o-*fokus och det är ständiga växlingar mellan dessa. Enligt de flesta ridlärarna kan man undervisa om ryttarkänsla men det råder oenighet om ifall det kan genomföras vid gruppundervisning på ridskola. För att summera denna delstudie bygger resultaten på ridlärarnas uppfattningar och erfarenheter om förutsättningar för ridundervisning och dess genomförande. Det leder vidare till frågor om hur de i praktiken gör när de instruerar. Vilken betydelse det har för den pedagogiska praktiken att det är tre parter involverade. En fråga är hur ridlärarna gör för att uppmärksamma och instruera de individuella eleverna vid gruppundervisning. Detta utforskas i delstudie II.

5.2 Delstudie II, Instructions in horseback riding

Delstudie II redovisas som en artikel i tryck *Instructions in horseback riding – the collaborative achievement of an instructional space*. En förutsättning för ridundervisning är att den är mobil och att det är en praktisk och förkroppsligad kunskap eleverna lär sig. I denna videoetnografiska studie var syftet att utforska den interaktionella organisationen av instruktioner, d.v.s. hur instruktionssekvenser utformas av deltagarna, ridlärare och elever. Uppmärksamheten riktades mot en detaljnivå avseende hur instruktioner designas samt tajmas vid genomförandet av en mobil aktivitet som ridundervisning.

Instruktioner är ett fenomen som är väl beskrivet inom etnometodologisk och samtalsanalytisk litteratur (se t.ex. De Stefani & Gazin, 2014; Lindwall & Ekström, 2012; Keevallik, 2010). Hur instruktioner utformas för individer inom en grupp under en mobil aktivitet är i stor utsträckning outforskat. Datamaterialet består av videoinspelningar av tio ridlektioner på olika ridskolor. Lektionerna skedde i grupp med fyra till åtta elever. Fyra ridlärare medverkar med två grupper var och två ridlärare medverkar med varsin grupp. Rideleverna var relativt erfarna ryttare och de red på ridskolornas hästar. Analysen tar avstamp i ett EMCA-perspektiv och fokuserar på instruktionssekvenser i form av instruktion – instruerad handling – återkoppling på instruerad handling. Vid ridundervisning har deltagarna en gemensam uppmärksamhet mot den övergripande aktiviteten och skapar därmed så kallade interaktionsutrymmen (Mondada, 2009). Det finns också stunder som är begränsade i tid och rum, när ridläraren och de enskilda eleverna tillsammans upprättar vad jag kallar ett ”*instructional space*” (instruktionsutrymme) inom vilka instruktionssekvenser görs.

Analysen visade fyra exempel på hur deltagarna gemensamt skapar instruktionsutrymmen. I utdraget nedan avbryter ridläraren (RL) en pågående instruktion till gruppen ”OKEJ VARSÅGODA VI TAR” och utformar en individuell instruktion ”Kortare tygel här lite Stina” till en elev (Stina) som kommer ridande mot och nära förbi ridläraren. Eleven producerar omedelbart en instruerad handling, det vill säga, hon kortar tyglarna (se bilaga 2 för transkriptionsnyckel). Tajming och deltagarnas samspel i den mobila aktiviteten visar sig vara viktiga när deltagarna i samarbete skapar ett instruktionsutrymme.

Excerpt 1

```
1 RL      OKEJ VARSÅGODA *VI TAR- (.) kortare tygel här lite+Stina=+
2 stina          *--> Närmar sig RL-----> +Tittar på
3                                     sina händer och kortar tygel+ -->
4 RL      ==*OCH TRAV LÄTTRIDNING IGEN
5 stina          **Passerar RL ->>
```

I en annan situation ger ridläraren instruktioner till alla elever i den ordning de närmar sig, under tiden de rider på en volt (en cirkel) framför henne. Detta

visar hur deltagarna samarbetar för att skapa instruktionsutrymmen, vilka är begränsade i tid och rum. Ridläraren utformar instruktioner adresserade till varje elev som kommer nära, följer upp med återkoppling på den ofta omedelbart utförda instruerade handlingen, sedan ser ridläraren mot nästa elev som närmar sig och producerar en ny instruktion. Eleverna visar samtidigt upp att de är beredda på att utföra instruerade handlingar och deltar därmed aktivt i arbetet med att skapa instruktionsutrymmen.

I en tredje situation ger ridläraren upprepade instruktioner till en elev om samma problem, varje gång eleven väljer att rida nära ridläraren. Mellan de olika tillfällena som skapas där ridlärare och den individuella eleven tillsammans utformar ett instruktionsutrymme hinner ridläraren ge övriga elever instruktioner och hon ger även en del gruppinstruktioner. Analyserna tydliggör hur deltagarna arbetar tillsammans för att göra instruktioner, instruerade handlingar samt återkoppling på instruerade handlingar om ett återkommande problem möjliga. Därigenom skapas instruktionsutrymmen i den mobila aktiviteten där hästarna och eleverna befinner sig i rörelse under hela den pågående övningen. Detta visar upp det flöde som kan ses vid ridundervisning där eleverna skiftar mellan att befinna sig på distans från ridläraren och i ridlärarens närhet.

I det sista exemplet visas hur aktiviteten skiftar mellan rörelse och stillhet när ridläraren stannar en elev i det att de gemensamt skapar ett instruktionsutrymme. Ridläraren inleder med att be en elev stanna hästen och går sedan fram till eleven innan hon ger en instruktion förstärkt med en förkroppsligad handling i form av en demonstration. I det gemensamma utrymmet skapar deltagarna tillsammans ett instruktionsutrymme. Vidare visas betydelsen av överhörning fram då ridläraren en stund senare stannar en annan elev och inleder instruktionssekvensen med att hänvisa till den föregående eleven och säga att *"det är precis samma sak som jag sa till Tilde eller hur?"* Ridläraren visar upp att hon utgår från att denna elev hört den instruktion som gavs en stund tidigare till den föregående eleven.

Slutsatserna är att instruktionsutrymmen är begränsade i tid och rum. Vid gruppundervisning arbetar deltagarna tillsammans för att möjliggöra individuella instruktioner och instruerade handlingar. Ridlärare instruerar med tajming, och elever använder förkroppsligade instruerade handlingar. På det viset tillvaratar deltagarna varje möjlighet att skapa instruktionsutrymmen. Ridläraren och eleverna i gruppen orienterar sig mot varandra och arbetar tillsammans, vilket gör det möjligt för eleverna att dra nytta av både gruppinstruktioner och individuella instruktioner. Med kunskap från både delstudie I och delstudie II som bakgrund väcktes ytterligare frågor kring om och i så fall hur ryttarkänsla kan göras tillgänglig och möjlig att lära vid enskild undervisning. Vilket leder vidare till delstudie III.

5.3 Delstudie III, Instructing equestrian feel

Delstudie III presenteras som en artikel i manusformat *Instructing 'equestrian feel': on the art of teaching embodied knowledge*. Syftet med delstudien var att belysa den sociala och kollaborativa organisationen av instruktioner vid ridundervisning, och hur ryttarkänsla samt i förlängningen en förkroppsligad kunskap kan göras tillgänglig för instruktion. Analysen inriktades på den interaktionella organisationen av instruktioner och samspelet mellan ridlärare och elev vid enskild undervisning inom ridskoleverksamhet.

Ryttarkänsla är ett fenomen som innehåller både ryttarens förmåga att uppfatta kroppsliga signaler från hästen och en förmåga att tolka, samt agera utifrån dessa tolkningar (Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Enligt Dashper (2016) är det viktigt att både ridlärare och elever strävar efter att eleven finner ryttarkänsla vid ridning. Ridlektioner med fyra elever och deras ridlärare dokumenterades med videokamera vid enskild ridundervisning under tio på varandra följande ridlektioner. Utifrån det stora datamaterialet gjordes ett urvalsarbete och två olika exempel valdes ut för en detaljerad analys. De två aktiviteterna innehåller rika exempel på i materialet vanligt förekommande handlingar vid ridundervisning om ryttarkänsla. Ett urvalskriterium för de valda exemplen var att deltagarna explicit orienterar sig mot ryttarkänsla genom att verbalt uttrycka att det är just en ”känsla” de efterfrågar. Exemplet avslutas med att eleverna uppvisar sin förståelse av känslan. Samspelet mellan ridlärare och elev för att tillgängliggöra ryttarkänsla är i fokus för analysen. Analyserna är utförda i linje med ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt (EMCA) perspektiv. Den sekventiella organisationen av instruktioner (Heritage, 1984) liksom de materiella resurser (Goodwin, 2000) deltagarna använder när de skapar en gemensam förståelse av ryttarkänsla är utgångspunkt för analyserna.

Resultat från analyserna belyser hur ridläraren arbetar för att hjälpa eleven fånga känslan och inverka på hästen genom att *modellera fram den eftersökta känslan* med både *verbala beskrivningar* och via löpande instruktioner i relation till den pågående aktiviteten. Under aktiv ridning ger ridläraren eleven instruktioner i relation till hur aktiviteten utvecklas i ett pågående förlopp. I det här fallet handlar det om att hästen behöver bli kvickare i sina rörelser. Ridläraren beskriver det inledningsvis med hjälp av en metafor genom att jämföra hästens aktivitet och hur den känns med en fjäder. Då ridläraren inte kan komma intill eleven och kroppsligt demonstrera eller guida eleven till de eftersökta förkroppsligade handlingarna använder hon istället en form av ”scaffolding” eller ”molding instructions”, vad vi kallar *online instructions* för att kontinuerligt instruera eleven under aktiv ridning. Eleven visar slutligen fram sin förståelse av ryttarkänsla då hon lokaliserar vad hon gjorde för att uppnå den eftersökta känslan genom att säga: ”yttertygeln var nyckeln”.

Resultaten visar vidare hur *ridläraren tolkar känslan åt eleven* genom att *visualisera, verbalisera och med förkroppsligade handlingar beskriva* den eftersökta känsla för eleven. Det hela handlar om en skevhet hos hästen som

eleven inledningsvis inte känner. Ridläraren förklarar känslan för eleven genom att verbalt tolka och med förkroppsligade handlingar visa vad hon menar. Ridläraren använder en liknelse ”ett hål i bogen” som ett sätt att visualisera det problem som eleven uppger att hon inte känner. Läraren använder hästen som semiotisk resurs för att erbjuda alternativa sätt att uppfatta känslan. Med händerna visar ridläraren handgripligt på hästen hur hästens bog ska flyttas och påtalar samtidigt hur det visuellt kan uppfattas. Förklaringar med inflikade reflektioner från eleven varvas med aktiv ridning då eleven känner sig fram och även utför instruerade handlingar utifrån ridlärarens instruktioner. Sekvensen slutar med att eleven säger: ”hh hhdet där är jättesvårt för nu ser jag faktiskt till och med själv att det är hål i högerhalsen”. Det kan tolkas som att eleven visar upp sin förståelse av känslan.

Det gemensamma för de två analyserade aktiviteterna och ny kunskap som denna delstudie tillför beträffande den interaktionella organisationen vid ridundervisning är att deltagarna i nära samspel arbetar fram elevens handlingar och på det viset gör ryttarkänsla möjlig att instruera. En annan gemensam resurs kopplad till ridundervisningens genomförande och organisation är skiftena mellan aktivitet och diskussion där deltagarna tillsammans gör känslan publik och på det sättet möjliggör en gemensam förståelse av densamma. Båda situationerna visar hur ridlärarna utifrån en holistisk vy hela tiden växlar fokus när de ger sina instruktioner eller förklaringar. Instruktionerna berör omväxlande elevens sits och inverkan samt hästens rörelser och agerande. Vidare innehåller instruktionerna kommentarer om hur en rörelse känns eller bör kännas för att synliggöra och hjälpa eleven finna den sökta känslan. Ett exempel på en instruktion med skiftande fokus är följande citat där ridläraren växlar mellan alla fokus i en och samma instruktion: ”*Bra och så låt honom inte bli lång från början sätt dig ja uppåt tänk uppförbacke titta upp i taket galoppera ja bra nu och så ytterygeln kram kram kram och så lätta kram kram kram och lätta och innerskänkeln aktivera ja det är rätt det är rätt bra*”. Dessa skiftande fokus synliggör hur deltagarna hanterar en undervisningspraktik där det är tre parter involverade. Deltagarna arbetar tillsammans för att göra känslan publik och tillgänglig för instruktion.

Sammantaget har delstudien givit en djupare förståelse för hur deltagarna orienterar som mot ryttarkänsla och hur den görs tillgänglig att instruera. Delstudien belyser både ridlärarens arbete med att modellera, via *online instructions*, och tolka känslan åt eleven, och det kollaborativa arbete som de tre deltagande parterna, ridlärare – elev – häst gör för att uppnå en gemensam förståelse av ryttarkänsla.

6 Konsten att undervisa ryttare

Den här avhandlingen har utforskat hur ridundervisning, som en pedagogisk praktik, organiseras. Ridlärarens uppfattningar om förutsättningar för ridundervisning har synliggjorts, liksom hur ridundervisning är utformad och hur ridlärare gör när de undervisar. Deltagarnas samspel har också belysts på olika sätt. Ridundervisning som situerad praktik har analyserats med avseende på den sekventiella organisationen av instruktioner. I detta kapitel diskuteras resultaten men först en reflektion kring teori och metodval utöver de som redan nämnts i teori och metodavsnitten.

Genom att använda två olika teoretiska perspektiv har praktiken kunnat förstås på olika sätt. Det har inneburit att jag vid analyserna satt mig in i och antagit olika utgångspunkter. Det har också medfört att jag efter att ha genomfört de olika analyserna kan se de olika perspektivens för- och nackdelar samt hur de teoretiska perspektiven och metoderna påverkar och formar vilka resultat som kan redovisas samt hur de analyseras. Med hjälp av den inledningsvis valda verksamhetsteorin kan ridundervisning åskådliggöras som en verksamhet på en mer övergripande nivå. En kritik som har framförts emot verksamhetsteorin är att den speglar verkligheten på ett lite förenklat sätt (Bakhurst, 2009). I det avseendet kom EMCA-perspektivet till nytta då jag med det som utgångspunkt får verktyg att studera detaljer i den situerade praktiken. En begränsning som EMCA innebär är istället att analyserna inte kan säga något om deltagarnas intentioner och avsikter i en aktivitet. Här har verksamhetsteorin kunnat komplettera EMCA genom att tillföra just en idé om relationen mellan det människor gör och deras intentioner respektive reflektioner kring det gjorda.

En faktor som påverkat resultaten är att arbetet har pågått under lång tid. Under de sexton år som gått sedan den första studien inleddes har det naturligtvis hunnit hända mycket. Då en del av diskussionen berör just utvecklingen i branschen är det värt notera att det ändå är en relativt kort tid jämfört med den utvecklingsperiod som pågått sedan första halvan av 1900-talet, utifrån vilket ridundervisningens utveckling belyses. Om jag skulle göra om arbetet hade jag velat intervju och filma samma grupp av ridlärare för att möjliggöra att analyserna från de två perspektiven kunde diskuteras i relation till varandra.

6.1 En pedagogisk praktik i utveckling

Med hjälp av verksamhetsteori har historiskt överförda uppfattningar om hur ridundervisning organiseras kunnat synliggöras. Avhandlingen bidrar även till forskningen inom det verksamhetsteoretiska fältet genom att utifrån teorin belysa hur ridundervisning kan utvecklas. Det finns ännu inte särskilt mycket forskning inom fältet om hur olika parter i en undervisningsverksamhet förhåller sig till varandra och hur de tillsammans utvecklar undervisningen (jmf. Jaworski & Potari, 2009; Jones, Edwards & Viotto Filho, 2016).

En förutsättning för ridundervisning som framkommer av resultaten är att de intervjuade ridlärarna säger sig ha formats av sina egna erfarenheter från att ha blivit undervisade i ett militärt utbildningssystem och fler av dem lyfter fram detta som ett hinder. Några av ridlärarna i delstudie I uttalar också tydligt att de saknar ett utbud av pedagogisk fortbildning. De egna erfarenheterna, och brist på fortbildningar inom pedagogik, bromsar ridlärare från att utveckla sin undervisning på sätt som de skulle vilja. Hästbranschen har här, liksom andra erfarenhetsbaserade yrkesområden, ett arbete att utföra då dessas yrken har att brottas med övergången från ett erfarenhetsbaserat mästarlärlingssystem till ett formaliserat utbildningssystem. Vårdyrken och läraryrken kan ses som föregångare till ridlärarprofessionen genom att för drygt fyra decennier sedan ha tagit steget in i universitetsvärlden (jmf. Josefsson, 1988). Hippologprogrammet, den treåriga universitetsutbildningen för arbete inom hästbranschen, bland annat som ridlärare, har funnits sedan 1994 (SLU, Hippologenheten, 2018), vilket i ett utbildningssammanhang är en relativt kort tid. Under övergången kan starka krafter leva kvar som sätter erfarenhet högre än utbildning, samtidigt som många inom branschen ser fördelar och ett betydande värde i utbildning. Ridlärare är praktiker och de har, enligt Maw (2012), ofta utformat sina undervisningsmetoder på egen hand. Maw framhåller dock att utan pedagogisk utbildning blir ridlärare inte självklart bra på att undervisa, något som gäller även om ridläraren är en god ryttare. För att summera resonemanget ligger det en motsättning (Engeström, 1987) i att det finns en kultur som å ena sidan premierar erfarenhetsbaserad kunskap och å andra sidan efterfrågar formaliserad ridlärarutbildning. Den stallkultur som Thorell (2017) beskriver har också betydelse för hur kunskap som erhållits via utbildning betraktas i relation till erfarenhetsbaserad kunskap. Som nyutbildad ridlärare kan det exempelvis vara svårt att på grund av respekt för en äldre kollega föra fram nya forskningsrön om de motsäger kollegans befintliga kunskap. Det är dock genom att möta och hantera motsättningar som dessa, som utvecklingen av ridundervisning kan föras framåt.

Resultaten från delstudie I visar vidare att ridlärare säger sig vilja öppna upp för en dialog med sina elever men kräver ofta också i praktiken att eleverna inte ifrågasätter instruktioner utan gör som de blir tillsagda. De intervjuade ridlärarna säger sig påverkas av förväntningar från omgivningen på hur ridundervisning ”ska” bedrivas utifrån de traditionella formerna för

ridundervisning. Under lektion förväntar sig en del av ridlärarna att eleverna under tystnad utför de aktiviteter de får instruktion om. Det överensstämmer med Thorells (2017) forskning som klargör att ridlärare både förväntar sig och erhåller en så stor respekt från elever att det försvårar en öppen dialog. Samtidigt ger ridlärarna i delstudie I uttryck för att de vill förändra sin undervisning och ta till sig moderna undervisningsmetoder som exempelvis inkluderar elevaktiverande arbetssätt. Annan forskning pekar på att elever också efterfrågar en modernisering av svensk ridundervisning (Thorell, 2017) och många ridlärare ger uttryck för att de försöker anpassa sig till ett mer individualiserat och coachande förhållningssätt (Thorell et al., 2016). Detta illustrerar svårigheten i att å ena sidan respektera och dra nytta av traditioner och väletablerade förhållningssätt och att å andra sidan förnya undervisningsmetoder. Det tar tid att modernisera det traditionella mönstret för ridning och ridundervisning (jmf. Hedenborg, 2013, Hedenborg & Morell, 2008). För att möjliggöra för ridlärare att lära sig möta elevers önskemål om mer coachande undervisning behövs först mer kunskap om hur ridundervisning bedrivs idag (Thorell, 2017) för att utifrån den kunskapen kunna erbjuda vidareutbildning och fortsätta utvecklingen. I delstudie II och III synliggörs deltagarnas kollaborativa arbete vid ridundervisning. Deltagarna skapar dels instruktionsutrymmen, dels visar analyserna hur eleverna tar aktiv del i ridundervisningens utformning. Utifrån resultaten är det intressant att fundera vidare på hur ridskolor kan göra för att möta önskemål om individualisering och coachande förhållningssätt och ändå hålla kvar vid gruppundervisning som en ekonomiskt hållbar lösning. Ridskolor är verksamheter på en marknad, deras elever betalar för sin undervisning, det är fakta man inte kan bortse från. Ridundervisning i grupp är den kanske viktigaste faktorn för att säkerställa att ridning på ridskola kan fortsätta att vara tillgänglig för en bred allmänhet.

Något som följer av bland annat inflytandet från militära normer och som påtalas av de intervjuade ridlärarna, är kraven på säkerhet i samband med ridundervisning. Många av de regler som styr hanteringen av hästar, och som utformats med säkerhetsregler i baktanke, finns inte nedskrivna. Eleverna får lära sig dem under ridlektionerna och i det praktiska handhavandet av hästarna. Resultat från andra studier stödjer denna iakttagelse då de har visat att miljön på ridskolor, den så kallade stallkulturen, är starkt präglad av militära normer (Thorell & Hedenborg, 2015; Thorell, 2017). Både av delstudie I och av tidigare forskning (t.ex. Zetterqvist-Blokhuis, 2019; Maw, 2012) framkommer att ridlärare styrs av ett starkt säkerhetstänkande. Delstudie I visar till och med att ridlärare ibland anser att det begränsar undervisningen för mycket, så att de inte utmanar eleverna tillräckligt på grund av rädsla för eventuella olyckor. Detta blir då en motsättning som ridlärare brottas med. Clarke White (2019) påvisar att turistguider upplever ett liknande dilemma rörande säkerhet under kajakturer vid glaciärer. I studien problematiseras balansgången mellan att inge respekt och att vara kamrat i farliga situationer. Guiderna tänker hela tiden på säkerheten men vill samtidigt ge turisterna en utmanande och rolig upplevelse. Det saknas motsvarande

forskning om ridundervisning, men det är inte otänkbart att ridlärare av samma anledning balanserar mellan att inte respekt och vara kamratlig (jmf. Thorell & Hedenborg, 2015). Å ena sidan är eleven en kund som betalar för utbildning och rekreation, men å andra sidan är det av flera skäl viktigt med säkerhet under ridlektioner.

6.2 Undervisning med skiftande fokus

Tillsammans beskriver de tre delstudierna hur ridundervisning som verksamhet skiftar fokus och hur ridlärare arbetar utifrån olika fokus. Resultaten visar hur skiftena mellan fokus går till, att de avgränsas i tid och att skiftena kan ske med hjälp av olika semiotiska resurser (t.ex. rösten). Detta belyser hur den komplexa praktik som ridlärare befinner sig i hanteras genom att de kontinuerligt betraktar och genomför undervisningen med olika fokus.

Det verksamhetsteoretiska perspektivet i delstudie I tydliggör hur aktiviteterna vid ridundervisning i sin helhet skiftar fokus och att det kan skifta flera gånger under en och samma ridlektion. Det skiftar framförallt mellan *elev*-fokus och *häst*-fokus. Resultaten påminner om Maws (2012) resultat. Maw fann att ridlärare har olika fokus avseende hur de betraktar sin undervisningspraktik, dock utan det dialogiska perspektiv som verksamhetsteorin utgår från. Författaren har också funnit ridlärare som hon säger har fokus på ekipaget – ryttare och häst tillsammans. Det kan vara ett resultat av att det är undervisning som riktas till ryttare med egen häst som har studerats. I sådana fall har ridundervisningen ofta som mål att ekipaget ska ut på tävlingsbanan. Resultaten från Maws studie stärker tanken att arbetet med olika fokus är typiskt för ridundervisning och kan bero på att hästen är med som en tredje part. Ridlärare har hästen att ta hänsyn till både djurskyddsmässigt och i perspektivet att hästen bidrar som en resurs i undervisningen, något som är tydligt både i föreliggande studie och i Maws studie.

Vidare har analyserna med utgångspunkt i EMCA synliggjort ridlärares förmåga att utgå från en holistisk vy och ständigt skifta uppmärksamhetsfokus i instruktionerna. I delstudie III synliggörs hur ridlärarna gör snabba skiften i fokus när de instruerar. Instruktionerna skiftar mellan att uppmärksamma hästens rörelser och beteende och att uppmärksamma eleverna på deras egen sits och inverkan på hästen. Slutligen uppmärksammar ridläraren eleven på en upplevd eller eftersökt känsla. Ridlärares arbete med ständigt skiftande fokus kan vara ett sätt att hantera den komplexa situation där en praktisk och förkroppsligad kunskap undervisas, samtidigt som eleven befinner sig i en utsatt situation på en häst som eleven kommunicerar med under tiden som eleven lär sig bemästra hur detta kan göras.

I delstudie II studeras ridundervisningens genomförande och utformning vid gruppundervisning. Ridlärare designar och adresserar sina instruktioner omväxlande från en individuell elev, till elevgruppen och tillbaka till en

individuell elev. Ridundervisning är i sin organisering en praktik i rörelse, med ständiga skiften mellan rörelse och stillhet. Något som är centralt vid ridundervisning är också den rumsliga aspekten. Förutom avhandlingens bidrag till det växande forskningsfältet om ridundervisning har delstudie II och III tillfört kunskap om multimodal interaktion och undervisning i mobila miljöer. I framförallt delstudie II synliggörs hur det mobila förloppet blir relevant för deltagarna. Tajmingen i instruktionerna görs med orientering mot rörelserna och den för stunden rådande aktiviteten, vilken snabbt passerar förbi på grund av den mobila praktiken. Här tillför delstudie II ny kunskap till forskningsfältet genom att visa fram hur ridlärarna kvickt anpassar sina instruktioner i relation till hur ryttare och häst rör sig. Detta gör de för att skapa möjlighet för eleven att utföra en instruerad handling, direkt tajmad till rätt moment. Det är ett kontinuerligt flöde i undervisningen där deltagarna skiftar mellan rörelse och stillhet likväl som mellan distans och närhet till varandra. Tidigare forskning om undervisning i mobila miljöer har visat hur instruktioner utformas i relation till när i tiden de instruerade handlingarna behöver utföras (De Stefani & Gazin, 2014). I delstudie II synliggörs istället hur ridlärarna och eleverna tillsammans skapar *instruktionsutrymmen* och använder deltagarnas kontinuerliga rörelse som en resurs för att genomföra individuella instruktionssekvenser vid gruppundervisningen (jmf. St John & Cromdal, 2016; Mondada, 2009). Tidigare studier från praktisk undervisning visar upp hur sekvenser av instruktioner och instruerade handlingar bygger upp en förståelse hos eleven för helheten i det praktiska moment som undervisas (Lindwall & Ekström, 2012). Resultaten tydliggör hur viktiga sådana instruktionssekvenser är även vid undervisning av ridning.

En av de teoretiska utgångspunkterna för studien är att människor tillsammans skapar mening i sin tillvaro (t.ex. Heritage, 1984). Ett resultat som kan kopplas till att människor arbetar tillsammans för att skapa mening är de skiften mellan aktivitet och diskussion eller reflektion som kunnat identifieras i de tre delstudierna. Enligt de intervjuade ridlärarna är utrymmet för individuell dialog inte särskilt stort vid gruppundervisning. De kompenserar detta med att deltagarna i slutet av varje lektion tillsammans diskuterar och reflekterar över lektionen som helhet och på det viset skapas en gemensam förståelse av undervisningsaktiviteten. Som nämnts visar delstudie II hur deltagarna arbetar vid gruppundervisning för att tillsammans skapa instruktionsutrymmen och ibland kan de genomföras stillastående med tillfälle till diskussion och reflektion. Vid analysen av enskild undervisning i delstudie III åskådliggörs hur eleven verbaliserar sin förståelse av den känsla deltagarna tillsammans arbetat med att synliggöra. Forskning rörande musikutbildningar har på liknande sätt betonat vikten av reflektion för att finna känslan för musiken (Hallam & Creech, 2010). Dashper (2016) hävdar att ryttarkänsla kräver en ömsesidig förståelse mellan häst och ryttare. För att uppnå denna förståelse kan eleven ha hjälp av att diskutera och reflektera över sin upplevelse av en känsla tillsammans med en ridlärare. I olika grad påvisar resultaten från delstudierna hur detta kan göras genom tillfällena till diskussion

och reflektion som skapas under lektionerna och som kan vävas in i momenten med aktiv ridning.

6.3 Ridlärares pedagogiska arbete

Avhandlingens resultat synliggör vad och hur ridlärare gör när de undervisar ryttare. Vid genomförande av ridundervisning är rösten en viktig resurs för ridlärare. Resultaten från delstudie II påvisar hur ridlärarna vid gruppundervisning använder rösten för att rikta instruktioner till individ respektive grupp. Ridlärare i delstudie I påtalar att de använder rösten för att rikta sig direkt till hästarna i exempelvis lugnande syfte, eller för att ge hästen ett kommando. Resultat från såväl Lundgren (2017) som Norris (2012) visar också hur ridlärare använder rösten vid ridundervisning. Idag diskuteras hur ny teknik kan användas för att skona ridlärares röst. Det börjar förekomma både högtalarsystem (t.ex. högtalarvästar) och system med hörsnäckor där bara den individuella eleven hör vad ridläraren säger. Delstudie II visar att eleverna via överhörning (jmf. Tanner, 2014) kan ta del av instruktioner givna till andra elever och detta, tillsammans med ny teknik, kan man dra nytta av i utvecklingen av ridundervisningens utformning och genomförande. Den nya tekniken inverkar på ridlärares möjligheter att använda rösten. Interaktionen mellan ridelever och ridlärare påverkas beroende på om eleverna kan höra varandras instruktioner eller inte. Hästar uppfattar inte en högtalarröst på samma sätt som en röst direkt från en ridlärare och då förändras förutsättningarna för en dialog med hästarna under ridlektionerna.

En annan resurs för ridlärares instruerande är tajming och vikten av tajmade instruktioner. Några av ridlärarna i delstudie I uppger att de är noga med att tala om exakt när eleverna genomför en övning eller rörelse rätt då de ser det som en väg att hjälpa eleverna hitta rätt känsla. Såväl Wolframm (2014) som Zetterqvist-Blokhuis och Lundgren (2017) understryker också vikten av att ridlärare instruerar vid rätt tidpunkt. Även i dansundervisning betonas vikten av tajming i instruktionerna med orientering mot att eleverna uppfattar musikens takt (Keevallik, 2010). Dansläraren gör en handklappning för att visa exakt när nästa steg ska börja i relation till musikens takt. På motsvarande sätt är takten även inom ridning en anledning till att tajmingen är viktig. Ryttares hjälper behöver ges i takt med hästens steg. I delstudie III synliggörs hur ridläraren på olika sätt tajmar och riktar sina instruktioner med hänsyn till hästens rörelser och takt.

Ett sätt att förstå tajming handlar om att kunna lyssna in och avgöra när det är rätt läge att utföra en viss hjälp utifrån såväl yttre omständigheter, elevens förmåga och agerande som hästens agerande. När ridläraren undervisar med *online instructions* synliggörs hur tajmingen är avgörande då instruktionerna riktas till handlingar som ska utföras i exakt precision med hästens rörelser. Okada (2013) problematiserar hur tränare kan göra för att instruera en elev under pågående boxningsaktivitet. Boxningstränaren sökte elevens blick och

eleven avbröt då sin aktivitet innan tränaren började instruera. Vid ridundervisning har resultaten istället visat hur ridlärare arbetar för att ge instruktioner under pågående aktivitet och detta tydliggör behov av väl tajmade instruktioner. Tajming krävs också vid bilkörning (även om bilen inte är en levande varelse att kommunicera med). Forskning har visat hur lärarna vid lektioner i bilkörning lyssnar av motorljudet och utifrån detta instruerar bilskoleeleven i när det är rätt läge att lägga i en ny växel (Broth et al., 2017). Det skulle kunna jämföras med hur ridlärare läser av hästens rörelser och utifrån dem ger *online instructions* till eleven om när det är rätt tillfälle att ge en viss signal till hästen. Resultaten aktualiserar ridlärarens professionella seende (jmf. Goodwin, 1994) relaterat till hur ridlärare läser av en situation och bedömer vilka instruktioner som behöver ges.

6.3.1 Undervisning om ryttarkänsla

En omdiskuterad del när det gäller ridundervisningens utformning och genomförande är om undervisningen bör riktas mot att hjälpa eleven finna ryttarkänsla eller inte. Det råder inte enighet bland de intervjuade ridlärarna om ifall man kan undervisa om ryttarkänsla. En del ridlärare lämnar över till eleverna själva att öva upp sin kommunikation med hästarna och på det sättet utveckla ryttarkänsla. Några ridlärare i delstudie I anser att en känsla för ridning inte kan läras ut på ridskola, bland annat beroende på att undervisningen sker i grupp. Den individuella eleven hinner då inte få den hjälp som krävs för att kunna lära sig rida med ryttarkänsla, menar några av de intervjuade ridlärarna. De flesta ridlärare uttryckte dock att deras intention var att undervisa om ryttarkänsla och att uppmärksamma eleverna på den individuella känslan vid olika moment i ridningen. Det som hindrade dem från att göra det var en uppfattad tidsbrist och en osäkerhet inför att dra ner på tempot under lektionerna i syfte att hinna med individuell undervisning. Flera ridlärare uttryckte att detta vore nödvändigt för att de alls skulle kunna undervisa om ryttarkänsla. Ridlärarna upplevde krav från eleverna att hinna göra många olika övningar under lektionerna. Även om ridlärarna uttryckte att de ville undervisa om ryttarkänsla visade det sig att de vid ridundervisningen koncentrerade sig på att få flyt i lektionsövningarna och ge tekniska instruktioner kopplade till hjälpgivning och korrekt sits. Ett liknande dilemma illustrerades i en studie om musikundervisning av Hallam och Creech (2010). Musiklärarna sade sig sträva efter att lära eleverna spela på gehör och med känsla, men att de i undervisningen istället ofta fokuserade på teknisk skicklighet. Resultat från tidigare studier om ridundervisning har också visat att ridlärare säger sig vara kluvna inför frågan om de ska koncentrera sig på att lära ut ridteknik eller att försöka förmedla ryttarkänsla (Cumyn, 2000; Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Det kan vara att innan en känsla kan uppnås behöver en viss teknisk skicklighet vara uppnådd, både inom ridning och musicerande. Om det eftersträvansvärda är att uppnå en känsla är det möjligen

en anledning till att både lärare och ryttare lyfter fram känslans betydelse i undervisningen.

Både Dashper (2016) och Cumyn (2000) påtalar att ridlärarens roll är viktig för att hjälpa ryttaren lära sig och utveckla ryttarkänsla. Dashper (2016) efterlyser även mer forskning om hur ridlärare undervisar och förmedlar just ryttarkänsla till sina elever. Denna avhandling gör fler kunskapsbidrag genom att visa hur ridlärare gör när de undervisar om ryttarkänsla. Tidigare i diskussionen har *tajmingens* betydelse för att göra eleven uppmärksam på en känsla diskuterats, liksom deltagarnas arbete med att skapa en gemensam förståelse av ryttarkänsla genom att varva *aktiv* ridning med diskussion och *reflektion*. Ridlärarnas sätt att bedriva ridundervisning med olika fokus och betydelsen av *skiftande fokus* i instruktionerna för att uppmärksamma eleven på hur kommunikationen med hästen upplevs samt hur hästens rörelser känns har också nämnts. Då eleven med hjälp av instruktionernas skiftande fokus hela tiden uppmanas väva ihop sina egna kropps rörelser med hästens rörelser kan ryttarkänslan tillgängliggöras (jmf. Dashper, 2016; Game, 2001). Förutom dessa olika aktiviteter har resultaten visat att *de tre parterna arbetar tillsammans som en enhet* för att göra ryttarkänsla möjlig att lära. Ridläraren fungerar som en *tolk* genom att beskriva och förklara vad hästen försöker uttrycka med sitt beteende samt hur eleven kan tolka de olika signalerna från hästen.

Ett annat resultat handlar om hur ridläraren *modellerar* ryttarkänsla och därigenom gör den möjlig att lära. Det görs dels genom att ridläraren under aktiv ridning ger *online instructions* dels genom att såväl *visuella*, *verbala* som *förkroppsligade resurser* används i arbetet med att göra känslan tillgänglig för instruktion. Det unika med ridundervisning är att deltagarna befinner sig på avstånd från varandra under de moment när eleven erfar en känsla (jmf. Melander, 2018; Reed, 2019). I tidigare forskning där undervisning om praktisk kunskap och någon form av känsla har studerats befinner sig deltagarna ofta inom räckhåll från varandra, de kanske t.o.m. delar samma upplevelse (jmf. Melander & Sahlström, 2009) vilket ger andra resurser för att undervisa om känsla. Den bild som framträder i avhandlingens resultat är att deltagarna närmar sig problemet på en rad skiftande sätt och använder många olika resurser i arbetet med att tillgängliggöra känslan. Det är också tydligt att de tre deltagarna gör detta i samspel för att uppnå en gemensam förståelse.

6.4 En pedagogisk praktik i samspel

De teoretiska perspektiv som används i avhandlingen gör det möjligt att på olika sätt visa hur deltagarna arbetar tillsammans. De synliggör ridundervisning som en dialogisk praktik och resultaten tydliggör att elever har ett större inflytande på undervisningen än vad som framkommit vid tidigare studier. Det är särskilt intressant med tanke på den starka undervisningstradition som finns inom hästbranschen och vid ridundervisning

(jmf. Thorell, 2017). Ridlärare har i triaden lärare – elev – häst traditionellt sett haft rollen som expert och den som innehar kunskap om hur ryttare kan kommunicera med hästen.

Avhandlingens resultat får stöd i studier från andra undervisningspraktiker. St John och Cromdal (2016) lyfter i en studie om språkundervisning fram det kollaborativa och hur elever på fler sätt än vad som tidigare uppmärksammats bidrar till interaktionen och undervisningen. I en studie om virkning framkommer också hur eleverna visar upp sina färdigheter i form av instruerade handlingar för att kunna få vidare instruktioner från läraren (Lindwall & Ekström, 2012). Ett antagande inom EMCA är att människors gemensamma meningsskapande bygger på sekventialitet (Heritage, 2001). Genom tillämpningen av EMCA studeras den sekventiella organiseringen av deltagarnas samspel vid ridundervisning. Det är inte så enkelt som att det bara är ridlärare som för en monolog och instruerar utan resultaten påvisar hur elever i hög grad medverkar till ett samspel. Vid gruppundervisning arbetar deltagarna tillsammans för att skapa instruktionsutrymmen och i den enskilda undervisningen får eleverna under aktiv ridning löpande instruktioner vilka eleven svarar på med förkroppsligade instruerade handlingar. Det faktum att eleven svarar med förkroppsligade handlingar kan vara en orsak till att ridundervisning ofta betraktats som styrd av ridlärare (jmf. Maw, 2012) och att dialogen förbises. Men det som också synliggörs är att eleverna inte bara responderar på ridlärarnas instruktioner utan även att de själva initierar exempelvis dessa instruktionsutrymmen. Med stöd i resultaten kan man dra slutsatsen att en betydande utveckling har skett av och inom ridundervisning sedan ridskolornas tillkomst under 1940-talet (jmf. Hedenborg, 2007; 2009). Med avhandlingens kunskapsbidrag som bakgrund kan en utveckling fortgå och fördjupas.

Hästens roll i ridundervisning samt ridlärares och elevers förhållningssätt till hästen har i avhandlingen belysts med hjälp av Engeströms analysmodell (1987). Modellen utgår från ett dialektiskt synsätt på relationen mellan individer. Modellen hjälper till att synliggöra de olika sätt att se på hästens medverkan vid ridundervisning som de intervjuade ridlärarna ger uttryck för. Hästarna betraktas som arbetskamrater då ridlärarna menar att hästarna har en aktiv roll under ridlektionen som hjälplärare och de talar om hästarna som kollegor. Hagström (2018) framhåller att hästen kan betraktas som en partner med en betydande kognitiv förmåga. Några av ridlärarna i delstudie I framhåller att de ser sig själva som den som tar hästens parti; de ser det som sin uppgift att förklara för elever hur hästar fungerar och hur de hanteras. En del ridlärare säger till och med att de instruerar så lite som möjligt och detta sätt att undervisa skulle kunna tolkas utifrån Cumyns (2000) resultat där hon hävdar att ridlärarna medvetet överlämnade åt hästen att lära eleverna rida.

Vid andra tillfällen ses hästarna dock mer som verktyg, för att utgå från Engeströms (1987) terminologi. De intervjuade ridlärarna framhöll i relation till detta att de genom att studera hästarna kunde se om eleverna gjorde rätt (jmf. Goodwin, 1994). Genom att använda övningar som hästarna känner till

kunde hästarnas agerande användas som ”kvitto” på att eleverna förstått hur de skulle göra. Gör eleverna rätt gör hästarna rätt. Tidigare forskning har också pekat på den ambivalens som ryttare och ridlärare uttrycker inför hur de ska se på hästen – som en kompis och kollega eller som ett djur som behöver kontrolleras (Maw, 2012; Zetterqvist-Blokhuis & Lundgren, 2017).

6.5 Slutsatser och framtida forskning

Avhandlingen bidrar med kunskap om konsten att undervisa ryttare, ridlärarens pedagogiska praktik, och att sätta ord på det kunnande som finns hos ridlärarkåren. Ridlärare befinner sig idag i en fas där de uppfattar att gamla traditioner och *beprövade erfarenheter möter nya tankar* och idéer. Resultaten visar att ridlärare säger sig vilja utveckla ridundervisningens organisering genom att skapa en utökad dialog med elever och undervisa utifrån mer elevaktiverande förhållningssätt. En förhoppning är att de resultat som här har lagts fram kan väcka tankar och utmana ridlärare att tänja på gränserna för att fortsätta utvecklingen av den egna pedagogiska praktiken. Men det behövs också mer kunskap och därmed mer forskning om hur coachande förhållningssätt och elevaktiverande undervisningsformer kan användas vid gruppundervisning.

En slutsats avseende ridundervisningens genomförande är att ridundervisning som verksamhet ständigt *skiftar fokus* mellan elever och hästar. Det visar sig också att när ridlärare undervisar skiftar de fokus i vad deras instruktioner riktas mot. Det framkommer att skiften mellan rörelse och stillhet, distans och närhet, liksom växlingar mellan aktivitet och diskussion förekommer vid ridundervisningen.

En förståelse av ryttarkänsla och hur den kan undervisas har vuxit fram under avhandlingsarbetet. Den skulle kunna sammanfattas i tre delar. Den första handlar om att kunna känna av hästens rörelser. Ridlärare kan här hjälpa ryttare att uppmärksamma dessa. Sedan handlar det om att som ryttare kunna tolka de rörelser som uppfattats från hästen. Detta skulle kunna övas via diskussion och reflektion tillsammans med ridlärare. Slutligen handlar det om att tajma och koordinera hjälpgivning till hästen utifrån de tolkningar som gjorts. Detta kan tränas vid ridundervisning genom övning i sits och balans samt teknisk ridfärdighet, och med hjälp av exempelvis *online instructions* under pågående ridning. Dessa tre delar kan med övning utvecklas till att göras intuitivt – och då har ryttaren utvecklat ryttarkänsla. Ett område för fortsatt forskning vore att studera vad reflektion kan ha för betydelse för elevens förståelse av ryttarkänsla.

En annan slutsats, kopplad till den interaktionella organiseringen av instruktioner, är att ridlärare tajmar och designar sina instruktioner i relation till det mobila förloppet under lektionerna. Deltagarna skapar tillsammans *instruktionsutrymmen* inom vilka instruktionssekvenser utförs. På det viset kan varje elev få individuella instruktioner vid undervisning i grupp. Ett

viktigt kunskapsbidrag kopplat till undervisningens utformning är att ridlärare fungerar som en *tolk* och via online instructions *modellerar* fram elevens handlingar och hästens rörelser. Ridlärares röst är också en viktig resurs vid ridundervisning. Det pågår idag en utveckling av teknisk högtalarutrustning och det vore intressant att utforska hur interaktionen mellan de tre parterna påverkas av sådan teknikanvändning.

Samspelets betydelse för ridundervisning har också synliggjorts. Resultaten klargör att eleverna tar aktiv del i utformningen av ridundervisning. *Deltagarna utför ett kollaborativt arbete för att göra rittarkänsla tillgänglig* för instruktion och för att uppnå en gemensam förståelse av den eftersökta rittarkänslan. Hästens deltagande vid ridundervisning är en förutsättning som ridlärare hanterar dels genom ett medvetet säkerhetstänkande under ridlektioner, dels genom att på olika sätt göra eleven uppmärksam på hästens ageranden. I denna avhandling har hästen och hästens agerande inte stått i fokus för analyserna men det har varit mycket tydligt att både ridlärare och elever kontinuerligt strävar efter att möta och försöka tillgodose hästarnas välbefinnande. Forskning om hur ridlärare och elever hanterar hästen som en tredje part vid ridundervisning kan erbjuda såväl fruktbara vetenskapliga utmaningar som ny och relevant kunskap att använda i ridundervisningen.

7 Summary

The art of teaching riders – A study about riding teachers' pedagogical practice

7.1 Introduction and aim

This thesis is about how riding teachers teach and how they reflect on their riding lessons. It explores the conditions for the organization of riding lessons as an activity system based on interviews with riding teachers and observations of them teaching. Using recorded video observations, I analyze the interactional organization of riding lessons and how activities are designed by the participants – riding teacher, student, and horse – during riding lessons. The data were collected from a selection of Swedish riding schools.

Horseback riding and riding lessons are a complex activity (Cumyn, 2000; Maw, 2012). The complexity lies in that the rider is sitting on a horse, a relatively exposed position, and, while seated on it, must learn to communicate with the horse. In order to communicate with the horse while riding, requires a certain kind of feeling, or so-called *equestrian feel* (Dashper, 2016). Dashper (2016) defines equestrian feel as a mutual understanding and interaction between horse and rider. According to Zetterqvist-Blokhuis (2019), equestrian feel can be defined as both an ability to time and coordinate, and an ability to interpret and reflect on signals from the horse. Dashper (2016) adds that the riding teacher is crucial for a rider's ability to acquire this equestrian feel.

Another condition for the riding lessons is that it include interaction between the three participants involved: teacher – student – horse. While in most countries students are taught to ride one-on-one, on their own horses, riding lessons at Swedish riding schools are typically given as group lessons (Forsberg & Tebelius, 2011; Smith, 2009). Riding lessons are one of riding teachers' everyday duties. In this thesis, the lessons are attended to as a pedagogical practice, separate from activities such as grooming the horses, sweeping the stable, or ordering forage.

The overall aim of this thesis is to add to existing knowledge about how riding lessons are organized, by shedding light on the conditions for and implementation of riding lessons, and how riding teachers teach riders in everyday practices.

- What are the conditions for riding lessons according to the riding teachers?
- How are riding lessons designed and implemented in everyday practice?

- What significance does it have for riding teachers' pedagogical practice that three participants – teacher, student and horse – are involved?

To explore these questions, two theoretical perspectives were used. Activity theory (Engeström, 1987) was used to analyze the riding teachers' understanding and implementation of their pedagogical practice, and an ethnomethodology and conversation analysis (EMCA) perspective (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996) was used to analyze the teachers' and students' actions during riding lessons.

7.2 Riding lessons, a growing field for research

While the pedagogy of riding teachers is a relatively unexplored practice, it is a growing area of research (Hedenborg, 2013; Thorell, 2017). Historically speaking, the Swedish horse industry has developed from using horses for transport, in forestry and agriculture, to today's use of the horse mainly for leisure and sport (Hedenborg, 2009; 2013). When first established in the 1940s, riding schools employed former military instructors as riding teachers. Thorell and Hedenborg (2015) describe the leadership of riding schools and stables as military authoritarian, with no room for discussion, a culture that has survived and persists. Maw (2012) argues, however, that at the international level teaching in equestrian sports is evolving towards a "coaching paradigm", with *coaching* defined as a method giving students expanded opportunities to take initiative and discuss their riding skills. Also in Sweden there is an increased demand from students for more coaching during riding lessons (Thorell et al., 2016).

Research on the communication between human and horse is a growing field of interest (Zetterqvist-Blokhuis, 2019; Hagström, 2018). From a conversational analytic perspective (EMCA), recent research has looked in detail at how trainers instruct during riding lessons, and various communicative resources presented by trainers have been shown to be synchronized, with the instruction sometimes beginning verbally and ending with embodied action (Lundgren, 2017). Findings from a social-semiotic study show how riding teachers work with multimodal resources in order to demonstrate (with their own body) and describe (verbally) to the rider how to give signals to the horse (Norris, 2012).

In addition to an overview of previous research regarding riding lessons, the thesis also presents studies of phenomena similar to those that occur in riding lessons. This includes studies that focus on the interactional organization of instructions from different perspectives. Research that uses an EMCA approach has found how instructional sequences made collaboratively by teacher and student enhance the student's understanding of the searched for embodied knowledge (Lindwall & Ekström, 2012). Keevallik (2010) shows, for example, how embodied demonstrations are used during dance

lessons. A study on feedback during baseball training shows how a coach visualizes the problem for students by using the context to demonstrate how something went wrong (Evans & Reynolds, 2016). Other studies investigate different methods of guiding the learners in an educational practice, for instance, in the professional training of dental hygienists (Becvar Weddle & Hollan, 2010), ballet lessons (Müller, 2017) or budo sport training (Răman, 2019).

Another characteristic phenomenon of riding lessons is the mobile situation, where mobility can be defined as movement with a direction and where the participants orient their attention to the mobility (Haddington et al., 2013). Lessons performed in a mobile context include, for example, driving lessons. De Stefani & Gazin (2014) show how driving lesson participants design their actions to time them with the mobile environment. Other studies that employ an EMCA approach to educational activities demonstrate how participants work to make embodied knowledge and a searched for feel public and *available for instructions* (Hindmarsh et al., 2011; Melander, 2018; Melander & Sahlström, 2009; Reed & Szczepek Reed, 2014; Reed, 2019).

Activity theory is often used to study the cultural and structural development of organizations. For example, studies exploring the organization of educational activities have looked at music education (e.g. Burnard & Younker, 2008; Welch, 2007), Jones, Edwards and Viotto Filho (2016) have shown how the activity theory approach can be used to make development and overall structures visible in sport and coaching activities, and Jaworski and Potari (2009) explore how teacher and students together develop the educational environment in the mathematics classroom.

The research overview reveals a knowledge gap regarding how teachers can instruct students in embodied and practical knowledge when the students are on the move and at a distance from the teachers. These circumstances make opportunities for embodied instructions and demonstrations relatively difficult, and with a third party involved (in this case the horse), participants are compelled to take this into account too. There is also a lack of knowledge on how the interaction between all or many participants evolves in group teaching.

7.3 Theoretical perspectives

As noted, two theoretical perspectives are used in the thesis: activity theory, including Engeström's (1987) model of analysis, and ethnomethodology and conversation analysis. There is an advantage in employing two different theoretical approaches to one and the same study object, in that the two approaches can serve as a backdrop to each other and help the researcher to minimize the influence of his or her assumptions.

An important aspect of activity theory is that the activity analyzed is seen as a historically developed practice (Leontiev, 1978; Engeström, 1987). The

equestrian profession is surrounded by strong traditions, foremost stemming from military origins (Maw, 2012; Thorell & Hedenborg, 2015). Activity theory and Engeström's model are used to elucidate how this military culture and history characterize today's riding lessons. This approach also helps to visualize a more overall picture of the organization of riding lessons. Activity theory can be described as a theory with a dialectical view of the relationship between the individual and the world around him or her (Leontiev, 1978; Engeström, 2005). Using activity theory as a point of departure, actions can be systematized and described as parts of social practices. An *action* is understood as a process that leads to a goal (Leontiev, 1978). In the dialogue between people, mediating action is central. Mediation actions are brief processes that always have an intention, lead to a goal, and are followed up by reflection. Engeström's model (Engeström, 1987) can be used to illustrate the relationship between the different parts, or so-called "knots" (subject, object, tool, rules, community and division of labor) in an activity system. The ongoing work of an activity occurs between these knots, and contradictions arise and are resolved continuously. Engeström expresses this as a process in which the various threads of an activity are tied, untied and retied, a process he calls "knotwork" (Engeström, 2000; Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999). The activity system is seen as a holding potential for development and learning.

The second theoretical approach, EMCA, can be used to study the interactional organization of instructions. Here, it is used to analyze riding lessons as a situated practice, with a focus on how instructions are given and how the participants interact during riding lessons.

Activities are built up through mutual actions, and the actions performed are fundamental to the participants' meaning-making (Hester & Francis, 2000). As used here, the term *action* refers to both verbal actions and embodied actions (e.g. body movements and gestures) in everyday activities as well as in institutional contexts (e.g. riding lessons) (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). The participant's perspective is crucial for the analysis of activities (Goodwin, 2000). Turn-taking is a basic structure for how conversations are organized and how participants take turns in the interaction (Schegloff, 2007). One point of departure for this perspective is that people's shared meaning-making is based on the sequential organization of actions (Schegloff, 2007). Participants' actions are created both in relation to other participants and in relation to the local environment (Heritage, 1984; 2001). The EMCA perspective has been used to study teaching and instructional practices (see Mehan, 1979; Gardner, 2019). The participant structure in teacher-controlled conversations is characterized by a sequential pattern consisting of three turns, called the instruction-response-evaluation (IRE) structure (Lee, 2007; Mehan, 1979). Another way of expressing this is to talk about instructional sequences, which contain instruction-instructed action-assessment of instructed action.

In EMCA, the multimodal interaction of participants is also of analytical interest. Examples of such actions can include gaze and embodied actions, such as gestures, but material resources, such as a mirror in the riding arena, can also play a role in the interaction (Goodwin, 1981; Goodwin 2000; Streeck et al., 2011). Goodwin (2000) highlights the importance of the material environment for human activities. A further aspect of multimodal interaction, explored within the framework of EMCA, is mobility. Here, the sequential organization of actions and how it occurs in relation to a mobile practice are the focus of attention (e.g. Broth & Keevallik, 2014; Haddington et al., 2013). Research has also shown how people relate to one another and collaboratively coordinate their interaction by creating interactional spaces in a mobile activity (Haddington et al., 2013; Mondada, 2009).

7.4 Methods and research settings

In Study I, a total of ten riding teachers working at Swedish riding schools were interviewed and observed. By analyzing their intentions, actions and reflections, the practical knowledge was made visible. First, the informants (the riding teachers) were interviewed individually about their intentions regarding riding lessons. Then, one riding lesson was observed and a follow-up interview held to ask about the riding teachers' reflections on their intentions and the lesson conducted, as well as on how riding lessons are normally conducted by the informant. The themes for the interviews and observations were based in part on the roles of the three actors, i.e. the riding teachers, the students and the horses, and in part on three pre-set themes: communication, equestrian feel, and communication about the equestrian feel. Analytical focus was directed towards the teachers' perceptions. The observations formed the basis for a common starting point in the follow-up interview, and have also shed light on the teaching practice.

In studies II and III, riding lessons were video-taped and analyzed using an EMCA approach. Videos of group lessons and lessons with individual students were used. A total of seven riding teachers were included in the study. In the case of group lessons, two teachers with one riding group each and four with two riding groups each were recorded, for a total of ten group lessons, each with 5-7 students, yielding 10 hours of recordings. For the one-on-one lessons, three riding teachers were recorded, one of whom participated with two students. These latter four teacher-student pairs were recorded ten times each, yielding approximately 40 hours of recordings. A small action camera on the riding teacher's forehead and a second camera to record an overall view of the lessons were used. Prior to analysis, the recordings were synchronized so that the audio and video from the two cameras could be analyzed in parallel. The point of departure for the analysis is the participants' actions and how the participants establish a shared understanding of a situated practice (Goodwin, 2000; Schegloff, 1996). For Study II, a selection of sequences was taken from

analytically relevant sequences where the participants use different resources in their interaction to co-create interactional spaces between teacher and the individual students. A selection criterion for the video/audio examples used in Study III was the participants' explicit orientation to equestrian feel, in the form of explicitly mentioning the term "feel".

7.5 Results

7.5.1 Study I, Riding teachers pedagogical practice

Study I, *Riding teacher's pedagogical practice – An activity-theoretical study*, is a licentiate thesis. The aim was to describe and understand riding teachers' pedagogical practice by means of the activity system approach. The organization of riding lessons is clearly influenced by the practice's historical roots, and the riding teachers are affected by this as well as by their own role and how they perceive this role.

The findings show that the riding lessons were organized as three different activity systems. The first show the riding teachers' ambition to support the students in their learning, and design lessons with a *student focus*. A second activity system took the form of statements and actions that reflect a *horse focus*, where the teacher orients the lesson towards the horse's wellbeing and participation (or refusal to cooperate). Thirdly, another category of observed statements and actions may be described as having to do with inadequate training or ignorance, indicating a *routine focus*.

One finding regarding the implementation of riding lessons is that the riding teachers attach great importance to the exercises and their own instructions. All riding teachers also note that they give high priority to safety during riding lessons. Expressions of their wish to communicate with the students fall into one of two categories: one involves giving as few instructions as possible, leaving the students to concentrate on their own communication with the horse; and, in an effort to explain equestrian feel, the second involves speaking a lot and giving instructions to both the whole group and to individuals.

Contradictions described and/or observed are often due to the different desires of the participants, or to actions related to safety regulations or concern for the horse. This occurs at the expense of the students' education. Another contradiction may also arise when the riding teachers try to communicate with students in student-activating forms but feel they lack the competence to do so. These informants also noted the lack of in-service training opportunities.

7.5.2 Study II, Instructions in horseback riding

Study II, *Instructions in horseback riding – The collaborative achievement of an instructional space*, is an article in press. Important conditions for teaching horseback riding are that the riding lesson is a mobile practice that involves practical and embodied knowledge. In this video ethnographic study, the aim was to explore the interactional organization of instructions, i.e. how instructional sequences are collaboratively designed by the teacher and the students. The analysis focuses on the design and timing of instructions in relation to the mobile practice of such riding lessons. The analysis takes its point of departure from a multimodal interactional perspective, focusing on instructional sequences in the form of: instruction–instructed action–assessment of instructed action. In riding lessons, the participants have a common focus on the overall activity and thus create so-called *interactional spaces* (Mondada, 2009). There are also moments, limited in time and space, when the riding teacher and individual students together create what I call an *instructional space*.

The analysis shows four examples of how the participants create such instructional spaces, by joint orientation. In one situation, the riding teacher interrupts an ongoing instruction to the group and designs an individual instruction for one student riding toward and near the teacher. The student responds immediately by producing an instructed action. In another example, the riding teacher instructs each student in the order that they approach her, while riding in a circle. The riding teacher designs instructions addressed to each student as they approach – and follows up with feedback on the often immediately executed instructed action. The analysis also shows that the teacher provides repeated instructions to one student about the same problem, each time the student rides near the teacher. In a final example, the riding teacher stops one student to give an instruction reinforced by embodied actions. The riding teacher furthermore demonstrates that she expects all of the students to overhear and be prepared to act on the different instructions given individually to other students as well. Timing and the participants' interaction in the mobile activity prove to be important when the participants co-create instructional spaces.

7.5.3 Study III, Instructing equestrian feel

Study III, *Instructing equestrian feel: On the art of teaching embodied knowledge*, is a co-authored manuscript. Equestrian feel is a phenomenon described as both a rider's ability to perceive embodied signals from the horse and his or her ability to interpret and act on these interpretations (Zetterqvist-Blokhuis, 2019). Here, the interactional organization of instructions and the interaction between riding teacher and student to make this equestrian feel accessible in one-on-one lessons at riding schools is the focus of an EMCA analysis. The sequential organization of instructions (Heritage, 1984) as well

as the material resources (Goodwin, 2000) used by the participants to create a common understanding of equestrian feel serve as a starting point for the analysis.

The findings show how the riding teacher works to help the student perceive the feel and influence the horse by molding the searched for feel. This occurs by way of verbal descriptions and instructions related to the activity during riding, which we call *online instructions*. The instructions given attend to and alternate between the student's seat and influence on the horse, alternately to the movements and actions of the horse. Furthermore, the instructions apply to how something feels or should feel in order to afford the student the experience of an embodied feel. The riding lesson participants work together to make the equestrian feel public and accessible for instruction. In our selected cases, the student also produces a verbal display of understanding of the searched for equestrian feel.

The results also show how the riding teacher interprets the feel for the student by visualizing, verbalizing and describing the desired feel using talk and embodied actions. The teacher makes relevant the horse as a semiotic resource to offer alternative ways of perceiving the feel. For example, the riding teacher demonstrates with her hands how the horse's shoulder should move and highlights how it can be perceived visually. These explanations are interspersed with active riding as the student carries out instructed actions in response to the riding teacher's online instructions. Together, the three participants work to create a shared understanding to open the way for the student to capture the equestrian feel. All in all, the study highlights how riding teachers use online instructions to mold the feel and help to interpret the feel for the student. The study has provided a deeper understanding of how riding lesson participants orient to equestrian feel and how they collaboratively make the feel available for instructions and end up with a common understanding of the searched for equestrian feel.

7.6 Concluding discussion

This thesis verbalizes riding teachers' pedagogical practice, unfolding in words the practical knowledge of riding teachers. Riding schools, and with them riding teachers, are in a phase where old traditions and proven experience meet new ideas and practices abreast of the times. Riding teachers do wish to develop how riding lessons are organized towards more collaborative methods with the student, but are unsure of how to accomplish this.

One conclusion that can be drawn is that the focus of the lesson as an activity is constantly shifting between students and horses with respect to the goals of lessons as a whole. It turns out that riding teachers' instructions are also constantly on the move, demonstrating a readiness to shift the focus of instructions as needed – with shifts between movement and stillness, between

distance and proximity, and between activity and discussion, occurring during riding lessons.

Another conclusion is that there is no consensus among the riding teachers interviewed about whether or not equestrian feel can be explicitly taught. However, an understanding of equestrian feel and how it can be taught has emerged during the work on the thesis, and can be summarized thus: Firstly, it is about being able to feel the movements of the horse. Here, riding teachers can help riders to pay attention to the relevant feel. Secondly, it is about being able to interpret the horse movements perceived. This can be practiced through discussion and reflection. Thirdly, it is a matter of timing and coordinating signals to the horse based on the interpretations made. This can be practiced through exercises for correct seat and balance and technical riding skills, and with the help of online instructions. With these three types of exercises and instructions, the student's riding can be developed and eventually made intuitive – at which point, the rider has developed an equestrian feel. In light of this, further research could include a study of how (verbalized) reflection can influence the student's understanding of equestrian feel.

Another conclusion is that riding teachers time and address their instructions in relation to the unfolding mobile practice. The riding lesson participants co-create *instructional spaces* within which instructional sequences are performed. This enables each student to receive individual instructions during group lessons. An important knowledge contribution linked to the design of riding teachers' pedagogical practice is that the teacher acts as interpreter and, through *online instructions*, molds both the student's actions and the horse's movements.

The interaction between the participants during riding lessons has been highlighted. The dialogical perspective has been fruitful in helping us to see that students have a greater influence on riding lessons than previously acknowledged. The horse's participation in riding lessons is a prerequisite handled by riding teachers partly through conscious safety thinking during the riding lesson, and partly through making students aware of the horse's actions. The studies indicate that riding teachers, as well as students, continuously and conscientiously care for the well-being of the horses. However, more knowledge is called for on how riding teachers and students handle the horse as a third party in riding lessons.

Referenser

- Bakhurst, D. (2009) Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2) pp. 197-210
- Becvar Weddle, A. & Hollan, J. D. (2010) Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity* 17(2) pp. 119-148
- Bernd, M., Weigelt, O., Hergert, J., Gurt, J., & Gelléri, P. (2017) The use of snowball sampling for multisource organizational research: Some cause for concern. *Personnel Psychology* Nr 70 pp. 635-673
- Bornemark, J. & Ekström von Essen, U. (2010) Kentauren – om interaktion mellan människa och häst. *Södertörn Studies in Practical Knowledge* Nr 4
- Broth, M. & Keevallik, L. (2014) Getting ready to move as a couple: Accomplishing mobile formations in a dance class. *Space and Culture* 17(2) pp. 107-121
- Broth, M., Cromdal, J. & Levin, L. (2017) Starting out as a driver. Progression in instructed pedal work. In Mäkitalo, Å., Linell, P. & Säljö, R. (Eds) *Memory Practices and Learning Interactional, Institutional and Sociocultural Perspectives* pp. 113-142. IAP
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2008) Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research* Nr 47, pp. 60-74
- Byström, A., Roepstorff, L., von Peinen, K., Weishaupt, M. A. & Rhodin, M. (2015) Differences in rider movement pattern between different degrees of collection at the trot in high-level dressage horses ridden on a treadmill. *Human Movement Science* Nr 41 pp. 1-8
- Bäckström, Å. (2014) Knowing and teaching kinesthetic experience in skateboarding. An example of sensory emplacement. *Sport, Education and Society* 19(6) pp. 752-772
- Clarke White, A. E. (2019) Authority and camaraderie: The delivery of directives amongst the ice floes. *Language in Society* Nr 9 pp. 1-24
- Cumyn, L. (2000) *Communication Processes in Dressage Coaching*. University of Ottawa, Canada
- Dasher, K. (2016) Learning to communicate: The triad of (mis)communication in horse riding. In Davis, D. L. & Maurstad, A. (Eds) *The Meaning of Horses: Biosocial Encounters* (pp. 87-101) New York, Routledge
- De Giorgio, F. & Schoorl, J. (2014) *The Cognitive Horse. An Inspiring Journey Towards a New Co-Existence*. The Netherlands, Learning Animals – Institute for Zooanthropology
- De Stefani, E. & Gazin, A-D. (2014) Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. *Journal of Pragmatics* Nr 65 pp. 63-79

- Engell, M. T., Clayton, H. M., Egenvall, A., Weishaupt, M. A. & Roepstorff, L. (2016) Postural changes and their effects in elite riders when actively influencing the horse versus sitting passively at trot. *Comparative Exercise Physiology* Nr 12(1) pp. 27-33
- Egenvall, A., Eisersjö, M., Rhodin, M., van Weeren, R. & Roepstorff, L. (2015) Rein tension during canter. *Comparative Exercise Physiology* Nr 11(2) pp. 107-117
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsingfors, Orienta-Konsultit Oy
- Engeström, Y. (2000) Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics* 43(7) pp. 960-974
- Engeström, Y. (2005) *Developmental work research. Expanding Activity Theory in practice* Nr 12. ICHS, Berlin
- Engeström, Y., Lompscher, J. & Rückriem, G. (Eds) (2005) *Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research* Nr 13. ICHS, Berlin
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. (1999) When the center does not hold: The importance of knotworking. In Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Juul Jensen, U. (Eds) *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus University Press, Denmark
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press
- Evans, B. (2017) Sports coaching as action-in-context: Using ethnomethodological conversation analysis to understand the coaching process. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 9(1) pp. 111-132
- Evans, B. & Reynolds, E. (2016) The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction* 39(4) pp. 525-556
- Fiedler, R. L., Mullen, L. & Finnegan, M. (2009) Portfolios in context: A comparative study in two preservice teacher education programs. *Journal of Research on Technology in Education* 42(2) pp. 99-122
- Forsberg, L. & Tebelius, U. (2011) The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World Leisure Journal* 53(1) pp. 42-56
- Gardner, R. (2019) Classroom interaction research: The state of the art. *Research on Language and Social Interaction* 52(3) pp. 212-226
- Game, A. (2001) Riding: Embodying the centaur. *Body and Society* 7(1) pp. 1-12
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ
- Goodman, L. A. (1961) Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics* 32(1) pp. 148-170
- Goodwin, C. (1981) *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. London, Academic Press
- Goodwin, C. (1994) Professional vision. *American Anthropologist* 96(3) pp. 606-633
- Goodwin, C. (2000) Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* Nr 32 pp. 1489-1522
- Goodwin, C. & Goodwin, M. (2004) Participation. In A. Duranti (Ed), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244) Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990) Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, Nr 19 pp. 283-307
- Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L. & Nevile, M. (Eds) (2014) *Multiactivity in Social Interaction*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Haddington, P., Mondada, L. & Nevile, M. (2013) Being mobile: Interaction on the move. In Haddington, P. Mondada, L. & Nevile, M. (Eds) *Interaction and Mobility, Language and the Body in Motion*. Berlin, De Gruyter

- Hagström, E. (2018) *Mellan människa och häst. Djur-blivande i den pedagogiska relationens mellanrum*. Luleå tekniska universitet. Dissertation
- Hallam, S. & Creech, A. (2010) *Learning to play an instrument. Music education in the 21st Century in the United Kingdom*. Institute of Education, University of London
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010) *Video in Qualitative Research: Analyzing Social Interaction in Everyday Life*. London, Sage Publications Ltd
- Heckathorn, D. D. (2011) Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology* August 1; 41(1) pp. 355–366
- Hedenborg, S. (2007) *The Popular Horse: From Army and Agriculture to Leisure*. Department of Sport Sciences, Malmö University
- Hedenborg, S. (2009) *Till vad fostrar ridsporten? En studie av ridsportens utbildningar med utgångspunkt i begreppen tävlingsfostran, föreningsfostran och omvårdnadsfostran*. Educare Nr 1 pp. 61 – 78, Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Hedenborg, S. (2013) *Hästar, Hästtjejer, Hästälskare, 100 år med Svenska Ridsportförbundet*. Elanders Fälth & Hässler
- Hedenborg, S. & Morell, M. (2008) Hästar och hästarbete. Ett klass-, genus- och generationsperspektiv på förändringarna under 1900-talet. I Houltz A. et al. (red) *Arbete pågår – i tankens mönster och kroppens miljöer*, Acta Universitatis Upsaliensis
- Hester, S. & Francis, D. (2000) Ethnomethodology and local educational order. In Hester, S. & Francis, D. *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel & CA. In M. Wetherell, S. Taylor & J. Yates (Eds) *Discourse Theory & Practice. A Reader* (pp. 47-56). London, Sage Publications
- Hindmarsh, J. & Pilnick, A. (2007) Knowing bodies at work: Embodiment and ephemeral teamwork in anaesthesia. *Organization Studies* 28(9) pp. 1395-1416
- Hindmarsh, J., Reynolds, P. & Dunne, S. (2011) Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. *Journal of Pragmatics* Nr 43 pp. 489-503
- IGEQ (2018) *The International Group for Equestrian Qualifications 2018-04-10* <http://www.igeq.org/>
- Jaworski, B. & Potari, D. (2009) Bridging the macro- and micro-divide: Using an activity theory model to capture sociocultural complexity in mathematics teaching and its development. *Educational Studies in Mathematics* Nr 72 pp. 219-236
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. (Ed) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, pp. 13-31. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Jones, R. L. & Thomas, G. L. (2015) Coaching as ‘scaffolded’ practice: further insights into sport pedagogy. *Sports Coaching Review* 4(2) pp. 65-79
- Jones, R. L., Edwards, C. & Viotto Filho, I. A. T. (2016) Activity theory, complexity and sports coaching: an epistemology for a discipline. *Sport, Education and Society* 21(2) pp. 200-216
- Jordbruksverket (2018) *Hästhållning i Sverige 2016*. Rapport 2018:12
- Josefson, I. (1988) *Från lärling till mästare: Om kunskap i vården*. Lund, Studentlitteratur
- Keevallik, L. (2010) Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4) pp. 401-426
- Knutagård, H. (2010) *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund, Studentlitteratur

- Kylén, J-A. (2004) *Att få svar*. Stockholm, Bonnier Utbildning
- Larsson, S. (1994) Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund, Studentlitteratur
- Lee, Y-A. (2007) Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* Nr 39 pp. 180-206
- Leontiev, A. N. (1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Prentice-Hall, USA.
- Lindwall, O. & Ekström, A. (2012) Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* Nr 35 pp. 27-49
- Lindwall, O., Lymer, G. & Greiffenhagen, C. (2015) The sequential analysis of instruction. In Markee, N. (Ed) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. John Wiley & Sons, Incorporated, ProQuest Ebook Central
- Linell, P. (1994) *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema K9, Tema Kommunikation, Linköpings universitet
- Lunde, C. (2014) *Ridtjejer mer negativa till sina kroppar*. Svensk Idrottsforskning
- Lundgren, C. (2017) Ridtränares kommunikation under privatlektioner i dressyr: En samtalsanalytisk studie. *Scandinavian Sport Studies Forum* Nr 8 pp. 67-86
- Maw, S. J. (2012) *What does it Mean to Teach Riding? A Snapshot of Contemporary Practices in England and Western Australia*. Murdoch University, Perth, Western Australia
- McGreevy, P. & McLean, A. (2010) *Equitation Science*. Oxford, John Wiley & Sons Ltd
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: The Social Organization of Classroom Instruction*. Cambridge, Mass. Harvard University Press
- Melander, H. (2018) Multiple perspectives on the same event: Professional vision, tactility, and the embodied feeling. *Tartu Semiotics Library* Nr 18 pp. 280-286
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009) Learning to fly –The progressive development of situation awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2) pp. 151-166
- Mondada, L. (2006) Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. In Knoblauch, H., Raab, J., Soeffner H-G. & B. Schnettler (Eds), *Video Analysis* (pp. 51-68). Bern, Lang
- Mondada, L. (2007) Commentary: Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies* 9(6) pp. 809-821
- Mondada, L. (2009) Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics* 41 pp. 1977-1997
- Mondada, L. (2014) The Temporal orders of multiactivity: Operating and demonstrating in the surgical theatre. In Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L. & Nevile, M. (Eds) *Multiactivity in Social Interaction* (pp. 227-246) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Mondada, L. (2016) Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20(3) pp. 336-366
- Mondada, L. (2018) Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1) pp. 85-106
- Müller, S. M. (2017) Ways of relating. Involvements of bodies in ballet class. In Meyer, C. & v. Wedelstaedt, U. (Eds) *Moving Bodies in Interaction – Interacting Bodies in Motion* (pp. 301-322) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Norris, S. (2012) Teaching touch/response-feel. A first step to an analysis of touch from an (inter)active perspective. In Norris, S. (Ed) *Multimodality in Practice: Investigating Theory-in-Practice-Through-Methodology*. New York, Routledge

- Okada, M. (2013) Embodied interactional competence in boxing practice: Coparticipants' joint accomplishment of a teaching and learning activity. *Language & Communication* 33(4) pp. 390-403
- Podhajsky, A. (1997) *My Horses, My Teachers*. Vermont, Trafalgar Square Books
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press
- Reed, D. J. (2019) Touch and talk: detailing embodied experience in the music masterclass. *Social Semiotics* Nr 6 pp. 1-21
- Reed, D. J. & Szczepek Reed, B. (2014) The emergence of learnables in music masterclasses. *Social Semiotics* 24(4) pp. 446-467
- Reid, A. (2001) Variations in the way that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research* 3(1) pp. 25-40
- Repstad, P. (2009) *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund, Studentlitteratur
- Ryen, A. (2002) Ethical issues. In May, T. *Qualitative Research in Action*. (Kap. 14) Sage Publications. ProQuest Ebook Central
- Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö, Liber
- Råman, J. (2019) *The Multimodal and Collaborative Aspects of Demonstrations in Teaching of Budo Sports*. Dissertation at University of Oulo Graduate School. B 173. Oulo. Dissertation
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4) pp. 696-735
- Sacks, H. (1984) Notes on methodology. *Structures of Social action: Studies in Conversation Analysis* pp. 21-17
- Schegloff, E. A. (1996) Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *The American Journal of Sociology* Nr 102 pp. 161-216
- Schegloff, E. A. (2007) *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press
- Schindler, L. (2017) Teaching bodies. Visual and haptic communication in martial arts. In Meyer, C. & v. Wedelstaedt, U. (Eds) *Moving Bodies in Interaction – Interacting Bodies in Motion* (pp. 245-265) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books
- Smith, E. (2009), The sport of governance – A study comparing Swedish riding schools. *European Sport Management Quarterly* 9(2) pp.163-186
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, D. (Eds) (2011) *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. New York, Cambridge University Press
- Svenska Ridsportförbundets ridskole- och anläggningssektion (2017) *Ridskola 2025. Strategidokument för framtidens ridskola*. Svenska Ridsportförbundet.
- Svenska Ridsportförbundet (2018a) *Statistik och kortfakta om ridsport. 2018-04-10* <http://www.ridsport.se/Svensk-Ridsport/Statistik/>
- Svenska Ridsportförbundet (2018b) *Ridläraryrket. 2018-04-10* <http://www.ridsport.se/Utbildning/Hasten-som-yrke/RidlararutbildningSRLIochSRLII/>
- Svensson, P.G. & Starrin, B. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund, Studentlitteratur
- SLU, Hippologenheten, (2018) *Hippologprogrammet, Ridhäst. 2018-04-29* <https://www.slu.se/institutioner/hippologutbildning/utbildning/ridhast/>

- Tanner, M. (2014) *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Dissertation Karlstad University Studies 2014:27. Dissertation
- Tholander, M. & Thunqvist Cekaite, A. (2015) Konversationsanalys. I Feijes, I. A. & Thornberg, R. (red) *Handbok i kvalitativ analys (2: a upplagan)* Stockholm, Liber
- Thorell, G., Hedenborg, S., Stråhlman, O. & Morgan, K. (2016) From giving orders to engaging in dialogue: Military norms being challenged at the Swedish riding school. *International Review for the Sociology of Sport* 53(44) pp. 451-470
- Thorell, G. Hedenborg, S. (2015) Riding instructors, gender, militarism and stable culture in Sweden: Continuity and change in the twentieth century. *The International Journal of the History of Sport* 32(5) pp. 650-666
- Thorell, G. (2017) *Framåt Marsch! Ridläraryrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Dissertation
- Warren-Smith, A. & McGreevy, P. (2008) Equestrian coaches' understanding and application of learning theory in horse training, *Anthrozoös* 21(2) pp. 153-162
- Welch, G. F. (2007) Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education* Nr 28
- Vetenskapsrådet (2017) *God Forskningssed*. VR1708, ISBN 978-91-7307-352-3
- Wolframm, I. (2014) *The Science of Equestrian Sports*. New York, Routledge
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschild, M. T. (2009) Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* Nr 25 pp. 507-517
- Zemel, A. & Koschman, T. (2014) 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. *Discourse Studies* 16(2) pp. 163-183
- Zetterqvist-Blokhuis, M. & Lundgren, C. (2017) Rider's perceptions of equestrian communication in sports dressage. *Society & Animals* 25 pp. 573-591
- Zetterqvist-Blokhuis, M. (2018) The praxis of horse riding – An autoethnographic study. *Humanimalia* 9(2)
- Zetterqvist-Blokhuis, M. (2019) *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer – A Challenging Puzzle*. Södertörns högskola, Doctoral dissertations 162. Dissertation

Bilagor

1 Intervjuguide och observationsmall

INTERVJUGUIDE - INTENTIONER

Din bakgrund, utbildning och arbetslivserfarenheter, möjlighet till fortbildning?

Ridskolans storlek, antal ridande etc. Finns övergripande mål på ridskolan?

Finns säkerhetspolicy på ridskolan?

KÄNSLA

Man talar ofta om att leta efter känslan i ridningen m.m. Vad innebär det för dig?

Ryttarkänsla, Känsla för avstånd, Att hästen ”känns” bra

Hur det känns att rida vissa övningar (liknelser av olika slag)

KOMMUNIKATION

Vad är kommunikation för dig? Tvåvägs/envägs – vad är möjligt vid ridning?

Olika typ av kommunikation, tyst, via hästen, genom rörelser/agerande, kroppsspråk, uppsattet visa, teorilektioner, liknelser etc.

KOMMUNICERA OM KÄNSLA

Förmedlar du detta till dina elever på ridskolan?

Kommunicerar du med dina elever om ”känsla”? I så fall hur? Hur skulle du vilja ha det?

Hur lära eleven hitta ”den rätta” känslan?

Vilka är dina avsikter/intentioner när du går in för att ha en viss lektion?

Hur är det att kommunicera om en känsla?

Hur vore den optimala situationen att kommunicera om känsla med eleverna?

LÄRARENS ROLL

Vilken är din roll som ridlärare i detta sammanhang?

Pedagogiska metoder? Beskriv en vanlig lektion, hur arbetar du?

Hur är upplägget på den aktuella lektionen jag ska observera?

Gör du lektionsplanering, har du mål per lektion/termin/på elevnivå?

ELEVENS ROLL

Vilken är elevens roll/ansvar för inläring/kommunikation?

Elevaktivitet? På vilket sätt vill du att eleverna ska vara aktiva?

Beskriv en vanlig lektion, hur arbetar eleverna?

Gör du något för att aktivera eleverna till att ställa frågor eller dyl.?

Ställer eleverna frågor/får eleverna ställa frågor under pågående ridlektion?

Hur många elever per lektion? Hur långa lektioner? Hur många lektioner i rad?

På vilka sätt skiljer sig olika elevgrupper åt (ålder o likn.)

HÄSTENS ROLL

Vilket hästmateriel finns på ridskolan? Hur många timmar/dag används de?

Har du hjälp av hästen, i så fall hur använder du den? Är hästen till hinder någon gång?

RAMAR I ÖVRIGT

Finns tid och möjligheter att kommunicera om känsla vid ridundervisning?

Hinner ridläraren med att stämma av med varje elev?

Kommunikation över stora ytor (ridhus/ridbana...)

Hur är din syn på säkerhetstänkande, påverkar det kommunikationen?

OBSERVATION – PROCESSEN

Observera moment under ridlektionen utifrån vad intervjun om lärarens intentioner gav. Följ upp om läraren gör som hon tänkt. Koncentrera mig på det läraren betonat under intervjun och det jag då uppfattat som kärnan i lärarens intentioner. *(Jag för löpande anteckningar under observation och skriver dessutom en fältdagbok.)*

KÄNSLA

Vara observant på om ridläraren pratar om känsla under lektionen. På det sätt som det framkom att lärarens intentioner var under intervjun)

KOMMUNIKATION

Vilka typer av kommunikation mellan lärare och elever förekommer?

Muntlig/ Tyst/ blickar/ via hästen/ genom rörelser/agerande/ tvåvägskommunikation/ ordergivning

KOMMUNICERA OM KÄNSLA

Hur kommunicerar läraren med sina elever om ”känsla”? Återigen observera utifrån hur lärarens intentioner var att denna kommunikation skulle gå till.

LÄRARENS ROLL

Hur agerar läraren gentemot eleverna vid kommunikation om känsla?

Auktoritativt/demokratiskt/slappt/strängt

Använder läraren någon speciell pedagogisk metod?

ELEVENS ROLL

Ställer eleverna spontana frågor/får eleverna ställa frågor under pågående ridlektion?

Ja ofta/någon gång ibland/sällsynt/Nej

Hur är inlärningsklimatet under lektionen?

Positiv eller negativ stämning, militär disciplin/fri ridning under kontroll/oordning, tillåtande/strängt

HÄSTENS ROLL

Är hästarna till hjälp/hinder någon gång?

Busar med varandra/ovilliga/lydiga/olydiga/extra bussiga/kan övningarna

RAMAR I ÖVRIGT

Finns tid och möjligheter att kommunicera om känsla?

Stressad/lugn stämning, väderförhållanden,

Hinner ridläraren med att stämma av med varje elev?

Ja regelbundet under lektionen/Ja ibland/Ja efter lektionen/ Nej

Genomförs lektionen på ett säkert sätt?

Avstånd mellan hästarna/övningars genomförande

INTERVJUGUIDE – REFLEKTIONER

Uppföljning med samma tema som under första intervjun men nu diskutera hur lektionen gick, lärarens reflektioner efter den aktuella lektionen.

RAMAR I ÖVRIGT

Kunde du genomföra ditt lektionsupplägg?

Hann du med det du ville?

HÄSTENS ROLL

Hur skötte sig hästarna under den aktuella lektionen?

ELEVENS ROLL

Vad tycker du om elevernas engagemang och ridning under den aktuella lektionen?

LÄRARENS ROLL

Hur tycker du att du lyckades framföra ditt budskap under den aktuella lektionen?

KÄNSLA

Tog du upp någon diskussion om känsla under denna lektion? (jmf. med intention från intervju 1)

KOMMUNIKATION

Vilka typer av kommunikation upplever du förekom under lektionen?

KOMMUNICERA OM KÄNSLA

Hur var det att kommunicera om en känsla under denna lektion? (jmf. med intention från intervju 1)

Hur gick/var denna lektion i jämförelse med andra lektioner du har?

2 Transkriptionsnyckel

Transcription key, inspired by Jefferson (2004) regarding talk and Mondada (2016) on the multimodal aspects.

WORD	Upper case indicates loud talk relative to the surrounding talk.
–	A dash indicates a cut-off.
> <	Right/left carats bracketing an utterance indicate that the bracketed material is speeded up, compared to the surrounding talk.
(.)	A dot in parentheses indicates a brief interval (+/- a tenth of a second) within or between utterances.
(0.0)	Numbers in parentheses indicate elapsed time by tenths of seconds.
<u>word</u>	Underscoring indicates some form of stress, via pitch and/or amplitude.
::	Colons indicate prolongation of the immediately prior sound.
hh	An ‘h’ within a word indicates breathiness.
↑	Indicates a shift into high pitch within speaker’s own pitch range.
↓	Indicates a shift into low pitch within speaker’s own pitch range.
=	Equal signs indicate no break or gap. A pair of equal signs, one at the end of one line and one at the beginning of a next, indicate no break between the two lines.
()	Parentheses contain transcriber’s descriptions.
*-->	The action described continues across subsequent lines
-->*	until the same symbol is reached.
>>	The action described begins before the excerpt starts.
--->>	The action described continues after the excerpt ends, or part of the excerpt ends.
-----	Action’s apex is reached and maintained. (points-----)
lisa	Participant performing the embodied action.
**	Gestures and descriptions of embodied actions are delimited
◆◆	between two identical symbols (one symbol per participant)
++	and are synchronized with corresponding stretches of talk.
Δ Δ	
▲▲	
#	Indicates the exact moment at which a screen shot was taken.

3 Samtycke

Deltagande i studie om ridundervisning

Jag arbetar som pedagogiklärare inom Hippologprogrammet på SLU och parallellt med det är jag forskarstuderande vid Uppsala universitet. Jag intresserar mig för den pedagogiska situationen vid ridundervisning. Till mitt avhandlingsarbete ska jag nu genomföra en studie där jag avser filma ridlektioner för att sedan närmare kunna analysera interaktionen mellan lärare, elev och häst vid ridundervisning.

Syftet med studien är att utforska ridlärares undervisningsstrategier och ridelevers lärande. På vilka olika sätt kommunicerar lärare och elever med varandra och med hästarna? Hur utvecklas interaktionen mellan lärare och elev över tid?

Upplägget för datainsamlingen kommer ske på två sätt. Jag kommer videofilma ett antal ridlektioner med ett fåtal ridelever/grupp för att därmed kunna studera ridlektion med gruppundervisning. Vidare kommer jag att följa några ridlärares-/ridelevpar under ca tio ridlektioner (å 45-60 minuter) i följd för att mer i detalj kunna följa kommunikationen mellan ridlärare, ridelev och häst.

Vid alla filmtillfällen kommer en kamera att fästas på ridläraren med syfte att ”se vad ridläraren ser” och en kamera kommer finnas bredvid ridbanan där jag står och filmar helheten. Vid ridlektionerna med en elev kommer en mikrofon fästas på eleven för att också kunna uppfatta vad denne säger.

Filmerna kommer endast användas inom forsknings- och utbildningssammanhang. De inspelade filmerna kommer att behandlas enligt god forskningssed samt förvaras inlåsta i kassaskåp. Resultaten kommer att redovisas i min doktorsavhandling, på konferenser och i olika tidskrifter. Där kommer deltagarna behandlas anonymt.

Ditt deltagande är frivilligt, du kan när som helst avbryta medverkan. Om du vill avbryta efter att jag filmat din lektion kommer din medverkan i redan inspelat material inte finnas med vid analys.

Om du vill delta i studien ber jag dig skriva under pappret på nästa sida.

Har du frågor eller funderingar är du välkommen höra av dig till mig på: Susanne.Lundesjo-Kvart@slu.se eller Tel: 070-5358941.

Stort tack!!

Susanne Lundesjö Kvart

Jag vill delta i studie om ridundervisning. Jag är medveten om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan välja att avbryta min medverkan i studien.

Jag går med på att delta i studien

Jag går med på att filmsekvenser visas i forsknings- och utbildningssammanhang

Namnteckning

Namnförtydligande

Telefon:

Mailadress:

Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 18*

Editor: The Dean of the Faculty of Educational Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Educational Sciences, Uppsala University, is usually a summary of a number of papers. A few copies of the complete dissertation are kept at major Swedish research libraries, while the summary alone is distributed internationally through the series Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences”.)

Distribution: publications.uu.se
urn:nbn:se:uu:diva-406227



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2020