

Framåt marsch!



Framåt marsch!  
Ridlärarrollen från dåtid till samtid med  
perspektiv på framtid

Gabriella Thorell



© GABRIELLA THORELL, 2017

ISBN 978-91-7346-909-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-910-4 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/51316>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Detta avhandlingsarbete är finansierat av:

Stiftelsen Hästforskning, Marcus och Amalia Wallenbergs Minnesfond

och Ridskolan Strömsholm.

Foto: Alida Säflund

Print: Ineko AB, Källered, 2017

## Abstract

Title: Forward march! The Role of the Riding Instructor – past, present, future

Author: Gabriella Thorell

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-909-8 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-910-4 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Equestrian sport, stable culture, education, children and youth sport, interspecies relationship, teachers

Swedish riding schools are characterized by a traditional stable culture that originated in army practices. The riding instructors reinforce these military traditions. Nevertheless, riding instructors and riding schools cannot be isolated and unaffected by society. This thesis identifies and highlights perceptions of the riding instructor's role and the historical and contemporary conditions that govern and affect this role. Constructions of perceptions and experiences have been central. The selection of the theoretical framework and methodology were to emerge during the process, and by using different research methods the ambition was to strengthen reliability and increase quality.

The first study examines how the Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm (SNECS) trains riding instructors with a focus on content and the educational environment to understand the educational culture that exists at Swedish riding schools. The second study explored how ten riding instructors perceive and experience their professional role. The third study explored, through focus group interviews, young riders' perception of the riding school.

This thesis has contributed to a deeper understanding of the role of the riding instructor. The result explains why riding schools are still characterized by military norms. The contemporary perspective highlighted how the riding instructors perceived a change based on economic challenges and how these challenges affected their way of teaching. Young rider's perceptions of riding school showed how they develop social skills by participating in the riding school's community of practice.

In conclusion, these results can help strengthen the riding instructor profession and develop the riding school as a centre of knowledge and

resources. To encourage further development, the profession should consider current stable culture, how learning takes place in the riding school, and the needs for further education.

## Förord

Det är snart åtta år sedan jag blev antagen till den Nationella Forskarskolan i Idrottsvetenskap och Göteborgs universitet. Vi startade i Villa Jönsson på GIH i Stockholm och tillsammans med mina doktorandkollegor har jag fått stifta bekantskap med flera lärosäten. Vi har fått möta en rad olika föreläsare med stor kompetens och erfarenhet av forskning inom det idrottsvetenskapliga fältet (såväl nationellt som internationellt) och som generöst delat med sig av sin kunskap. De har genom att berätta om sina forskningsprojekt, inspirerat och motiverat oss. Vi har fått en fantastisk forskarutbildning! Tack Göran, Owe, Christian, Susanna, Jane, Suzanne, Håkan, PG och Tomas för det.

Min avhandling tar avstamp i ridsporten och det är ingen tillfällighet. Jag har levt och verkat inom ridsporten i hela mitt yrkesverksamma liv och vid sidan om studier. Genom mitt arbete på Ridskolan Strömsholm har jag givits möjlighet till att gå forskarutbildningen och genomföra detta avhandlingsarbete. Forskning och utveckling en viktig del av Ridskolan Strömsholms verksamhet. Tillsammans med de två andra riksanläggningarna, Flyinge och Wången, har vi ett gemensamt uppdrag att förse hästnäringen med kunskap och kompetens för branschens och näringens fortsatta utveckling. Det här arbetet är ett resultat av det uppdraget och jag känner mig hedrad över att ha fått förtroendet.

Den här avhandlingen bygger på intervjuer med ett flertal personer. Jag vill därför börja med att tacka mina informanter för att ni ville vara med och delge mig era berättelser. Det har varit mycket berikande och värdefullt. Tack även till Stiftelsen Hästforskning och Stiftelsen Marcus & Amalia Wallenbergs Minnesfond vars bidrag möjliggjort de tre studierna.

Jag har inte heller kunnat genomföra detta arbete om det inte vore för en rad betydelsefulla personer:

Karin Morgan – min huvudhandledare. Du har betytt otroligt mycket för mig, utan dig hade jag aldrig tagit mig igenom den här processen. Du har stöttat och peppat mig när jag har behövt det som allra mest, samtidigt som du har gett mig perspektiv på saker och ting när jag fastnat i mina tankar. ”Servettmodellen” är uttryckligen ett bevis på det. Du har också varit en

förebild i mångt och mycket, inte minst genom din känsla för stringens i den vetenskapliga skrivprocessen. Tack vare dig har jag kommit att växa och våga tro mer på min egen förmåga. Jag har inte kunna haft en bättre huvudhandledare.

Under min grundutbildning i Idrottsvetenskap (som startade 1998) vid Karlstads universitet, fick jag Christian Augustsson som lärare och som senare kom att bli min bihandledare. Christian – jag vill tacka för den fina utbildning som jag fått och för att du uppmuntrade mig att söka forskarutbildningen. Du har alltid påtalat att ridsporten är en viktig del av det idrottsvetenskapliga fältet och fick mig att inse att det här var värt att arbeta vidare med. Jag är glad över att få vara en del av er på KaU.

Jag vill också tacka min andra bihandledare, Owe Stråhlman, för din klarsynthet och ditt pedagogiska förhållningssätt vid handledning samtidigt som du alltid uppmuntrar med en stor portion humor och värme.

Genom forskarutbildningen blev jag presenterad för Susanna Hedenborg, ledande i Sverige och internationellt inom hästsportforskning, som sedan kom att bli min experthandledare. Susanna – det är en stor ära att få ha haft dig som experthandledare. Du har tagit dig an mig som en av dina egna doktorander och delgett mig din gedigna erfarenhet. Du har fått mig att våga gå min egen väg. Det har varit otroligt lärorikt och givande att skriva artiklar tillsammans med dig och jag hoppas det blir många fler i framtiden.

Under forskarutbildningen har jag fått lägga fram mitt avhandlingsarbete vid ett flertal seminarier. Vid planeringsseminariet hade jag förmånen att ha Helena Tolvhed, som diskutant. Tack Helena för dina kritiska men positiva synpunkter som stakade ut den första vägen till målet. Vid mittseminariet kom Susanne Linnér, att ta vid granskningen. Tack Susanne för dina kloka synpunkter och för att du uppmuntrade mig att fatta beslut och stå fast vid dem. Det medförde att jag tog mig vidare i rätt riktning. När det sedan var dags för slutseminariet fick Eva-Carin Lindgren, uppdraget att granska den preliminära sammanställningen. Tack Eva-Carin för att du uppmärksammade mig på flera viktiga delar och inte minst vad gäller tillvägagångssättet för användandet av den konstruktivistiska ansatsen av GT. Stort tack även till Niklas Pramling som var seminarieledare och som också gav mig värdefulla synpunkter.

Under forskarutbildningen i NFI har jag haft glädjen att spendera kurser och seminarier tillsammans med ett härligt gäng doktorandkollegor: Pernilla, Madeleine, Susanne, Marie, Anna, Magnus, Gunnar, Jyri och Kalle. Stort tack



till er alla för att fått tagit del av era spännande projekt och för att ni engagerat er i mitt.

Under de här åren har jag även lärt känna andra doktorander från fler lärosäten och genom Susanna fick jag möjlighet att komma till Malmö och träffa Marie, Anna Maria, Joakim, Julia, Jens, Torun och Anna. Stort tack till er för att ni peppat mig och givit mig perspektiv under det fortsatta skrivandet. Jag vill också särskilt tacka Marie för allt stöd, jag är glad över att ha fått en sån fin vän som du.

Det samma riktas även till doktorand Susanne Johansson, GIH, som jag först träffade under en genuskurs och sen återförenades med några år senare, vid en konferens i Wien. Ser fram emot flera konferenser tillsammans med dig!

Mina kollegor på Ridskolan Strömsholm, Flyinge, Wången och Hippologenheten vid SLU, Uppsala samt på Svenska Ridsportförbundet, tack för att ni hejat på under resans gång.

Likaså till mina KaU-kollegor: Peter, Stefan, Helene, Maria, Mia, Claes och Henrik. Särskilt tack här till Martina Svensson som hjälpt mig med delar av transkriberingen.

Stort tack även till Manon Hedenborg White för den engelska språkgranskningen av de två första artiklarna samt Hannah Anstensen för genomgång av arbetstext.

I would also like to thank Kendra Coulter, Sue Halden Brown, Islay Auty and Victoria Lewis for encourage me to write in English.

Till sist vill jag tacka mina vänner och min familj. Mina föräldrar Richard och Ingabell samt systrar, Emma och Wicktoria, jag är så glad över allt stöd och för att jag får dela mitt hästintresse med er. Anders – tänk att du stått ut med mig i snart tjugo år trots att antalet hästar har ökat och att du dessutom fick bygga en hästgård! Och ja, jag erkänner, jag klarar mig inte utan dig och Mocca. Tack för att du håller ordning på allt hemma, utan dig hade jag inte kunnat genomföra detta.



# Innehåll

## FÖRORD

KAPITEL 1 / INTRODUKTION.....	15
Ridsporten i förändring.....	15
Problemområde och frågeställningar .....	17
Avhandlingens disposition .....	18
KAPITEL 2 / BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING .....	21
Ridsporten .....	21
– från militärutövning till idrott för flickor .....	21
Ridlärare .....	23
– en komplex profession präglad av traditioner .....	23
Svensk ridskoleverksamhet.....	25
– en del av idrottsrörelsen för barn och unga.....	25
Utmaningar inför framtiden .....	28
KAPITEL 3 / VETENSKAPSTEORETISK RAM OCH METODOLOGI .....	31
Stallbackskultur .....	32
Studiernas teoretiska och metodologiska upplägg.....	33
Artikel I .....	33
Artikel II.....	36
Artikel III .....	40
Etiska överväganden i forskningsprocessen.....	43
KAPITEL 4 / SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA .....	47
Artikel I.....	47
Riding instructors, gender, militarism and stable culture in Sweden. Continuity and change in the twentieth century. ....	47
Artikel II .....	49

From Giving Orders to Engaging in Dialogue – Military Norms Being Challenged at the Swedish Riding School.....	49
Artikel III.....	51
The Swedish riding school – a social arena for young riders. ....	51
KAPITEL 5 / DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	55
Ridlärarrollen i förändring.....	55
Ridlärarrollen i framtiden.....	58
Reflektioner över metodval.....	61
Slutsatser.....	63
Fortsatt forskning och vidareutveckling.....	63
KAPITEL 6. ENGLISH SUMMARY.....	65
Forward march!.....	65
The Role of the Riding Instructor – past, present, future.....	65
REFERENSER .....	73
PUBLICERINGSLISTA .....	83

Till mästerskapen gives blott en bana ren som solens väg uti det  
blå, att syfta uppåt och det högsta ana men aldrig tro sig mästare  
ändå

Ehrengranat (1781-1842)

Gula Ridhuset

Ridskolan Strömsholm



# Kapitel 1 / Introduktion

Ridsporten är en av de mest populära barn- och ungdomsidrotterna i Sverige och en majoritet av dem som rider är flickor och kvinnor (SvRF, 2015a). Det är på ridskolorna som många lär sig rida och ridskolornas verksamhet har särskilt uppmärksammats för deras betydelse för samhället, framförallt vad gäller barn- och ungdomsverksamhet (Jordbruksverket, 2005). Trots det är ridsporten relativt sparsamt studerad ur ett samhälls- och beteendevetenskapligt perspektiv i jämförelse med många andra idrotter. I den här avhandlingen kommer ridlärarrollen att studeras och relateras till hur unga upplever ridskoleverksamhet. Ridskolorna i Sverige leds i regel av ridlärare som bedriver både undervisning och även ansvarar för utbildningen. Ridlärarrollen skiljer sig en hel del jämfört med andra idrottsledares roller, då ridläraren inte enbart ska fokusera på eleven utan även hästen. Det medför en komplex ledar- och lärandesituation (Dashper, 2016; Maw, 2012; Wolframm, 2014). Ridundervisning innefattar kommunikation mellan häst och människa (på engelska genom begreppet ”*interspecies communication*”) (Birke & Brandt, 2009; Birke, Lykke & Bryld 2004; Dashper, 2016). Ur ett pedagogiskt perspektiv bygger (ridlärar-)ledarskapet fortfarande på traditionerna från den tidigare militära utövningsformen trots att ridsporten har kommit att vidareutvecklas till en idrott för civila (Lundesjö Kvart, 2013). Det föreligger flera intressanta skäl till att studera ridlärarrollen närmare.

## Ridsporten i förändring

Flera studier har under senare år lyft fram det faktum att ridsporten genomgått ett paradigmskifte utifrån genus – från manligt till kvinnligt. Trots det präglas stallmiljön fortfarande av en militär diskurs, en form av stallbackskultur (Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011; Gilbert, 2014a, 2014b; Gilbert & Gillett, 2012; Hedenborg, 2009a, 2009b; Nikku, 2005; Ojanen, 2012; Plymoth, 2012). Forskning har visat att militära traditioner har kommit att forma såväl ridundervisning som hästhantering och gör det till stor del fortfarande än idag.

Ridläraren utgör en stark kulturbärare av traditionerna bland annat i sin roll som utbildningsansvarig. Däremot besvarar inte tidigare studier hur det kommer sig att militära normer har traderats och reproducerats inom ridsporten. Det finns därför ett behov av att kartlägga och analysera utvecklingen ur ett historiskt perspektiv för att kunna förklara varför militära normer fortfarande existerar. Tidigare forskning har också visat att stallmiljön och stallbackskulturen ses som fostrande och utvecklar ungdomar i ledarskap, ansvarstagande och handlingskraftighet (Forsberg & Tebelius 2011; Forsberg, 2007; Gilbert, 2014a, 2014b; Nikku, 2005; Ojanen, 2012). Det finns i det närmaste ingen forskning som åskådliggör hur de unga själva uppfattar den ledartradition som reproduceras i stallmiljö och vad de finner värdefullt med ridskolans verksamhet. Ungas uppfattningar behöver synliggöras, framförallt för verksamma ridlärare så de kan möta och leda unga på ett så utvecklande sätt som möjligt. Inte minst utifrån barnkonventionen och att ledare inom idrotten generellt behöver bli bättre på att uppmärksamma barns rättigheter (Eliasson, 2015, 2009; Hedenborg & Larneby, 2016; Redelius, 2011, 2002).

Idag (läs 2017) är svensk barn- och ungdomsidrott i ett skede av förändring och under senare år har idrottsrörelsen i Sverige kommit att tappa unga utövare till aktiviteter utanför idrotten (Norberg, 2014; Thedin Jakobsson, 2015, Hedenborg & Glaser, 2013; Toftegaard Stöckel et al., 2013). Detta är ett fenomen som även ridsporten har kommit att beröras av och som främst syns genom sjunkande medlemstal (Norberg, 2014). Det har också skett en ökad kommersialisering och fler privata aktörer har kommit att konkurrera med den traditionella föreningsidrotten (Coakely & Pike, 2014; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Wagnsson & Augustsson, 2015) och skolidrotten (Walseth, Aartun & Engelsud, 2015). Här saknas det kunskap om hur ridlärarrollen har påverkats. En viktig fråga är därför: Hur upplever och erfar ridlärare sitt uppdrag idag gentemot tidigare?

En tidigare kartläggning av hästsporten (där ridsporten ingick som en del) visade att det är av stort värde och intresse att studera nuvarande och framtida förutsättningar för ridskolors verksamhet (Jordbruksverket, 2005). Framförallt för att interaktionen med hästar har stor betydelse för barn och unga vad gäller mognadsprocess och social utveckling (Bexelius, 2003) men också för den allmänna uppfostran de får genom ridskolornas verksamhet (Kayser et al., 2012). Ridskolorna utgör en plats där de aktiva kan mötas och förkovra sig kring hästen. Svenska Ridsportförbundet (SvRF) har i skriften *Framtidens Ridskola* visionen att *den svenska ridskolan skall vara världsledande vad gäller att förmedla*



*kunskap, social gemenskap och ett livslångt intresse för hästar och ridning* (SvRF, 2016). För det krävs det av ridlärare, en medvetenhet om ridlärarrollens professionalism, syfte och uppdrag.

### Problemområde och frågeställningar

Ambitionen, är att generera kunskapsutveckling till ridsporten och det idrottsvetenskapliga fältet. Avhandlingen tar avstamp ur tre problemområden för att synliggöra och beskriva de kunskapsluckor som föreligger:

1. Det behövs en historisk genomlysning av de tidigare ridlärarutbildningarna och orsakerna till det paradigmskifte utifrån ett genusperspektiv, som ägt rum. Detta behövs för att kunna se varför de militära traditionerna traderats trots att ridlärarutbildningarna har gått från att vara en militär verksamhet till att bli civila. Majoriteten av eleverna var tidigare män men kom att till övervägande andel bli kvinnor. Frågeställning: Varför existerar militära normer fortfarande inom svensk ridsport trots paradigmskiftet och vad innefattar stallbackskulturen som traderats över tid?
2. Det saknas kunskap om hur verksamma ridlärare upplever sitt yrke. Det finns ett behov av att studera om ridlärarens uppdrag upplevs ha förändrats i takt med den omgivande samhällsutvecklingen och hur samtida ridlärare upplever den nuvarande och framtida verksamheten. Frågeställning: Hur upplever och erfar verksamma ridlärare sitt uppdrag som ridlärare idag i relation till tidigare och vilka förändringar upplever de har skett?
3. Ungas upplevelser av den ridskolemiljö de aktivt deltar i behöver lyftas fram och diskuteras. Deras upplevelser och erfarenheter av ridskoleverksamhet och ridlärarens undervisning och ledarskap är viktigt att synliggöra. Frågeställning: Hur upplever unga ridskolan?

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling och kan anses syntetisera kunskap om ridlärarrollen utifrån både historiska och samtida perspektiv.

Studierna avser att bringa mer kunskap om och förståelse för ridlärarrollens funktion och konstruktion inför framtiden.

Avhandlingens syfte är att identifiera och synliggöra uppfattningar om ridlärarrollen och dess historiska och samtida villkor som styr och påverkar denna roll.

Resultatet från den här avhandlingen kan vara till nytta inte minst för yrkesverksamma ridlärare, tränare och ledare men också för andra aktörer, utanför ridsporten, som vill få en bättre inblick i den utveckling och de arbetssätt som karaktäriserar ridlärarrollen och ridskolekontexten. Resultatet kommer att bidra till utveckling av dagens och morgondagens ridlärarutbildningar. En vidare förståelse för komplexiteten i ridlärarrollen utgör en grund för modernisering av ridundervisningens pedagogik och utveckling av ridlärarutbildning. Dessutom behövs en ökad förståelse för ungas upplevelser och erfarenheter av ridskolan som ett led i utveckling av ridlärarrollen.

Avhandling kan även vara av intresse för Svenska Ridsportförbundet och ridlärarutbildningar såväl i Sverige som i andra länder. Avhandlingen är också ett bidrag till den idrottsvetenskapliga forskningen, då ridsport som forskningsfält inte tidigare studerats i en högre grad.

## Avhandlingens disposition

Kappan presenterar artiklarnas gemensamma sammanhang. I det första kapitlet introduceras avhandlingens problemområde, frågeställningar och övergripande syfte. Därefter följer kapitel 2 med bakgrund och tidigare forskning. Kapitel 3 presenteras vetenskapsteoretisk ram och metodologi. Här finns en beskrivning av de metoder som har använts för varje studie samt analysförfarande och etiska överväganden i forskningsprocessen. I kapitel 4 sammanfattas studiernas resultat och slutsatser var och en för sig. I kapitel 5 diskuteras dessa resultat utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar genom de teorier och begrepp som varit aktuella och i relation till tidigare forskning. Därefter syntetiseras tankar om ridlärarrollen i framtiden och avslutas med slutsatser samt fortsatt forskning och vidareutveckling.

**Artikel I.** *Riding instructors, gender, militarism and stable culture in Sweden. Continuity and change in the twentieth century.* Syftet med studien var att förklara varför militära

## INTRODUKTION

normer fortfarande existerar inom den svenska ridsporten. Genom skriftligt material och intervjuer analyseras stallbackskultur och ridlärares utbildning vid Ridskolan Strömsholm (RS) under perioden 1960- och 1980-tal. Artikeln är publicerad i tidskriften ”*The International Journal of the History of Sport*”, 32(5): 650–666.

**Artikel II.** *From Giving Orders to Engaging in Dialogue – Military Norms Being Challenged at the Swedish Riding School.* Studien syftade till att utforska hur verksamma ridlärare i Sverige upplever och erfar sitt uppdrag. Genom intervjuer utforskas och analyseras ridlärares uppfattningar om sin roll som ridlärare. Artikeln är publicerad september, 2016 i tidskriften ”*International Review for the Sociology of Sport*”.

**Artikel III.** *The Swedish riding school – a social arena for young riders.* Syftet med denna studie var att utforska hur unga ryttare upplever ridskolan. Genom fokusgruppsintervjuer analyseras ungas gemensamma uppfattningar om den ridskoleverksamhet som de deltar i. Artikeln har skickats in till en tidskrift och besked inväntas.



## Kapitel 2 / Bakgrund och tidigare forskning

För att få en insikt i den tillvaro som ridlärare verkar inom, presenteras i detta kapitel, det som utmärker svensk ridsports utbildningstradition. I kapitlet beskrivs även kopplingar till idrottsrörelsen i stort. Avslutningsvis fokuseras de samtida utmaningar som ridlärarrollen står inför när det gäller utbildning av barn och unga i framtiden.

### Ridsporten – från militärutövning till idrott för flickor

Ridskoleverksamheten i Sverige växte fram åren efter andra världskriget, bland annat som en följd av att en statlig utredning hade pekat på arméns behov av utbildade hästar (Hedenborg, 2013). Försvarsmaktens modernisering efter andra världskriget hade medfört att hästen fick en allt mindre betydelse på samma sätt som i samhället i stort – i jordbruket, skogsbruket och som transportmedel. Samtidigt var hästens roll i armén inte helt överspelad. I utredningen framhölls att om Sverige skulle hamna i krig kunde hästarna behövas. Ett slags fodervärdssystem föreslogs – ackordhästsystemet - som innebar att armén helt enkelt skulle låna ut hästar till privatpersoner och ridskolor (Hedenborg, 2013). I utredningen underströks vidare att ridsporten skulle kunna bli en folksport. För att främja detta bildades år 1948 Ridfrämjandet – en organisation för de som var ridsportintresserade. Ridsporten skulle även stöttas med hjälp av överskottet från totalisatorpengarna från trav och galopp för att subventionera kostnaderna i samband med ridutbildningen (Hedenborg, 2013).

Ridsporten har sedan 1950-talet genomgått en större omvandling då den övergick från att ha varit en del i den militära utövningen till att bli en del av idrottsrörelsen (Hedenborg, 2013, 2009a, 2009b, 2006). Omvandlingen innebar även en förändring i det att det tidigare var män som dominerade sporten, medan det med tiden kommit att bli en sport som i allt högre utsträckning kommit att domineras till antal av kvinnor. Hästen hade sedan slutet av 1800-talet en viktig roll i skapandet av maskulinitet, då den gav uttryck för styrka och kraft (Greiff, 2007). Efter andra världskrigets slut kom hästen att tappa i status då den inte längre behövdes inom försvaret. Det var samtidigt som

jämställdhetsfrågor började aktualiseras (Hedenborg, 2009a, 2009b, 2006). Därmed ansågs inte längre arbetet med hästar som viktigt och statusfyllt. Genom denna samtida förändring påbörjades en omdefiniering med fokus på omvårdnad, i takt med att ridsporten blev allt mer populär bland framförallt unga kvinnor (Hedenborg, 2013, 2009a, 2009b, 2006).

På Arméns rid- och körskola, som var förlagd på Strömsholm, utbildades ridinstruktörer sedan år 1868 och under 1950-talet utökades kursverksamheten till civila deltagare (Hedenborg, 2013). I och med det kom även ett fåtal kvinnor att söka sig till kurserna. År 1968, efter 100 år, lämnade armén Strömsholm och Ridfrämjandet kom att överta ansvaret för ridinstruktörskurserna (Hedenborg, 2013; Ståhlberg, 1999). Ridskolan Strömsholm bildades i syfte att utbilda ridinstruktörer för den moderna ridskolan (Ståhlberg, 1999). I början av 1970-talet, var hälften av deltagarna på ridinstruktörskurserna kvinnor. Därefter ökade andelen kvinnor markant (Hedenborg, 2013).

Ridfrämjandets verksamhet kom att inrikta sig mot unga. I samband med det började undervisningsmaterial att produceras och utformas för att lära de unga i hur man sköter hästar (Hedenborg, 2009a; Ståhlberg, 1988). Här ingick inte tävlingsverksamheten, den organiserades genom ett annat förbund, Svenska Ridsportens Centralförbund, som bildades i samband med OS i Stockholm 1912 (Hedenborg, 2013). Barn- och ungdomsverksamhet inom ridsporten fokuserades inte på tävling utan framförallt på hästkunskap och hästskötsel. Därav kom stora delar av den allt mer utvecklade kursverksamheten och utbildningsmaterialen under 1970- och 1980-talet att beröra just dessa områden och blev en betydande del i det paradigmskiftet som ägt rum inom ridsporten (Hedenborg, 2009a).

Det som kom att bli utmärkande för ridskoleverksamheten, var att en stor del av utövarnas tid ägnades åt att umgås och ta hand om hästarna, medan bara en mindre del av tiden ägnades till ridning. Ridfrämjandet anställde även två riksungdomsinstruktörer, Ulla Ståhlberg och Jan Wigdell, för att särskilt arbeta med ungdomsfrågor, utarbeta och leda ungdomsledarkurser samt fungera som kontaktpersoner för lokala avdelningar (Hedenborg, 2013, 2009a). Den här utvecklingen ledde till att många ridskolor mer eller mindre kom att etableras som fritidsgårdar framförallt bland unga flickor.

Tidigare forskning inom området har analyserat den feminiseringsprocess som utvecklats inom ridsporten (se Hedenborg, 2009a; 2009b, 2007; Forsberg 2007; Forsberg & Tebelius, 2011; Plymoth 2012). Bland annat har flickors identitetsskapande i stallmiljö synliggjorts och hur handlingskraft och

självständighet ger flickorna möjlighet att vidga handlingsutrymmet i förhållande till genusnormer i samhället i stort (Forsberg, 2007). Flickor i stallmiljö fostras till att utveckla en feminitet som innebär handlingskraft och ledarskap samtidigt som omsorgen om hästen är central (Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011). De militära traditionerna som präglar mycket av stallmiljöns verksamhet ses som en förklaring till den fostran som sker. Roller och regler har traderats och reproducerats i stallmiljön genom generationer. Den militära diskursen, menar Forsberg (2007) kännetecknats av social rangordning, auktoritet, status, ett fåtal som bestämmer, kommandospråk, och ofta förekommande feedback. I den här avhandlingens text relateras det till begreppet *stallbackskultur*. Det finns emellertid inom ridsporten och stallbackskulturen en genusordning i vilken tolkning och representation av kunskap utövas från ett manligt perspektiv (Plymoth, 2012). Föremålen och mottagare för undervisning i denna kultur är kvinnor som ska lära sig att hantera och förvärva ledarskapsförmåga. Det finns således fortfarande en hegemonisk status som pekar på ”hästkarlar” som besittare av den verkliga och riktiga hästkunskapen (Plymoth, 2012).

## Ridlärare

### – en komplex profession präglad av traditioner

Ridlärare i Sverige skiljer sig till stor del från ledare i andra idrotter genom att ridlärarna generellt är yrkesverksamma. Ridlärarnas yrkesroll är mångfacetterad, då den inte enbart innebär att leda själva undervisningen, utan också ansvara för arbetsuppgifter som rör den dagliga skötseln av hästarna, driften av anläggningen och administrativt arbete. Undervisningen är central för ridskolornas verksamhet och är relativt komplex då den inbegriper många dimensioner. Vid ridundervisning ska ridläraren kunna undervisa och utbilda elever på olika nivåer och i olika åldrar samt vara medveten om barn och ungas fysiska och psykiska utveckling och kunna anpassa sin pedagogik och sitt ledarskap efter det (Auty, 2008; Hassler-Scoop, 2002; Wolframm, 2014). Till det kommer också kunskap om hästar och ha förmågan att se och läsa av och hantera hästars fysiska och psykiska tillstånd. Därför är säkerhet, både för hästar och människor, en av de viktigaste aspekterna. Den pedagogiska utvecklingen inom ridundervisningen har emellertid kritiserats för att vara förlegad och omodern då den fortfarande karaktäriseras av militära drag (Lundesjö-Kvart,

2013). Anledningen till att ridundervisningen inte har kommit att utvecklats beror på att man av bekvämlighet har hållit fast vid traditionella mönster.

Ridlärarytbildningarna har förändras över tid till att vara olika långa och med varierande fokus på innehåll. På Ridskolan Strömsholm etablerades Hästsportens Folkhögskola år 1987 och ridinstruktörskurser genomfördes på flera nivåer (Ståhlberg, 1988). Under 1993 genomfördes den ett-åriga ridinstruktörskursen, även kallad Långa kursen, för sista gången och därefter startades Hippologprogrammet år 1994 (Thorell, 2016). Ridlärarytbildningarna på Strömsholm bedrivs sen mitten av 1990-talet i två olika skolformer, dels som folkhögskoleutbildning via Hästsportens folkhögskola och dels en universitetsutbildning med Sveriges Lantbruksuniversitet (SLU) som huvudman (från starten ett tvåårigt program och från år 2010 som ett treårigt kandidatprogram). Hippologprogrammet utvecklades efter en departementsutredning 1993 med representanter från Sveriges Lantbruksuniversitet (SLU) samt Hästnäringens yrkesnämnd (HYN) och Nationella Stiftelsen för Hästhållningens Främjande (NSHF) med bakgrund mot den utredning som genomfördes 1991 (SOU, 2000:109). De dåvarande yrkesutbildningarna inom häst ansågs vara otillräckliga och svåra att täcka finansiellt och således behövdes det en ny utbildning som kunde möta den omfattande utveckling som hade skett inom landets hästverksamhet (SOU, 2000:109). Målet för utbildningen var att ge bredare och fördjupade kunskaper om hästar och hästrelaterad verksamhet. Med innehållet i hippologprogrammet kom fokus att ligga på kunskap om hästen som biologisk varelse samt användning av hästen för arbete, tävling och fritid (Thorell, 2016).

Hippolog, ridlärare, ridinstruktör, tränare: titlarna är många. Under den militära tiden användes titeln ridinstruktör och den kom att följa med även i övergången till de civila utbildningar. Idag används titeln Ridlärare och för att kunna titulera sig det krävs ett godkänt yrkesprov (se SvRF, 2015b). Det finns tre grader på ridlärares kompetens, Level 1 till 3, och som avläggs genom yrkesprov efter utbildning eller genom yrkeserfarenhet (SvRF, 2015b). "Level"-systemet grundas efter ett internationellt system som är utarbetat av International Group for Equestrian Qualifications (IGEIQ), en organisation som arbetar för en internationell standard av utbildningsnivåer inom ridsporten (SvRF, 2015b). Det ökade intresset för ridsport och ridning har också gett upphov till att Svenska Ridsportförbundet startade en tränarytbildning år 1991 för möta det behov av utbildning till ryttare och hästutbildare som höll träningar för ryttare med egen häst (SvRF, 2015c).



## Svensk ridskoleverksamhet – en del av idrottsrörelsen för barn och unga

Ridskolans inriktning mot barnverksamhet kom igång på allvar under 1980-talet i takt med att barnverksamheten på ridskolorna expanderade. År 1988 gav Ulla Ståhlberg ut boken ”Att lära barn rida” efter att Ridfrämjandet 1986 fick ett bidrag från socialdepartementet med uppdrag att ta fram ett utbildningsmaterial som var inriktat mot att undervisa barn (Ståhlberg, 1996). Det blev en tydlig markering om att ridlärare skulle få mer kunskap om hur man kunde anpassa pedagogik och undervisningsmetodik efter barn. Den här utvecklingen var ett resultat av den stora tillväxten av såväl antal föreningar som medlemmar som skedde under 1980-talet. Från cirka 100 föreningar vid mitten av 1980-talet till över 1000 vid början av 2000-talet och varav ungefär hälften var ridskolor (Thorell, 2016). Ridskolor växte fram i takt med att efterfrågan ökade. Den här ökningen visade på att ridsporten hade vuxit till att bli en av de största idrotterna för unga flickor och ridskoleverksamheten blev utmärkande för svensk ridsport. I samband med att de tidigare fyra riksorganisationerna Ridfrämjandet, Svenska Ridsportens Centralförbund, Svenska Lantliga Ryttningsföreningars Centralförbund och Svenska Ponnyföreningen, 1993 slogs samman till att bli ett enat förbund, Svenska Ridsportförbundet (SvRF), kom ungdom att bli en av spetsfrågorna för ridsportens verksamhet (Hedenborg, 2013). Ungdomar ansågs som viktiga i den nya organisationen och de gavs således utrymme att påverka på alla nivåer och deras röster skulle väga lika tungt som vuxnas. Detta gällde såväl genom ungdomssektionernas arbete i föreningarna på lokal nivå som i distrikten och inom den centrala organisationen. Ett exempel på det var Projekt X, en kampanj som år 1994 startats av Centrala Ungdomssektionen för en mer rättvisare fördelning mellan idrotter i landets kommuner (Hedenborg, 2013). Detta projekt blev rikstäckande och bidrog till att ridsporten fick mer rättvisa och förbättrade positioner.

Under senare år har antalet ridskolor blivit något färre. År 2015 fanns cirka 450 ridskolor i Sverige som var knutna till SvRF genom en förening och 90 procent av de aktiva var kvinnor/flickor (SvRF, 2015a). Ridskolors organisationsformer kan se olika ut, allt från föreningsdrivna till privatägda, enskilt eller i kooperativ, vilket också påverkar deras sätt att styras och organiseras (Smith, 2009). I Sverige är idrott och fritidsaktiviteter för barn subventionerat av staten och innebär att utbildning på ridskola inte enbart är för privilegierat välbärgade som i flera andra länder (Forsberg & Tebelius, 2011).

En förklaring till detta är att Sverige, liksom övriga skandinaviska länder, är tydligt präglad av den socialdemokratiska välfärdsregimen som innebar offentlig finansiering av idrotten i stor utsträckning (Larsson & Bäck, 2008). Dessutom sågs ett värde i att barn och unga tidigt (även inom idrotten) lär sig social interaktion och demokratiska processer vilket också borgar för att de på ett positivt sätt integreras i samhällsstrukturen (Norberg & Bergsgard, 2010).

För ridskolor som är anknutna till SvRF finns det utformade riktlinjer för hur ridskoleverksamheten ska bedrivas (se Framtidens Ridskolan, SvRF, 2016). Där framgår det att ridskolan ska utgöra en mötesplats för vem som helst, oavsett, ålder, kön, etnisk bakgrund eller eventuell funktionsnedsättning och som vill lära sig om hästar och ridning. Ridskolorna ska vara ett föredöme i hästhållning och säkerhet samt uppfylla djurskyddslagstiftningens krav på god hästhållning. För att följa upp huruvida ridskolorna följer dessa riktlinjer finns också särskilda kvalitetsmärkningar som kan erhållas om ridskolan uppfyller en rad olika kriterier. Dessa utfärdas genom besöksansvariga som utses av SvRFs distrikt och som har till uppdrag att bedöma om anläggningen är säkert utformad för hästar och människor. Det ska också finnas en tydlig utbildningsplan för verksamheten, men individuella mål ska även sättas utifrån vad eleven själv strävar mot. Innehållet för verksamheten ska bedrivas i linje med idédokumentet *Ridsporten Vill* (SvRF, 2012). Detta dokument som i grunden baserar sig på FN:s barnkonvention (Convention on the Rights of the Child, 1989) och bygger på att barnet ska sättas i centrum och att barnets behov, intresse och mognad ska vara normgivande för verksamheten (United Nations, 1989).

Idrotten påverkas i allra högsta grad av samhällsutvecklingen och flertalet studier har kommit fram till likvärdiga resultat vad gäller ungas idrottsutövning. Ungdomskulturen förändras, vilket också påverkar både skolan och idrottsrörelsens pedagogiska inriktning och utformning (Engström, 2007; Larsson, 2012; Redelius, 2011). Valet av idrott sker främst utifrån socialisationsfaktorer som föräldrarnas intresse och ekonomiska förutsättningar, kompisars intresse, men valet påverkas också av andra faktorer som miljö och uppväxtförhållanden. Det finns också en stark koppling mellan identitetsskapandet och närliggande kulturella sammanhang där ungdomarna, trots olika valmöjligheter ändå väljer utifrån sociala aspekter (Augustsson, 2007; Eliasson, 2009; Wagnsson, 2009). Barns och ungdomars livsstilar har kommit att bli alltmer individuella, men man bryter trots allt ogärna genusmönstren och väljer därför det som ligger i linje med könstillhörighet. Valet kan därför komma

att utgöra en medveten och omedveten investering för att uttrycka identitet och social status (Engström, 2007).

Att välja ridsport kanske ses som naturligt för flickor och ”hästtjejer” har definierats i form av en samhällelig social genuskonstruktion om hur en sådan ska te sig och vara (Gilbert, 2014a). Antalet pojkar som rider på ridskola, är däremot mycket litet och tidigare studier har visat att ridsporten framstår som en feminin idrott inte minst på grund av att den förknippas med attribut som oftast tillskrivs flickor (Fagrell, 2000; Koivula, 1999). De starka genusedmönster som existerar har bidragit till att ett flertal pojkar som rider, framförallt i början av tonåren, blivit utsatta för kränkning på grund av sitt ridsportintresse (Linghede & Larsson, 2013; Thorell, 2011). Acceptansen har däremot visat sig vara högre om pojkarna tävlar och presterar, i relation till ridning på ridskola som förknippas med feminitet och omvårdnad (Thorell, 2011). Detta trots att ridsporten är en av få idrotter där män och kvinnor i olika åldrar tävlar med och mot varandra på lika villkor, vilket är en relativt unik företeelse och som medför att det är en av de mest jämställda idrotterna. Homofobisk mobbning är ett uppmärksammat fenomen inom idrotten även nationellt och få homosexuella män vågar vara öppna med sin läggning (Brackenridge et al., 2007). Inom ridsporten finns däremot en ovanligt tolerant miljö och som kan, i jämförelse med andra idrotter, uppvisa låg homofobisk nivå (Dashper, 2012; Linghede & Larsson, 2013).

En stor del av ridskolans verksamhet är en praktik som kan liknas vid en fritidsgård där många unga tillbringar sin lediga tid tillsammans. Alla idrotter genomsyras av någon form av kultur som har sitt ursprung utifrån historiska traditioner, kulturen i sin tur präglar och påverkar föreningarna (Redelius, 2002). Förhållningssättet reproduceras och återskapas kontinuerligt om inte kulturen ifrågasätts och tydliggörs. Reproduktion leder lätt till att både personal och medlemmar socialiseras in i den rådande kulturen. Ridlärare, som också i regel arbetar som verksamhetsansvarig för ridskolan, har en betydande roll för den atmosfär och kultur som råder inom föreningen. Ansvar kan också komma att inbegripa överblick och analysförmåga när det gäller ridskolan som social praktik. Även om idrottsutövandet först och främst handlar om träning och tävling kan man som ledare inte bortse från den sociala dimensionen och det sociala sammanhanget (Börjesson & von Essen, 2007). Ridlärares ledarförmåga och sociala kompetens kan vara avgörande och är en viktig förutsättning för den kultur som råder i ridskolans sociala praktik.

## Utmaningar inför framtiden

Ridskolornas verksamhet som bedrivs inom ramen för Svenska ridsportförbundet kan vara av varierande kvalitet. Detta trots att det finns riktlinjer som är utformade för hur ridskoleverksamhet ska vara uppbyggd i enhetlighet med säkerhet och hästarnas välfärd (SvRF, 2016). Även om det finns ett flertal utbildningsmöjligheter till ridlärare, så saknas det utbildade ridlärare på landets ridskolor. I statistik från år 2005 saknade ungefär 1/3 av ridlärarna formell utbildning (Jordbruksverket, 2005), vilket också innebar att kvalitén på undervisningen och verksamheten kan ha varierat. Ridlärarutbildningarna har skapats för att utbilda och förbereda ridlärare för att kunna undervisa elever på ridskola. Ridlärarna spelar en stor roll för hur ridskoleverksamheten genomförs.

Ledarskapets pedagogiska inriktning och utformning har under senare år problematiserats inom forskning om barn- och ungdomsidrotten och nu ställs mångfacetterade krav på idrottsledare. Organiserad idrott påverkar ungas identitetsutveckling och därför är det av stor vikt att den utbildningsmiljön som de befinner sig i är seriös (Hertting, 2010). Idrottsledarrollen kan ses som en komplex roll som förutsätter flexibilitet och pedagogisk anpassning. Begreppet idrottspedagogik innefattar kunskap från ett flertal olika områden såsom exempelvis didaktik, fysiologi, psykologi och sociologi (Armour, 2011) och idrottsledare för unga förväntas ha kunskap inom dessa områden (Gilbert & Trudel, 2001). För att undervisa barn och unga krävs dessutom kunskap om barn och ungas utveckling i relation till deras lärande (Walsh, 2011). Det ställs också högre krav på idrottsledare att kunna visa på att de besitter kunskap och kompetens inom området för att erhålla respekt och tillit (Potrac, Jones & Armour, 2010). I Sverige har tidigare forskning visat att ledare inom barn- och ungdomsidrott har en viktig pedagogiskt betydelse men också ett begränsat handlingsutrymme att påverka utformningen av barnidrottsverksamheten i stort (Redelius, 2011, 2002). Den institutionaliserade idrotten har därmed en struktur som innefattar ramar för vad som är faktiskt och ideologiskt möjligt eller inte möjligt.

En viktig utgångspunkt är att alla ledare och vuxna måste utgå ifrån det enskilda barnets perspektiv och betrakta verksamheten därefter (Redelius, 2011). Ett barnperspektiv innebär vuxnas förmåga att förstå ett barns värld, medan barns perspektiv innefattar barnens egna erfarenheter och uttryck (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Inom idrottsrörelsen är

det ofta vuxna som skapar och formar verksamheten för barn och unga som de i slutskedet, ibland ger möjlighet till påverkan, istället för att låta barnens perspektiv få ha inflytande från början (Eliasson, 2009). Det här innebär att ridsporten, liksom flera andra populära barn- och ungdomsidrotter, ska anpassa verksamhet, tävlingar och regler för de unga. Idrottsorganisationer och deras ledare måste ha kunskap om barns rättigheter och låta de beslut som fattas vara baserade på denna kunskap (Redelius, 2011; jfr. Hedenborg & Larneby, 2016). Det finns därmed en brist på diskrepans mellan idrottsrörelsens vision om hur barn- och ungdomsidrott ska bedrivas och forskares bild av den praktik som föreligger inom idrotten (Redelius, 2011). Trots tydliga riktlinjer och regelverk efterlevs de följaktligen inte i praktiken.

Det finns ett stort utbud av aktiviteter för barn och ungdomar och idrotten har kommit att konkurrera med en rad andra sysselsättningar. Det har medfört att barn och ungdomar har visat sig lämna föreningsidrotten i större utsträckning än tidigare (Norberg, 2014; Thedin Jacobsson, 2015). Ridsporten är en av de idrotter som har visat sig tappa medlemmar, framförallt flickor i åldersgruppen 13–16 år (Norberg, 2014) och en liknande trend har identifierats även i Tyskland (Kayser et al., 2012). Det har skett en ökning av kommersialiserad idrott för barn och unga (Coakely & Pike, 2014; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Wagnsson and Augustsson, 2015), som också kommit att beröra skolidrotten (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2015). Dessutom är neoliberalisering av skolsystemet under de senaste två decennierna ytterligare en utveckling som sannolikt har påverkat idrottsrörelsen, vilket har inneburit större fokus på marknadsanpassning, pedagogisk utveckling och individualisering (Carlgren et al., 2006; Lundahl et al., 2013). Hur denna kommersialisering påverkat ridsporten har inte tidigare studerats.



## Kapitel 3 / Vetenskapsteoretisk ram och metodologi

I den här avhandlingen har upptäckandet varit en viktig del i forskningsprocessen. Konstruktioner av de intervjuades egna upplevelser och erfarenheter har varit centrala för samtliga studier liksom begreppsliggörandet av de historiska och samtida villkor som styr och påverkar ridlärares roll. Valet av teoretiskt ramverk och metoder kom att växa fram under processen och genom användandet av olika vetenskapliga metoder, se tabell 1, var ambitionen att stärka arbetets reliabilitet. I den första studien, I, undersöks varför militära normer fortfarande existerar inom svensk ridsport. Den studien kom att utgöra en slags fond och bakgrund till studierna II och III.

Tabell 1. Sammanställning över studiernas urval, metod och teoretiska perspektiv

Artiklar	Urval	Metod	Teoretiskt perspektiv
1. Riding instructors, gender, militarism and stable culture in Sweden. Continuity and change in the twentieth century.	Skriftliga dokument samt djupintervjuer med 4 ridlärare utbildade på 60, 70 och 80-talet	Källkritisk analys av historiskt material och muntlig historia.	Genusteoretiskt perspektiv samt institutionell ekonomisk teori.
2. From Giving Orders to Engaging in Dialogue Military Norms Being Challenged at the Swedish Riding School.	Djupintervjuer med tio verksamma ridlärare som arbetat mer än tio år vid respektive ridskola	Konstruktivistisk Grounded Theory	Institutionell teori och institutionell ekonomisk teori.
3. The Swedish riding school a social arena for young riders	Fem fokusgruppsintervjuer med 6-9 unga, aktiva på ridskolor.	Fokusgruppsintervju Innehållsanalys	Institutionell teori och community of practice i relation till mästarlära

## Stallbackskultur

I tidigare diskuterade studier (ex. Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011; Gilbert, 2014a, 2014b; Hedenborg, 2013, 2009a, 2009b; Nikku, 2005, Ojanen, 2012), tydliggjordes att militära normer varit centrala för stallbackskulturen, men varför dessa normer har fortsatt att influera dagens civila ridskolor med mestadels unga flickor som utövare, har inte förklarats. Det fanns således ett behov av att vidare definiera vad stallbackskulturen egentligen innebar och vad som medförde att unga reproducerade och präglades av dessa militära traditioner.

Det resulterade i avhandlingens första studie, eftersom det, för det första, inte finns en essentiell sanning om hur människor ska vara tillsammans med hästar. Självklart påverkar djurens beteenden gränserna för vårt beteende gentemot dem (jfr. Birke, 1994; Haraway, 2008), men det finns stallbackskulturer utan militära normer (jfr. Case, 1991; Fox, 2002) och där de militära traditionerna försvann långt tidigare (jfr. Moore-Colyer & Simpson, 2004). För det andra, kan inte dagens militära normer på något enkelt sätt förklaras av att ridskolan för snart 50 år sedan hade mestadels ridlärare med militär bakgrund. För det tredje är det intressant att förstå varför kulturen på stallbacken, som tidigare befolkades av män, och numera befolkas av kvinnor, förändrats långsamt.

För att få förståelse om ridskolan som en institution krävdes en insikt i dess ursprung och uppbyggnad. I den andra och tredje studien har institutionell teori används för att försöka förklara stallbackskultur i samband med ridskoleverksamhet (Berger & Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer & Rowan, 1977). Personer inom en institution påverkas och styrs av en historiskt formad social ordning och det är genom habitualisering, det vill säga handlingar som utförs efter ett givet mönster, som en gemensam historia skapas (Berger & Luckmann, 1991). På så vis har även ridskolans institutionella arrangemang har formats.

Ett likvärdigt begrepp, *skolkultur* (ex. Abrahamsson & Aarum Andersen, 2005; Andersson & Carlström, 2005; Berg, 2004) kan ge ytterligare en dimension av stallbackskulturen. Liksom skolkultur utgörs stallbackskultur av en rad osynliga regler och förhållningssätt som påverkar både ridlärare och elever (de ridande). Precis som skolor präglas ridskolor av dess traditioner, vilka



befästs och upprätthålls genom den kultur som råder (jfr. Ekholm et al., 2000). Alla idrotter genomsyras av någon form av kultur som har sitt ursprung utifrån historiska traditioner, vilket i sin tur präglar och påverkar föreningarna (Redelius, 2002). Inom skolan utgör lärares kåranda en stor del i den befintliga kultur som existerar och det finns en skillnad mellan den traditionella kårandan, som vilar på den dolda läroplanens värdebas och den progressivistiska kårandan som vilar på den synliga läroplanens värdebas (Berg, 2004). För ridskolors del finns det inte en enhetlig läroplan utan riktlinjer från SvRF för hur ridskoleverksamhet ska bedrivas i enhetlighet med publikationerna *Ridsporten Vill* (SvRF, 2012) och *Framtidens Ridskola* (SvRF, 2016).

Stallbackskulturen utgör en viktig del i ridskolans verksamhet och ligger i mångt och mycket latent genom de normer och regler som råder. Det flesta av dessa motiveras utifrån säkerhetsaspekter och ifrågasätts egentligen inte på grund av historisk förankring. De uppfattningar, vanor och kunskaper som är mest allmängiltiga, blir de som präglar kulturen och som reproduceras och traderas över tid (Berg, 2004). Det finns egentligen heller inte en enda enhetlig stallbackskultur, alla ridskolor och dess föreningar påverkas i olika grad av det som här definieras som stallbackskultur. Men sammanfattningsvis behövs begreppet stallbackskultur vidare definieras för att kunna bringa mer klarhet i huruvida ridlärare och unga aktiva fortfarande påverkas och präglas av dessa normer och vilken betydelse de har idag för ridskolan som en social arena och det lärande som sker. Begreppet stallbackskultur kom därför även att bli bärande i de två efterföljande studierna.

## Studiernas teoretiska och metodologiska upplägg

Här nedan presenteras varje studies teoretiska och metodologiska upplägg mer ingående var och en för sig.

### Artikel I

#### *Metodologi*

För att kunna få en förståelse för den utbildningskultur som föreligger vid svenska ridskolor, var det av värde att studera tidigare ridlärarutbildningar och deras innehåll och den utbildningsmiljö som då var rådande. Källmaterial bestående av skriftliga dokument som kursplaner, betygsunderlag,

tidningsartiklar och foton från perioden 1960-1980 har analyserats. En annan källa för den historiska studien har varit äldre litteratur i vilken utbildningarna och ridskolorna beskrivs. Bland annat har *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*, *Hästen i Sverige: samlingsverk om den svenska hästen* och *Den svenska hästen i arbete och sport* (Colliander, 1939; Insulander et al., 1939; Nybleaus, 1959) använts.

För att vidare kunna studera de tidiga ridlärarutbildningarnas pedagogiska inriktning och analysera den undervisning och det ledarskap som bedrevs, behövdes de skriftliga källorna kompletteras med intervjuer av tidigare elever vid dessa utbildningar. Valet att använda muntliga källor berodde på att svaren på forskningsfrågorna inte gick att finna fullt ut i de skriftliga material som är bevarat (jfr. Hesse-Biber & Leavy, 2010; Thompson, 2000; Thor, 2006). Intervjuerna kompletterar därmed det skriftliga källmaterial som finns och ger en djupare beskrivning av utbildningarnas innehåll och uppläggning. En svårighet har varit att samla in utbildningsplaner och program från de tidigare utbildningarna då dessa inte bevarats på ett fullständigt sätt och katalogiserats. De fyra informanter som har intervjuats visade sina kursbetyg, scheman och foton samtidigt som de berättade om sin utbildningstid. Att intervju informanterna i samband med det, var ett sätt att fokusera informanterna direkt på ämnet och som kunde få dem att berätta och minnas tillbaka på ett lättare sätt (se Bryman, 2011; Silverman, 2010). Fokus för intervjuguiden låg på hur informanterna upplevde att vara elev. Frågorna fokuserades på vad man som elev fick göra och vad lärarna förmedlade. Samtliga intervjuer bokades i förväg och tre av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser och en av dem i dennes hem. Urvalet av informanter skedde utifrån deras utbildningsnivå och att de alla arbetade yrkesmässigt inom ridsporten på olika sätt. De hade också genomgått alla steg på ridinstruktörsutbildningarna, en av dem utbildade sig på 1960-talet, två på 1970-talet och en på 1980-talet. Samtliga hade uppnått den högsta nivån (Level 3) på den internationella utbildningsskalan för ridinstruktörer. Två av dem hade även titulerats "Svensk Fellow", en utmärkelse som utfärdas av Svenska Ridsportförbundets Ridskole- och Utbildningssektion tillsammans med Ridlärarrådet.

### *Analys*

Källmaterialet bearbetades genom textanalys där texten först lästes i sin helhet för att kunna fånga upp händelser och skeenden. Därefter urskildes särskilt bärande meningar och fraser som visade på kontinuitet och förändring för det som kom att karaktäriseras som stallbackskultur. Dessa noterades, analyserades

och kategoriserades. Analysbearbetningen av intervjuerna genomfördes på i princip samma sätt dock med en medvetenhet om att metoden muntlig historia bygger på en process av minnen – minnen som informanterna filtrerat och tolkat (Hesse-Biber & Leavy, 2010). Därav behövde varje intervju också utvärderas som källmaterial i termer av reliabilitet. Det är av betydelse för hur människor minns, för att kunna veta i vilken utsträckning deras minnen är censurerade eller mytologiserade (Thompson, 2000). Som forskare är det viktigt att vara medveten om att informanternas berättelser är en tolkning av det som skedde (Hedenborg, 2008, 2006). Det kan finnas händelser som informanterna väljer att utesluta för att de upplever dem som ovidkommande eller svåra att berätta om. Det är även möjligt att informanten kan ha glömt vissa delar, minns fel eller gör minnesförvrängningar (Bryman, 2011). Vidare kan en människas uppfattning av det som skedde förändras under tidens gång. Självklart påverkades möjligheten att få veta något om historien av vad den som intervjuar vill veta. Vissa minnen kan vara känsligare än andra. Ett sätt att säkerhetsställa de muntliga källornas giltighet och tillförlitlighet är att försöka jämföra intervjuer med varandra och att komplettera med de skriftliga källor som finns från den tiden (Thor, 2006). I denna studie har intervjuerna kompletterat det skriftligt material som funnits. Muntlig historia är sprungen ur personliga erfarenheter och är på så vis värdefull för att den är unik. Den kan således inte bekräftas men den kan bedömas genom att placeras i en vidare kontext (Thompson, 2000).

I analysen av informanternas utsagor har begreppet stallbackskultur kommit att genererats och blivit centralt. Begreppet, har i denna avhandling, använts i syfte att förstå regler och normer som påverkade och formade miljön för lärare och elever på Ridskolan Strömsholm (jfr. med begreppet skolkultur: Abrahamsson & Aarum Andersen, 2005; Andersson & Carlström, 2005; Berg, 2004). Vidare var genusperspektivet en viktig del i denna studie då flera av de såväl formella som informella normerna som kom till uttryck för stallbackskulturen är nära sammankopplade med genuskonstruktioner. Genuskonstruktioner ska inte ses som statiska utan föränderliga över tid och kan beskrivas som dynamiska, flytande och utmanande (Connell, 2008, 2003). I analysen inbegrips också begreppet intersektionalitet som ett analytiskt hjälpmedel för att studera hur olika former av maktordningar samverkar mellan genus, social klass, ålder, kroppsfunction och etnicitet. Dessa kan producera motstridiga idéer och normer för maskulinitet och femininitet likväl som flera maskuliniteter och femininiteter inom samma kontext (Connell, 2003;

Halberstam, 1998; Schippers, 2007). Vidare belystes också en förståelse för att genus i relation till idrott påverkas av sociala, politiska och ekonomiska förändringar, såväl inom som utanför idrotten.

I analysen av Ridfrämjandets övertagande av RS och övergången från militär ridlärarutbildning till civil användes institutionell ekonomisk teori (North & Thomas, 1973) för att försöka förklara varför kulturer kan vara svårföränderliga och att institutionella arrangemang, både formella och informella, kan vara kostsamma att ändra på. Kostnader för förändring handlar om att nya institutionella lösningar tar tid och är ansträngande att skapa. Dessutom är de oftast inte, till skillnad från till exempel teknologiska förändringar, inkomstbringande (jfr. North & Thomas, 1973). I denna studie har formella och informella normer för ridlärarutbildningen studerats i syfte att förklara kvardröjande militära normer på de svenska ridskolorna. Formella normer kan till exempel handla om fastslagna regler för vilka som får följa vilka utbildningar, medan de informella normerna kan handla om förväntningar på och föreställningar om dem som följer utbildningarna och vad de ska uppnå.

## Artikel II

### *Metodologi*

För att studera hur verksamma ridlärare upplever och erfar sitt uppdrag som ridlärare behövdes en kvalitativ metod av induktiv och utforskande karaktär. Den kvalitativa metoden *Grounded Theory* (GT) är särskilt passande att använda på inte tidigare studerade fält, därför att dess systematik och flexibilitet ger möjlighet till upptäckande (se Charmaz 2006; Strauss & Corbin, 1998). Grounded Theory utarbetades av Glaser och Strauss (1967) men metoden har senare kommit att utvecklas i framförallt tre olika inriktningar. I denna studie har särskilt Charmaz (2006) approach av Grounded Theory tillämpats. Denna bygger teoretiskt på ett socialkonstruktivistiskt synsätt. Till skillnad mot den klassiska positivistiska inriktningen som Glaser representerar, är Charmaz (2006) inriktning en mindre strikt och normativt metod som istället fokuserar på förståelse genom tolkning (O'Connor, Netting & Thomas, 2008). Den absoluta sanningen är inte målet för processen utan istället kunskap om de upplevda erfarenheterna. Den konstruktivistiska inriktningen av GT bygger på att forskaren producerar kunskap utifrån tolkning av informanternas handlingar och agerande (Charmaz, 2009). Genom att forskaren försöker sätta sig in i informanternas perspektiv kan syften, mening och skäl till handlingar

synliggöras och sättas i relation till större sociala strukturer vilka informanterna kan vara omedvetna om. Charmaz (2006) inriktning av GT ska ses som flexibla riktlinjer och inte metodologiska regler. GT kan därmed också användas på flera sätt och komplettera andra kvalitativa metoder.

I GT är det forskningsprocessen i sig som guidar forskaren till att undersöka alla möjliga vägar till förståelse och det är därför den beskrivs som upptäckande (Glaser & Strauss, 1967). Genom ett systematiskt tillvägagångssätt för insamlande och analys av kvalitativ intervjudata kan en teori skapas som är ”grundad” i empirin (Charmaz, 2006). Begreppet teori är det som forskningen leder fram till och som genererar en bild av verkligheten såsom den framstår för informanterna. I denna studie används istället begreppet *teoretisk förklaringsmodell* för att inte skapa förvirring. En teoretisk förklaringsmodell är användbar i förståelsen och förklarandet av informanternas verklighet (Corbin & Strauss, 2008). Den teoretiska förklaringsmodellen bygger på hur olika begrepp förhåller sig till varandra och hur de samverkar. I denna studie används Grounded Theory som en metod och ett strategiskt sätt för att utforska, synliggöra och förklara hur ridlärare upplever och erfar sin roll som ridlärare.

*Teoretisk sampling* tillämpades vid urvalsförfarandet, då intervjupersoner valdes ut succesivt utifrån ett antal kriterier för att de skulle kunna ge nära och detaljerad information angående ridlärarrollen. Genom teoretisk sampling söker forskaren människor, händelser, eller information för att belysa och definiera gränser och relevans för kategorierna (Charmaz, 2006). Syftet med teoretisk sampling är att samla tillräckligt med data för att utveckla kategorier och vilket kan bidra till att viktiga områden synliggörs.

Kriterierna syftade till att få representativa informanter som kunde ge berikande beskrivningar. Samtliga skulle genomgått en längre ridlärautbildning som lägst Level 2 och varit verksamma i mer än tio år vid respektive ridskola. Detta var betydelsefullt för att de skulle kunna reflektera över eventuella förändringar som påverkat verksamheten och deras egen utveckling som ridlärare. Informanterna skulle också vara verksamma vid olika ridskolor belägna i olika län, på såväl landsbygd som större städer samt av olika storlek utifrån medlemsantal.

Genom en kontaktperson på Svenska Ridsportförbundet kunde ridlärare som uppfyllde ovanstående kriterier lokaliseras. Majoriteten av ridlärarna arbetade som ridskolechefer med ett övergripande ansvar över verksamheten, ekonomin och personal. Intervjuerna genomfördes inte i direkt anslutning till

varandra, utan efter varje intervju transkriberades och analyserades texten samtidigt som memos antecknades (se vidare förklaring under rubrik: *Analys*).

Intervjufrågorna baserades på fyra olika områden: Verksamhet, Undervisning, Pedagogisk grundsyn och Framtidens ridkola. Varje område diskuterades med stöd från ett antal huvudfrågor för att försöka fånga in informanternas erfarenheter och uppfattningar. Intervjuerna skrevs ut och transkriberades en i taget för att finna likheter och olikheter mellan utsagorna. Genom att pendla mellan datainsamling och analys växte således kategorierna fram. Detta ledde till att nya följdfrågor genererades till de fyra områdena och en framväxande teoretisk förklaringsmodell om hur ridlärarrollen uppfattas och upplevs blev allt tydligare.

### *Analys*

Analysen skedde i två steg. Det första steget byggde på utforskandet av fältet såsom det upplevdes av ridlärarna. Tillvägagångssättet i analysen byggde på grundandet av begrepp i informanternas utsagor (upplevelser) och genom att flera begrepp förekom upprepande gånger i olika intervjuer blev de intressanta. Detta skedde genom två faser i enlighet med Charmaz (2006): Den första fasen var den initiala kodningen, där forskaren på explorativt sätt går igenom den transkriberade texten ord för ord, mening för mening för att identifiera meningsfulla fraser som sedan utmynnade i konkreta och empirinära koder. Dessa koder var korta och beskrev ridlärarnas uppfattningar om sin roll och vilka dilemman som existerade. Här var det viktigt att gå in med ett öppet sinne för alla analytiska möjligheter och utforma koder som bäst passar det material man analyserar (se Charmaz, 2006). Den andra fasen var den fokuserade kodning som betonade och utvecklade de mest framträdande koderna som syntetiserades och strukturerades till kategorier. Dessa utgjorde hörnstenarna i den framväxande teoretiska förklaringsmodellen. En av dessa kategorier (*Governed by economy*) kom att utgöra kärnkategorin som hade en central betydelse och som de tre andra kategorierna kunde länkas till.

För att undvika bias gjordes kontinuerligt jämförelser (*constant comparisons*) fram och tillbaka i utsagorna genom hela analysprocessen. ”*Constant comparisons*” är ett verktyg som används i analysprocessen där alla delar av data kontinuerligt jämförs för att generera frågor och upptäcka nya dimensioner (O’Connor et al., 2007). I samband med att varje intervju transkriberades antecknades också memos, vilka var av stort värde genom att förtydliga relationen mellan koder

och kategorier. Memos kom även att fungera som ett stöd i jämförelsen och sambanden mellan kategorierna och hur de kunde länkas till kärnkategorin. De utgjorde således en viktig del av processen då det kan vara svårt att hålla fokus genom hela analysen (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

Litteraturbearbetning har pågått parallellt med resultatbearbetningen och även efter. Detta för att det är först när kategorierna har tagit form som man kan relatera till relevant litteratur. Litteratur och tidigare forskning har dels kommit att beröra ridsporten och idrottsrörelsen ur ett samhällsperspektiv och dels kommit att beröra begreppet sport coaching i förhållande till ridlärarrollen ur ett internationellt perspektiv. Dessa områden kom att bli betydelsefulla i samband med de resultat som trädde fram.

Genom användandet av teoretisk sampling som en strategi för att fokusera de framväxande kategorierna och som en teknik för att slutligen förfina dessa uppnåddes tillslut en teoretisk mättnad (*theoretical saturation*). I analysen av intervjuerna kom till slut inga nya områden och händelser att upptäckas och de luckor som fanns hade fyllts igen. En teoretisk insikt om kategorierna och den teoretiska förklaringsmodell som de utgjorde tillsammans hade uppnåtts. Den teoretiska förklaringsmodellen kan anses som mättad när det inte längre uppkommer något nytt trots att man använt teoretisk sampling med fördjupad och varierad datainsamling (Charmaz, 2006). Inga nya aspekter uppstod således som inte kunde förklaras genom den teoretiska förklaringsmodellen.

Begreppet reflexivitet är en viktig del av analysprocessen, eftersom processen har utgått ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv (se Bryant & Charmaz, 2010). Det går inte att bortse ifrån att forskaren är en del av den värld som studeras och det material som samlats in. *Grounded Theory* konstrueras genom tidigare och nuvarande involvering och genom interaktioner med människor, perspektiv och forskarmiljöer (Charmaz, 2006). Forskarens påverkan på informanterna, tidigare erfarenheter och den aktuella kontexten som berör båda parter influerar således. Dessa faktorer behöver medvetandegöras genom reflektion för att som forskare kunna förstå det resultat som framskrider. I detta fall har det troligtvis betydelse att jag arbetar som lärare i pedagogik och ledarskap vid Ridskolan Strömsholms ridlärarutbildningar. Förhoppningsvis upplevde informanterna det som intressant och viktigt att få delge mig sina upplevelser. Det fanns en risk att de uppfattade det, som att jag ville utvärdera deras arbete. För att minimera det, var jag mycket tydlig med mitt syfte för intervjuerna. Det var av stort värde, ur forskarsynpunkt, att få insikt i ridlärares upplevelser och de utmaningar som

de möter i sin vardag. Tolkningen av informanternas berättelser genomförs från forskarens perspektiv och därmed utifrån mina tidigare erfarenheter, det vill säga förståelsen. Genom att medvetandegöra detta försökte jag förhålla mig till det och samtidigt låta informanternas berättelser få styra analysprocessen.

Nästa steg blev sedan att sätta resultatet i relation till institutionell teori (Berger & Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer & Rowan, 1977) samt institutionell ekonomisk teori (North & Thomas, 1973), då dessa två perspektiv kunde förklara den utveckling som har skett utifrån de intervjuade ridlärarnas upplevelser och erfarenheter (och som resulterade i den teoretiska förklaringsmodellen). Ridskolor kan ses som en specifik social kontext och en etablerad institution där ridlärarna verkar och handlar. Även i denna studie har det antropologiska begreppet stallbackskultur används för att förstå de regler och normer som påverkar och formar ridlärarna i den miljö som de verkar i. Det för att kunna få insikt i hur ridskolornas institutionella arrangemang fungerade och i relation till dess ursprung och struktur (jfr. Berger & Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer & Rowan, 1977).

### Artikel III

#### *Metodologi*

Genom fokusgruppsintervjuer har unga ridskoleryttares upplevelser av respektive ridskola illustrerats. Valet av att genomföra fokusgruppsintervjuer bygger på att metoden är särskilt lämpad för att studera människors åsikter inom ett särskilt ämnesområde och hur dessa åsikter konstrueras gemensamt i gruppdiskussioner (Krueger & Casey 2009; Wibeck, 2010). Metoden är också väl lämpad vid intervjuer av unga, då de generellt kan känna sig mer bekväma än att bli intervjuad ensam av en vuxen (se Wibeck, 2010 och jfr. Hedenborg & Larneby, 2016; Hedenborg & Glaser, 2013). Ambitionen var att skapa en fokuserad diskussion kring ämnet och att de unga skulle få möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter. Det var viktigt att som moderator vara observant på stämningen i gruppen, inte minst om deltagarna är bekanta med varandra sedan tidigare och har etablerade sociala strukturer.

Sex fokusgruppsintervjuer genomfördes vid olika ridskolor. Dessa var belägna i mellersta delen av Sverige och i både större städer samt i mindre orter på landsbygden. Urvalet skedde genom förfrågan till ridlärare på ridskolor inom en radie av 12 mil. Några av dessa svarade positivt och gick ut med en förfrågan



bland ett antal unga aktiva på ridskolan, om det fanns intresse av att vara med. Vid en ungdomsdag följde vi upp med ytterligare en förfrågan om det fanns unga som ville vara med i studien och fick positiv respons från två grupper till.

Den första intervjun hade karaktären av en pilotintervju för att testa frågeställningarna samt kalibrera intervjuguiden för att få frågorna så tydliga och lätta som möjligt för respondenterna att förstå. Den kom inte att ingå i resultatet. De följande fokusgruppsintervjuerna bestod av sex till nio ungdomar mellan 15-23 år. I en grupp deltog två pojkar och sju flickor, i alla andra grupper var deltagarna flickor. Vid en av fokusgruppsintervjuerna kom en ridlärare att befinna sig i rummet vilket medförde att vi valde att ta bort den då risken fanns att de unga kände sig påverkade av dennes närvaro. Sammanlagt kom därför fem fokusgruppsintervjuer att utgöra det huvudsakliga resultatet. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på respektive ridskola i ett enskilt rum som i regel användes för teoretisk undervisning. Samtliga av intervjuerna spelades in med diktafon. En medhjälpare (disputerad eller doktorand) deltog vid varje intervju som antecknade vid sidan och vid behov ställde en eventuell följdfråga. Detta för att uppnå medbedömarreliabilitet. Atmosfären vid samtliga av träffarna var avspänd och lättsam bland de unga.

Fokusgrupperna möjliggjorde utbyte av tankar och upplevelser beträffande det som kändes gemensamt, men också för det som var otydligt, avlägset och avvikande. Vidare var ett bärande perspektiv att nå mångfald kring det område som var i fokus för samtalen. Metoden gav öppningar för ett mångsidigt yttrande av gemensamma kunskaper för att komma nära inpå den vardagliga och praktiska verkligheten. Dessutom kunde metoden inte bara skildra det gruppen talade om, utan även ge inblick i upplevelser av den och hur detta skapade en gemensam förståelse om densamma.

### *Analys*

En kvalitativ innehållsanalys genomfördes med fokus på meningskoncentrering och meningstolkning som de främsta analysredskapen (Graneheim & Lundman, 2004). I det första stadiet lästes utskriften igenom i sin helhet för att i nästa steg fokusera på meningar och fraser som blev koder för meningsbärande enheter. Dessa koder kan liknas vid etiketter som kortfattat beskriver dess innehåll. Koderna grupperades till kategorier som återspeglade det centrala budskapet i fokusgruppsintervjuerna. Kategorierna fick benämningar utifrån vad koderna hade gemensamt. Kategorierna formades

sedan till tre teman för att spegla det latenta innehållet i intervjuerna: (1) *Social interaction and community*, (2) *Commitment* and (3) *Learning and personal development*. I varje tema återspeglas den ”röda tråden” genom de meningsbärande enheterna, koder, samt kategorier, som utmynnade i titeln för respektive tema.

Begreppet stallbackskultur har använts som ett analytiskt verktyg för att försöka förklara ridskolans institutionella arrangemang utifrån ungas upplevelser. Även här relateras ridskolan till institutionell teori (Berger & Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009) då de aktiva påverkas och handlar utifrån en historiskt formad social ordning.

Ridskolor syftar till att utbilda människor i ridning och hästkunskap (SvRF, 2016) och undervisning och lärande utgör därför en huvudsaklig del av aktiviteterna. Genom tidigare forskning finns indikationer på vad som är viktigt och värdefullt att lära sig i relation till hästar och ridning (se Forsberg & Tebelius, 2011). I studien framträdde en bild av lärandet som kan liknas vid begreppet *mästarlära* som Lave och Wenger (1991) beskriver i form av relationen mellan mästare och lärling. Även om mästarlära oftast förknippas med hantverk finns den inom ett brett spektrum av områden och kulturer (Nilesen & Kvale, 2003; 2000). Hedenborg (2008) belyser en likvärdig relation inom galoppsporten, där lärlingen fostras av tränaren. Mästaren utgör dels funktionen av en förebild genom att synliggöra de uppgifter som skall läras och är dels en källa för identifikation (Nilesen & Kvale, 2003, 2000). Lärande består inte enbart av imitation av mästaren, utan bygger även på mästarens förhållningssätt till det som skall läras.

Det är viktigt att undvika en polarisering mellan ett lärande som är centrerat kring en mästare och ett lärande som är decentrerat i en praxisgemenskap (på engelska ”*community of practice*”) (Nilesen & Kvale, 2003, 2000; Wenger 1998). Den decentrerade uppfattningen om relationen mellan mästare och lärling innebär att mästrandet inte enbart är en egenskap hos läromästaren utan hos institutionen av den praxisgemenskap personerna är en del av (Lave & Wenger, 1991, Wenger 1998). Den formen av lärande definieras som situerat och innebär att människor deltar i en praxisgemenskap, där alla har en gemensam förståelse för vad situationen innebär, vad som är viktigt för utförandet och hur arbetet ska ske. Genom praxisgemenskapen kan mästarlära förstås och uppfattas som en institutionaliserad struktur (Lave & Wenger, 1991).

Praxisgemenskapen innefattas av historiska och sociala kontexter bestående av språk, artefakter, symboler, förståelse och intuitioner som delas av deltagarna. Efter hand som lärandet sker, förflyttar man sig från ett legitimerat

perifert deltagande (*legitimate peripheral participation*) in mot centrum för verksamheten till ett fullvärdigt deltagande (Lave & Wenger 1991). Som ny i verksamheten befinner man sig inte i utkanten av praxisgemenskapen utan kan i högsta grad vara delaktig i aktiviteter. Istället innebär det att förflyttas från en oklar förståelse av verksamheten sedd utifrån, till att tillägna sig den gemensamma förståelsen. Det legitima deltagande innebär att deltagarna får succesivt möjlighet att ta del av arbetes uppgifter och samspela med de aktörer som ingår (Lave & Wenger 1991).

Den decentralerade praxisgemenskapen ska inte ses som isolerad utan som en del av en större helhet. Den aktuella praxisgemenskapen (som ridskolan utgör) och i vilken mästarlära försiggår, påverkas således också av de intresseorganisationer och politiska förhållanden som den ingår i (Nielsen & Kvale, 2003, 2000).

## Etiska överväganden i forskningsprocessen

Alla intervjupersoner som deltagit i studierna har behandlats konfidentiellt. Det konfidentiella i forskningen betyder att privata data som identifierar undersökningspersonerna, inte har redovisats (Kvale 2009; Trost 2005). Inga personuppgifter har varken efterfrågats eller registrerats. Samtliga av alla deltagare (och ungdomarnas föräldrar) har gett sitt samtycke, efter det att de blev informerade om syftet med undersökningen och hur den var upplagd och på vilket sätt informationen skulle komma att presenteras. Ungdomarna som deltog i studie III, var från 15 år. Att intervjua unga som inte fyllt 18 år kan vara problematiskt ur ett etiskt perspektiv då det är svårare att erhålla samtycke från barn (se Vetenskapsrådet, 2016). Deras förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser är begränsad och det finns en risk att de kan låta sig påverkas av andra. Enligt lagen om etikprövning uppges att barn som fyllt 15 år, kan inse vad forskningen innebär för hans eller hennes del, och skall därför informeras och samtycka till forskningen (Vetenskapsrådet, 2016). Utifrån FN:s konvention om barns rättigheter samt den Europeiska konventionen om barns rättigheter, skall barn få forma egna uppfattningar om det som berör dem, uttrycka dessa fritt och vuxna bör respektera dessa uppfattningar (Vetenskapsrådet, 2016).

Samtycket till att delta i forskningen har när som helst kunnat tas tillbaka med omedelbar verkan, i enlighet med Vetenskapsrådets etiska principer

(Vetenskapsrådet, 2016). De medverkande har också fått möjlighet att ta del av forskningsresultatet i form av de publicerade artiklarna. Forskning som kan komma att påverka medverkande människor fysiskt och/eller psykiskt kräver en särskild etikansökan och ett godkännande av en etiknämnd. Ingen av metoderna i dessa studier har genomförts i syfte att påverka forskningspersonerna och således har det inte inneburit någon risk för skada. Mot bakgrund av ovanstående har därför inte en etikprövning behövt genomföras. Forskningen har utförts med respekt för människovärdet och i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2016).

Som ett led i forskarutbildningen har riktlinjer och kriterier för vad som karakteriserar god forskningssed studerats. Till arbetet med kappan har jag framförallt valt att ta stöd i Tracys (2010) åtta-punkters conceptualisering för kvalitativ forskning. Dessa punkter har fungerat som en pedagogisk ledstång för att förstå och säkerhetsställa processens tillvägagångssätt. Punkterna omfattas av följande kriterier: (a) *worthy topic*, (b) *rich rigor*, (c) *sincerity*, (d) *credibility*, (e) *resonance*, (f) *significant contribution*, (g) *ethics*, och (h) *meaningful coherence*. På ett flertal avsnitt i avhandlingen har jag därför motiverat och diskuterat dessa kriterier i relation till mina studier.

Det bör finnas en medvetenhet om att man som forskare är den person som tolkat, format, och presenterat resultatet och på så vis styrt byggandet av kunskap (Thompson, 2000). Den reflexiva processen har därav varit viktig att förhålla sig till och kontinuerligt medvetandegöra. Det kan också ses som en form av metakognitiv bearbetning med beaktande av min förförståelse och vad den kan ha haft för betydelse för avhandlingens resultat och syntes.

Uppriktighet är en av de mest viktigaste delarna för kvalitativ forskning (Tracy, 2010). Det uppnås främst genom reflexivitet och med en transparens igenom forskningsprocessen. Det är av betydelse att vara ärlig för sig själv, sin forskning och sina läsare (Tracy, 2010). Transparensen i forskningen präglas av att vara uppriktig om studiernas utmaningar och tillkännage eventuella uppkomna situationer (Tracy, 2010). Jag har varit ärlig i beskrivningen av tillvägagångssätt och händelseförlopp samt också motiverat strategiska beslut. Det har inte enbart rört tillvägagångssätt vid analys utan även för urvalsprocesserna och genomförande.

Det är av betydelse att tillämpa ett så rigoröst tillvägagångssätt som möjligt vad gäller metodologiska val och genomförande och på vilket sätt rådata omvandlats och organiserats i resultaten (Tracy, 2010). På så vis kan studiernas trovärdighet hänvisas till pålitlighet och rimligheten i forskningsresultaten.

Ambitionen har varit att presentera studierna och resultaten på ett så tydligt sätt som möjligt så att även den som inte är insatt i ridsporten ska få en relevant uppfattning. Presentationer av studierna vid konferenser och andra sammanhang har bidragit till bearbetning och medfört att oklarheter kunnat klarläggas.

Det har inte varit några problem att få insikt i ridsportens värderingar, eftersom jag själv sedan många år tillbaka har levt och arbetat inom hästnäringen. Det har snarare varit en fördel att vara väl insatt i ridsportens kultur, miljö och den institution som under många år utbildat ridlärare. Utan denna kännedom hade forskningsprocessen troligtvis krävt betydligt mer tid och kanske även ett annat upplägg, av en mer etnografisk karaktär. Att inte vara väl bekant med ridsporten behöver inte vara negativt, då det istället kan generera i nya infallsvinklar som tidigare inte studerats. Utmaningen för mig har framförallt varit att distansera mig till ridsportens värderingar och reflektera över min förförståelse. Men nyfikenheten på ridlärarrollens beskaffenhet möjliggjort det eftersom flera uppkomna frågor behövde besvaras.



## Kapitel 4 / Sammanfattning av artiklarna

I detta kapitel följer en sammanfattning av de tre studiernas resultat och slutsatser.

### Artikel I

#### **Riding instructors, gender, militarism and stable culture in Sweden. Continuity and change in the twentieth century.**

I denna studie belystes hur ridsporten i Sverige har genomgått betydande förändringar, från att ha varit förknippad med män och det militära till att bli en av de största barn och ungdomsidrotter som utövas av främst unga kvinnor. Genom att tidigare forskning har visat på hur kvardröjande militära normer, som benämns stallbackskultur, fostrar och präglar ungas sätt att handla och agera i stallmiljön (se Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011; Gilbert, 2014a, 2014b; Nikku, 2005; Ojanen, 2012) var fokus att utforska varför dessa militära normer fortfarande finns kvar och influerar svensk ridsport.

Utifrån informanternas berättelser och tidigare kursplaner, litteratur och tidningsurklipp, urskildes tydliga normer som visade på kontinuitet för det som karakteriseras som militär stallbackskultur. En av dessa normer låg i det ledarskap som praktiserades och som beskrevs som auktoritärt. Begreppet respekt användes av informanterna för att skildra relationen mellan lärare och elever. Informanterna betonade att det inte handlade om rädsla, utan istället innebar att man såg upp till ridlärarna och hade ett stort förtroende för deras kunskap. Det fanns en tydlig struktur i undervisningen med fokus på precision och noggrannhet som medförde en trygghet. Lärandet byggde på att utvecklas i ridning och kunnande i hästhantering. Dialogen med lärarna beskrevs som god, men den byggde på att man som elev fick instruktioner och gjorde som man blev tillsagda. Den utbildningskultur som grundlagts inom det militära gav således inget utrymme för ifrågasättande.

Eleverna fostrades i att lära sig ta ansvar och agera med fokus på hästarnas välbefinnande. Uppförandet hade en central plats i utbildningen. Det handlade

till exempel om att vara effektiv, kunna passa tider och att ha en vårdad klädsel. Disciplinerandet utgjorde en del av det militära systemets uppfostringsideologi (Sörensen 1998) som kom att genomsyra undervisningen även för de civila och efter det att Ridfrämjandet tagit över utbildningarna. Det var tydligt att militära normer fortfarande kom att existera även efter övergången till en civil inriktning av kurserna. Flera av lärarna var dessutom till stor del desamma som under den militära tiden. Kurserna ansågs också hålla en hög kvalitet, så av det skälet fanns det troligtvis inte någon större anledning till att förändra innehållet allt för mycket.

Det skedde även en del förändringar i övergången från de militära till de civila ridinstruktörskurserna. Tydligt var en gradvis förändring av status i förhållande till social klass. De tidigare anställda hästskötarna försvann i och med att de ekonomiska förutsättningarna förändrades. Istället skapades fler kurser med bland annat hästskötsel som innehåll. Generellt öppnade de här förändringarna upp för fler sökande oavsett bakgrund. En annan förändring var att vid Ridfrämjandets övertagande av ridlärarutbildningarna år 1968, kom framförallt flertalet kvinnor att utbilda sig till ridinstruktörer. Den här förändringen kan ses mot bakgrund av det paradigmskiftet som Hedenborg (2013, 2009a, 2009b, 2007, 2006) tidigare beskrivit och förklarat som en gradvis upplösning av det starka sambandet mellan hästar, ridning och maskulinitet. Trots att den militära prägnen fanns kvar på kurserna upplevde de kvinnliga deltagarna inte att de blev särbehandlade bara för att de var kvinnor. Istället uppskattade de den tuffa, militära atmosfären och betoningen på disciplin. Det är möjligt att de militära normer som erkändes av både män och kvinnor, skapade överlappande genuskonstruktioner som avvek från det som anses vara kvinnligt och manligt i samhället i stort (jfr. Hedenborg, 2013).

Studien har begreppsliggjort och analyserat stallbackskulturen vid ridinstruktörsutbildningarna på Ridskolan Strömsholm från 1960-tal till 1980-tal och visat på såväl kontinuitet som förändring. Att förändringarna i stallbackskulturen var ringa kan förklaras av att en större organisatorisk förändring skulle ha medfört högre kostnader (jfr. North & Thomas, 1973) och det fanns redan ett väl etablerat system för undervisning i ridning och hästhantering som var uppbyggt genom år av erfarenhet. En större förändring hade dessutom behövt mer tid för att byta ut hela utbildningssystemet och lärarkåren mot något annat. Resultatet förklarar varför stallbackskulturens institutionella arrangemang var svår att förändra och varför ridskolor fortfarande präglas av stallbackskultur med militära normer. Ridlärare som



utbildades i detta system har kommit att tradera och reproducera dessa normer för att de ansåg som betydelsefulla.

## Artikel II

### **From Giving Orders to Engaging in Dialogue – Military Norms Being Challenged at the Swedish Riding School.**

Syftet med denna studie var att utforska hur svenska ridlärare upplever och erfar sitt uppdrag som ridlärare. Ansatsen var explorativ och det empiriska datamaterialet genererade i fyra kategorier, varav en utgjorde kärnkategorin, och som kunde sammanlänkas till varandra:

- Styrd av ekonomiska förutsättningar - *Governed by economy*
  - Antagit ett nytt sätt att undervisa - *Adapt a new way of teaching*
  - Påverkad av traditioner - *Affected by strong traditions.*
  - Betydelsen av kollegialt samförstånd - *Importance of the collegial consensus*

Kategorierna utgör den teoretiska förklaringsmodell som växt fram och som visar på hur de samverkar. Det var tydligt att ridlärarna upplevde sig som en del av ridskolans institutionalisering, där militära normer och ideal till viss del fortfarande var förankrade. Men sammantaget visade resultatet på att framförallt ekonomiska utmaningar och lågkonjunktur har lett till ett förändrat förhållningssätt hos ridlärarna som intervjuats. *Governed by economy* kom att utgöra kärnkategorin som markerade hur ekonomiska utmaningar medfört att ridlärarnas roll har kommit att förändras över tid. Dessa utmaningar har fått en styrande effekt på ridlärarna i deras sätt att undervisa och skapa verksamhet. Liksom andra idrottsföreningar, får ridskolor anstränga sig, för att behålla barn och unga som medlemmar, då kommersiella aktörer har kommit att utmana och konkurrera (ex. Coakley & Pike, 2014; Toftegaard Stöckel, et al., 2013; Wagnsson & Augustsson, 2015). Generellt sett kan den här förändringen kopplas till ett marknadsperspektiv där ridlärarna ser sig själva som aktörer på en marknad och eleverna har övergått till att betraktas som kunder. Ridlärarna vittnade om hur de har blivit mer serviceinriktade och lösningsfokuserade för att anpassa sig efter elevernas önskemål. Den här förändringen kan länkas till marknadsanpassning trots det att de flesta ridskolor är föreningsdrivna (Smith, 2009).

Den utveckling som har skett kan ses som det Meyer och Rowan (1977) beskriver som ett sätt för en institution att anpassa sig till omvärlden och på så vis upprätthålla legitimitet i förhållande till sina egna medlemmar och omgivande institutioner. Vidare har samhällsutvecklingens krav och förväntningar på ökad individualisering troligtvis också påverkat ridlärarnas nya syn på de ridande eleverna (jfr. Jowett, 2008; Höigaard, Jones & Peters, 2008).

De ekonomiska utmaningarna angavs ha genererat i ett nytt förhållningssätt gentemot elever och sättet att bedriva ridskoleverksamhet som ridlärarna tidigare inte anammade. Ridlärarna upplevde att utmaningarna medfört att de utvecklat sin pedagogiska förmåga, till att bli mer analytisk och individuellt fokuserad. Utifrån kärnkategorin upplevde de sig att ha *Adapt a new way of teaching*. I intervjuerna lyftes reflektion fram som en nyckel till att utvecklas som ridlärare (jfr. Gilbert & Trudel, 2001). Att föra en dialog med eleverna betonades också som viktigt för lärandet (jfr. Armour, 2011; Walsh, 2011) och ett mer coachande förhållningssätt framhölls istället för ett förhållningssätt som kan ses som enbart instruerande.

Men nyskapande av attraktiv ridverksamhet fick inte äventyra grundutbildningen i ridning och säkerhet. Resultatet vittnade om att ridlärarnas förhållningssätt hade en stark förankring i den stallbackskultur som implementerats under deras utbildningstid. Så trots att de upplevde sig styrda av ekonomiska utmaningar var de *Affected by strong traditions*. Ridlärarna betonade och exemplifierade hur de hade lärt sig vikten av punktlighet, hålla ordning och att vara förutseende. Detta förmedlades till eleverna och ridlärarna underströk hur viktigt det var att eleverna också fick träna sig i ansvarstagande och känna samhörighet för att de skulle vilja fortsätta att vara aktiva på ridskolan. Ridlärarna var medvetna om att stallbackskulturens disciplinerande normer styr och påverkar deras förhållningssätt, men de upplevde att de hade utvecklat denna till en mer positiv prägel av fostran.

Det var viktigt för ridlärarna att man, kollegialt på ridskolan, delade synsätt och värderingar. Trots att ridlärarna i denna studie hade utbildats under olika tidsperioder och i olika utbildningar, så framkom det tydligt hur viktigt det var att det fanns en gemensam samsyn på respektive ridskola - *Importance of the collegial consensus*. Det var ett system präglad av stallbackskultur, som gav trygghet och riktlinje för arbetet. Tillsammans med sina kollegor upplevde ridlärarna att de utvecklade verksamheten och ständigt värnade om kvalitén och den sociala miljön på ridskolan – en förutsättning för att få eleverna att trivas och vilja

stanna. Sålendes var det viktigt med samsynen för att klara av de ekonomiska utmaningarna.

Studien illustrerar hur de ekonomiska utmaningarna krävt kontinuerlig utveckling av ridlärarnas pedagogiska förmåga, och har gjort dem mer medvetna om sin profession, sitt historiska arv och vilka normer som styr och påverkar deras yrkesroll.

## Artikel III

### **The Swedish riding school – a social arena for young riders.**

I den tredje och sista studien utforskas hur unga ryttare upplever ridskolan. Genom analysbearbetningen identifierades tre teman (*1. Social interaction and community, 2. Commitment and 3. Learning and personal development*) som blev framträdande och utmärkande för hur de unga deltagarna i fokusgruppsintervjuerna kollektivt samtalande om den verksamhet de deltog i. Motivet till att de unga har valt att vara aktiva inom ridsporten är, precis som i många andra barn och ungdomsidrotter, gemenskap och glädje (se Hedenborg & Glaser, 2013; Thedin Jakobsson, 2015). Den sociala miljön framhölls som en särskild viktig anledning till att man tillbringade sin tid på ridskolan. För ungdomarna utgjorde ridskola en plats för avkoppling och rekreation (se Forsberg, 2007 för liknande resultat). Tillhörigheten i gemenskapen sammankopplades med trygghet.

Ridskolorna erbjuder de unga ryttarna att få delta i arbete och aktiviteter runt hästarna. Att vara involverad beskrevs som en naturlig del av deltagande i ridskolan. Medverkan var frivillig och de unga upplevde sig uppskattade av ridlärarna. De kände sig behövda, då det alltid fanns något som behövde göras i stallet. På ridskolorna möts även människor i alla åldrar, som har till följd att de unga upplever sig tränas i att interagera genom det sociala sammanhanget. Att driva projekt och hålla kurser genererade i kunskap om att planera, genomföra och utvärdera. De unga ansåg sig till stor del kunna påverka de delar av verksamheten som inte berörde ridundervisningen och de upplevde sig bli lyssnade på. Däremot upplevde de unga att de inte kunde påverka ridundervisningens innehåll och genomförande. Systemet för ridundervisning

har skapats och formats genom den tidigare militära praktiken och som reproducerats och traderats mot bakgrund av säkerhetsaspekter. Ridlärarna bestämmer hur ridundervisningen ska bedrivas och med respekt för deras kunskande ansåg ungdomarna att den inte skulle ifrågasättas eller ändras på.

En bra relation med ridlärarna var en viktig faktor, både för den egna utvecklingen i ridningen och för det sociala sammanhanget. Att ha respekt för ridlärarna byggde på att relationen med dem var seriös och att eleverna inte var för mycket "kompis" med ridlärarna. Respekt innebar att man såg upp till ridlärarna och hade ett stort förtroende för deras kunskap. Ungdomarna menade samtidigt, att det i relationen måste finnas en respekt tillbaka och en lyhördhet hos ridlärarna som medför att ingen elev känner sig kränkt. I ungdomarnas utsagor framträdde tydliga tecken på den stallbackskultur som fortfarande till viss del traderas, reproduceras och upprätthålls i stallmiljöer (jfr. Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011; Gilbert, 2014a, 2014b; Nikku, 2005, Ojanen, 2012). Den karaktäriseras av ett disciplinerande utifrån normer som noggrannhet och att kunna hålla ordning. Detta framhölls vid flera tillfällen i relation till vad som var betydelsefullt i samband med häst- och stallskötsel. Ridskolan kan därför ses som en institution där de aktiva påverkas och styrs av en historiskt formlig social ordning (stallbackskulturen) (jfr. Berger & Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009).

Ridskolans lärandemiljö och det ideella engagemanget upplevdes främja de ungas självförtroende. Genom hästhanteringen utvecklade de ledarskap och ansvarstagande. Att få ta ansvar och att ta sig an uppdrag kan vara mer eller mindre utmanande och det upplevs ge ökat självförtroende samt att man som ung vågar tro på sin egen förmåga även i sammanhang utanför stallet.

Ridläraren är betydelsefull för ungdomarna. Att delta innebär möjlighet till att se och lära och där ridlärarna utgör lärare och förebild. Det kan relateras till den form av lärande som Lave och Wenger (1991) beskriver i relationen mellan mästare och elev, men också genom deltagande i praxisgemenskapen (*community of practice*) (Wenger, 1998). Genom deltagande i stallmiljö och i interaktion med dem som befinner sig där sker ett lärande kontinuerligt via observation och delaktighet i den rådande praktikens kultur - stallbackskulturen. Även som ung och ny elev integreras man genom miljön och i den kultur som råder (Lave & Wenger, 1991). Lärandet beskrevs av de unga, i termer av fostran och disciplinering och i en anda av ordning och reda mot bakgrund av säkerhetsaspekter. Men det upplevdes som positivt och härigenom uppfattar de unga sig bli ansvarsfulla och uppmärksamma när det gäller stallmiljön och

hästarnas välfärd. Ett förhållningssätt som införlivas och reproduceras till de som de unga i sin tur är ledare för.

Studien har beskrivit att det har skett en viss förändring av stallbackskulturen, där nu kommunikativa processer utgör en central del i det sociala samspelet som ligger till grund för lärande och utveckling. Genom att delta i praxisgemenskapen på ridskolor får unga ryttare inte bara lära sig om ridning och hästhantering utan även utveckla sociala färdigheter.



## Kapitel 5 / Diskussion och slutsatser

Den här avslutande diskussionen består av fem delar: i den första delen diskuteras de tre studiernas resultat utifrån det övergripande syftet; den andra delen syntetiseras tankar om ridlärarrollen i relation till ridskolans funktion och betydelse för framtiden; den tredje delen utgör reflektioner av metodval och begränsningar; i den fjärde och femte delen sammanfattas slutsatser och vidare forskning samt fortsatta utvecklingsbehov.

### Ridlärarrollen i förändring

Syftet för avhandlingen var att identifiera och synliggöra uppfattningar om ridlärarrollen och dess historiska och samtida villkor som styr och påverkar denna roll. Ridlärarrollen har studerats från flera perspektiv med fokus på dåtid och samtid för att bringa mer kunskap och förståelse om dess funktion och konstruktion inför framtid. Resultatet har visat att ridlärarrollen upplevs vara i förändring. Med en sammanfattande illustration, som bygger på resultatet från de tre studierna, förtydligas hur ekonomiska och pedagogiska utmaningar har kommit att påverka ridlärares roll (se Figur 1). Dessa utmaningar kom att utgöra styrande villkor för ridlärares sätt att undervisa och skapa verksamhet. Resultatet kan förstås utifrån institutionell teori då ridskolan, som en institution, behövt anpassa sig till omvärlden och på så vis upprätthålla legitimitet i förhållande till sina egna medlemmar och omgivande institutioner (jfr. Meyer & Rowan, 1977). Ridlärarna upplevde sig ha anpassat och utvecklat sin roll för att kunna få verksamheten att överleva då verksamheten är beroende av yttre faktorer (jfr. Smith, 2009). Marknad och efterfrågan har kommit att påverka ridskolors anpassningsförmåga och därför är marknadsföring och samarbete i olika former en förutsättning för ridskolors överlevnad. Även samhällets krav och förväntningar på ökad individualisering har bidragit till att påverka ridlärarnas syn på de ridande eleverna (jfr. Jowett, 2008; Höigaard et al., 2008). Det här resultatet kan även ses i relation till riktlinjerna från SvRF där det finns direktiv till ridskolorna att följa med i utvecklingen (SvRF, Framtidens ridskola, 2016).

## FRAMÅT MARSCH!



Figur 1. Sammanfattande illustration över hur ridlärarrollen har kommit att förändrats. Den övre delen av timglasets visar den dåtida ridlärarens pedagogiska förhållningssätt. Det avsmalnade mittpartiet av figuren symboliserar ekonomiska och pedagogiska utmaningar, vilket har lett till en utveckling av ridlärarens förhållningssätt och en utveckling av ridskolans verksamhet (illustrerat i den nedre delen av modellen).

Det är en viktig utveckling av ridlärarrollen som har skett enligt de intervjuade. Utmaningarna har fått dem att reflektera över sin undervisning i en allt högre grad. Det var också tydligt att det behövs fler möjligheter till kompetensutveckling för att stärka professionen ytterligare. Det saknas kunskap för att kunna axla den nya rollen fullständigt och kunna hantera de utmaningar som råder. Ridlärarrollen upplevs vara komplex, ridlärare ska inte enbart besitta stor kunskap om hästar och ridning samt pedagogisk förmåga att undervisa utan även ha kunskap inom en rad andra områden som ledarskap, ekonomi, anläggning, mm. De ska även ha kunskap och insikt i organisatoriska styrdokument (ex. SvRFs värdegrund, SvRF's Ledstjärnor, Ridsporten Vill, Framtidens Ridskola samt RF:s Idrotten Vill och Riktlinjer för barn och ungdomsidrott) för att kunna möta och efterleva de krav och förväntningar som finns.

Det finns historiska normer som fortfarande gör sig gällande och genom stallbackskulturen upprätthåller dessa fortfarande en stark position i ridskolans institutionella arrangemang. Det vittnar resultatet från både studie II och III



om. Ridlärarna påtalade vikten av grundutbildning i ridning (enligt det befintliga system som finns) samtidigt som de lyfte fram positiva effekter av de militära traditionerna som förvärvats under deras utbildningstid vid Ridskolan Strömsholm, oavsett vilken utbildning de genomförde och vid vilken tidpunkt. Förhållningssätt som att hålla ordning, kunna passa tider och vara hel och ren, hade implementerats och som vidare överfördes till elever på ridskolor. Att ridlärarnas ledarskap utvecklar och fostrar unga i ansvarstagande och noggrannhet framkommer vid flera tillfällen i fokusgruppsintervjuerna. Det genereras i ett förhållningssätt som införlivas genom att de unga deltar i det praktiska arbetet kring hästarna. Stallbackskulturen inbegriper även lärprocesser. Med stöd från Lave och Wengers (1991) begrepp *mästarlära* synliggörs hur lärandet sker. Genom möjlighet till interaktion med ridlärarna och stallpersonal sker lärandet kontinuerligt via observation och delaktighet i den rådande praktikens kultur - stallbackskulturen. De unga beskrev lärandet i termer av respekt, fostran och ansvar. Det upplevdes som positivt och utvecklande. Det ideella engagemanget har lett till att de unga upplever sig utveckla flera kompetenser, som att lösa problem och öva sig i ledarskap (jfr. Forsberg, 2007; Forsberg & Tebelius, 2011). Stallbackskulturen upplevdes också som disciplinerande beträffande ansvarsfullhet och uppmärksamhet i relation till stallmiljön och hästarnas välfärd. I den andra och tredje studien blev det också tydligt att stallbackskulturen till viss del förändrats. Dialog och individualisering utgör numera en viktig del av den sociala interaktionen som ligger till grund för lärande och utveckling. I praxisgemenskapen fostras de unga i sociala färdigheter med ridlärarna som mentorer. De unga upplevde sig kunna påverka och engagera sig i den avsuttna verksamheten och på så vis har ett barnperspektiv integrerats i stallbackskulturen.

Ridlärarna var medvetna om sin roll som förebild och framhöll vikten av att vara professionell. Flera av dem upplevde sig ha utvecklat ett mer coachande förhållningssätt gentemot eleverna. Även den pedagogiska förmågan upplevs ha utvecklats, till att vara mer analytisk och individuellt fokuserad. Individualisering har kommit att bli en nyckel till den utveckling som skett i samband med ridskoleverksamheten. För de unga var tillit till ridläraren viktig. En bra relation med ridlärarna var en förutsättning, både för den egna utvecklingen i ridningen och för det sociala sammanhanget.

## Ridlärarrollen i framtiden

Genom de medverkande ridlärarnas utsagor och de ungas upplevelser och gemensamma uttryck framkommer en vision om ridskolan som ett framtida kunskaps- och resurscentrum. Utifrån ovanstående diskussion kan tre punkter syntetiseras som särskilt betydelsefulla för att uppnå denna vision och för en fortsatt utveckling av ridlärarrollen.

### 1. Medvetandegöra den rådande stallbackskulturen

Ungas motiv till att vara aktiva på ridskola beror i första hand på gemenskap och glädje liksom i många andra idrottsaktiviteter (jfr. Hedenborg & Larneby, 2016; Hedenborg & Glaser, 2013; Thedin Jakobsson, 2015). I studie III blev det tydligt att ridskolan utgör en plats för avkoppling och rekreation (se Forsberg, 2007 för liknande resultat) och där tillhörigheten i gemenskapen upplevdes vara en trygghet. Detta visar på vikten av att ridlärare är medvetna om betydelsen av en god social miljö på ridskola för att få elever att trivas, känna sig trygga och vilja stanna kvar.

Ridskolans sociala praktik kan komma att särskiljas beroende på vilket klimat som råder. Om kulturen präglas av ett auktoritärt ledarskap med hierakisk struktur tenderar ridskolan att formas därefter. Stallbackskulturen behöver därför medvetandegöras. Förhållningssätt reproduceras och återskapas om inte kulturen ifrågasätts och synliggörs (jfr. Redelius, 2002). Såväl personal och medlemmar socialiseras in i den rådande kulturen. Ridlärarna (tillsammans med ev andra) har en betydande roll inte minst genom att ha överblick och analysförmåga när det gäller ridskolan som social arena. Att därför medvetandegöra stallbackskulturen är ett sätt att förhålla sig till de normer och regler som råder, såväl formella som informella.

En analys över ridskolans organisation kan visa vilka personer som är nyckelpersoner och viktiga för att stärka att stallbackskulturen utvecklas i rätt riktning. Samtidigt kan personer som är så kallade kulturkodbärare synliggöras, då dessa är tongivande i organisationen och påverkar bevarandet av den rådande kulturen i allra högsta grad (Berg, 2004). De är också svårast att påverka till förändring. För att kunna åstadkomma förändring av en rådande kultur behövs oftast ett strategiskt utvecklingsarbete som är väl genomtänkt och planerat men framförallt

ett medvetande kring det som händer och sker inom organisationen (se Berg, 2004; Ekholm et al., 2000). Förändringsarbetet bör förankras genom värdegrundsarbete med en vision och en bakomliggande strategi. För att en utveckling ska kunna ske behöver processen även präglas av flexibilitet, samarbete och framförhållning (Berg, 2004). Här utgör ledarskapet en viktig roll, då invanda mönster och rutiner innebär trygghet och förankring, och förändringsarbetet bör därför ske med viss tillförsikt.

## **2. Medvetandegöra hur lärande sker**

På ridskolorna sker ett ständigt lärande i relationen ridlärare, personal, elever, hästar och andra aktiva (se studie III). Lärandet beskrevs i termer av fostran och disciplinering i en anda av ordning och reda mot bakgrund av säkerhetsaspekter. Det här uppskattades av de unga. Lärandet genererande vidare i att de unga upplevde sig bli ansvarsfulla och uppmärksamma när det gällde stallmiljön och hästarnas välfärd. Mästarlärandets process karaktäriseras av att eleven tillägnar sig tyst kunskap genom att se mästaren utföra sina färdigheter (jfr. Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 2003, 2000). Men mästarlära sker även i praxisgemenskapen på ridskolan. Genom legitimt och perifert deltagande i gemenskapens produktiva aktiviteter tillägnar sig de unga gradvis kunskap och färdigheter. Ett förhållningssätt som sedan införlivas, internaliseras och reproduceras till de som de unga sedan i sin tur är ledare för. Praxisgemenskap består således av mänskliga relationer, som karaktäriseras av både samarbete och konflikt (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 2003, 2000). På ridskolan möts olika generationer, och ibland även olika uppfattningar om hästskötsel, hästhantering och ridning, vilket medför att praxisgemenskap inte alltid utgör en samstämmig gemenskap. Lärandet sker heller inte enbart i praxisgemenskapen på ridskolan utan kan ske även i andra sammanhang och kontexter (ex. forskningsrapport av Byström et al., 2014, om hur sociala medier användas av ryttare som ett medel för lärande och hur det kan påverka säkerhet i ridning och hästhantering). Det är därför av betydelse att ridlärare möter upp och synliggör hur de unga kan förhålla sig till kunskap som sprids i dessa sammanhang (till exempel sociala

medier, bloggar och nätforum). Ridskolorna fyller således en viktig funktion för kunskapsinhämtning och mästarlära i praxisgemenskapen utgör en plattform för lärandet. Genom att medvetandegöra hur lärandet sker på ridskola möjliggörs utveckling av undervisning på flera plan. Mästarlära är framförallt en informell form av lärande men kan också formaliseras såväl praktisk som teoretiskt.

Här finns till exempel möjlighet att låta ridskolan få bli en plantskola för unga ledare – som bygger på fokuserad verksamhet och gemenskap, där alla får vara med oavsett mål. Det är intresset för hästen som knyter alla samman. De unga ansåg att det finns goda förutsättningar för ridskolan att bidra till en grogrund för barn och ungas identitetsutveckling genom ansvarstagande och gemenskap. De unga efterfrågar dock mer individualisering och en dialog om utveckling. För att progressionen ska bli tydligt erfordras också utbildningsmål och en struktur för avstämning mot dessa. Om ridläraren har ett reflekterande förhållningssätt kring sin roll som förebild och lärare kan nya perspektiv för lärande genereras. Genom kontinuerlig pedagogisk vidareutbildning och med inriktning mot ett mer coachande förhållningssätt kan ridlärare öka sina möjligheter till att utveckla sina elever mot deras individuella mål (jfr. Maws, 2012, resultat om ridlärarens utveckling i England och Australien). Att arbeta med individuella mål och möjliggöra för ungas inflytande och känsla av tillhörighet kan inte bara öka kunskaper utan även leda till att fler stannar längre och nya att tillkomma.

### **3. Medvetandegöra behovet av kompetensutveckling**

Vidare är ridlärarnas kommunikativa förmåga att inspirera och engagera en förutsättning för att kunna skapa givande verksamhet. Utifrån studie III framkom att det för framtidens ridskolor behövs ett utvecklat demokratiskt ledarskap, med förtydligade möjligheter för unga att inverka på den verksamhet de deltar i. Inflytande och möjlighet till att få vara med i beslutsprocessen ökar också den positiva inställningen, vilket främjar utvecklingen av verksamheten (jfr. Ekholm et al., 2000; Hedenborg & Larneby, 2016). En tydlig målsättning och vision ökar förutsättningarna för en ridskola att utvecklas. Återkommande kritisk granskning av den gemensamma verksamheten, uppdatering och omvärldsbevakning är också avgörande framgångsfaktorer, oavsett om

ridskolan är privat eller föreningsdriven. Detta vittnade ridlärarna i studie II om och framhöll även vikten av en kollegial samsyn och kontinuerlig kompetensutveckling. Men för att kompetensutvecklingen ska kunna utmynna i utveckling är det av stor vikt att den utgår i från ridlärarnas praktiska verklighet och vardag (jfr. Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005).

Kompetensutvecklingen bör vidare vara ett led i utvecklandet av ridskolan och där ridlärarna själva måste vara aktiva och inte enbart genom färdighetsträning i ridning. Det är tillsammans som ridlärarna kan skapa dynamik för utveckling genom diskussioner och reflektioner. Det behöver därför finnas möjlighet till ett engagemang och aktivitet för att söka faktiska lösningar för den praktik som föreligger. På så vis kan verksamheten effektiviseras ytterligare och ridlärarnas profession förstärkas. Kompetensutvecklingen bör också bygga på aktuell pedagogisk forskning för att ridlärarna ska kunna följa med i den utveckling som sker vad gäller lärande. Annars riskerar ridskolan att bli en stagnerande verksamhet fast i förlegade traditioner.

De intervjuade ridlärarna i studie II upplevde att det finns en generell uppfattning om att ridskolor är till för nybörjare och oerfarna ryttere utan egen häst. För att höja ridskolornas status och förändra denna uppfattning, krävs utbildade och uppdaterade ridlärare som möter de kunskapsbehov som finns. Här finns möjlighet att utveckla ridskolan som ett framtida kunskaps- och resurscentrum, inte minst genom att synliggöra den kompetens som finns och rikta sig till fler målgrupper.

## Reflektioner över metodval

Ingången till den här avhandlingen var inte utstakad och självklar. Då ridlärarrollen inte var studerad i någon bredare kontext fanns många valmöjligheter. Det första steget blev att ta reda på vad som var känt. Utifrån det kom tre problemområden att synliggöra de utvecklingsrelaterade kunskapsluckor som förelåg. Målet blev således att bringa kunskap till fältet. Med flera perspektiv har en mer nyanserad bild av ridlärarrollen och ridskolans institutionella arrangemang framträtt. Den första studien kom att utgöra fonden i avhandlingen genom att studera och begreppsliggöra stallbackskulturen ur ett historiskt perspektiv. Skriftligt källmaterial studerades

och analyserades och kompletterades med intervjuer. Genom muntlig historia fick informanterna reflektera över sin tidigare utbildningstid vid Ridskolan Strömsholm. Resultatet visade på att det fanns en stor samstämmighet mellan informanternas berättelser och det skriftliga materialet vilket kan anses stärka reliabiliteten.

Den andra studien fick en mer utforskande ansats, då det till stor del saknades förförståelse om hur ridlärare upplever och erfar sin roll. Tidigare forskning hade visat på en konsoliderad och stagnerad roll (se Lundesjö Kvart, 2013). Därav valdes en explorativ metod (se Charmaz, 2006) där det empiriska materialet kom att bli vägledande genom analysen. I det första skedet förklarades och beskrevs innebörden av ridlärarrollen och den kontext som den verkar i och utifrån det konstruerades en teoretisk förklaringsmodell som var grundad i empirin.

Då den tredje studien riktade sig mot ungas upplevelser, föll valet på användandet av fokusgruppsintervjuer (jfr. Krueger & Casey, 2009; Wibeck, 2010). Syftet med intervjuerna var att få kunskap om området, men anledningen till att använda fokusgruppsintervjuer baserades på att de var den mest relevanta datainsamlingsmetoden för att skapa en trygg och öppen miljö. Intervjuer kunde ha genomförts enskilt men valdes bort, då den gemensamma konstruktionen av upplevelsen utgjorde kärnan för studien.

En viktig del av min forskarutbildning vid den Nationella Forskarskolan i Idrottsvetenskap har varit att få kunskap och förståelse för olika vetenskapliga teorier och metoder. Avhandlingsarbetet är en del av forskarutbildningen och där jag fått möjlighet att prova flera metoder och teorier. Valen har även genomförts i samråd med mina handledare och medförfattare. Kvalitén i kvalitativ metod ligger generellt i att det finns en röd tråd genom ämnesområdets relevans, forskningsfrågornas karaktär, teori- och metodval, tillvägagångssätt vid insamling av data samt analysförfarande och slutsats. För att säkerhetsställa processens tillvägagångssätt för kappan tog jag stöd i Tracys (2010) åtta-punkters konceptualisering för kvalitativ forskning. Med en transparent redogörelse för tillvägagångssättet av den vetenskapliga processen kan resultatens trovärdighet ökas. Det ska således också avspeglas i en överförbarhet genom att de ridlärare som läser avhandlingen ska kunna känna igen sig i forskningen och kunna relatera den till sin egen situation.

Reflexivitet har varit en viktig del av forskningsprocessen, inte minst för att jag ska kunna förhålla mig till den förförståelse som jag besitter genom min kunskap och tidigare erfarenheter av ridsporten. Här har konceptualiseringen

av begreppet stallbackskultur varit en betydelsefull del av denna process då det inneburit att jag fått belysa de normer och värderingar som jag många gånger tagit förgivna. Svårigheten har inte varit att upptäcka stallbackskulturens normer utan snarare att analysera vad de manifesterar och varför de reproducerats.

### Slutsatser

Sammantaget har den här avhandlingen kommit att bidra till en djupare förståelse för ridlärarrollen och de historiska och samtida villkor som styr och påverkar denna roll. Från ett historiskt perspektiv har stallbackskulturens institutionella arrangemang analyserats. Resultatet förklarar varför ridskolor fortfarande präglas av stallbackskultur med militära normer. Från ett samtida perspektiv har ridlärarrollen belysts och visat på hur rollen upplevts förändras utifrån ekonomiska utmaningar samt hur dessa utmaningar har påverkat ridlärarens sätt att undervisa och skapa verksamhet. Individualisering har kommit att bli särskilt betydelsefull för den utveckling som skett i samband med ridskoleverksamheten. Vidare har unga ridskoleryttares upplevelser av ridskola synliggjorts och visat på hur ridlärarna uppfattas som förebilder. Genom att delta i praxisgemenskapen på ridskolor utvecklar de unga sociala färdigheter. Resultatet har visat att det har skett en viss förändring av stallbackskulturen, där nu kommunikativa processer utgör en central del i det sociala samspelet som ligger till grund för lärande och utveckling.

Ridlärarrollen är således i ett skede av förändring. Med perspektiv på framtid kan ridlärare stärka sin profession och utveckla ridskolan till ett vidare kunskaps- och resurscentrum genom att medvetandegöra tre faktorer; den rådande stallbackskulturen, hur lärande sker i verksamheten och vilket behov som finns av kompetensutveckling.

### Fortsatt forskning och vidareutveckling

Ridsporten behöver studeras närmare utifrån olika perspektiv. Det finns ett otal möjligheter att studera de komplexa relationer och förbindelser som existerar och utifrån en mängd olika vetenskapliga discipliner, såväl enhetligt som tvärvetenskapligt. Det idrottsvetenskapliga området ger utrymme att undersöka

ridsporten ur ett mer makroperspektiv och i relation till idrottsrörelsen i stort och andra samhälls- och beteendevetenskapliga områden. Det föreligger i dagsläget ett behov av fler samhälls- och beteendevetenskapliga studier inom ridsporten utifrån ett nationellt perspektiv men också i förlängningen i en internationell kontext.

Utvecklingen av hippologprogrammet är att beakta då en hel del av den forskning som genomförs ska kunna komma att förmedlas därigenom. Forskning inom hippologiämnet kan utgöra stora möjligheter att urskilja och analysera fenomen inom hästsporten som mer belyser meso- och mikronivå. Det är också av relevans för vidare forskning som förväntas komma att bedrivas inom ramen för denna.

Denna avhandlings resultat har genererat nya frågor som vidare bör tas i beaktning; Det finns till exempel ett behov av didaktisk utveckling där nya former för lärande utvecklas, testas och utvärderas. Inte minst saknas det studier som rör ridsportens tillgänglighet utifrån genus och etnicitet. Det behövs en större medvetenhet kring socioekonomiska förutsättningar, genusstrukturer och mångfald för att kunna arbeta befrämjande för en ridskola för alla.



# Kapitel 6. English Summary

Forward march!

The Role of the Riding Instructor – past,  
present, future

## **Introduction**

Although equestrian sport is one of the most popular sports among young girls in Sweden, compared to other sports, equestrian sport is rarely studied from a social and behavioural research perspective. There is a lack of knowledge about the role of the riding instructor and a need for a deeper understanding. Also young riders' perceptions' of riding school needs to be highlighted.

## **Background**

Swedish riding schools are characterized by a traditional stable culture that originated in army practices (Forsberg and Tebelius, 2011; Hedenborg, 2009a; Lundesjö-Kvart, 2013). The riding instructors reinforce these military traditions. Nevertheless, riding instructors and riding schools cannot be isolated and unaffected by society. In 2017, sport for children and youth is undergoing a change; in recent years, sports in Sweden, including equestrian sport, has lost many young people to non-sport activities (Hedenborg & Glaser, 2013; Norberg, 2014; Thedin Jakobsson, 2015; Toftegaard Stöckel et al., 2013). With the increase in commercialization, traditional sports clubs have found it more difficult to attract children and youth (Coakely & Pike, 2014; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Wagnsson & Augustsson, 2015).

## **Aim**

The thesis identifies and highlights perceptions of the riding instructor's role and the historical and contemporary conditions that govern and affect this role.

The thesis examines three problem areas (corresponding to three papers).

There is a need for a historical review of the role of the riding instructor. This study explores why military norms continue to influence Swedish equestrian sport, highlighting both continuity and change. The study focuses on riding instructors and their education to understand and explain the norms of stable culture. Riding instructors are leaders within their sport as well as bearers and transmitters of a certain stable culture. To analyse stable culture, educational activities at the Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm (SNECS) have been studied.

There is a lack of knowledge about how riding instructors perceive their profession. Previous research has pointed out that the Swedish riding school is characterized by a traditional stable culture that originated in army practices. Presently, Swedish children and youth sport at large are undergoing a change driven by increased commercialization and individualization. This study therefore explores and analyses how Swedish riding instructors perceive and experience their professional role in regards to these changes.

There is practically no scientific analysis of young people's perceptions and experiences of the riding school in relation to military traditions and the changes that children and youth sports have undergone in recent years. Considering this development, it is important to understand how military norms continue to influence Swedish equestrian sports. This study explores how young riders experience the riding school. Their experiences are highlighted to help develop the future role of the riding instructor.

### **Theoretical perspective and methodology**

The thesis was based on a constructivist approach. Constructions of perceptions and experiences have been central to all three of these studies as well as to the conceptualization of the historical and contemporary conditions that govern and affect the role of the riding instructor. The selection of the

theoretical framework and methodology were to emerge during the process, and by using different research methods the ambition was to strengthen reliability and increase quality. The first study investigates why military norms still exist at Swedish riding schools. There was a need to define what stable culture entails and to bring more clarity whether riding instructors and young riders are still influenced and characterized by these norms. This conceptualization of the stable culture was used in the two subsequent studies.

The first study examines how the Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm (SNECS) trains riding instructors with a focus on content and the educational environment to understand the educational culture that exists at Swedish riding schools. This historical investigation analysed written documents, curricula, grade documentation, press articles, and photos produced between 1960 and 1980. Because there is very little extant historical documentation of riding instructor training, interviews with instructors have been integral to understanding the content and structure of riding instructor courses. When written material is unavailable, oral histories can be used to gather information. Four riding instructors (one man and three women) who were trained at SNECS were interviewed. In addition, a person responsible for the instructor courses was interviewed. Two theoretical perspectives inform this study: institutional economic theory (North & Thomas, 1973) and gender theory (Connell, 2003; Halberstam, 1998; Schippers, 2007). Institutional economic theory can explain why cultures are slow to change and gender theory can be used to investigate continuity and change as well as formal and informal norms connected to gender constructions.

The second study examines how riding instructors perceive and experience their professional role. Due to the lack of previous research on the riding instructor's role, an exploratory approach was necessary. This study is based on two steps – method and theory. The first step explores the field from the riding instructors' perspectives. Grounded theory (GT), particularly suited for exploring novel areas of research, gives the opportunity to discover new fields. This study used Charmaz's (2006) perspective on GT based on a social constructivist approach. By constructing a theoretical explanation grounded in empirical data, we developed a picture of reality as it appeared to the informants. Ten riding instructors were interviewed. All the informants had undergone the first, second, or third levels of riding instructor training at

SNECS. Only instructors who had been employed for at least ten years at their riding schools were chosen for the study. The next step was to analyse the results with the help of institutional theory (e.g., Berger and Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer and Rowan, 1977) and institutional economic theory (e.g., North and Thomas, 1973). The notion of stable culture has been central in the analysis of the informants' statements and was used to understand the rules and norms affecting riding instruction at the riding schools.

The third study explored young riders' perspectives. Through focus group interviews, young riders' own beliefs and values were identified with respect to how they experienced the riding school. This method is particularly useful when a researcher wants to study people's attitudes and values pertaining to a specific topic and how these experiences are formed in group discussions (Krueger and Casey, 2009; Wibeck, 2010). Compared to individual interviews, focus group interviews seem to help young respondents feel more comfortable when interacting with an adult they do not know. The result was based on five interview groups (six to nine participants; ages between 15 and 25 years). For the SvRF, the age range extended to 26 years. One group included two boys; all other participants were girls. A content analysis has been used to identify, code, and categorise basic patterns in the empirical material (Graneheim and Lundman, 2004). Two theoretical perspectives were used as analytical tools: institutional theory (e.g., Berger and Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009) and the concepts of *master–apprentice learning* and *communities of practice* (Lave and Wenger, 1991).

### **Ethical considerations in the research**

The identities of all participants in the study have been treated confidentially and all participants gave consent. Ethical research behaviour is an important part of the process that involves the knowledge of moral values (cf. Kvale 2009). All the three studies followed the Swedish Research Council's ethical principles (Vetenskapsrådet, 2016). Tracy's (2010) eight-point conceptualization of qualitative research has been used to provide support for the thesis.

### **Results**

The analysis of the stable culture of riding instructor courses at SNECS from the 1960s to the 1980s showed both continuity and change. During this period, SNEC was transformed from being the Army's riding and driving school to being an equestrian organization's educational centre for civilian students. Military norms were reproduced in the riding instructor courses even after the riding instructor education became civilian as there were no major changes during this period and the teachers remained more or less the same. The new organization that took over SNECS could have replaced the teachers and demanded a different educational culture. This status quos approach explains why the institutional arrangements of stable culture were difficult to change: such changes would simply have cost too much. The organization would have needed time to readjust, find new teachers, and exchange one educational system for another per institutional economic theory. However, there were also changes during the studied period. For example, it appears that people from different social classes enrolled in the school when the equestrian organization took over. The courses were also opened to women. These changes were connected to the change from military to civilian, and the gradual dissolution of the strong association between horses, riding, and masculinity.

The second study showed that the riding instructors felt that some of the military norms and ideals still influenced how the riding school was run. However, economic challenges have led to a changed attitude in the riding instructors. Due to an economic recession, they felt that the institutional arrangements of the riding schools have become governed by the economy. The riding instructors felt they had to use a new teaching style – from instruction characterized by giving orders to instruction characterized by dialogue. This change is linked to a market perspective where the instructors see themselves as actors in a market and the riding pupils as customers. The instructors noted that they had become more service-oriented and solution-focused to adapt to the students' wishes. However, they believed that the development of creating activities at the riding school did not compromise the basic training in riding and safety awareness. The riding instructors experienced themselves as becoming more conscious of their profession, its historical heritage, and the standards that govern and affect their professional role.

The third study showed that the motive for young riders to enrol in a riding schools was influenced by social aspects. From an institutional perspective, the

riding schools socialize and internalize young riders into a stable culture. An internalization occurs when the young riders identify with the riding instructors' norms and values through master-apprentice learning. But the result also reveals a change in the stable culture since the riding instructors encourage social interactions and participation in the riding school's community. Developing these attitudes is central to the development of the students. Through participation in the riding school's community of practice, young riders not only learn about horses, riding, and stable management but also about important social skills.

### **Discussion and conclusion**

The role of the riding instructor has been studied from several perspectives, with a focus on the past and present, to bring more knowledge and understanding about its function for the future. This thesis has contributed to a deeper understanding of the role of the riding instructor. Historical and contemporary conditions that govern and affect this role have been explored. From a historical perspective, the institutional arrangement of the stable culture has been analysed. The result explains why riding schools are still characterized by military norms. The contemporary perspective highlighted how the riding instructors perceived a change based on economic challenges and how these challenges affected their way of teaching. Individualization has become particularly important for progress. Furthermore, young rider's perceptions and experiences of riding school showed how riding instructors are perceived as role models. These young riders' develop social skills by participating in the riding school's community of practice. Some of the changes in the stable's culture are attributed to the fact that instructors rely on dialogue as a central part of their instructional and social interaction with young riders. In the future, riding instructors can use these results to help strengthen the riding instructor profession and develop a riding school as a centre of knowledge and resources. To encourage further development, the profession should consider current stable culture, how learning takes place in the riding school, and the needs for further development.

### **Continued research and development**

## ENGLISH SUMMARY

Equestrian sport needs to be studied from different perspectives. There are numerous opportunities to study the complex relationships and connections that exist and from a variety of disciplines as well as interdisciplinary approaches. The discipline of sports science allows the investigation of equestrian sport from a more macro perspective and in relation to sports in general as well as in other social and behavioural areas. Presently, there is a need for more social and behavioural studies in equestrian sport from a national perspective and, by extension, in an international context. The results of this thesis have generated new questions that need further investigation. In addition, new forms of learning need to be developed, tested, and evaluated. There is also a need for riding schools to be aware of socio-economic conditions, gender structures, and diversity issues that influence riding school enrolment.





## Referenser

- Abrahamsson, B. & Aarum Andersson, J. (2005). *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget*. Stockholm: Liber
- Armour, K. (2011). What is 'sport pedagogy' and why study it? In: Armour K (ed.) *Sport Pedagogy – An Introduction for Teaching and Coaching*. United Kingdom: Pearson Education Limited, pp. 11–23.
- Augustsson, C. (2007). *Unga idrottares upplevelser av föräldrapress*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies 2007:1.
- Auty, I. (2008). *Coaching Skills for Riding Teachers*. United Kingdom: Kenilworth Press.
- Berg, G. (2004). *Skolkultur*. Gleerups
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991) *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Group.
- Bexelius, E. (2003). *Sverige som hästland: förstudie på uppdrag av Turistdelegationen, Nationella stiftelsen för hästhållningens främjande, Agria och Lantbrukarnas Riksförbund*. Stockholm, LRF.
- Birke, L. (1994). *Feminism, Animals, and Science: The Naming of the Shrew*. Buckingham: Open University Press.
- Birke, L. & Brandt, K. (2009). Mutual corporeality; Gender and human/horse relationships. *Women's Studies International Forum* 32(3): 189–197.
- Birke, L., Lykke, N. & Bryld, M. (2004) Animal performances: An exploration of intersections between feminist science studies and studies of human/animal relationships. *Feminist Theory* 5: 167–183.
- Börjesson, M. & von Essén, J. (2007). *Det sociala ledarskapet*. Riksidrottsförbundet, FoU-rapport 2007:3.
- Brackenridge, C., Rivers, I., Gough, B. & Llewellyn, K. (2007). Sport & Gender Identities. Masculinities, Femininities and Sexualities. Aitchison C,C. (Ed.), *Driving down participation – Homophobic bullying as a deterrent to doing sport* (pp.122-139). London: Routledge

- Bryant, A. & Charmaz, K. (2010). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., et al. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualized teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 301–326.
- Case, C. (1991). *Down the Backstretch: Racing and the American Dream*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds. In: Morse, JM., Noerager Stern, P., & Corbin, J. (Eds.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc., pp. 127–192.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Coakely, J. & Pike, E. (2014). *Sports in Society – Issues and Controversies*. United Kingdom: McGraw-Hill Higher Education.
- Colliander, S. A. (1939). *Hästen i Sverige: samlingsverk om den svenska hästen* (Red. Trägårdh, C.) s.434-455. Stockholm: Svensk litteratur.
- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*. Vol 13, No. 2, May 2008, pp. 131-145.
- Connell, R. (2003) *Maskuliniteter*. Göteborg: Förlag Daidalos.
- Corbin, JM. & Strauss, AL. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dashper, K. (2012). Dressage Is Full of Queens! Masculinity, Sexuality and Equestrian Sport. *Sociology*. 2012 46: 1109.
- Dashper, K. (2016). Learning to communicate: The triad of (mis)communication in horse-riding lessons. In: Davis D and Maurstad A (eds) *The Meaning of Horses: Biosocial Encounters*. Abingdon: Routledge, pp. 87–101.
- Ekholm, M., Blossing, U., Käräng, G., Lindvall, K., Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eliasson, I. (2015). The gap between formalised children's rights and children's real lives in sport. *International Review for the Sociology of Sport* 6: 1–27.

## REFERENSER

- Eliasson, I. (2009). *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Engström, L.-M. (2007). *Idrotten vill – en utvärdering av barn- och ungdomsidrotten*. FoU-rapport 2007:1 Riksidrottsförbundet.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Doktorsavhandling, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande.
- Forsberg, L. (2007). *Att utveckla handlingskraft. Om flickors identitetskapande processer i stallet*. Lic. Luleå tekniska universitet Institutionen för pedagogik och lärande 2007:43.
- Forsberg, L. & Tebelius, U. (2011). The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World Leisure Journal* 53(1): 42–56.
- Fox, K. (2002). *The Racing Tribe*. London: Metro.
- Gilbert, M. (2014a). *Interspecies relations in equestrian sport*. PhD Thesis, McMaster University, Hamilton, ON, Canada.
- Gilbert, M. (2014b). Young equestrians. In: Gillett J and Gilbert M (eds) *Sport, Animals, and Society*. New York: Routledge, pp. 233–250.
- Gilbert, M. & Gillett, J. (2011). Equine athletes and interspecies sport. *International Review for the Sociology of Sport* 47(5): 632–643.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* 21: 16–34.
- Glaser, B. & Strauss, AL. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures, and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2): 105–112.
- Greiff, M., (2007). Arbete och kultur på travets stallbacke – från ingenjörskonst till omvårdnad och från manligt till kvinnligt. *Artikel i Svensk Idrottsforskning nr 2*, s.55-59.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Duke University Press.

- Hallberg, LR-M. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 1: 141–148.
- Haraway, D J. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hassler-Scoop, J. & Kelly, K. (2002). *Equestrian Education: Professional Development for Instructors*. Huson, MT: Goals Unlimited Press c/o Equestrian Education Systems.
- Hedenborg, S. (2013). *Hästkarlar, hästtjejer, hästälskare: 100 år med Svenska ridsportförbundet*. Strömsholm: Svenska ridsportförbundet.
- Hedenborg, S. (2009a). Till vad fostrar ridsporten? En studie av ridsportens utbildningar med utgångspunkt i begreppen tävlingsfostran, föreningsfostran och omvårdnadsfostran. *Educare* 2009:1, pp. 61–78. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Hedenborg, S. (2009b). Unknown soldiers and very pretty ladies: Challenges to the social order of sports in post-war Sweden. *Sport in History* 29(4): 601–622.
- Hedenborg, S. (2008). *Arbete på stallbacken. Nittonhundratalets svenskagaloppssport ur genus- och generationsperspektiv*. Malmö Studies in Sport Science, Idrottsforum.org, c/o Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Hedenborg, S. (2007). *The Popular Horse: From army and agriculture to leisure*. www.idrottsforum.org.
- Hedenborg, S. (2006). Barnarbete, barns arbete eller hobby? Stallarbete i generationsperspektiv. *Historisk tidskrift* 126(1): 47–68.
- Hedenborg, S. & Larneby, M. (2016). *Skilda Världar – unga i och om framtidens föreningsidrott*. FoU-rapport 2016:1, Riksidrottsförbundet.
- Hedenborg, S. & Glaser, J. (2013). *Unga i och om framtidens idrottsorganisering*. FoU-rapport 2013:2, Riksidrottsförbundet.
- Hertting, K. (2010). Leading with pedagogical tact – a challenge in children’s sport in Sweden. *Sport Science Review* 19(1–2): 127–147.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2010). *The Practice of Qualitative Research*. Second Edition. SAGE.
- Höigaard, R., Jones, G.W. & Peters, D.M. (2008). Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sport Science and Coaching* 3: 241–250.
- Insulander, P-E.G., Eriksson, K.. & Martin, F.H. (1939). *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*. Stockholm: Thule.

- Jordbruksverket. (2005). *Kartläggning och analys av hästverksamhet i Sverige*. Rapport, 2005.
- Jowett, S. (2008). What makes coaches tick. The influence of coaches' intrinsic and extrinsic motives on satisfaction. *Scandinavian Journal of Sports Medicine and Science in Sport* 18: 664–673.
- Kayser, M., Gille, C., Suttorp, K., & Spiller, A. (2012). *Lack of pupils in German riding schools? A causalanalytical consideration of customer satisfaction in children and adolescents*. Working paper. Diskussionspapiere // Department für Agrarökonomie und Rurale Entwicklung, No. 1201.
- Koivula, N. (1999). Sport Participation: Differences in Motivation and Actual Participation Due to Gender Typing. *Journal of Sport Behaviour*. Sep. Vol 22. No 3. 360-380.
- Koren, E. & Træen, B. Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2003; Vol. 3 (2).
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups – A Practical Guide for Applied Research*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. (2012). Lika för alla – om likabehandling i idrott och hälsa. I H. Larsson & J. Meckbach (red.) *Idrottsdidaktiska utmaningar*. 2 uppl., Stockholm: Liber, ss. 233-249.
- Larsson, T. & Bäck, H. (2008). *Governing and Governance in Sweden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 10 nr 1 s 35–51.
- Linghede, E. & Larsson, H. (2013) *Jag är en normal kille liksom – att göras och göra sig till ridsportkille*. Stockholm: GIH.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S., et al. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4(3): 497–517.
- Lundesjö-Kvart, S. (2013). *Ridlärarens pedagogiska praktik – En verksamhetsteoretisk studie*. Lic, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet, Uppsala.

- Maw, S.J. (2012). *What does it mean to teach riding? A snapshot of contemporary practices in England and Western Australia*. PhD Thesis, Murdoch University, Perth, WA.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and control. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363.
- Moore-Colyer, R.J. & Simpson, J.P. (2004). ‘High-Caste Corinthians: Amateurism and the Bloodstock Industry 1945–75’, *The International Journal of the History of Sport*. 21, no. 2 (2004), 277–96.
- Nikku, N. (2005). Stallkulturen som arena för flickors identitetsskapande. *Sociologisk forskning* 4: 29–34.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). Mästarlära som lärandeform idag. I *Vem väver kejsarens nya kläder*. Winblad, Anna och Bengtsson, Cecilia (reds.) Stockholm: Stockholms hantverksförening.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära - Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg, J.R. (2014). *Statens stöd till idrotten – Uppföljning 2013*. Centrum för idrottsforskning 2014:1.
- Norberg, J.R. & Bergsgard, N.A. (2010). Sports policy and politics – the Scandinavian way. *Sport in Society* 13(4): 567–582.
- North, D. & Thomas, R. (1973). *The Rise of the Western World: A New Economic History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nybleaus, G. (1959). *Den svenska hästen i arbete och sport*. Stockholm: Lindfors, 258–66.
- O’Connor, M.K., Netting, F.E. & Thomas, M.L. (2008). Grounded theory: Managing the challenge for those facing institutional review board oversight. *Qualitative Inquiry* 14(1): 28–45.
- Ojanen, K. (2012). “You became someone”: Social hierarchies in girls’ communities at riding stables. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 20(2): 137–156.
- Plymouth, B. (2012). Gender in equestrian sports: an issue of difference and equality. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 15:3, 335-348.
- Potrac, P., Jones, R. & Armour, K. (2010). ‘It’s All About Getting Respect’: The Coaching Behaviours of an Expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7:2, pp 183-202.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

## REFERENSER

- Redelius, K. (2012). *Ledarna och barnkonventionen – Om idrottande barns rättigheter*. FoU-rapport utvärdering av Idrottslyftet 2011:1 Riksidrottsförbundet.
- Redelius, K. (2011). Idrottens barn – fria från kränkningar? En internationell utblick om idrott och FN:s barnkonvention. Kap. i: *För barnets bästa En antologi om idrott ur ett barnrättsperspektiv*. Centrum för Idrottsforskning. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Redelius, K. (2002). *Ledarna och barnidrotten – Idrottsledarnas syn på idrott, barn och fostran*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Studies in Educational Sciences 55 HLS Förlag.
- Schippers, M. (2007). Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony, *Theory and Society*. 36, no. 1, 85–102.
- Silverman, D.G. (2010). *Doing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Smith, E. (2009). The sport of governance – a study comparing Swedish riding schools. *European Sport Management Quarterly* 9(2): 163–186.
- SOU, 2000:109. En svensk hästpolitik. Näringsdepartementet, Stockholm 2000.
- Ståhlberg, U. (1999). *Den svenska ridskolan 50 år 1948-1998*. Opublicerad artikel.
- Ståhlberg, U. (1996). Att lära barn rida. Svenska Ridsportförbundet.
- Ståhlberg, U. (1988). *Hästarnas och ridningens Strömsholm*. Stockholm: Ridfrämjandet.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- SvRF, (2016). *Framtidens ridskola säkrar kvalitén*. [www3.ridsport.se/RidklubbRidskola/Kvalitetsmarkning/](http://www3.ridsport.se/RidklubbRidskola/Kvalitetsmarkning/) (16 august 2016).
- SvRF, (2015a). *2014-Ridsportåret i siffror*. Verksamhetsberättelsen för 2014. Svenska Ridsportförbundet.
- SvRF, (2015b). *Hästen som yrke*. [www3.ridsport.se/Utbildning/Hasten-som-yrke/](http://www3.ridsport.se/Utbildning/Hasten-som-yrke/) (19 november 2015).
- SvRF, (2015c). *Handbok för A, B & C tränare! Samt anvisningar för tränarutbildning*. Utgåva 7. Svenska Ridsportförbundet.
- SvRF, (2012). *Ridsporten Vill*. Idéprogram för Svenska Ridsportförbundet. Thomas
- Sörensen, T. (1998). *Det blänkande eländet: en bok om Kronprinsens husarer i sekelskiftets Malmö*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.

- Thedin Jakobsson, B. (2015) *Vilka stannar kvar och varför? En studie om ungas föreningsidrottande under uppväxtåren*. Doktorsavhandling, Gymnastik och idrottshögskolan, Stockholm.
- Thompson, P. (2000). *The Voice of the Past – Oral History*. Third Edition. New York: Oxford University Press.
- Thor, M. (2006). *Muntlig historia*. Studentlitteratur: Lund.
- Thorell, G. (2016). Utveckling och framväxt I det moderna samhället 1950-2015. Kap i *Ridkonsten genom tiderna – utmaningar i framtiden*. Red. Karlander, O. Beridna Högvakten
- Thorell, G. (2011). *Hur kommer det sig att så få pojkar rider på ridskola? – en kvalitativ studie om ridinstruktörers uppfattningar och erfarenheter om ridskolans verksamhet ur ett genusperspektiv*. Magisteruppsats i Idrottsvetenskap. Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Karlstads universitet.
- Toftegaard Stöckel, J. Strandbu, Å. Solenes, O. et al. (2013). Sport for children and youth in the Scandinavian countries. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 13(4): 625–642.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10) 837–851.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- United Nations, (1989). *Convention on the Rights of Children*. [www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) (15 Aug 2016).
- Vetenskapsrådet. (2016). *CODEX – Regler och riktlinjer för forskning*. [www.codex.vr.se/index.shtml](http://www.codex.vr.se/index.shtml) (12 Dec 2016).
- Wagnsson, S. (2009). *Föreningsidrott som socialisationsmiljö. En studie av idrottens betydelse för barns och ungdomars psykosociala utveckling*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2009:53.
- Wagnsson, S. & Augustsson, C. (2015). Idrottsföräldrars syn på den kommersialiserade barn- och ungdomsidrotten. In: Wagnsson S, Augustsson C, Robertsson K, et al. (eds) *Idrottens Pris – Om idrottens kostnader och medlemskapets betydelse*. Centrum för idrottsforskning 2015:2.
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2015). Girls’ bodily activities in physical education how current fitness and sport discourses influence girls’ identity construction. *Sport, Education and Society*. Epub ahead of print 18 August.



## REFERENSER

- Walsh, J. (2011). Becoming an effective youth sport coach. In: Armour K (ed.) *Sport Pedagogy – An Introduction for Teaching and Coaching*. United Kingdom: Pearson Education Limited, pp. 287–298.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolframm, I. (2014). *Coaching Riders: The Science of Equestrian Sports: Theory, Practice and Performance of the Equestrian Rider*. Abingdon: Routledge.



## Publiceringslista

Artikel I. Thorell G and 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): 650–666.

Artikel II. From Giving Orders to Engaging in Dialogue – Military Norms Being Challenged at the Swedish Riding School. *International Review for the Sociology of Sport*. Published online before print, September 2016.

Artikel III. The Swedish riding school – a social arena for young riders. Artikeln är inskickad för publicering (*submitted*) till tidskrift.



I



## Riding Instructors, Gender, Militarism, and Stable Culture in Sweden: Continuity and Change in the Twentieth Century

Gabriella Thorell<sup>a,b\*</sup> and Susanna Hedenborg<sup>a,b</sup>

<sup>a</sup>University of Gothenburg; <sup>b</sup>Malmö University

*Equestrian sport underwent significant changes in Sweden during the twentieth century, from being connected to men and the army to being associated with women and leisure activities. Previous research has shown that a stable culture with masculine military norms still exists in spite of these changes. The purpose of this study is to explore why these norms continue to influence Swedish equestrian sport. Institutional economic theory and gender theory are used to explain continuity and change in stable culture. The source material consists of interviews and document analysis. An important finding is that military norms have been reproduced in the education of the riding instructors.*

**Keywords:** equestrian sport; gender; institutional economic theory; riding instructors; coaching

### Introduction

Swedish equestrian sport underwent significant changes during the twentieth century. At the beginning of the century, horses and stable labour were associated with men and masculinity and horses were mainly used as draught animals in agriculture, forestry, and the transport sector. Horse riding was a rare privilege, except for members of the military or as a leisure activity mostly for the upper class. In the army men rode horses, whereas both upper-class men and women practised horse riding. Although it was uncommon, some women could even make a living performing the art of horse riding.<sup>1</sup> Today, the number of riding horses is at an all-time high, while there are few draught horses, and horse riding attracts more women and girls than men and boys. Furthermore, riding is one of the most popular sports among girls and young women.<sup>2</sup>

Like other Swedish sport associations for children and young people, contemporary horse riding associations receive municipal and government subsidies for their activities in horse riding schools. The forms of ownership and management vary. In some cases, the associations own the horses, facilities, and land, while in others a private owner or the municipality co-owns the business with an equestrian association.<sup>3</sup> Although the organizational forms vary, most riding school activities have a 'sport for all'-orientation, rather than being geared towards the elite.

Despite these momentous changes, research shows that the contemporary stable environment is pervaded by what has been called a masculine military discourse, although it is now also complemented by a nurturing discourse. The nurturing discourse has been explored in previous research, and it has been suggested that this discourse can be connected to the feminization of equestrian sport.<sup>4</sup> The purpose of this study is therefore to

---

\*Corresponding author. Email: [gabriella.thorell@stromsholm.com](mailto:gabriella.thorell@stromsholm.com)

explore why military norms continue to influence Swedish equestrian sport. Both continuity and change will be highlighted.

The article focuses on riding instructors and their education in order to understand and explain the norms of stable culture. Instructors are leaders within the sport, as well as bearers and transmitters of a certain culture – a stable culture that will be scrutinized here. For the purpose of analyzing this culture, educational activities at the Swedish National Equestrian Centre (SNEC) have been studied. SNEC has trained Swedish riding instructors throughout most of the twentieth century. The time period covered by this study spans from the 1960s until the 1980s. In the 1960s, SNEC, which had previously been conducted under the auspices of the military, was civilianized. A question of importance for this study is whether military norms have prevailed at SNEC, and if so, why.

### **The History of the European Riding Schools**

This study focuses on stable culture in Sweden. While a comparative study of the development of riding schools in different countries would be fascinating, there is currently a lack of research in this area.<sup>5</sup> Nonetheless, for the purpose of this article, it is relevant to provide a brief historical account of the development of European horse riding academies as these have strongly influenced the trajectory of Swedish horse riding.

During the Renaissance, the ability to ride horses was seen as a necessary skill for young noblemen, and several horse riding academies were founded in Europe for this reason. In Naples, Italy, in the seventeenth century, Federigo Grisoni developed special techniques for horse riding. His techniques had great impact in other parts of the continent, and not least his cruel methods, which have been described in historical accounts. Another riding school was founded in Vienna: the Spanish Riding School, which was first named during the Habsburg Monarchy in 1572. Although the development occurred somewhat later in France, the country was nevertheless integral to the trajectory of European horse riding. In the eighteenth century, Antoine de Pluvinet developed a set of gentler methods than those of Federigo Grisoni, and Pluvinet's techniques subsequently spread over Europe. At this time, Swedish male aristocrats were increasingly inspired by the French way of riding and several of them traveled to France to learn, among other things, riding skills.

In the nineteenth and early twentieth centuries, several riding academies were established in Europe, such as the Hollandsche manege in 1744, the Imperial Horse Guards in St Petersburg in 1804–1807, and the Moscow Manege in 1817.<sup>6</sup> At this time in Europe, the art of equestrianism was closely connected to warfare.<sup>7</sup> In the eighteenth century, Francois Robichon de la Guérinière developed the French style of riding further. He was head of the French royal court riding school, and in 1814 the riding school in Saumur became the military riding academy, which trained the cavalrymen – Cadre Noir – and the warhorses. In connection to the establishment of Saumur, a corps of riding instructors was formed.<sup>8</sup> Inspired by some of the riding masters from the riding schools of Versailles, the Tuileries and Saint Germain, Cadre Noir became an exclusively military institution.

In the twentieth century, horse riding became a popular pastime for the middle and upper classes in many European cities. Men and especially women who did not have the opportunity to learn to ride in the army or at the universities gathered at the newly opened riding schools to learn equestrianism.<sup>9</sup> From the late twentieth century and onwards, an increasing number of riding clubs have appeared throughout Europe.<sup>10</sup> The modern riding school took form after Second World War. In addition, there are a number of riding academies in Europe that have maintained the classic equestrian arts up until today. One example is the Spanish Riding School in Vienna, where Guérinière's methods are still



important.<sup>11</sup> However, the activities of the Spanish Riding School have changed, and the riders now demonstrate their skill in commercial horse shows. Saumur is another example. After the Second World War, the French government sought to preserve traditional equestrian art. In 1972, the National School of Equitation was founded at Saumur. It was necessary to organize the training of riding instructors, and Cadre Noir formed the teaching staff of the new school. The riding masters maintained the principles of academic equitation and, like the Spanish Riding School, the Saumur riders also perform in front of audiences.<sup>12</sup>

### **Theoretical Perspectives and Previous Research**

Previous research on equestrian sport has analysed the feminization process, and contemporary gender constructions within the sport.<sup>13</sup> Studies have shown that girls in today's stable environment can develop an alternative femininity that is, among other things, characterized by decisiveness and leadership, while care for the horse is still central. One explanation for why girls are socialized into characteristics such as decisiveness and leadership is that riding schools are partly pervaded by a military discourse.<sup>14</sup> This discourse centres on social hierarchies, authoritarianism, status, concentration of power to a small number of people, language of command, and continuous feedback. It can, of course, be questioned if it is a military discourse that is maintained or whether the stable culture has other connotations connected to changes in the society. In this article, it is, however, argued that the Swedish stable discourse has so far been strongly influenced by military norms. This can be seen in concepts and commands used in the stable, as well as references to what is seen as a correct way of treating horses.

It is interesting to note that previous research has highlighted military norms as central to stable culture, but failed to explore why these norms continue to influence today's civilian riding schools, which are mostly populated by girls. This study will pose such questions, first, because there is no 'essentially true' way to interact with the horse. While the animal's behaviour to some extent delineates our attitude towards it,<sup>15</sup> not all stable cultures are governed by military norms,<sup>16</sup> and other stable cultures have previously been permeated by such norms that have subsequently declined.<sup>17</sup> Second, it is argued here that today's military norms cannot be satisfactorily explained by the fact that riding schools were mainly staffed by riding instructors with a military background almost 50 years ago. Third, gender constructions are of interest in order to understand continuity and change in stable culture.

Two theoretical perspectives inform this study: institutional economic theory and gender theory. Institutional economic theory can explain why cultures are slow to change. One important insight is that altering institutional arrangements, both formal and informal, can be expensive, not least as the devising of new institutional solutions requires time and energy. Also, in contrast to technological innovations, such alterations do not often generate increased income.<sup>18</sup> This study will analyze formal and informal norms in riding instructor courses, in order to explain the continued prevalence of military norms at Swedish riding schools. The theoretical concepts of formal and informal *norms* will be used in lieu of the term *discourse*, as the latter tends to implicate specific theoretical frameworks. Although it may be misleading to refer to these norms as military, this label will still be used here as other researchers have chosen it to describe stable culture. Discernible changes will be viewed in terms of their profitability. Furthermore, formal norms can include established regulations regarding who can participate in a particular course, while informal norms can entail expectations and ideas regarding the participants

and the goal of their training. The study also utilizes the anthropological notion of culture. The notion of *stable culture* has been central in analysing the informants' statements, and is used to understand rules and norms affecting the environment for teachers and students at SNEC.<sup>19</sup>

Some of the formal and informal norms in this study are closely connected to gender constructions, and gender theory has therefore been used. Gender constructions are not static, but change over time. They are dynamic, fluid, and challenging.<sup>20</sup> Intersections between gender, social class, age, body function, and ethnicity produce conflicting ideas and norms for masculinity and femininity as well as several masculinities and femininities within the same context.<sup>21</sup> In addition, an understanding of gender in relation to sports must be influenced by an awareness of social, political, and economic change, both within and outside of the sport.

## Method

The source material consists of written documents and riding instructors' recollections of their training. The written documents analysed are course syllabi, report cards, and newspaper clippings from 1960 to 1980. Older literature describing training courses and riding schools, such as *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige* ('Horses and Horse People in Contemporary Sweden'), *Hästen i Sverige: samlingsverk om den svenska hästen* ('The Horse in Sweden: A Reader'), and *Den svenska hästen i arbete och sport* ('The Swedish Horse in Labour and Sport'), has also been studied.<sup>22</sup> These books describe SNEC as an educational institution. As instructors at the institution wrote the chapters on SNEC, they also provide insight into group norms.

There is very little remaining historical documentation of riding instructor training. For this reason, interviews with instructors have been integral to understanding the content and structure of riding instructor courses. Oral history is a method for accessing the past and people's ideas about it when written material is unavailable.<sup>23</sup> Four riding instructors (one man and three women) who were trained at SNEC have been interviewed, as well as a person who is responsible for the instructor courses. These particular informants were selected as they have all put their training into practice in the world of equestrian sport, and have all been successful within different areas of the sport. They have also completed all stages of the Swedish riding instructor training, and have attained the highest level (level three) on the international educational scale for riding instructors. All of the informants have undergone the different levels from the first to the third riding instructor course (RIK 1 to RIK 3, the so-called 'long course'). Two of them have also attained the title of 'Swedish Fellow', an award presented by the Swedish Equestrian Federation's section for riding schools and education. One of the informants was trained in the 1960s, two in the 1970s, and one in the 1980s. The informants have been made anonymous, and have approved the transcribed interview material prior to publication. To facilitate reading, the informants have been given pseudonyms (see Table 1).

When studying oral history, interviewees can be asked to reflect on specific events or courses of events in their lives.<sup>24</sup> When collecting data for this study, all informants were asked three main questions, which were subsequently discussed and supplemented with follow-up questions. Furthermore, informants were asked to bring photographs, report cards, schedules, and newspaper clippings to show while reminiscing about their training. Some of these clippings will be mentioned below, although providing exact references has been difficult. Looking at such material helped direct the interviews, and also filled a mnemotechnic function.<sup>25</sup> The interviews explored what it was like to undergo riding

**Table 1** Pseudonyms

Riding teacher	Pseudonym	Decade during which the informant was trained	Level of education/title
Riding teacher 1	Anna	1970s	Level 3
Riding teacher 2	Thomas	1960s	Swedish fellow
Riding teacher 3	Charlotte	1970s	Swedish fellow
Riding teacher 4	Nina	1980s	Level 3

instructor training during a particular time period, what was expected of the students, and the values conveyed by their instructors.

Thorell conducted the interviews, which took place in the informants' homes or work environments. Two informants were interviewed only once, and the other two twice. Interviews were scheduled by phone or email, and lasted between 50 and 90 minutes. They were documented using a voice recording device, and subsequently transcribed.

When using interviews as source material, it is important to remember that informants' stories are subjective interpretations of events.<sup>26</sup> Informants sometimes exclude incidents that may be perceived as unimportant, or which they feel uncomfortable discussing. Informants may also forget, misremember, or provide distorted recollections.<sup>27</sup> Furthermore, a person's perception of the past can change over time. Naturally, the research questions of a study affect what the interviewers can learn about the past. Some memories are also more sensitive than others. One way of ascertaining the validity and reliability of oral sources is to compare interviews to each other, and to extant written material from the period. This method has been used in this study. When the results are presented, the methodology will be problematized further.

Another important factor that may have affected the informants' responses is Thorell's position as head teacher in pedagogy at SNEC. The researcher always co-produces the interview, and affects the outcome through his or her personality and position.<sup>28</sup> In the course of her work, Thorell had met three of the informants previously. In this case, this is viewed as an advantage, as it facilitated rapport building between researcher and informant. This trust is crucial if the informant is to be able to talk about his or her experiences.<sup>29</sup> The informants have also been assured that their stories are important, and that the aim of the study is not to criticize their training.

The results will be presented in a coherent text, punctuated by a number of quotations that have been selected to elucidate specific events and highlight the educational culture that existed during different periods. As spoken language is sometimes unclear, the quotations have been adjusted to be intelligible in written form.

### **The History of the Swedish National Equestrian Centre**

In Sweden, the first indoor maneges were connected to the universities. At Uppsala University, a department for academic riding was founded as early as 1663. This department is still active, making it one of the oldest of its kind in the world, although it has a different profile and clientele than 350 years ago. Following the Treaty of Roskilde in 1658, Lund University also began teaching equestrianism.

SNEC was established as a riding academy in the nineteenth century, and from 1868 until 1968 SNEC trained Swedish officers and military members in riding, educating young horses, and, eventually, driving horses. When the army was mechanized and horses were replaced with motor vehicles, the role of SNEC changed. Parallel to the army's

continued training of military members at SNEC, an instructor course was established in 1949 for a trial period with the aim to train riding instructors for the emerging riding schools. At SNEC, the number of courses increased over time, and the so-called civilian courses were instated alongside the training provided by the military: first-year and second-year courses for future riding instructors, a course for agricultural youth, a course for forestry driving instructors, and one for forestry drivers.<sup>30</sup> SNEC received its first female students after these courses were opened to civilians.

The development at SNEC was triggered by a governmental decision to establish a Society for the Promotion of Horse Riding (*Ridfrämjandet*, 1948) with the purpose of promoting horse riding for all,<sup>31</sup> and to support the modern riding schools. One of the most vital questions for the new organization was that of instructor availability. Aside from authorizing riding instructors who had been trained in the military, for example, riding instructor courses were also to be established. In 1968, the new equestrian organization took over SNEC with the aim of training instructors for the modern riding school. Further courses were established, and during the first year approximately 300 students attended during almost 5,000 man-days.<sup>32</sup> By the early 1970s, all students at the instructor courses were civilians.

## **Stable Culture at the Swedish National Equestrian Centre**

### *Who was Admitted?*

One way of charting stable norms is to study admissions. Until the instructor courses were opened to civilians, only men were admitted.<sup>33</sup> After that, financial conditions were a decisive factor and women were able to attend the courses if they had the resources to finance their training privately.<sup>34</sup> For this reason, a small number of women participated in the courses even before 1968. The importance of economic means was not unique to equestrian sport; on the contrary, women's financial conditions have delineated their ability to participate in many sports.<sup>35</sup>

While some were required to pay for their own training, the informants claim that students could apply for scholarships that covered most of the cost of education during the 1960s and 1970s. Were it not for the equestrian organization's scholarship, Thomas states, he would not have had the resources to attend the course. He claims that social class background was an important factor during the military period, and that those who came from the 'wrong' class background were not always treated well:

... really, they were oppressed. Like Gehnäll Persson and Stable-Olle, for example, who trained many of the advanced horses in dressage, like Gaspari and many of the others. They weren't worth anything, and they'd developed such inferiority complexes that they were unable to advance, they were completely subjugated. Gehnäll Persson was an Olympic gold medalist, but when they found out he wasn't an officer he was deprived of the medal. That's the way things were. There were those who ruled, and those who were suppressed.

Thomas received his training in the 1960s. He claims that relations with the riding instructors during the military period were generally good, and that the instructors were highly dedicated to improving the students. However, some instructors disdained the civilian participants who were on scholarships. Thomas states that these students were not regarded as 'good enough', and were occasionally bullied:

There was even bullying of students and those who weren't seen as good enough or sophisticated enough. I wasn't sophisticated enough for one of the Rittmeisters [T/N: the military rank of a cavalry officer, equivalent of a Captain]. He was great with the horses and all that, but I wasn't exactly an officer in the making. I was a working-class kid who couldn't

pay my way. So we didn't get along. But they weren't all like that. One of the other Rittmeisters even helped me so that I could compete in advanced-level dressage in the Swedish Championships. So I got a little bit of both. Funnily enough, the one who supported me the most was titled [laughs], while the other one was more of a regular officer, but he liked to put you down if he could ...

Thomas notes that students could sometimes compensate for having a lower-class background by demonstrating sufficient riding skills, and that not all teachers behaved in this way. Attitudes towards the students changed after the equestrian organization took over, and the informants state that class background subsequently became less important.

### ***Practical Skills were Highly Valued***

Course syllabi and report cards show that the instructor courses were very similar before and after the equestrian organization took over SNEC. A 10-point grading scale was used, and more or less the same subjects continued to be taught: dressage, cross-country riding, training of young horses, instructor training, riding theory, knowledge of horses and horse health, shoeing, grooming and stable care, and riding school economy. The preparatory courses included organization, economy and accounting, psychology, and mental skills training. Those who planned to apply to the riding instructor course were subjected to a riding test during their training.

Both literature and informants confirm that the practical and theoretical aspects of training were closely connected.<sup>36</sup> Anna and Charlotte note that during the time of their training, the theoretical expositions were mostly conducted as practical lessons in the stables. Theory and practice were also integrated during riding lessons. The informants state that the so-called riding theory was mostly taught during riding lessons, but that the book 'Horse Riding Instruction',<sup>37</sup> a book written for the army in which riding instructions were spelled out, was also used as a supplement.<sup>38</sup> Other studies have also shown that stable culture places a high value on practical competency.<sup>39</sup> In other words, practical skills and the ability to apply theory in practice are considered marks of good horsemanship.

During the military period, instructor courses focused primarily on riding skills, which were assessed through competitions and the Swedish Equestrian Federation's riding badges.<sup>40</sup> Riding skills remained important even after the equestrian organization assumed governance over the courses. Charlotte began her training in 1972, and states that applicants applied by submitting written applications to the equestrian organization. Applications should state the applicant's competitive level, as well as his/her degree of experience. References were also included: 'You submitted a written application to the equestrian organisation with references attached. I'd competed in intermediate I in show-jumping and I'd completed my work experience [A/N: at a riding school]. They wanted to know who you were and if you'd be suitable for the profession in the future'.

It is also interesting to study examinations in order to understand the courses and the capabilities that were valued. Examinations sometimes consisted of written tests, but other times they were in the form of individual oral presentations in, for instance, horse health care. During the late 1970s, students were increasingly assigned to do projects, which could vary in size and type and consist of assignments such as arranging a competition or building obstacles. Anna says: 'The first cavaletti [A/N: small jumps] here were made by my year. We also renovated the horse cemetery. We didn't have any resources, so I got black paint at home. We used strands of grass to fill in the letters'. The final exams were designed to ascertain whether the students had achieved the course goals, and were

structured according to the different riding badges. These badges were instated during the early twentieth century as proof of a rider's skills.<sup>41</sup> Informants state that they were also used in instructor training. In order to acquire a particular badge, one had to complete both theoretical and practical tests, which included riding.

In order to pass, one had to score a five or higher on the 10-point scale. This grade determined whether or not a student would be allowed to progress to the next level of training. There was also space at the bottom of the report card where the instructors could comment on a student's suitability for the profession. In other words, one may have demonstrated the requisite skills in riding and handling horses, but could still fail and be deemed unsuitable due to tardiness or the so-called attitude problems. Prospective riding instructors also needed to complete a year of professional experience in order to be certified.

As noted above, various types of competitions were important parts of the courses, and served as examinations where participants demonstrated their capability. Performing well in competitions was also considered a credit to SNEC and its instructors. Aside from regular competitions in dressage and showjumping, Thomas mentions 'point-to-point' events during the military period, when the riders followed a set course through the countryside, and the first to cross the finish line won. Thomas observes that these events were truly challenging and sometimes highly dangerous. Another event was night-time orienteering, where riders had to navigate and locate control points in the dark. Students sometimes also travelled to other locations, usually other regiments, to compete. This could entail extensive train rides with the horses. Thomas remembers:

During the long course we rode the horses, two each, to Kolbäck [A/N: a small town close to SNEC]. There we loaded them onto the train with a barrier between each horse, and a bale of hay. Then those of us who came along laid down in there, and went to Skövde or Umeå to compete.

Competitions continued to be an integral part of the courses even after the equestrian organization took over. SNEC required students of the so-called long course to participate in a number of national events, and newspaper sports coverage shows that the students did so. One of the informants brought a clipping with the headline 'Strömsholm (SNEC) riders exceptional', from the Nordic equestrian games in Helsingfors, at which all gold medals were won by Swedish riders lead by SNEC's Major Hans Wikne. In the magazine *Hästen*, volume 35, issue 7, from 1977 (shown in a clipping brought by one of the informants), the editorial discusses the development of Swedish dressage, and notes the outstanding skill of the riders trained at SNEC. In this sense, competitions were an opportunity to promote SNEC while also allowing instructors and students to demonstrate their skill.

An important difference between the military and civilian periods was that civilian students were required to do stable service, including mucking out, feeding, and caring for the horses. During the military period, Thomas says, hired grooms cared for, groomed, rode, and educated the animals. These grooms were older men who had the daily responsibility for a couple of horses each, and always prepared and tacked them up before lessons. When the courses were demilitarized in the 1960s, this system changed. Anna attended SNEC during the 1970s and states that when she attended the so-called grooming course students were required both to do stable service and take care of the horses. Each student was responsible for two young horses and six adult horses, one of which they also rode. Some students were in charge of one of the teachers' horses, and some would also care for a horse that someone needed help with. Anna says:

We had stable service in the morning, at lunch, and in the evening. We were in charge of six horses each, or five, because one of them was also our riding horse [A/N: which they also took care of]. Sometimes during the long course we had two young horses, and we'd take care of one of the teachers' horses and perhaps one extra horse for someone who needed help.

The informants stress that their training was not limited to specific class hours. If one of the horses got colic and needed to be watched during the night, students were encouraged to participate as part of their education. Such practices imparted a sense of responsibility in the students, who learned about the continuous care and attention horses require.

### ***Authoritarian Leadership and Security***

Informants state that it was an honour to be selected to attend SNEC courses, and describe the selection process as tough. As many of the courses were short, some only lasting three months, the time spent at SNEC became extremely important. Nina remembers how eager she was not to miss anything:

I remember sometimes waking up in the morning and feeling ill. Even when you were really sick, you didn't think: 'I can't do this'. Instead you thought: 'No, I can't miss a day'. If I'd have stayed home sick I'd have missed out on too much. It was like missing an entire show, and you showed up no matter what.

While the courses are described as demanding, the informants stress the extent of what they learned and recall a constant sense of motivation, particularly due to the feeling of having been selected. Perhaps that is why students, in Nina's words, 'showed up no matter what', even when they were ill. SNEC was by far the finest educational institution for riding instructors in Northern Europe (and attracted international students as well),<sup>42</sup> and the number of applicants to the courses increased as equestrian sport and the number of Swedish riding schools grew. To quote Nina:

Getting accepted was an incredible accomplishment. It was a huge deal, and still is for a lot of people. Still, it seems like many people today don't really understand what a marvellous place this [A/N: SNEC] is. This is where all the greatest instructors and horses were. That was clear at competitions, and looking back at all those people today, knowing what they've done, they all say ... 'I was here once', 'I was here once' ...

According to the informants, students demonstrated their dedication and loyalty to their instructors by never missing class. They also use the word respect to describe their attitude towards their teachers, and observe that this pervaded all interactions with the instructors. One important aspect of the activities was lining up correctly and looking sharp. Other research has indicated that this is not unique to SNEC. Neatness of attire and constant awareness of posture were part of the socialization imparted by the military system.<sup>43</sup> These norms lingered even after the equestrian organization took over. Anna says:

After completing stable service in the morning, we all lined up to wait for Major Wikne. Everyone polished his or her boots, polish, polish, polish. The smokers were on the alert for him. Not because we were afraid, but because we respected the instructor. We were supposed to be lined up and ready when Major Wikne came, and we knew that he checked if our boots were polished. Some people asked us: 'Were you really that afraid of him?' We weren't, but we respected him.

The informants firmly deny having been afraid of their instructors, but state that they admired them and had a great deal of faith in their expertise. Throughout the courses, students had seen them ride and train elite riders and horses. As an educational institution, SNEC continued to enjoy a strong position throughout the 1980s. Nina also emphasizes that students never felt a need to question the instructors' knowledge: 'To me, they were

great authorities. We never questioned their knowledge. We never questioned them, because they knew so much more than us’.

The informants underline that students accepted the instructors’ leadership and authority without question. Aside from respect, performance and results were highly valued, and students were expected always to be zealous and alert. Still, some of the informants note that this form of leadership could have disadvantages, as the awe the instructors enjoyed from the students sometimes led to their behaving inappropriately towards the latter. Nina mentions an example of this, and says that it was sometimes difficult to know how to behave: ‘One moment the teacher might say: “Are you wearing spurs today, you animal abuser?”’, and the next day: “Why aren’t you wearing spurs?”. You didn’t know what was what. And maybe that was the point, to keep us constantly on guard’.

With its elements of brutality and derision, this form of leadership is similar to what previous research has described as the military socialization strategy.<sup>44</sup> This authoritarian strategy served to generate a mentality of subservience and self-restraint among subordinates. There are also clear similarities to Hedenborg’s analysis of horse racing, where the notions of socialization and preparation for a professional career are invoked to justify the hard work; adults correct, make decisions, and instruct the less knowledgeable (usually children) in order to teach them.<sup>45</sup>

Criticism notwithstanding, the informants maintain that the instructors provided a sense of security. In cross-country jumping – where students complete a set course of solid obstacles at high speed – students were often asked to perform difficult feats that they sometimes felt exceeded their level of capability. In such cases, the instructors’ support was integral to the students’ confidence; if the instructor believed that one could accomplish a task, this bolstered one’s belief in one’s own ability. Anna recounts an instance when she was asked to jump over an obstacle called ‘Knicken’ (a solid, elevated bank that was considered especially difficult).

The first time we were going to jump Knicken we were a whole group waiting to do it. Everyone was down there at the same time, and nobody was speaking. I felt that this couldn’t be happening – am I supposed to jump that? No way! But the teacher said next, next, next and I couldn’t say I did not want to do it! I could not!

While the training could sometimes be frightening, the informants describe the sensation after completing a challenge as profoundly empowering. Of course, it is difficult to know whether everyone felt the same way, as those who did not complete the courses have not been interviewed in this study. However, informants maintain that competition for admission to the courses was sufficiently tough to eliminate all but the very best, and that most of the admitted students thus managed to complete the courses.

A key value imparted to the students was the importance of not ‘chickening out’. This is a common attitude in sports, and is grounded in a ‘fight through the pain’ mentality that takes precedence over health.<sup>46</sup> As the courses entailed many different components and significant amounts of cross-country riding and training of young horses, participants fell off on a regular basis. Still, informants claim that they were seldom injured, and compare this to the situation among young riders today. Charlotte says:

We fell off, probably eight to ten times a week because we rode young horses. We rode outdoors, and the horses weren’t exercised over the weekends [A/N: and therefore had some excess energy on Mondays]. But we were never really injured. Naturally it hurt sometimes, but we laughed it off. Today it seems like every time someone falls off they have to get picked up by an ambulance, and then they can’t ride for three weeks. There’s too much emphasis on ‘feeling’. Back in our day, falling off was just something you did ... it was part of the experience.



Instructors aside, the horses played a vital role in the students' training. The informants stress the importance of well-trained horses, as this provided a sense of security and confidence. Having faith in the instructors required a strong belief in their expertise and authority, and this created a sense of security. The informants also recount feeling comforted by the fact that their training followed a clear structure focused on precision and thoroughness. Nina says:

There was a structure. The horses and the riding lessons were very organized and structured. That made us feel safe. I didn't have a lot of experience with jumping, and I hadn't ridden young horses like that before. But we followed the curriculum and did it and learned how to do it. I trusted the experts – not in a subservient way, but I believed in the authority of the people there. We felt very secure in that belief.

The specific teaching culture implemented at SNEC is described as tough but educational. The respondents who were educated after 1968 express their appreciation for this atmosphere. Charlotte states:

[It was] great and highly beneficial, but incredibly demanding. The instructors were always around in the stable, and you didn't want them to find some sweat behind a [horse's] ear or something. They'd catch you and it would never happen again. The instructors were always present, and so we knew that we had to be meticulous. We learned to be thorough naturally.

### ***Trained as a Man, a Horse Man, or a Riding Instructor***

Evidently, the courses at SNEC both before and after the equestrian organization took over accomplished more than merely training new riding instructors.<sup>47</sup> In *Den svenska hästen i arbete och sport* ('The Swedish Horse in Labour and Sport') from 1959, Gustaf Nyblaeus wrote:

Through daily interaction with horses of all ages and levels of education in all kinds of weather conditions they [A/N: the students at SNEC] have learned something more. Self-restraint, patience and consideration! Characteristics that are valuable not only in interaction with animals, horses in particular, but perhaps equally so in the more or less unavoidable co-habitation with other people, which no one can avoid, except for perhaps the hermit ... Strömsholm (SNEC) not only *educates horse men*, but also *socialises men*.<sup>48</sup>

This attitude is also reflected among the informants for this study. Thomas ponders the purpose of the training, and talks about a further dimension that can almost be said to resemble etiquette training.

[You developed] a keen sense of the horse and learned riding skills. That is what they wanted to see. But they also wanted you to become more refined, at least us long course students. Mostly those of us who hadn't been trained in how to hold a knife and fork and things like that. That all changed at Strömsholm (SNEC).

Students also learned the importance of punctuality, speed, and efficiency, and neatness of attire. Stable service was always timed, and riding teachers and stable foremen conducted routine checks of both horses and equipment. When one of the respondents remembers her time at SNEC, she notes that this military pedagogy ingrained a fastidiousness and sense of responsibility that students subsequently brought with them into their professional lives. Nina says: 'It was an educational culture built on thoroughness, order, neatness, "chop chop". You were exposed to it every day ... today, things have changed ...'. Expectations of students were high, and responsibility was demanded. Nina also mentions that she feels things have changed: today, she says, young people are growing sloppy, and there are not the same requirements as in the past. Nina is concerned about the future, and that responsibility and thoroughness will perhaps not be valued as highly as before.

Informants characterize the instructors' leadership as authoritarian. Students had a good rapport with their instructors, but always followed the orders of the latter and did as they were told. There was no room for questions and negotiations; the educational culture cemented in the military left no room for questioning authority. The students were trained in responsibility and decisiveness, and the horses were always the top priority. This habit of always putting the horses first can be traced back to the hussars' era, when it was emphasized that the horses should be 'well cared for', and that one ought always to ensure that the horses had everything they needed before attending to one's own needs.<sup>49</sup>

In the time during which the students received their training at SNEC, it was increasingly emphasized that instructors should serve as role models for how to teach riding correctly. Instructor training was introduced as a subject, and initially participants practised on each other. Charlotte says:

We conducted lessons for each other, and it was really tough. The students, and we were each others' students, would ask trick questions of the person who was instructing [A/N: i.e. another student], and that wasn't always fun. But because we were all so well-matched in terms of capability it was all right. We really hassled each other, but not to mess around. Everyone was good.

During the late 1970s, students were also given the chance to practise on the lower-level courses, although most of the practice lessons were still held with course mates. The informants claim that these sessions were demanding but rewarding, as they required careful preparation. The instructors could also test their students in order to assess their capability. One way of doing so was to ask someone who was riding to dismount and continue a lesson without preparation. Anna says:

Sometimes you knew you were going to be instructing, and you'd be prepared, but other times you were unprepared. One moment you'd be riding, and the next the teacher would tell you to dismount and continue the lesson. Then you had to be able to do that. When you could conduct that lesson it was a mark of true skill. He could have started describing a turn of the haunches and suddenly you'd have to take over.

### **Concluding Discussion**

An important question for this study has been why military norms have continued to influence Swedish riding schools, which today are mainly populated by women, and equestrian sport, which is the second most popular sport for girls in Sweden. This question has been explored by mapping out and analysing Swedish stable culture and the education of riding instructors between the 1960s and the 1980s. During this period, SNEC was transformed from being the army's riding and driving institution to becoming the equestrian organization's educational centre for civilian students at the riding instructor courses. Furthermore, an increasing number of women participated in the courses. While it would be reasonable to assume that this should have resulted in the dissolution of the military norms, institutional reorganization does not appear to have challenged their pervasiveness although some changes can be distinguished. A simple explanation for why there were no major changes during this period is that the teachers remained more or less the same. At the same time, the new organization that took over SNEC could have replaced the teachers and demanded a different educational culture, but did not.

That a military discourse was evident in the Swedish stable culture has been demonstrated in previous studies.<sup>50</sup> The military discourse is characterized by social hierarchies, authoritarianism, status, concentration of power to a small number of people, language of command, and frequent feedback.<sup>51</sup> In addition, it is clear that military

commands and concepts, as well as the same textbooks, were used in teaching the new instructors. These characteristics are reflected in the source material for this study, and appear to pervade both the formal and informal norms for the courses. Riding skills were emphasized through curricula and grades, and informally by encouraging students to compete and the use of competitions as examinations. Practical skills were important, as well as efficiency, orderliness, and responsibility. Interestingly, it can also be noted that authoritarian leadership provided a sense of security. This can perhaps explain why the institutional arrangements of stable culture were difficult to change; such changes would simply have cost too much. The organization would have needed time to readjust, find new teachers, and exchange one educational system for another, to speak in terms of institutional economic theory.<sup>52</sup> For the participants, the cost would have been losing the sense of security and the regular feedback provided for unfamiliar teaching methods, which would have generated anxiety. The informants describe their time at SNEC as demanding but highly rewarding, and recount feeling chosen. These are very positive assessments. It is likely that the civilian participants could influence and change the curriculum, but they did not choose to do so. This can be interpreted as a sign of that they were limited by a 'military' hegemony of what was a correct behaviour. Hegemony is legitimizing a certain power, which created order and demonstrated clear leadership.<sup>53</sup> Whether the stable culture was as uniform as described here is difficult to certify. It is important to remember that those who have been interviewed for the purposes of this study managed to complete the courses and have spent their professional lives in the world of equestrian sport. We know nothing of those who were not admitted, or who were unable to complete their training. History is likely to be more complex and it is possible that there was resistance to military norms and maybe even counter cultures. These do not, however, appear in our source material.

However, there were also changes during the studied period. For instance, it appears that people with a different social class background were able to enter when the equestrian organization took over. The courses were also opened to women. These changes were connected to the civilianization of the courses, and the gradual dissolution of the strong association between horses, riding, and masculinity.<sup>54</sup> During Thomas's time at SNEC, mainly men participated in the courses, but by the time that Charlotte began her training in the early 1970s half of the participants were women. After that, the number of female students grew significantly. The changing situation of women in SNEC can also be understood from a societal perspective. An increasing number of women participated in organized sports previously dominated by men, as well as challenging male norms in other areas of the society during this time. This was an opening for the women to attend at SNEC but it also consolidates institutionalized and establishes hierarchical social relationships.

This study does not show how SNEC's instructors reacted to the transition from military to civilian institution, from teaching men to teaching women, or whether women were discriminated against. The female informants emphasize that they did not experience any difficulties as women being taught (in a military manner) by men. They did not feel that they were treated differently on account of their gender, and do not recount being given any special treatment. Instead, they underline that they appreciated the tough approach, military values, and the emphasis on discipline. In that way, it is possible that the military norms were acknowledged by both men and women, creating overlapping gender constructions that diverged from what was regarded as feminine and masculine in society at large.

It is, of course, oversimplistic to narrow down the gender construction to one femininity and one masculinity as several researchers have pointed to the fact that several femininities

and masculinities have to be taken in to account.<sup>55</sup> Military culture can be seen as an institutional production of masculinity, but it is important not to be blinded by stereotypical images. Masculinity and femininity can be conceptualized as symbolic constructions but not as static roles.<sup>56</sup> In addition, several masculinities can be created in institutional contexts, including the various units and levels of the organization.<sup>57</sup> The same is true for femininities. Not much can be elucidated, however, when it comes to the intersection of masculinity or femininity and other positions except for the intersection of social class and gender. It is suggested by the informants that upper-class men met men from other social classes at SNEC. It is also possible that upper-class women were admitted if they could pay the fees themselves. Later on men and women could receive scholarships for the courses.

If the upper-class masculinity was connected to horse riding this was questioned during the studied time period. At that time the stable service became an important part of courses. Previously, men from a lower social class had taken care of the horses. Likely, the changes in students' social class background enabled this development. Previously, informal norms would probably have made it unthinkable to ask an upper-class male to perform these tasks. Another plausible explanation can be connected to the changing economic conditions of SNEC after the equestrian organization took over, as it was no longer feasible for the institution to hire grooms. Perhaps it was also difficult to attract grooms. A parallel can be drawn to the grooming profession in horse racing between 1930 and 1951. At the beginning of this period, grooms were expected to care for three horses, but over the following years their responsibilities grew considerably. Grooms' professional status declined along with their salaries, resulting in a shortage of labour.<sup>58</sup>

Both male and female participants in the SNEC courses were to an increasing extent expected to take care of the horses. Hedenborg has previously shown how the feminization of Swedish equestrian sport has put a greater emphasis on nurturance socialization.<sup>59</sup> This is not reflected in the interview material for this study. Other norms, which can be connected to military culture, were more pervasive at SNEC during the time period that has been studied.

This study has mapped and analyzed stable culture from the 1960s to the 1980s, explaining both change and continuity. It would also be interesting to compare Swedish stable culture to that of other countries, as it appears that military norms were more persistent in Sweden than elsewhere.<sup>60</sup> However, the differences between the stable cultures of different countries and whether Swedish stable culture was slower to change are topics for a different study.

### **Acknowledgements**

We would like to thank all the interviewers of this study for sharing their stories about SNEC with us. We would also like to thank Manon Hedenborg White for helping with the language.

### **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### **Notes on Contributors**

Gabriella Thorell is PhD student in Sport Science, Gothenburg University and The Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm.

Susanna Hedenborg is Professor in Sport Science, Malmö University

## Notes

1. S. Hedenborg and G. Pfister, 'Écuyères and "Doing Gender": Presenting Femininity in a Male Domain – Female Circus Riders 1800–1920', *Scandinavian Sport Studies Forum* 3 (28 March 2012), 25–47.
2. Susanna Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten? En studie av ridsportens utbildningar med utgångspunkt i begreppen tävlingsfostran, föreningsfostran och omvårdnadsfostran', *Educare*, no. 1 (2009), 61–78. Lärarutbildningen Malmö Högskola, <http://hdl.handle.net/2043/8424>
3. Elin Smith, 'The Sport of Governance – A Study Comparing Swedish Riding Schools', *European Sport Management Quarterly* 9, no. 2 (2009), 163–86.
4. Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten?', 61–78; Susanna Hedenborg, 'Unknown Soldiers and Very Pretty Ladies: Challenges to the Social Order of Sports in Post-War Sweden', *Sport in History* 29, no. 4 (2009), 601–22; and Birgitta Plymoth, 'Var så god och led! Fostran och genus i stallmiljö', in K. Petersson, M. Dahlstedt, and B. Plymoth (eds), *Fostran av framtidens medborgare – Normer och praktiker bortom välfärdsstaten* (Lund: Sekel bokförlag och författarna, 2012), 19–36.
5. Charles Chevenix Trench, *Ridkonstens Historia* [A history of horsemanship] (Övers. Stig Hultén. Stockholm: LT, 1970). Charles Chevenix Trench mentions riding schools, but does not provide much information on how riding was taught there.
6. Anna Larsdotter, *Hästens tid: rid- och krigskonst under stormaktstiden* (Lund: Historiska media, 2008).
7. [http://en.wikipedia.org/wiki/Category:Equestrian\\_educational\\_establishments](http://en.wikipedia.org/wiki/Category:Equestrian_educational_establishments)
8. Patrice Régnier, 'Horse-Riding in the Light of the Civilising Process: An Example in France', *Cambio*, Anno II, no. 4 (2012), 109–16.
9. Ecole Nationale d'Equitation, *Au Coeur de l'Ecole nationale d'équitation le Cadre Noir de Saumur* (Editeur: Giotto, 2008).
10. Chevenix Trench, *Ridkonstens Historia*.
11. Susanna Hedenborg, *Svensk Ridsport 100 år* [Swedish equestrian sport 100 years] (Stockholm: Svenska ridsportförbundet, 2013).
12. Larsdotter, *Hästens tid: rid- och krigskonst under stormaktstiden*.
13. Ecole Nationale d'Equitation, *Au Coeur de l'Ecole nationale d'équitation le Cadre Noir de Saumur*.
14. See Susanna Hedenborg, *The Popular Horse: From Army and Agriculture to Leisure* (Malmö: Idrottsforum.org, 21 November 2007); Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten?', 61–78; Hedenborg, 'Unknown Soldiers and Very Pretty Ladies', 601–22; Hedenborg and Pfister, 'Écuyères and "Doing Gender"', 25–47; Lena Forsberg, 'Att utveckla handlingskraft. Om flickors identitetsskapande processer i stallet' (PhD diss., Luleå tekniska universitet Institutionen för pedagogik och lärande, 2007), 43; and Plymoth, 'Var så god och led! Fostran och genus i stallmiljö', 19–36; for research on masculinity in equestrian sport, see Katherine Dashper, 'Dressage is Full of Queens! Masculinity, Sexuality and Equestrian Sport', *Sociology* 46 (2012), 1109, <http://soc.sagepub.com>. Susanna Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby? Stallarbete i generationsperspektiv', *Historisk tidskrift* 1 (2006): 47–68; Hedenborg, 'Unknown Soldiers and Very Pretty Ladies', 601–22; and E. Linghede and H. Larsson (eds), *Jag är en normal kille liksom – att göras och göra sig till ridsportkille* (Stockholm: GIH, 2013).
15. For the analysis of the military discourse in the first half of the twentieth century, see Thomas Söensen, 'Det blåskande elädet: en bok om Kronprinsens husarer i sekelskiftets Malmö' (PhD diss., Lunds universitet, 1998); Hedenborg, 'Unknown Soldiers and Very Pretty Ladies', 601–22; for contemporary times, see Forsberg, 'Att utveckla handlingskraft'.
16. Cf. Lynda I.A. Birke, *Feminism, Animals, and Science: The Naming of the Shrew* (Buckingham: Open University Press, 1994); Donna Jeanna Haraway, *When Species Meet* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008).
17. Cf. Kate Fox, *The Racing Tribe* (London: Metro, 2002); Carole Case, *Down the Backstretch: Racing and the American Dream* (Philadelphia, PA: Temple University Press, 1991).
18. R.J. Moore-Colyer and J.P. Simpson, 'High-Caste Corinthians: Amateurism and the Bloodstock Industry 1945–75', *The International Journal of the History of Sport* 21, no. 2 (2004), 277–96.
19. Cf. D. North and R. Thomas (eds), *The Rise of the Western World: A New Economic History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1973).

20. Susanna Hedenborg, *Arbete på stallbacken. Nittonhundralets svenska galoppsport ur genus- och generationsperspektiv* (Malmö: Idrottsforum.org, 2008); Forsberg, 'Att utveckla handlingskraft'; cf. a similar term, school culture: Gunnar Berg, *Skolkultur* (Malmö: Gleerups, 2004); S. Andersson and I. Carlström (eds), *Min skola och samhällsuppdraget* (Stockholm: Liber, 2005); and B. Abrahamsson and J. Aarum Andersen (eds), *Organisation – att beskriva och förstå organisationer* (Malmö: Liber, 2005).
21. Robert Connell, *Maskuliniteter* (Göteborg: Förlag Daidalos, 2003); Judith Halberstam, *Female Masculinity* (Duke University Press, 1998); and Mimi Schippers, 'Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony', *Theory and Society* 36, no. 1 (2007), 85–102.
22. P. del los Reyes and D. Mulinari, *Intersektionalitet* (Malmö: Liber AB, 2005).
23. P.-E. G. Insulander, K. Eriksson, and F.H. Martin (eds), *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige* (Stockholm: Thule, 1939); Sven A. Colliander, *Hästen i Sverige: samlingsverk om den svenska hästen* (Stockholm: Svensk litteratur, 1939), 434–55; and Gustaf Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport* (Stockholm: Lindfors, 1959), 258–66.
24. Thomson, *The Voice of the Past: Oral History*, 3rd ed. (Oxford: Oxford University Press, 2000).
25. Alan Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder* (Malmö: Liber AB, 2008).
26. Cf. David Silverman, *Doing Qualitative Research*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2010).
27. Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?' and Hedenborg, *Arbete på stallbacken*.
28. Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*.
29. Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?' and *Arbete på stallbacken*.
30. Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?'.
31. Ulla Ståhlberg, *Hästarnas och ridningens Strömsholm* (Stockholm: Ridfrämjandet, 1988).
32. Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten?', 61–78.
33. Susanna Hedenborg, *Hästkarlar, hästtjejer, hästälskare. 100 år med Svenska Ridsportförbundet* (Strömsholm: Svenska Ridsportförbundet, 2013).
34. Insulander, Eriksson, and Martin, *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*; Colliander, *Hästen i Sverige*, 434–55; and Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport*, 258–66.
35. Ulla Håkansson, *Ajax & Jag* (Andra upplagan: Kristianstad, 1988).
36. Cf. C.M. Parratt, 'Little Means or Time: Working-Class Women and Leisure in Late Victorian and Edwardian England', *The International Journal of the History of Sport* 15, no. 2 (1998), 22–53.
37. Insulander, Eriksson, and Martin, *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*; Colliander, *Hästen i Sverige*, 434–55; and Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport*, 258–66.
38. *Ridinstruktion* (Skövde: Gunnar Schildt, ([1930] 1975).
39. The book explains the basics of riding theory and how to fit equipment, that is the proper use of saddle and bridle; cf. Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten?', 61–78; Hedenborg, *Hästkarlar, hästtjejer, hästälskare. 100 år med Svenska Ridsportförbundet*.
40. Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?'.
41. Insulander, Eriksson, and Martin, *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*; Colliander, *Hästen i Sverige*, 434–55; and Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport*, 258–66.
42. Hedenborg, *Svensk Ridsport 100 år*.
43. Tidningen Ridsport, 'Amerikanare på Strömsholm' (No 2, 1974, Tidnings AB Ridsport).
44. Thomas Sörensen, *Det blänkande eländet: en bok om Kronprinsens husarer i sekelskiftets Malmö* (Lund: Lunds Universitet, 1997).
45. Ibid.
46. Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?' and Hedenborg, *Arbete på stallbacken*.
47. J.R. Williams Owen, 'Athletic Identity and Hyper Competitiveness: Impact on Athletes' Attitudes Toward Pain and Sport Related Injury' (Pro Quest, UMI Dissertations Publishing, The University of Oklahoma, 2012).
48. Insulander, Eriksson, and Martin, *Hästar och hästfolk i våra dagars Sverige*; Colliander, *Hästen i Sverige*, 434–55; and Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport*, 258–66.
49. Nyblaeus, *Den svenska hästen i arbete och sport*, 258–66.
50. Sörensen, 'Det blänkande eländet'.
51. Hedenborg, 'Unknown Soldiers and Very Pretty Ladies', 601–22; Sörensen, 'Det blåkande eländet: en bok om Kronprinsens husarer i sekelskiftets Malmö'.
52. Forsberg, 'Att utveckla handlingskraft'.

53. Cf. North and Thomas, *The Rise of the Western World*.
54. del los Reyes and Mulinari, *Interseksjonalitet*.
55. Hedenborg, *Hästkarlar, hästtjejer, hästägare. 100 år med Svenska Ridsportförbundet*.
56. Cf. Halberstam, *Female Masculinity*.
57. Schippers, 'Recovering the Feminine Other'.
58. Raewyn Connell, 'Masculinity Construction and Sports in Boys' Education: A Framework for Thinking About the Issue', *Sport, Education and Society* 13, no. 2 (2008), 131–45.
59. Moore-Colyer and Simpson, 'High-Caste Corinthians', 277–96.
60. Hedenborg, 'Till vad fostrar ridsporten?', 61–78; Hedenborg, 'Barnarbete, barns arbete eller hobby?' and Hedenborg, *Arbete på stallbacken*.





II



# From giving orders to engaging in dialogue: Military norms being challenged at the Swedish riding school

International Review for the  
Sociology of Sport

1–20

© The Author(s) 2016

Reprints and permissions:

sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/1012690216665111

irs.sagepub.com



## Gabriella Thorell

University of Gothenburg, Sweden; Swedish Equestrian Center of Sport, Education and Research, Sweden;  
Ridskolan Strömsholm, Sweden

## Susanna Hedenborg

Malmö University, Sweden

## Owe Stråhlman

Karlstad University, Sweden

## Karin Morgan

Swedish Equestrian Center of Sport, Education and Research, Sweden; Ridskolan Strömsholm, Sweden

### Abstract

Equestrian sport is one of the largest sports among young girls in Sweden. A majority of these girls get their riding education at riding schools that provide horses and instructors. Previous research has pointed out that the Swedish riding school is characterised by a traditional stable culture that originated in army practices. Presently Swedish children and youth sport at large are undergoing a change driven by increased commercialisation and individualisation. The aim of this article is therefore to explore and analyse how Swedish riding instructors perceive and experience their professional role in regards to these changes. Interviews with 10 riding instructors have been analysed using a constructivist approach of Grounded theory, as well as institutional theory and institutional economic theory. It was discovered that the riding instructors, due to an economic recession, feel that the institutional arrangements of the riding schools have become governed by the economy. The riding instructors thus feel impelled to change and adapt to new teaching styles – from instruction characterised by giving orders to teaching characterised by dialogue. This study illustrates how economic challenges require continuous development of the riding

---

### Corresponding author:

Gabriella Thorell, Ridskolan Strömsholm, Stallbacken 6, 73494 Strömsholm, Sweden.

Email: [gabriella.thorell@stromsholm.com](mailto:gabriella.thorell@stromsholm.com)

instructors' pedagogical ability, and have made them more aware of their profession, its historical heritage and norms.

### **Keywords**

education, equestrian sport, interspecies relationship, riders, riding instructors

## **Introduction**

Equestrianism is one of the largest sports among young girls in Sweden. Previous research has indicated that the Swedish riding school is characterised by a traditional stable culture that originated in army practices (Forsberg and Tebelius, 2011; Hedenborg, 2009a; Lundesjö-Kvart, 2013; Thorell and Hedenborg, 2015). Horse riding is a complex activity that involves interspecies communication and a human–horse relationship (Birke and Brandt, 2009; Birke et al., 2004; Dashper, 2016). The riding instructor has a crucial role in teaching communication between humans and horses. Presently, Swedish children and youth sport in general are undergoing a change driven by increased commercialisation and individualisation. Previous research has yet to address whether these changes have influenced riding school instructors and, if so, how. The aim of this article is therefore to explore and analyse how Swedish riding instructors perceive and experience their professional role.

### *The Swedish riding instructor and equestrian trainer*

In order to discuss and analyse the role of the Swedish riding instructor, it is important to define this function. The title *Riding Instructor* is internationally recognised by the International Group for Equestrian Qualifications (IGEQU), although several countries use the term *Riding Teacher*. The title is derived from military vocabulary (Auty, 2008; Dashper, 2015; Lundesjö-Kvart, 2013; Maw, 2012; Thorell and Hedenborg, 2015). In equestrian sports, instructors are divided into four levels. The fourth and highest level, called 'Swedish Fellow', is awarded by the Swedish Equestrian Federation (SvRF) (SvRF, 2015b).

The Swedish Sports Confederation offers no uniform coaching courses. Instead, each sports federation (such as SvRF) is free to design its own courses in terms of content and structure (Hedberg, 2015). The educational programme through which one becomes qualified as a riding instructor is offered in different formats and at different places in Sweden; however, the Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm (SNECS) constitutes the main centre and is also the educational centre of the SvRF (Thorell and Hedenborg, 2015). The educational formats offered span from one semester of distance learning in a vocational school, to a three-year university programme, and also includes a Bachelor's degree in Equine Studies.

Unlike many other leaders and coaches for Swedish children and youth sport, riding instructors are employed by, or self-employed at, riding schools. As part of this professional role, they conduct teaching and are also usually responsible for tasks related to the daily care of horses, the operation of the facilities and administrative work. This makes the role of the riding instructor complex on several levels.

Riding instructors have a different role and function from *Equestrian trainers*. The education that equestrian trainers receive is geared towards their professional role, which principally entails training riders with their own horses, who do not usually take part in lessons at a riding school, for sport and competition. In order to become a licensed trainer, it is necessary to pass several courses at different levels. Basic education for trainers includes a 12-day distance-learning course (SvRF, 2015c). This article will focus on the role of the riding instructor at the riding school.

### *Swedish children and youth sport*

In Sweden, as in the other Scandinavian countries, sports activities are clearly shaped by a social democratic welfare regime under the slogan ‘sports for all’ (Larsson and Bäck, 2008). Sports and recreational activities for children and young people are subsidised by the government, based on the idea that participation in sports activities teaches children and young people social interaction, democratic processes and sound values (Norberg and Bergsgard, 2010).

Swedish children and youth sport have undergone several changes in the past decades. In recent years, children and youth sport clubs have lost young practitioners to other activities (Hedenborg and Glaser, 2013; Norberg, 2014; Thedin Jakobsson, 2015; Toftegaard Stöckel et al., 2013). In equestrian sports, this is evinced by a decrease in the number of members at riding schools. Another change is the increasing commercialisation of physical activities for children and youth organised by sports clubs (Coakely and Pike, 2014; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Wagnsson and Augustsson, 2015), as well as in physical education in schools (Walseth et al., 2015). Furthermore, an additional development that is likely to have influenced the sports movement is the neo-liberalisation of the school system in the past two decades, leading to a growing focus on market adaptation and educational development characterised by individualisation (Carlgrén et al., 2006; Lundahl et al., 2013). Individualisation is reflected in sports as well, and previous research has indicated that it is important for coaches to understand and adapt to these changes (Höigaard et al., 2008; Jowett, 2008). Whether this development has influenced the professional role of the riding instructor will be discussed below.

The direction and content of pedagogical leadership have been problematised in research on children and youth sport and, as a consequence of this, new demands are put on sports leaders (Hertting, 2010). The leadership role in sports is complex, and requires flexibility and didactic adaptation. In addition, it requires expertise in several different fields such as didactics, physiology, psychology and sociology (Armour, 2011; Gilbert and Trudel, 2001). Knowledge about aspects of children’s learning development is also necessary in order to educate children and young people (Walsh, 2011).

The Swedish Sports Confederation has designed a concept paper (SvRF, 2012) that is fundamentally based on the *Convention on the Rights of the Child* (United Nations, 1989). This document provides guidelines for how sports for children and young people should be conducted. This means that sports leaders are expected to lead activities, competitions and regulations appropriate for young practitioners (Eliasson, 2015; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Redelius, 2012). Previous research has shown that leaders in children and youth sport have limited power to influence the design of children’s sports

activities in general, despite their important educational role (Redelius, 2002). In recent years, Swedish sports coaches have been criticised for a lack of adequate skills. However, it is problematic to impose higher requirements on the leaders when most of them are volunteers (Hedberg, 2015).

Overall, it seems reasonable to assume that the role of riding instructor is facing considerable challenges. It is therefore interesting to study how this professional role is perceived and experienced by active riding instructors.

### *The Swedish riding school*

As of 2016, there are 450 riding schools in Sweden that are linked to the Swedish Equestrian Federation (SvRF), and 70 percent of active riders are female (SvRF, 2015a). Swedish riding schools are organised in a number of different ways: while many are operated by sports clubs, some are privately owned, either by an individual or a cooperative. In the case of sports club-operated riding schools, members elect a board that works on a voluntary basis to represent the members' interests (Smith, 2009). Municipal governments play an important role in the riding schools operated by sports clubs, especially through the subsidisation of riding school activities. Municipalities do not actively partake in the management of riding schools. Regardless of organisational form, however, it is important to have a balanced economy (Smith, 2009).

Swedish riding schools offer basic group training in horse handling and riding for both children and adults. The primary objective of this training is riding for leisure and pleasure and, to a lesser degree, competition. It is common that girls and young women engaged in horse riding at the riding school ride for one hour per week and then spend many hours in the stable taking care of the riding school horses (see e.g. Forsberg, 2007; Forsberg and Tebelius, 2011; Hedenborg, 2009a, 2013; Nikku, 2005). Unlike in many other countries, riding at riding schools in Sweden is not only a pastime of wealthy families, as riding is subsidised, just like other child and youth sport activities (Forsberg and Tebelius, 2011). Previous research on riding school activities has emphasised that young girls develop leadership skills, initiative and a sense of responsibility by being active in the stable environment and taking care of horses (Forsberg, 2007; Forsberg and Tebelius, 2011; Gilbert, 2014a, 2014b; Nikku, 2005; Ojanen, 2012; Thorell and Hedenborg, 2015). Research on the role of the Swedish instructor is lacking.

Teaching riding is central at Swedish riding schools, and involves many aspects, not least when it comes to managing the riders (pupils at the riding school) and the horses, their temperament and behaviour (Hassler-Scoop and Kelly, 2002; Wolframm, 2014). This separates equestrian sports from many other sports; in addition to being knowledgeable about how children and young people learn to ride, the riding instructors must also have knowledge about how to train and care for horses (Wolframm, 2014). Therefore, horse riding can be seen as a complex activity based on interspecies communication (Birke and Brandt, 2009; Birke et al., 2004; Dashper, 2015; Gilbert and Gillet, 2011). The goal of riding is to create a relationship with the horse based on contact and collaboration.

Safety is an important part of the training provided at riding schools, as injuries can be sustained while handling or riding horses. The risk of injury may also be higher among

people lacking knowledge of horse ethology and behaviour (Thompson et al., 2015). Thus, one of the primary tasks for Swedish riding schools is to educate riders in such a way that they are less likely to injure themselves at the riding school or while handling horses in other environments (SvRF, 2013). Instructors at riding schools must always be safety conscious, and riding lessons are structured so as to avoid accidents and near misses.

Besides teaching riding, the instructors play a strong role in the reproduction and maintenance of what may be called *stable culture*, by formulating rules and procedures for horse care and riding. Since the 1950s, equestrianism has undergone major changes, from being closely connected to the army to becoming a part of the sports movement and providing activities for children and young people (Hedenborg, 2006, 2009a, 2009b, 2013). Despite other changes that have taken place within the sport, however, it has been demonstrated in a previous study that military traditions are still apparent in the education of riding instructors today (Thorell and Hedenborg, 2015). Thorell and Hedenborg (2015) used institutional economic theory to explain this continuity in the stable culture, underlining that transaction costs were simply too high to alter the dominant framework. Neither those in charge of the instructors' education nor those who attended the courses had anything to gain from an educational change of direction. Practical skills such as efficiency, orderliness and responsibility still had great value in stable culture (Thorell and Hedenborg, 2015), and continued to be highly valued even after riding instructor education ceased to be managed by the military. Although the new riding instructors were educated in a civil environment, they appropriated military traditions. The system of riding instruction in Sweden has, in recent years, been criticised for being archaic (Lundesjö-Kvart, 2013). Lundesjö-Kvart (2013) writes that the lack of development is due to riding instructors clinging to traditional patterns out of convenience or, as formulated by Thorell and Hedenborg (2015), high transaction costs. According to previous research by Lundesjö-Kvart (2013), the traditional model of riding instruction where the instructor only gives orders is no longer suited to Swedish riding schools.

Previous research has indicated that the international equine industry has become more compartmentalised and entrepreneurial, with a strong focus on competitions (c.f. Dashper, 2015; Gilbert, 2014a; Gilbert and Gillet, 2011; Maw, 2012). Gilbert (2014a) has analysed Pony Clubs in Canada, concluding that they have become increasingly commodified over time. Rather than relying on volunteer labour, equestrian coaching has become professionalised. Dashper (2015) claims that there is a need for riding lessons to develop and be adapted to the new generation of modern equestrian sport. Teaching riding involves a complex interplay of different sensorial stimuli, and the instructor's role is to help the rider to communicate with the horse in such a way as to achieve harmony and partnership (Dashper, 2015). Thus, riding lessons can expand the dyadic relationship between horse and rider. In England, the equestrian teaching system at the British Horse Society has progressed (Maw, 2012). As riding for leisure and competition has created a demand to suit individual riders' goals, riding lessons have become more individualised. It is necessary for riding instructors to have a knowledge of teaching methods, the pedagogical theories behind teaching, and an understanding of the history of their practice (Maw, 2012). Riding instructors are usually reliant on their own riding skills rather than on their pedagogical and theoretical understanding (Maw, 2012).

The instructor must be an experienced rider with kinaesthetic knowledge and competence in the sport in order to be able to teach riding to others (Dashper, 2015). However, a good rider is not automatically a good teacher. Including pedagogical theory into the education that riding instructors receive would improve the quality of teaching at riding schools, leading to better riding skills and greater horse welfare (Maw, 2012). Auty (2008) also argues that teaching riding today requires more of a coaching approach, entailing dialogue with the rider rather than one-way instruction. Learning to ride is an ongoing, never-ending process that constantly challenges the rider to adapt and improve new skills (Dashper, 2015). Whether the Swedish riding school is undergoing similar changes will be discussed below.

## **Methodology and theoretical perspective**

The aim of this article is to explore and analyse how Swedish riding instructors perceive and experience their professional role. Due to the lack of previous research on the riding instructor's role, an exploratory approach was necessary. This study is therefore based on two steps of method and theory.

As a first step, we decided to explore the field from the riding instructors' perspective. Grounded theory (GT) is particularly suited for exploring novel areas of research, and gives the opportunity to discover new fields (Charmaz, 2006; Glaser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1998). Grounded theory is also especially useful for explaining different processes of meaning (Holt and Tamminen, 2010). In this study, we have chosen to be inspired by Charmaz's (2006) perspective on GT based on a social constructivist approach. Unlike the classic positivist approach, which is represented by Glaser (2001), the social constructivist approach in GT takes a less strict and normative approach and instead focuses on understanding through interpretation (O'Connor et al., 2008). The constructivist focus of GT is based on the notion that researchers produce knowledge through their interpretations of the informants' actions and behaviour (Charmaz, 2009). The ambition is to enter the informant's world and be part of the meaning of the world that is studied through the empirical data collected. Therefore, the result can be seen as an interpreted portrait of the studied world, rather than a precise image of it (Charmaz, 2006).

At the first stage, we have attempted to understand the role of the riding instructors, and the context they operate in, by constructing a theoretical explanation grounded in empirical data. The explanation generates a picture of reality as it appears to the informants. This picture is useful in seeking to understand and explain their reality (Corbin and Strauss, 2008). We have simultaneously been processing the literature, and continued to do so after compiling our results, as it is only after designing adequate categories that one can relate to the relevant literature.

The next step was to analyse the results with the help of institutional theory (e.g. Berger and Luckmann, 1991; Eriksson-Zetterquist, 2009; Meyer and Rowan, 1977) and institutional economic theory (e.g. North and Thomas, 1973). Riding instructors engage, operate and participate in a specific social context: the riding school. Based on previous research, the riding school can be seen as an established institution in which people are influenced and governed by a historically contingent social order: the stable culture, in



**Table 1.** Pseudonyms of the interviewed riding instructors.

Riding instructor	Pseudonym	Decade during which the informant was trained	Level of education/title	Year of employment at the riding school	Type of riding school
Riding Instructor 1	Clara	1990s	Level 3	12	Public
Riding Instructor 2	Monica	1980s	Level 3	17	Public
Riding Instructor 3	Nils	1960s	Swedish fellow	45	Private
Riding Instructor 4	Ingrid	1970s	Level 2	36	Private
Riding Instructor 5	Annika	1990s	Level 3	10	Public
Riding Instructor 6	Viktoria	1990s	Level 3	14	Public
Riding Instructor 7	Karin	1970s	Swedish fellow	18	Public
Riding Instructor 8	Louise	1990s	Level 2	16	Public
Riding Instructor 9	Camilla	1980s	Level 3	30	Public
Riding Instructor 10	Johanna	1980s	Level 2	16	Public

which military norms and arrangements are paradigmatic (Thorell and Hedenborg, 2015). In order to gain insight into the riding school as an institution, it is necessary to understand its origins and structure (c.f. Eriksson-Zetterquist, 2009). The institutional arrangement of the riding school is the product of generations of people performing similar acts, which form a pattern (c.f. Berger and Luckmann, 1991). In addition, people are guided and influenced by these patterns (Eriksson-Zetterquist, 2009). One important insight is that altering institutional arrangements, both formal and informal, can be expensive, not least as the formulation of new institutional solutions takes time and energy (c.f. North and Thomas, 1973). The study also utilises the anthropological notion of culture. The notion of stable culture has been central in our analysis of the informants' statements, and is used to understand rules and norms affecting the environment for riding instructors at the riding schools.

### *Selection and approach*

Ten riding instructors were interviewed as part of this study (see Table 1). A list of authorised riding instructors and established riding schools was supplied by the office staff at the Swedish Equestrian Federation, and seven riding schools in Sweden were chosen on the basis of membership figures, and the educational level of the riding instructors and the riding school establishment. All of the informants have undergone the first to third levels of riding instructor training. They have attended the former Riding instructor courses (1 to 3 and the so-called 'long course'), or the Equine Science Program at the Swedish University of Agricultural Sciences, located at the Swedish National Equestrian Centre at Strömsholm (SNECS). The riding instructors interviewed in this study are employed at riding schools of different sizes. Some of the riding schools are located in rural areas, while others are located near major cities. The riding instructors' level of education was important in relation to their actual work. In order for the interviewed instructors to be able to reflect on changes affecting the riding school, only instructors

who had been employed for at least 10 years at their riding schools were chosen for the study. Seven of the interviewees work as managers of their respective schools, and are responsible for activities, finances and staff. Eight of the riding instructors are employed by sports club-operated riding schools, and two at private riding schools.

We contacted the riding instructors by telephone, asking whether they were willing to be interviewed. A time for the interview was subsequently decided upon. All of the contacted instructors agreed to participate in the study. The interviews were conducted either at the riding schools (in an office or in the riding school cafeteria) or in the respondents' homes. On three occasions, two riding instructors were interviewed together, so that one was free to take care of any work-related situation that might have arisen during the interview. An open-ended questionnaire that centred on four different areas was used as an interview guide. These areas were: 1) riding school activities; 2) education; 3) teaching philosophy; and 4) the future of the riding school. More specific questions were used to structure the discussions of these areas, in order to attempt to interpret the instructors' perceptions and experiences of their duties at their respective riding schools. The questions focused on how the interviewees viewed activities, children and youth, horses, their mission as instructors and the future. All of the interviews were recorded, each interview lasting approximately 1 to 1½ hours. Impressions from the interviews were documented and a summary of each interview was made directly after the interviews. Existing questions were adjusted and new questions added as needed during the data collection process, in order to achieve a theoretical saturation in the assembled material (c.f. Charmaz, 2006).

### *The analysis process*

During the first stage we use Charmaz's (2006) interpretation of GT with a focus on meaning, action and the social context (c.f. Charmaz, 2006; Hallberg, 2006). This implies that the analysis reveals a story about people, situations and social processes. The interviews were transcribed and printed, one at a time, and the analysis focused on finding similarities and differences between the instructors' statements. By encoding the data, a structure was established that made it easier to interpret work processes in the riding schools. The encoding also functioned as a link between the collection of data and the development of a theoretical standpoint used to explain the interview material (c.f. Charmaz, 2006).

The material was encoded in two stages. The first stage constituted the *initial coding*, in which pathways were sought by studying fragments of the interview material (word by word, sentence by sentence) (c.f. Charmaz, 2006). The codes were short, describing the action and indicating how dilemmas could arise in the riding school. The second stage constituted the so-called *focused coding*, which emphasised and developed the most salient codes. Here all of the interviews were compared with each other (constant comparisons) based on the informants' experiences, in order to generate questions and discover new dimensions (in accordance with Hallberg, 2006; O'Connor et al., 2007).

Memos were recorded during each interview. According to Charmaz, these serve an important function in providing guidelines for further data acquisition (2006). They were of great value to the analytical process by acting as a support and framework for the

results that emerged. Through the coding, ideas about concepts were generated. Based on the analysis of the empirical material, four categories appeared that could be linked to each other.

The analysis is grounded in a constructivist perspective, and the concept of reflexivity is a vital part of the process (c.f. Bryant and Charmaz, 2010). The aim of providing a detailed description of the analytical process is to show the rigour and clarity of the study, so as to lend greater credibility to the interpretations made (see e.g. Corbin and Strauss, 2008).

It is relevant that one of the authors of this study is employed as a teacher in pedagogy and leadership, which has likely influenced the analysis. The author's background created a prior understanding of the area, but also allowed the author to ask informed questions. The collected empirical data was processed and analysed by the authors together.

## Results

In the analysis of the interviews, a pattern consisting of four categories appeared, the most central of which has been designated *Governed by economy*. The other categories are: *Adapting a new way of teaching*; *Affected by strong traditions*; and *Importance of the collegial consensus*. All categories can be linked to each other as well as the bridging core category.

### *Governed by economy*

The riding instructors felt themselves to be governed by the economy, and underlined that they are driven by economic conditions. They emphasised that there have been major changes in their assignments in the last 10 years, and that these changes are mainly related to the economy and market control. In 2008, Sweden experienced an economic recession, which was seen as a contributing factor to changed conditions for the riding schools. Moreover, the riding instructors felt that other sports activities for children and youth had negatively impacted the previously steady influx of interested children to riding schools. The instructors stated that they had to engage in and accept the changed conditions, contending that the new economic situation has forced them to rethink and alter riding schools activities.

The riding instructors described their work in terms of 'working with [one's] interest'. One of the instructors, Johanna, talked about the tough life and work in the riding school. In order to cope with the new financial situation, she analysed the situation for her riding school as well as the situation for nearby riding schools. Johanna subsequently adapted to the situation, and she and her colleagues chose to invest out of the crisis:

When I had worked here for three years and we still struggled financially, we had a lot of debt and did not really manage so instead of cancelling activities, we increased the activities and made sure to raise quality even if it cost more to see if this was the solution, and it was. In addition we asked ourselves: what do people want and what is our riding school like? What is our niche? And it was especially bringing in younger children and also to broaden our activities.

Clara, another riding instructor, worked at a riding school that opted for a different strategy. She describes how the school was forced to lay off members of staff in order to optimise its economy: 'When the recession began, we lost some riders, there were many who could not afford this and we had to lay off some staff, but thanks to that, we today have a stable economy'.

The riding instructors felt the need to find a new approach, managing the riding schools in a way more akin to a business, although the majority of the riding schools were operated by non-profit associations or clubs. The instructors stressed that continual monitoring of societal development and financial awareness became very important. Camilla, who worked at a sports club-operated riding school, explained:

These are the times we live in, and you cannot lean back and think that, 'what we do is perfect and we should not change ourselves', we must constantly be aware of changes in the business we run. If all our activities were subsidised maybe we could sit back and enjoy but we have to survive despite [the] new conditions.

The riding instructors underlined the importance of making the riding school activities more attractive to riders as well as to other participants in order to attract and keep them as members. The change occurred gradually, and riding instructors were also aware that the trend influenced other sports clubs and associations. The previously steady influx of children had waned, and this forced the riding instructors to adapt to new conditions. All certified that a riding instructor must be service-oriented and focused on finding solutions. Monika exemplified:

Now we're really a service club: 'Well Lisa wants to ride Wednesday at 18.00...', 'Well, we fix it...' so it is today and it is due to a lesser number of riders. Before it was more 'this is the schedule we have, is it something that suits you?' So you have become very service minded.

One of the shifts in approach was marketing, which was perceived as a way to recruit new riders. In her interview, Clara recounted how she and her colleagues visited all of the schools in the region to provide information on the riding school's activities and to invite pupils to try riding lessons. Monika, Ingrid and Louise mentioned the 'ripple effect', noting that new people may be drawn to the riding school after receiving recommendations from existing riders.

According to the riding instructors, these changes in riding school activities have occurred in the last decade. They felt they had no other choice but to meet the new conditions, and stressed the necessity of being responsive and open to changes. Yet, the importance of maintaining tradition was also underlined. Clara described it as follows: 'You must update yourself all the time. It is becoming more and more important for people in our sector to leave "business as usual", we must think about our tradition, but be open-minded to new things too'.

It has not always been simple to create riding school activities based on demand; sometimes, instructors were impelled to adopt new strategies despite personal scepticism. For instance, the instructors explained that riding schools have long had a lower age limit of seven years to begin attending riding lessons. At the age of seven, children

were considered to be receptive to instructions pertaining to riding and safety. Today, it is not uncommon for children's activities to be offered from the age of three, and many of the instructors noted that parents often requested an early start. During such lessons for younger children, the child has a person leading the horse, and playfulness is emphasised. Furthermore, not all activities were centred on the horse. Many of the riding instructors expressed reluctance towards offering activities for children under the age of seven, as small children usually have trouble learning and understanding safety instructions. Monika stated: 'I do not think the children are ready for this... they have to start school first, but when we faced a decline in the number of riders I had to think a little and it is clear there can be a ripple effect'.

Camilla was hesitant towards offering activities for children who were not ready for riding education, but the riding school had no choice but to recruit younger pupils: 'You have to pick them when they're five or six, because if you don't they leave for some other sport, which is completely idiotic'.

### *Adapting a new way of teaching*

Economic change has resulted in a new way of relating to pupils and parents, according to the instructors. They are now being called customers. Furthermore, riding instructors have changed their pedagogical approach to teaching. In this study, this category in the responses has been labelled 'Adapting a new way of teaching', which indicates that instructors develop a more receptive behaviour towards the riders. The instructors underlined the need to focus on dialogue, and to listen to what is being asked by the riders. Karin explained this change in attitude:

Yes, it has changed. It used to be: '(if it doesn't suit you) there is the door'. Today I am, as a riding teacher, happy if the riders ask (questions), this is a prerequisite for learning. If the rider does not understand what I say, I have to say it with other words and in another way.

Educational challenges are made visible when the riding instructors are compelled to reflect on learning processes and communication with their riders. The riding instructors observed the benefits of experience in this regard, as learning processes and communication were not part of the training they received at SNECS. Instead, they have developed pedagogical and social skills, which have become increasingly important, over time. Johanna, who underwent her training in the 1980s, contends that she was initially shaped by her military-style education, but that today she functions more like a coach, being more flexible and expressive in her teaching approach. Louise similarly notes that her teaching methods have changed over time. Nowadays, she tends to spend more time explaining the reason for her instructions, rather than simply giving orders: 'Clearly, (I have started to) explain why much more, to make children understand, not "now, we do this", that happened 10 to 15 years ago, but that kind of instruction does not work today'.

The instructors emphasised the importance of encouraging young people's involvement and interest in horses. Johanna highlighted the benefits of allowing young people to be more involved in the riding school's activities. This results in them staying longer at the riding school, she observed, which is good for the school's finances. Another

challenge that has emerged recently, according to the instructors, is frustrated parents, who feel that their children are not developing their skills quickly enough. The riding instructors stated that parents increasingly seek to 'get their money's worth', demanding more noticeable progress in exchange for the lesson fees they pay for their children. These parents' demands for their children's development sometimes contrasted with the instructors' aims; the instructors underlining that riding lessons are based on long-term training, and should focus on balance, control and security in relation to each child's individual level of development.

Several of the riding instructors stressed the importance of social skills, and contended that a military approach towards riders, characterised by shouting instructions during lessons, is no longer suitable. Today, the riding instructor has become a social profession that requires insight into pedagogy and learning development, in addition to knowledge of the horse. Nils clarified: 'Yes, and I have been critical for many years to the use of instructions during the military period. That kind of teaching is no longer accepted'.

Over time, creative and responsive communication has become an ideal for the riding instructors, who described and exemplified how activities have evolved as a result. As mentioned above, the Swedish government has been providing financial support to developing Swedish sport for children and young people for several years. Consequently, a number of the riding instructors have been able to try out 'new' activities with riders in an initial stage. Such new activities include focusing specifically on show jumping or dressage, with fewer riders in each group, and increasing opportunities to compete with the horses from the riding school. This allows riders to develop more individually, as they have the opportunity to receive more individualised assistance. The instructors view this to be an adaptation to the problematic economic situation, and Ingrid compared this development to the situation when she was young:

It was terrible at that time [laughs]! It was completely different; the riders followed the instruction, predicted circles. Now you educate them more in detail. So I think it has changed. Earlier the riders were considered as a group, everyone would go into circles, everyone would turn around, now you concentrate more on each rider, I think each rider needs individual feedback. Now I think you see the riders more.

The instructors underlined that riding school pupils today want more time for personal contact with their riding instructor, and appreciate the opportunity to discuss their personal development with him or her. Monika described how such requests appear in the evaluations of the riding lessons, but are difficult to accommodate due to lack of time: 'We always conduct evaluations and the riders appreciate very much just to sit down and talk with us about everything and about the riding, but it's hard to find the time'.

### *Affected by strong tradition*

The instructors emphasised the importance of creativity and developing new activities in accordance with the riders' desires, but also stressed that basic training in riding and horse knowledge should not be sacrificed. Karin expressed:

The security [is of high importance] and it has been so all the way from the beginning and the discipline, get there in time, having the right equipment, you are at the right place. These military parts [of the education] are good to learn. The structure and taking good care of the horse.

The instructors felt that their own education had greatly influenced their mission. Victoria states: 'It is in your spine'. The instructors highlighted parts of the military heritage of horse riding as significant. Punctuality, responsibility and discipline were seen as prerequisite for being able to manage and take care of the horses. Orderliness was also frequently stressed as an important skill, and something the instructors claimed to have learnt themselves during their training at SNECS. In this way, the instructors' statements indicated that they were 'affected by strong traditions'. Camilla described how she is influenced by the military discipline that characterised her riding instructor education, but she also sees it as being important to convey:

Of course one is influenced by the importance of discipline, not for the sake of discipline as such, but it has a purpose, the horses have to be taken care of, no accidents should happen, there must be regulations and that goes for humans, too.

The riding instructors also dwelt on their mission to educate young people in practical leadership, noting that the stable environment requires one to know the rules and procedures for handling horses. Louise talked about how she teaches young people responsibility by allowing them to be more involved and help out in the stables at the weekends:

For the young ones, you need to coach them a lot, when they grow up to be older you can say 'do this!', and then leave to them a little space and gradually give them more and more responsibility.

The instructors stated that children and young people are given the opportunity to take on more responsibility and lead other people at the riding school. However, Louise also notes that children today are seemingly less independent:

It differs only in the last 15 years, a big difference... earlier, riders came to the stables themselves! There are not many who do this today, they are driven there by their parents... it's crazy! How will these children be able to cope in life? The most important thing for us is to teach them to be independent and responsible. Yes, but they must take responsibility, and grow up and be adults as well.

Camilla describes the riding school as a place where riders acquire and develop their leadership skills by learning to handle horses safely. Leadership comes 'naturally' when the riders are taught safety, and when they are allowed to take on more responsibility by assisting other riders.

### *Importance of the collegial consensus*

The instructors emphasised some important traits for a riding instructor, including the 'right attitude', responsiveness and the ability to develop new ways of teaching that

should be applied by the entire staff in the riding school. The instructors frequently used the word 'we' when describing the development of their work. Cooperation is considered to be an important part of everyday activities, and a prerequisite for maintaining good quality in the riding school. All riding instructors emphasised the 'importance of the collegial consensus'. Even if they did not meet their colleagues every day, they met regularly to discuss important topics. Group cohesion and mutual support among staff members in the face of challenges was stressed as important. Annika talks about the importance of camaraderie among instructors at her riding school:

We have supported each other when someone feels down and encouraged each other when necessary, in a place like this where we have riders with their own horses and because of that there are a lot of opinions. That is why we bring ourselves together, as a united front, because that is necessary.

*Consensus* is necessary for activities to function optimally, according to the instructors. Camilla believed that it was essential for the quality of the activities provided by the riding school, and that newly employed riding instructors should adapt to the existing system: 'We have had a few instructors who were temporarily employed and sometimes it did not work out because some of them did not think consensus was important and therefore they could not work here, you have to adapt to our system'.

This system can be characterised as an operational educational plan to be followed by all, a plan that internalises the culture of the riding school. This approach is possibly connected to the informants' time at SNECS, and is further developed at their own riding schools. Clara exemplified:

I and Nina [a colleague], we've been educated at SNECS, so we think about teaching riding quite similarly, one becomes very much a product of SNECS [laughter]. Now it is a very long time since I was a student there but it is still of value to me. So when we teach youths to become instructors here at our riding school, we keep training them in the same way, for good and for bad.

In connection with the new economic challenges, a different kind of riding lessons were seen as being necessary. To ensure a future for the riding school it is important to provide riders with good quality lessons, and to be aware of 'what was going on outside of the riding school', the instructors said. A changed attitude towards the riders was central, and Karin confirmed this by stating: 'Last year, we had a project called *We are here*, a project that greatly emphasised how to interact with people in various situations'. It was an example of how the instructors are to be aware of welcoming people to the riding school.

## Concluding discussion

The aim of this study has been to explore and analyse how Swedish riding instructors perceive and experience their professional role. The initial stage of the analysis generated four partly interlinked categories in the empirical material. An inductive methodology inspired by a constructivist perspective on Grounded theory was utilised (Charmaz, 2006).



The study showed that riding instructors feel that they are part of an institution in which military ideals are prevalent. However, Swedish riding schools, as well as other sports clubs, struggle to retain the interest of children and youth, as commercial sport entities challenge their way of organising sport.

*Governed by economy* constituted the core category, which also linked the other categories together. This core category highlighted how the riding instructors struggle with economic challenges in order to accomplish the tasks of the riding school. The riding instructors underlined that economic challenges had influenced their role and changed their attitude towards the riders. They perceived this change as a positive development, as they felt the quality of their work had increased. In other words, the instructors asserted that the patterns and normative systems in the riding schools have changed as a result of economic challenges. To use a concept borrowed from Douglas North, transaction costs that previously hindered instructors from altering their behaviour now worked in favour of a change (c.f. North and Thomas, 1973). This development can be compared to what Meyer and Rowan (1977) describe as ‘...Institution’s adaption to the outside world, legitimacy in relation to its own members and surrounding institutions, and development of formal structures, [which] is the key to survival’. Broader societal demands for and expectations of greater individualisation impacted riding schools’ treatment of riders (c.f. Høigaard et al., 2008; Jowett, 2008). However, it is worth noting that a similar development can be seen in the Scandinavian school system (Carlgren et al., 2006), and may have influenced riding instructors as well. In addition, increasing commercialisation in Swedish children and youth sport at large may partly have caused this change (Coakely and Pike, 2014; Toftegaard Stöckel et al., 2013; Wagnsson and Augustsson, 2015).

The riding instructors did not feel a need to design riding lessons differently, as long as they provided sound basic training in riding and safety measures. Nonetheless, they felt their way of teaching had evolved, becoming more analytical and individually focused. This category was called *Adapt a new way of teaching*. In contrast to previous research (Fahlström et al., 2013; Hedberg, 2014), in which it has been asserted that Swedish sports coaches lack a capacity for reflection and critical thinking, the present study indicates that riding instructors reflect on perceived changes in their working conditions. The interviewees highlighted reflection as important and necessary in order to be able to develop as a teacher (c.f. Gilbert and Trudel, 2001). A two-way dialogue with the riders was also emphasised as essential to learning (c.f. Armour, 2011; Walsh, 2011). This change can be seen as beneficial for the learning environment at the riding schools, and is also congruent with how Auty (2008) explains the core of education in riding. Riding lessons (at riding schools) are important for helping riders to learn to ride, and handle and communicate with horses in a variety of situations and at different stages of development (Dashper, 2015). It is also consistent with the skills and characteristics that other researchers have highlighted as being important for riding instructors (c.f. Lundesjö-Kvart, 2013; Wolframm, 2014). This change can already be seen in the English equestrian system, as shown by Maw (2012), who argues that this model of teaching provides the opportunity for a mutual interchange and encourages the rider continually to reflect over the lessons. Maw (2012) explains this change in terms of the increasing competitive focus of many equestrians today. As a result, teaching has shifted from an instructional approach to a coaching model. It is important to stress that our analysis is only based on

the interviewees' experiences, and that we have not conducted any observation of riding lessons. Nevertheless, it is interesting that our interviewees attested to a similar change, despite the fact that riding schools are aimed primarily at leisure and pleasure rather than competition. Although the informants' training took place at different times and educational centres, there was a strong continuity in their responses.

The interviewees' statements show that riding instructors have changed perspective on their practices, not least evinced by the reference to riders as customers. This change is linked to neo-liberalisation and the market, despite the fact that many riding schools are not profit-driven (Smith, 2009). Although only two of the riding instructors interviewed are employed at a private riding school, all interviewees referred to children and youth (and their parents) as customers. They underlined that they had become more service-oriented, and more responsive to the wishes of their customers. Some of the informants also highlighted that it is no longer acceptable for the riding instructor to bark instructions to the riders as per the military tradition. (Maw (2012) attests to the same change, explaining it in terms of the diverse backgrounds of today's riders, who expect a more pedagogical approach.) In addition, parents especially underline that they want their children to develop more quickly as riders. The riding instructors emphasised the difficulty of meeting such demands, as learning to ride takes time and practice, and riding lessons should not jeopardise the safety or well-being of the horses. Safety awareness is well integrated into the educational system at Swedish riding schools (SvRF, 2013), and the use of commands and the structure of riding lessons and horse care is based on the military heritage and a concern with safety (Thorell and Hedenborg, 2015). Equestrian sport has come to place a strong emphasis on safety and the use of personal protective equipment (Thompson et al., 2015). Horses can be unpredictable and are easily startled, and horse-related accidents and near misses have recently attracted more attention in research (e.g. Thompson et al., 2015; Thompson and Matthews, 2015). The riding instructors interviewed as part of this study stressed the importance of safety, and their statements indicate how this value was conveyed to them through their education.

Previous research has shown that Swedish stable culture is strongly governed by traditional military norms (Forsberg, 2007; Forsberg and Tebelius, 2011; Nikku, 2005; Thorell and Hedenborg, 2015), and that riding lessons are characterised by a one-way model of instruction (Lundesjö-Kvart, 2013). During the interviews, the riding instructors appraised the traditional stable culture taught to them as part of their training (c.f. Thorell and Hedenborg, 2015). They underlined the importance of orderliness, looking smart and being punctual, thus indicating the continuing prevalence of this traditional stable culture. The instructors were also aware that these norms existed and that they themselves preserved, maintained and were affected by them. In the analysis, this category was called *Affected by strong traditions*. The interviewees also stressed that the riding school provides a learning environment in which they as teachers and masters can serve as role models and conveyors of knowledge, and in which children and young people learn leadership by managing and handling horses. Children and youth also practise leadership by assisting younger or more inexperienced children and parents, according to the riding instructors (c.f. Forsberg, 2007; Forsberg and Tebelius, 2011; Ojanen, 2012). The instructors underlined the importance of sharing knowledge about horse

management with their pupils, and stated that children and youth are given responsibility and influence so that they will continue to be active at the riding school.

Riding instructors hold together the social environment of Swedish riding schools, and in the analysis this category was labelled *Importance of the collegial consensus*. The collegial consensus is a social construction controlled and regulated by the existing educational system established by the Swedish Equestrian Federation, and communicated to the riding instructors through their training at SNECS. This system is reproduced at riding schools, where it also provides security and guiding principles (c.f. Thorell and Hedenborg, 2015). The riding instructors underlined that they and their colleagues are constantly invested in maintaining and improving the quality of the riding lessons. Thus, stable culture is an example of an established institution in which people are influenced and governed by a historically generated social order (c.f. Berger and Luckmann, 1991). This culture is shaped by a military paradigm that also affects the instructors.

In conclusion, this study has explored and analysed the challenging of military norms at Swedish riding schools. Understanding these changes is of importance for the development of riding instructor education. The riding school can be characterised as an educational institution, in which interspecies communication and relationships are taught. Embossed and governed by the stable culture, older forms of teaching practised at riding schools are becoming outdated in contemporary society. The riding school's survival and success will depend on its ability to adapt to society (c.f. Meyer and Rowan, 1977).

This study illustrates how riding instructors, due to an economic recession, feel that the institutional arrangement of the riding schools has become governed by the economy. The riding instructors thus feel impelled to change and adapt to new teaching styles. The economic challenges require continuous development of the riding instructors' pedagogical ability, and have made them more aware of their profession, its historical heritage and norms.

### **Acknowledgements**

Our gratitude is extended to all interviewees for sharing their experiences with us. We would also like to thank Manon Hedenborg White for helping with the language, and the anonymous reviewers for their thorough assessment and valuable comments.

### **Funding**

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This work was supported by The Swedish-Norwegian Foundation for Equine Research (grant number: H1047024).

### **References**

- Armour K (2011) What is 'sport pedagogy' and why study it? In: Armour K (ed.) *Sport Pedagogy – An Introduction for Teaching and Coaching*. United Kingdom: Pearson Education Limited, pp. 11–23.
- Auty I (2008) *Coaching Skills for Riding Teachers*. United Kingdom: Kenilworth Press.
- Berger P and Luckmann T (1991) *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Group.

- Birke L and Brandt K (2009) Mutual corporeality; Gender and human/horse relationships. *Women's Studies International Forum* 32(3): 189–197.
- Birke L, Lykke N and Bryld M (2004) Animal performances: An exploration of intersections between feminist science studies and studies of human/animal relationships. *Feminist Theory* 5: 167–183.
- Bryant A and Charmaz K (2010) *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Carlgren I, Klette K, Myrdal S, et al. (2006) Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 301–326.
- Charmaz K (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Charmaz K (2009) Shifting the grounds. In: Morse JM, Noerager Stern P and Corbin J (eds) *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc., pp. 127–192.
- Coakely J and Pike E (2014) *Sports in Society – Issues and Controversies*. United Kingdom: McGraw-Hill Higher Education.
- Corbin JM and Strauss AL (2008) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dashper K (2016) Learning to communicate: The triad of (mis)communication in horse-riding lessons. In: Davis D and Maurstad A (eds) *The Meaning of Horses: Biosocial Encounters*. Abingdon: Routledge, pp. 87–101.
- Eliasson I (2015) The gap between formalised children's rights and children's real lives in sport. *International Review for the Sociology of Sport* 6: 1–27.
- Eriksson-Zetterquist U (2009) *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Fahlström P, Glemne M, Hageskog C-A, et al. (2013) *Coachteamet en satsning på elitcoacher i svensk friidrott* [The Coachteam – An Investment in Elite Coaches in Swedish Athletics] Växjö: Linnéuniversitetet.
- Forsberg L (2007) *Att utveckla handlingskraft. Om flickors identitetsskapande processer i stallet*. Lic. Luleå tekniska universitet Institutionen för pedagogik och lärande 2007:43. Available at: <http://epubl.ltu.se/1402-1757/2007/43/LTU-LIC-0743-SE.pdf>
- Forsberg L and Tebelius U (2011) The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World Leisure Journal* 53(1): 42–56.
- Gilbert M (2014a) *Interspecies relations in equestrian sport*. PhD Thesis, McMaster University, Hamilton, ON, Canada.
- Gilbert M (2014b) Young equestrians. In: Gillett J and Gilbert M (eds) *Sport, Animals, and Society*. New York: Routledge, pp. 233–250.
- Gilbert M and Gillett J (2011) Equine athletes and interspecies sport. *International Review for the Sociology of Sport* 47(5): 632–643.
- Gilbert W and Trudel P (2001) Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* 21: 16–34.
- Glaser B (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser B and Strauss AL (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hallberg LR-M (2006) The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 1: 141–148.
- Hassler-Scoop J and Kelly K (2002) *Equestrian Education: Professional Development for Instructors*. Huson, MT: Goals Unlimited Press c/o Equestrian Education Systems.

- Hedberg M (2014) *Idrotten sätter agendan* [The sport sets the agenda]. PhD Thesis, University of Gothenburg, Gothenburg.
- Hedberg M (2015) Coaching and coach education in Sweden. *International Sport Coaching Journal* 2(2): 187–191.
- Hedenborg S (2006) Barnarbete, barns arbete eller hobby? Stallarbete i generationsperspektiv. *Historisk tidskrift* 126(1): 47–68.
- Hedenborg S (2009a) Till vad fostrar ridsporten? En studie av ridsportens utbildningar med utgångspunkt i begreppen tävlingsfostran, föreningsfostran och omvårdnadsfostran. *Educare* 2009:1, pp. 61–78. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Hedenborg S (2009b) Unknown soldiers and very pretty ladies: Challenges to the social order of sports in post-war Sweden. *Sport in History* 29(4): 601–622.
- Hedenborg S (2013) *Hästkarlar, hästtjejer, hästälskare: 100 år med Svenska ridsportförbundet*. Strömsholm: Svenska ridsportförbundet.
- Hedenborg S and Glaser J (2013) *Unga i och om framtidens idrottsorganisering*. FoU-rapport 2013:2 Riksidrottsförbundet. Available at: [http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16145/Unga\\_om\\_framtidens\\_idrott.pdf;jsessionid=E9A90C25BAF982877C52D7EDCE9616A1?sequence=2](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16145/Unga_om_framtidens_idrott.pdf;jsessionid=E9A90C25BAF982877C52D7EDCE9616A1?sequence=2)
- Hertting K (2010) Leading with pedagogical tact – a challenge in children’s sport in Sweden. *Sport Science Review* 19(1–2): 127–147.
- Höigaard R, Jones GW and Peters DM (2008) Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sport Science and Coaching* 3: 241–250.
- Holt NL and Tamminen KA (2010) Moving forward with grounded theory in sport and exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise* 11: 419–422.
- Jowett S (2008) What makes coaches tick. The influence of coaches’ intrinsic and extrinsic motives on satisfaction. *Scandinavian Journal of Sports Medicine and Science in Sport* 18: 664–673.
- Larsson T and Bäck H (2008) *Governing and Governance in Sweden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl L, Erixon Arreman I, Holm A-S, et al. (2013) Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4(3): 497–517.
- Lundesjö-Kvart S (2013) *Ridlärares pedagogiska praktik – En verksamhetsteoretisk studie*. Lic, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet, Uppsala.
- Maw SJ (2012) *What does it mean to teach riding? A snapshot of contemporary practices in England and Western Australia*. PhD Thesis, Murdoch University, Perth, WA.
- Meyer JW and Rowan B (1977) Institutionalized organizations: Formal structure as myth and control. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363.
- Nikku N (2005) Stallkulturen som arena för flickors identitetsskapande. *Sociologisk forskning* 4: 29–34.
- Norberg JR (2014) *Statens stöd till idrotten – Uppföljning 2013*. Centrum för idrottsforskning 2014:1. Available at: <http://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2014/05/Statens-st%C3%B6d-till-idrotten-Uppf%C3%B6ljning-2013.pdf>
- Norberg JR and Bergsgard NA (2010) Sports policy and politics – the Scandinavian way. *Sport in Society* 13(4): 567–582.
- North D and Thomas R (1973) *The Rise of the Western World: A New Economic History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Connor MK, Netting FE and Thomas ML (2008) Grounded theory: Managing the challenge for those facing institutional review board oversight. *Qualitative Inquiry* 14(1): 28–45.
- Ojanen K (2012) “You became someone”: Social hierarchies in girls’ communities at riding stables. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 20(2): 137–156.

- Redelius K. (2002) *Ledarna och barnidrotten – Idrottsledarnas syn på idrott, barn och fostran*. PhD Thesis, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Studies in Educational Sciences 55 HLS Förlag.
- Redelius K (2012) *Ledarna och barnkonventionen – Om idrottande barns rättigheter*. FoU-rapport utvärdering av Idrottslyftet 2011:1 Riksidrottsförbundet. Available at: <http://www.rf.se/globalassets/riksidrottsforbundet/dokument/barn-och-ungdom/idrottsledarna-och-barnkonventionen.pdf>
- Smith E (2009) The sport of governance – a study comparing Swedish riding schools. *European Sport Management Quarterly* 9(2): 163–186.
- Strauss A and Corbin J (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- The Swedish Equestrian Federation (SvRF) (2012) *Ridsporten Vill* [What Equestrian Sport Wants] Idéprogram för Svenska Ridsportförbundet.
- The Swedish Equestrian Federation (SvRF) (2013) *När olyckan är framme. Kort information om krishantering*. Strömsholm: The Swedish Equestrian Federation.
- The Swedish Equestrian Federation (SvRF) (2015a) *2014-Ridsportåret i siffror*. Verksamhetsberättelsen för 2014. Svenska Ridsportförbundet.
- The Swedish Equestrian Federation (SvRF) (2015b) *Hästen som yrke*. Available at: [www3.ridsport.se/Utbildning/Hasten-som-yrke/](http://www3.ridsport.se/Utbildning/Hasten-som-yrke/) (accessed 19 november 2015).
- The Swedish Equestrian Federation (SvRF) (2015c) *Handbok för A, B & C tränare! Samt anvisningar för tränarutbildning* [Hand book for equestrian trainers] Utgåva 7. Svenska Ridsportförbundet.
- Thedin Jakobsson B (2015) *Vilka stannar kvar och varför? En studie om ungas föreningsidrottande under uppväxtåren*. PhD Thesis, Gymnastik och idrottshögskolan, Stockholm.
- Thompson K and Matthews C (2015) Inroads into equestrian safety: Rider-reported factors contributing to horse-related accidents and near misses on Australian roads. *Animals* 5: 592–609.
- Thompson K, McGreevy P and McManus P (2015) A critical review of horse-related risk: A research agenda for safer mounts, riders and equestrian cultures. *Animals* 5: 561–575.
- Thorell G and 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): 650–666.
- Toftgaard Stöckel J, Strandbu Å, Solenes O, et al. (2013) Sport for children and youth in the Scandinavian countries. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 13(4): 625–642.
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of Children*. Available at: [www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) (accessed 15 August 2016).
- Wagnsson S and Augustsson C (2015) Idrottsföräldrars syn på den kommersialiserade barn- och ungdomsidrotten. In: Wagnsson S, Augustsson C, Robertsson K, et al. (eds) *Idrottens Pris – Om idrottens kostnader och medlemskapets betydelse*. Centrum för idrottsforskning 2015:2. Available at: <http://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2015/05/Idrottens-pris.pdf>
- Walseth K, Aartun I and Engelsrud G (2015) Girls' bodily activities in physical education how current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*. Epub ahead of print 18 August. DOI: 10.1080/13573322.2015.1050370.
- Walsh J (2011) Becoming an effective youth sport coach. In: Armour K (ed.) *Sport Pedagogy – An Introduction for Teaching and Coaching*. United Kingdom: Pearson Education Limited, pp. 287–298.
- Wolfgramm I (2014) *Coaching Riders: The Science of Equestrian Sports: Theory, Practice and Performance of the Equestrian Rider*. Abingdon: Routledge.

III





# **The Swedish riding school: A social arena for young riders**

## **Authors:**

### **Gabriella Thorell**

PhD student in Sport Science, Department of Food and Nutrition, and Sport Science, University of Gothenburg & Swedish Equestrian Center of Sport, Education and Research, Strömsholm, Sweden

### **Christian Augustsson**

PhD in Sport Science, Department of Health Sciences Faculty of Health, Science and Technology, Karlstad University, Sweden

### **Owe Stråhlman**

Associate Professor in Sport Science, Department of Health Sciences Faculty of Health, Science and Technology, Karlstad University, Sweden

### **Karin Morgan**

Associate professor in the Physiology and Management of the Horse & Head of Research and Development at The Swedish Equestrian Center of Sport, Education and Research, Strömsholm, Sweden

## **Abstract**

The aim of this study is to explore how young riders experience the riding school. Through analyse of focus groups interviews, a picture emerged and showed young riders motive for participate at riding schools was because of social aspects. The riding school can be characterized through an institutional perspective in which the young riders are getting internalized and socialized into a stable culture. An internalization occurs when the young riders identifies with the riding instructors norms and values through master-apprentice learning. But the result also reveals a change in the stable culture since the riding instructors encourages social interactions and participating in the riding school s community. It become a central part for learning and development. Through participate in the riding school s community of practice, young riders not only learn about horses, riding and stable management but also develop important personal social skills.

## **Keywords:**

Equestrian Sport, Youth Sport, Child Perspective, Stable Culture, Riding Instructors

## **Introduction**

Equestrian sport is one of the most popular sports in Sweden, especially among young girls. Since the early 1990s, riding schools have served as a kind of youth centre where young people have the opportunity to learn about horses and ride, and spend time with like-minded youth. Equestrianism, however, differs from other sports because it is a complex activity that involves interspecies communication and a human horse relationship (Birke and Brandt 2009; Birke, Lykke and Bryld 2004; Dashper 2016). A report from the Swedish Board of Agriculture (2005) underscores the importance of riding school activities, especially with regard to societal development among children and youth, not only in terms of education in riding and horse care but also by creating recreational activities.

Yet equestrian sport has also been criticized for being outdated and old-fashioned, as it is still marked by military traditions (Lundesjö Kwart 2013). These military traditions and norms have been labelled as a certain stable culture [swe: stallbackskultur] (Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg 2015). Previous research has shown how young girls who interact and socialize in the stable environment are influenced by the stable culture regarding the habits they are taught to care for and manage horses (Forsberg and Tebelius 2011; Gilbert 2014a, 2014b; Ojanen 2012; Thorell and Hedenborg 2015). Young equestrians who participate in horse stable activities have shown to be empowered, to have learned responsibility, and to have gained feelings of self-competency, self-actualization, and identity formation (Gilbert 2014a). Riding instructors play a significant role in influencing the atmosphere and culture that exists within the riding school (Thorell et al. 2016). The responsibility that instructors have may also include an overview and an analysis of the riding school as a social arena.

All sports are permeated by some kind of subculture originating from historical traditions, which in turn affects and characterizes the activity (Redelius 2002). The stable culture has been

reproduced continuously without being questioned and clarified, which leads towards socialization into the prevailing culture (Thorell and Hedenborg 2015). However, some of the military norms at Swedish riding schools have been challenged. A recent study illustrated how riding instructors, due to the economic recession, feel that the institutional arrangement of riding schools has become governed by economy (Thorell et al. 2016). Instructors thus feel compelled to change and adapt to new teaching styles.

However, there is practically no scientific analysis of young people's perceptions and experience of the riding school in relation to military traditions and the changes that children and youth sports have undergone in recent years. Considering the development revealed by previous research, it is interesting to see if military norms continue to influence Swedish equestrian sports and in what ways. The aim of this article is, therefore, to explore how young riders experience the riding school. Questions that have directed the research are as follows: Why are young riders attending the riding school? What are young people's perceptions and experiences of the riding school? How do young riders experience their relationship with the riding instructors?

## **Background**

### ***Equestrian historical emergence (in Sweden)***

The modern equestrian sport started to develop when civilians (non-military) became interested and had the opportunity to practice riding (Hedenborg 2013, 2009a, 2009b, 2007). This was initiated primarily in connection with the Swedish Defence Forces outsourcing of army horses at the end of World War II (Hedenborg 2013). In 1948, the government and parliament gave a newly formed organization, *Ridfrämjandet* (the purpose of which was to promote riding as a national sport), the mission to promote adults and young people's engagement in the development of horse riding at low costs (Hedenborg 2009a; Hedenborg 2013). The Swedish

army horses were outsourced, followed by needs for the establishment of riding schools and, in turn, an increasing need for educated riding instructors. Earlier, it was mainly former military officers who served as riding instructors, but when more civilians enrolled in the riding schools, the number of women trained to become riding instructors increased (Hedenborg 2013).

The emergence of equestrian sport came to differ from other children and youth activities. Competition is perceived as central to many other sports but did not become the primary goal in equestrian sport (SOU 2008: 59). Instead, nurturing came to be essential, and care of the horses was a major part of children and youth activities (Hedenborg 2009a). These changes were a significant part of a paradigm shift in equestrian sport that changed it from a male to a female domain. Equestrianism has become gender-coded as feminine and strongly associated with girls (Hedenborg 2007).

### *Activities at riding schools*

Today (2016) there are about 450 riding schools in Sweden that are linked to the Swedish Equestrian Federation (SvRF), and the organisation is comprised of 90 percent active females (SvRF 2015). Swedish riding schools offer basic group training in horse handling and riding for both children and adults. The primary goal of this training is riding for leisure and pleasure and, to a lesser degree, competition. It is common for girls and young women engaged in horse riding at a riding school to ride for one hour per week and then spend many hours in the stable taking care of the riding school's horses (see Forsberg and Tebelius, 2011; Hedenborg 2009a; 2013). The SvRF has developed guidelines for how the riding school activities should be conducted (SvRF, 2016). The guidelines also point out that riding schools are a meeting place for anyone, regardless of age, gender, ethnic background or any disability – in brief, for anyone who wants to learn about horses and riding. Riding schools should have a clear educational plan, but the goal should be based on what the pupil strives for. The riding school should also

educate riders in safe horse management that meets animal welfare legislation and focuses on the well-being of the horse.

Safety is an important part of the training provided at riding schools, as injuries can be sustained while handling or riding horses. The risk of injury may also be higher among people lacking knowledge of horse ethology and behaviour (Thompson, McGreevy & McManus 2015). Thus, one of the primary tasks for Swedish riding schools is to educate riders in such a way that they are less likely to injure themselves at the riding school or while handling horses in other environments (SvRF 2013).

At the riding school, a riding instructor/teacher is often the manager. The mission of the stable and its riding management differs significantly from other sports managers. The riding instructor is generally a professional and does not work as a volunteer, as sport managers generally do. In addition, his or her duties include not only teaching but also taking responsibility for the tasks related to the daily care of the horses, the operation of the facility, and administrative work. The role of the riding instructor can, therefore, be seen as complex on several levels. Teaching riding skills is central to the activities of the riding schools. It includes several dimensions, and the riding instructor must be able to handle both the students, with their potential emotions, and the horses with their individual temperaments and behaviours (Hassler-Scoop and Kelly 2002; Wolframm 2014).

### ***Children s Rights Perspective***

The Swedish Sports Confederation has designed a concept paper (SvRF 2012) that is fundamentally based on the Convention on the Rights of Children (United Nations 1989). The convention includes a number of articles that can be connected directly to children and young people s participation in community activities. This document provides guidelines for how sports for children and young people should be conducted. Both the Swedish Sport

Confederation and the Swedish Equestrian Federation (SvRF 2012) are related on these articles, meaning that the child should be the main actor and the children's needs, interests and level of maturity should be the norms for the activities in sports. An important starting point is that all leaders and adults must have the individual child's perspective in sight and must consider the activities in concert with children's rights (Redelius 2011). Taking a child's perspective is considered as the ability of adults to understand a child's world, while the child's perspective includes his or her own experiences and expressions (Pramling et al. 2011). In many cases, it is adults who create and shape the activities for children and young people within a sport, and they may do so without considering or allowing for the children's perspective from the beginning (c.f. Eliasson 2009).

Sports leaders are expected to lead activities and competitions and to apply the regulations appropriate for young practitioners (Eliasson 2015; Toftegaard Stöckel et al. 2013; Redelius 2012). The Swedish Equestrian Federation has developed more specific guidelines called Equestrianism Wants [*Ridsporten Vill*], according to the leadership within equestrian sport (SvRF 2012). This implies that equestrian sport, as well as several other popular children and youth sports, has had to adapt activities, competitions and regulations for young practitioners (Toftegaard et al. 2013). Leaders in sports play a significant role in how the sport activities are conducted. Organized sport affects young people's development of identity, and therefore, having a beneficial training environment is of great importance (Hertting 2010).

Young people should always have the opportunity to influence sports at all levels, and their voices and opinions should be heard the same as those of adults. In the Swedish Equestrian Federation, it is clarified that: Young people must be included as elected representatives of our boards, sections and committees, to give young people more knowledge and opportunity to influence and affect how the operations should be designed (SvRF 2012).

### *Changing conditions for children and youth sports*

In Sweden, as in the other Scandinavian countries, sports activities are clearly shaped by a social democratic welfare regime under the slogan *sports for all* (Larsson and Bäck 2008). Sports and recreational activities for children and young people are subsidized by the government, based on the idea that participation in sports activities teaches children and young people social interaction, democratic processes and sound values (Norberg and Bergsgard 2010). Today (2016), sports for children and youth are undergoing a phase of change, and in recent years, the sports movement in Sweden has lost young practitioners to activities outside of sport (Norberg 2014; Thedin Jakobsson 2015 Hedenborg and Glaser, 2013; Toftegaard Stöckel et al. 2013). This phenomenon includes equestrian sport, mostly visible as decreasing membership, in turn causing strained finances for many riding schools (Thorell et al. 2016). There has also been increased commercialization, and more private actors have begun to compete with traditional sports clubs (Coakely and Pike 2014; Toftegaard Stöckel et al. 2013; Wagnsson and Augustsson 2015) as well as with school sports (Walseth, Aartun and Engelsud 2015).

For children and youths, the choice of sports is made primarily by socialization factors such as parental interest, family economic conditions, and friends' interest, but it is also affected by other factors such as environment and social upbringing (Wagnsson 2013). There is also a strong link between the creation of identity and cultural context in which children still choose sports based on their social aspects (Augustsson 2007; Wagnsson 2013).

This background description of Swedish equestrian sport reveals a variety of challenges and that children and youth sports are changing. This is interesting since riding and riding activities in Sweden are characterised as traditional (Lundesjö Kwart 2013) and that children's perspectives of this sport has not been explored enough (Eliasson 2015). Therefore, this study will emphasise young riders' perceptions and experience of the riding school.

## **Theoretical framework**

Based on the results, two theoretical perspectives, institutional theory (e.g. Berger and Luckmann 1991; Eriksson-Zetterquist 2009) and master apprentice learning (Lave and Wenger 1991), were used as analytical tools. The riding school can be characterized through an institutional perspective in which people are influenced and controlled by a historically formed social order (Berger and Luckman 1991; Eriksson-Zetterquist 2009; c.f. Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg 2015). To acquire an understanding of an institution (like a riding school) requires an understanding of its origin and structure (Eriksson-Zetterquist 2009). The members of institutions are also governed by predetermined patterns of behaviour and actions (Berger and Luckmann 1991; Eriksson-Zetterquist 2009). Previous research has shown that the riding instructors are institutionalized through their mission at the riding schools where the stable culture is an important part of the embedded norms (Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg, 2015). Despite the governmental changes and paradigm shifts in equestrian sport, some of these norms are still being reproduced (Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg, 2015). The term stable culture (c.f. Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg 2015) can be used to understand how young riders experience the rules and norms at the riding school (cf. a similar term, school culture: Berg 2004; Andersson and Carlström 2005; Abrahamsson and Aarum Andersen 2005). Previous studies have shown how young riders are affected and controlled by the stable s culture with the current norms and values (Forsberg and Tebelius, 2011; Gilbert 2014a, 2014b; Ojanen 2012).

The mission of the riding school is to educate people in horse riding, horsemanship and horse knowledge (SvRF 2016), and teaching and learning are central to the activities. The goals become visible and strong for learning because the participants can develop a view of what to



focus on. The learning that takes place at the riding school can be compared to that which Lave and Wenger (1991) describe as the master-apprentice relationship (which is common in craft occupations). The riding instructor as teacher and master can serve as a role model and present the knowledge to be learned. The interaction with the master generates knowledge and experience and internalization occurs when a pupil identifies with the master's norms and values. Learning consists not only of the imitation of the master but is also based on the master's approach to the subjects taught (Lave and Wenger 1991). The relationship between master and apprentice means that mastering knowledge is not only a feature of the master's teaching but of the institution of the community of practice of which the apprentice is a part (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998). The concept implies that people involved in a special context have a common understanding of what the situation entails, its importance, and how to do things and in what ways. Through the communities of practice, the master-apprentice learning process can be understood and perceived as an institutionalized structure (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998).

As the participants learn more and become more skilled, they will move from a legitimate peripheral participation towards the centre of operations and become full participants (Lave and Wenger 1991). This should not be understood as the newcomer being at the periphery of the community; he or she is very much involved in the daily activities and the developments that take place in the community of practice. Rather, a legitimate peripheral participation can be explained as moving from an unclear understanding of the activities at the beginning to the acquisition of a common understanding of the overall activities.

## **Methodology**

We decided to explore the young riders' perspectives. Through focus group interviews, young riders' own beliefs and values can be illustrated on the basis of how they experience the riding school. This method is particularly useful when a researcher wants to study people's attitudes and values pertaining to a specific topic and how these experiences are formed in group discussions (Krueger and Casey 2009; Wibeck 2010). The motive for focus group interviews instead of individual interviews was that young respondents generally feel more comfortable in a group than being interviewed individually by an unfamiliar adult (see Wibeck 2010). Hence, the interpersonal factors can affect the group process and the individual's personality traits can influence his or her behaviour in the group and how others respond to it (Wibeck 2010). It is, therefore, important for the moderator to pay attention to people who, for one reason or another, find it difficult to make their voices heard in a focus group and may need to be encouraged by the moderator to express their opinions and thoughts (Krueger and Casey, 2009; Wibeck 2010). The strength of the focus group method is that common knowledge is expressed in this type of setting, (Wibeck 2010) and new conceptions and new knowledge can occur. The focus groups enabled the exchange of ideas and experiences regarding what the participants experienced in common as well as aspects that were divergent.

### ***Selection and implementation***

Six focus group interviews were conducted at six different riding schools. The riding schools were situated in both larger cities and small towns. The interview guide was tested in the initial stage with a small group at a riding school. The questions were calibrated and aligned to be concrete and easy to understand. The interviewed groups averaged 6-9 participants, and each group was represented by an age range of 15-23 years (within the SvRF, the age for youth

extends to 26 years). One group included two boys, and in the rest of the groups, the participants were all girls.

On all occasions, focus group interviews were conducted in a room at the riding schools. Each focus group interview lasted between 45 and 60 minutes and was conducted in a quiet place. It was important that the location be friendly and familiar (c.f. Krueger and Casey 2009), and for that reason, we let participants decide where the focus groups should meet. On two occasions, one parent sat in a space near the room. The interviewed respondents took no apparent notice and seemed confident about the situation. During one of the focus group interviews, one riding instructor was present. As this significantly affected the participants, we decided to omit it.

Two researchers participated in each focus group meeting. One served as the moderator who asked questions, and the other observed and took notes. The moderator was accustomed to meeting with and talking to young riders (c.f. Krueger and Casey 2009) and had many years of experience in education and pedagogy related to equestrian sport. At the end of each interview, the observing researcher could join in with any possible questions that were missed or to get clarification on a particular issue. The atmosphere was relaxed and easy-going. To make the respondents more comfortable, we offered them snacks, fruit, and soda while they discussed the questions (c.f. Krueger and Casey 2009). All the interviews were recorded using a Dictaphone, and all the steps in the method design were carried out in accordance with the Swedish Research Council (2011).

### *Analysis and processing*

A content analysis has been used to identify, code and categorize basic patterns in the empirical material (Graneheim and Lundman 2004). At the first stage, the material was read several times to gain contextualization. At the second stage, sentences and phrases were selected and became

meaningful units (decontextualisation). The meaningful units were condensed in order to shorten the text but still maintain the content. The units were coded and grouped into categories that reflect the essential meaning of the interviews (recontextualization). Finally, we formulated themes as revealed by the latent content in the interviews. The creation of themes was a way to link the underlying meaning of the categories. It was important to identify links through meaningful units, codes and categories leading to the underlying meaning the theme.

### ***Ethical considerations***

It is relevant that two of the authors of this study are employed as teachers at the Swedish National Equestrian Centre, as this has likely influenced the analysis. The authors' background not only created a prior understanding of the area but also allowed the moderator to ask informed questions. The collected empirical data was processed and analyzed by the authors together.

Before starting the focus group interviews, a letter was sent to all focus groups participants, their parents and the riding instructors to inform them about the purpose of the investigation and how the material would be used and presented. The identities of all participants in the study have been treated confidentially, and all have given their consent. We are aware that ethical research behaviour is an important part of the process that involves the knowledge of moral values (c.f. Kvale 2009). We have followed the Swedish Research Council's ethical principles (2011).

## **Results**

The analyses of the results of the focus group interviews have been categorized as three themes: the riding school as a place for (1) social interaction and community, (2) commitment, and (3) learning and personal development. The themes were prominent and distinguishable for how the young riders in the focus groups reflected collectively about how they experience the riding school.

### ***Social interaction and community***

The main reason for the young riders to become involved in a riding school was because of the community that exists there. They considered it especially valuable and described the riding schools as having a great atmosphere, a friendly climate, people who were in a good mood, a feeling of being welcomed, etc. Their interest in horses was an important reason why they participated in the riding school, but the most crucial reasons for continuing were the community of friends and the riding instructors, whom they liked. One of the respondents expresses the following:

T3: I would say my friends; I do not think I would have been there otherwise. It is clear that there are nice horses, but there are nice horses in all riding schools. But that is not why we're sitting here and are engaged; it's because we get so much in return. That is the reason why we are here

The social environment was highlighted as a particularly important reason for attending that specific riding school. The young riders described the riding school as a meeting place where they can be themselves and just hang around and relax from their academic studies. They also considered that the atmosphere and the culture invite social interaction between people who share a common interest in horses. The sense of community was felt not only with their closest friends but also with other members of the riding school. At the riding school, people come together based on their interest in horses, and it does not matter who you are, your age, or how

skilled you are. The stable environment encourages interaction between the riders, and it was natural to help new members, despite large age differences.

However, sometimes problems could arise that disturbed the friendly, relaxing atmosphere, such as appearance fixation. In particular, specific brands of clothing and equipment for equestrian sport are perceived as indicating status and fashion awareness:

T3: But it feels like ... horse girls, almost all girls are so fixated on appearance, and it feels a little like ... You can definitely have nice clothes in the stable, but if we're going to have theory classes, then maybe we do not need to make ourselves up because it feels a little silly ...

T1: One should be able to feel comfortable.

T5: But still many make themselves up heavily in order to come here, but it should not feel like a compulsion to wear make-up ...

T1: No, not that you must match riding clothes, saddle pad, bandages, fly hood, everything ...

All: *[Giggles]*

The fixation on appearance had a negative impact on socializing. It became obvious that to ride at a riding school is expensive, and that is why it should not be necessary to have expensive clothes, the respondents answered. There is also a consensus that it is important to be allowed to dress as you wish to, and that you should be respected for that, and the respondents feel that this acceptance is inherent in their riding schools. While a coherent picture of a friendly and welcoming riding school was discussed, there was also awareness that there has not always been a positive social atmosphere at the riding school (seen, for example, in gossiping about other riders). But according to the respondents, the instructors have usually handled this in an effective manner. There was also awareness that there are problems in other riding schools perceived as not as friendly and more snobbish. A few of the participants had also been members at other riding schools and felt that they were not welcomed and therefore chose to

quit. Overall, the young riders discussed the importance of everyone working together to create a pleasant atmosphere, and they agreed that this is everyone's responsibility. The riding schools provide an environment where you have the right to be yourself and the opportunity to just hang around. To feel comfortable there was considered an important prerequisite for a pleasant riding school.

### ***Commitment***

The riding schools provide the young riders with an opportunity to participate in the work and the activities around the horses. Being involved is described as a natural aspect of participation at the riding school. Their involvement was voluntary; they felt appreciated by the riding instructors, and they felt needed. The respondents considered that there was also an important element of feeling that you belonged to something. The young riders claimed that there was always something that needed to be done in the stable. Beyond that, they were involved as volunteers at competitions or helped with renovating the riding school's facilities or refreshing them.

Most of the young riders in the focus groups were also members of the youth section, a special section for youth in the equestrian associations where they have the opportunity to influence and implement activities. By volunteering in the youth section, the respondents received training in managing activities for younger children, in particular, but also for adult beginners or parents whose children were active in the riding school. It was necessary to be helpful to other riders. The respondents saw it as natural to help out and get involved in activities at the riding school: T:3 If someone looks a little lost, we always ask ... oh, can I help with anything? .

The young riders considered themselves able to affect the dismounted activities. They appreciated it while aware that the economy at the riding school limits the number of activities.

Through involvement in the youth section, the respondents can influence and get involved in various issues. The riding instructors were experienced as positive and often asked the young riders what they thought of something or if they had any preferences about activities:

I: But are there good opportunities to change things, and have an influence? Is it through the youth section or are you going to the head instructor at the riding school directly?

T5: You can always talk to the head instructor at the riding school.

T2: She is always very happy when you say something that you like or want to change. She is always happy when we come and say what it is, as she wants things to get better.

Only one of the focus groups discussed the possibility of influencing riding education. This might reveal that they thought it was not necessary or not possible to influence or affect education. However, it was possible to come up with proposals for content at the riding lessons or similar suggestions. When the riding schools are described as traditional, it referred to riding with dressage and jumping:

T4: I do not think we could change so much

T1: No, because it is quite traditional here ...

T6: No, it's just an ordinary riding school, so there is not so much one can change.

Relationships with the riding instructors were generally perceived as very good, and the instructors were characterized as dedicated and helpful. The communication with them was described as open and easy-going yet professional. The discussions revealed that the respondents could speak openly with a riding instructor they trusted, even about things that happened outside the stable. When the respondents talked about communication with their instructors, they expressed mutual respect. The instructors were described as having authority and knowledge. The communication was also described as strict:



I: How do you experience the contacts with the instructors then; how is your contact with them?

T4: Respect! They are very nice, but you have to respect them!

T3: Yet, it feels like ... they show respect back also.

T5: they could not come and yell at you, but it still feels pretty good to have respect ...

All: Yes [*about respect*].

T1: it will not be too much of a buddy ... you must be able to communicate, but it should not be that they are gossiping.

It was important for the respondents that the instructors did not show a lack of respect for the riders and yell at them if they made a mistake. In order to learn from their mistakes, the riding instructors must give constructive feedback and should not behave unpleasantly or offensively.

### ***Learning and personal development***

By participating in activities and working with the horses at the riding schools, the young riders perceived that there were many learning processes going on while they participated in the riding school, for instance, in the areas of leadership and responsibility. This was a common opinion among the young riders involved in the focus groups. For example, dealing with horses required taking command of them. In the stables, they also learned how to take initiative, solve problems, and make decisions. Certain assignments at the riding school could be viewed as more or less challenging, and sometimes they had to carry out a difficult task that they might be unfamiliar with. One of the respondents told how she developed confidence through a volunteer task as a speaker (a person who speaks at a competition and is responsible for informing the participants and audience of the starting order):

T4: I've been very nervous when I have oral presentations (at school). So the first time I was a speaker, it was at a club competition, so I thought, this will never work. I sat a little bit hidden, so there was no one who saw me, and it went well to talk, and then they asked me if I wanted to talk at a national competition next time, and I just felt 'Shit' how should I say the name of that horse and the surname of the rider; it will never work. But I sat a little hidden in this competition as well, so it worked. You know, you can do it, and it's so nice to just be able to feel that I have done this; I've done more difficult things than this. Now I stand and talk before classes of up to ten people or more (in school), and it feels like nothing in comparison with having talked and been a speaker at national competitions where people come from Stockholm and other places; that's nothing.

In several of the conversations, the young riders claimed that their self-confidence was strengthened and that they dared to believe in their own ability. Furthermore, they discussed how they had become more confident in school and that they saw themselves as accustomed to leading group work at school. Thanks to the voluntary commitment at the riding school, they had developed multiple skills.

Being at the riding school was an opportunity to see and learn, mainly by following the riding instructor and stable staff in their daily work, and this was perceived as very rewarding. They also perceived that the instructors appreciated their interest in the daily work. Through participation in the work around the horses, the young riders felt that it was a kind of education in responsibility and discipline and also in learning security measures:

T6: It's very much: If there is a halter on the floor, pick it up; it is the way to understand safety in the stable, and if something is in the wrong place, put it in the right place. You do that because the instructors have always poked 'Can you go and wash her bite?' If it is not washed properly, then you go and do it, and then it's where it should be ...

T2: Yes, that is true. If you do not have anything to do, then you find something to do, a little here and a little there, and maybe see that the blankets are hanging properly ...

T4: Yes, and I think it is because the instructors have always been very strict about things like that and that is so good and beneficial, and we teach the new riders in the same manner.

The respondents meant that they, in turn, used good manners with those they led or instructed. This was a kind of internalization and social practice approach with good behaviour and responsibility in order to promote safety in relation to the horses. If you got an assignment or task from the instructors, you ensured that it is implemented in a responsible way. If you are sloppy, it will affect the horse, and that is not okay. One of the youths clarified this:

T2: when we get a task, it becomes a fact of order in the stable, so you don't cheat. If you do not care to clean the horse's box, it's the horse that suffers and the same if you do not feed it; it's also again the horse that will suffer. I think that we get educated in that thinking and to do what someone else says, for we know that it will punish others if we don't do that.

Thus, there were clear rules and guidelines for riding, horse handling, and how care should be performed. The young riders had learned what was important. All these rules were not explicit but were internalised by participating in the activities within the social community of the riding school, and they generated personal development, knowledge, and attitudes that are prevailing.

## **Discussion and conclusions**

The aim of this study has been to explore how young riders experience the riding school. The initial stage of the analysis generated three themes in the empirical material. Through analyses of the focus group interviews, a picture has emerged of how the young riders experience and express their involvement at the riding school. Focus group interviews facilitated sharing versatile opinions about common knowledge to get close to the mundane and practical reality. In addition, the method not only portrayed what the group talked about but also provided insight

into the experience of it and how this created a common understanding (e.g. Krueger and Casey 2009; Wibeck 2010).

The study showed that the young riders motive for participate at the riding school are because has it grounds in much of the social aspects. The first theme: the riding school as a social arena for interaction and community , displays for what reason they are participating at the particular riding school. The reasons for the youth s choice to be active within equestrianism are, as many other children and youth sports, community and joy (c.f. Hedenborg and Glaser 2013; Thedin Jakobsson 2015). The social environment was highlighted of special importance to spend time at the riding school. The discussions testified about community and belonging, since the young riders thought that they could be themselves and be accepted for that at the riding school.

To be comfortable was considered as important prerequisite for a pleasant riding school. Several of the young riders in the focus groups used the term *hang around* in the stable, which meant the one spends time at the riding school without having an actual activity to take part in. This is in fact the essence of the relaxation, since one does experience any expectations and one can occupy in what you like. However, the respondents also had noticed problems. The appearance fixation brought out a negative impact on the relaxing atmosphere at the riding school. Even if they were aware of the problem and try to make a distance to it, it still bothers the young riders. This can compare to Lunde s (2014) results on young female riders negative comprehension about their body and that there is a risk for the group of comrades can be an appearance school with social modelling, peer pressure, stigma and marginalization. Although it is obvious that they illuminate and pay attention to this problem because it is a threat against the social welfare at the riding school.

The second theme explains how the young riders experienced their participation at the riding school and the relationship with the riding instructors. The term *commitment* shows how the institutional arrangement of the riding schools encourages the young riders to take part in the

work around the horses. There was no compulsion to help instead they expressed themselves as being needed. This perceive being seen and confirmed by the riding instructors. By getting appreciation, they continued to get involved. They also felt to have opportunities to influence the activities through the youth section. The conclusion from the focus groups interviews shows a pattern of legitimate peripheral participation in the riding school as a community of practice. Through the newcomers get invited to be involve in the activities and the work at the stable, they moving from an unclear understanding to acquire the common understanding of the overall activities.

The discussion between the young riders also indicated how the riding school can be seen as a traditional institution where the actives are affected by and governed by a historical form social structure (the stable culture) in which mutual actions are constructed (c.f. Berger and Luckmann 1991; Eriksson-Zetterquist 2009). The young riders described the relationship with the riding instructors with the term respect . The respect for the riding instructor meant that the relation was serious and not too much of being buddies . The respect also meant one looked up to the riding instructor and had a larger confidence in their knowledge (c.f. Thorell and Hedenborg 2015). This attitude characterises the stable culture were pupils, by tradition, accepted the instructors leadership without question (ibid). The institutional arrangement of the riding school requires that the riding instructors are authorities. Despite this, the young riders highlighted that it was important that the instructors do not lack of respect for the riders. This points toward a professional aspect were they wish the riding instructors to give constructive feedback and be understanding.

Even if the communication with the riding instructors was affected by respect, the young riders felt that the relationship towards them was important and characterized by dialogue. The riding instructors were experienced as positive and often asked the young riders about their

opinion about the activities. However, the permission to influence was primarily connected to the dismounted activities at the riding school and not the education in riding. The riding instructors were entitled to how the riding education is being carried out. The young riders respected the knowledge of the riding instructor, so they did not feel any need to question or change the riding education (c.f. Thorell and Hedenborg 2015). This system of riding education was formed by the early military practice and has been reproduced based on aspects of safety (Thorell and Hedenborg 2015). This can partly be explained by the fact that the riding education is governed by traditions and rules, that give the riding instructor small opportunities to question and change (Lundesjö Kwart 2013). The education in riding was affected and governed by the premeditated patterns for actions and behaviour (c.f. Berger and Luckmann 1991; Eriksson-Zetterquist 2009).

The third theme, Learning and personal development , shows how the young riders experience the learning process at riding school. By taking part in the activities of the riding school, on-going learning takes place that can be considered situated learning (c.f. Lave and Wenger 1991). It is natural for the young riders to help and engage, and this is also appreciated by the riding instructors and the stable staff. This involvement and commitment leads to an education through master apprentice learning in how to best care for the horses as well as stable routines and regulations. This relates to the form of teaching as described by Lave and Wenger (1991) in the relationship between master and apprentice. The stable culture is thus still reproduced and maintained at the riding schools (c.f. Forsberg and Tebelius 2011; Gilbert 2014a, 2014b; Ojanen 2012; Thorell and Hedenborg 2015). It was characterized by a discipline based on norms of accuracy and orderliness. This was stated on several occasions in relation to what was of importance and what mattered in caring for the horses and stable management.

Nevertheless, learning also takes place through interaction in the riding schools communities. The young riders explain how they learn together and with other members of the

riding school. Everybody in the community of the riding school becomes aware of what is important. The result shows that it is not only the riding instructor who introduces and learns about the newcomers. Through peripheral participation, the community itself nurtures and trains the newcomers in safety regulations and orderliness. The riding school provides an environment where young riders perceive that they develop several personal skills through voluntary engagement and learn responsibility, problem solving, and training in leadership (c.f. Forsberg and Tebelius 2011; Gilbert 2014a, 2014b; Koren and Træen 2003). It can be more or less challenging to take on a responsibility and a task. However, the young riders found that doing so increased their self-confidence and their ability in situations outside the stable, for instance, in school. Hence, there is also a strong link between the creation of identity and cultural context in which children still choose sport-based activities for their social aspects (c.f. Augustsson 2007; Wagnsson 2013).

### ***Conclusion***

This study has illustrated how young riders experience the riding school as meaningful practice for social interactions and a place for commitment and learning. The riding school can be characterized through an institutional perspective (c.f. Berger and Luckman 1991; Eriksson-Zetterquist 2009) in which people are influenced and controlled by a historically formed social order. It becomes apparent that the riding instructors have been institutionalized within the mission at the riding school and, to some extent, still reproduce the military norms despite the changes in government and the shift in paradigm that the equestrian sport has undergone (c.f. Thorell et al. 2016; Thorell and Hedenborg 2015). Thus, the young riders are becoming internalized and socialized into the stable culture. The internalization occurs when the young riders identify with the norms and values of the riding instructors through master apprentice

learning. The learning takes place when the young riders follow the riding instructors in their work with horses.

Hence, military norms still continue to influence Swedish equestrian sport, but this study also reveals a change in stable culture. The young riders showed how the riding instructors encouraged them to engage in social interactions and participate in the community of the riding schools. This became a central aspect of learning and development. They felt needed and were able to have an influence, even if there were limits of the traditional educational system in equestrian sport regarding to safety and the well-being of the horses. It is in the practice of the community (as the riding school) that creates the curriculum in the broadest sense (Lave and Wenger 1991). The decentralized community of practice should not be seen as isolated but as part of a larger entity (Nielsen and Kvale 2000). The community of practice at the riding schools is also affected by markets and political conditions, of which they are part, and related power relations and conflicting interests (c.f. Nielsen and Kvale 2000; Thorell et al. 2016). The young riders' discussions revealed how the riding instructors encouraged them to take part in the work around the horses and be a part of the community. The young riders appreciated the feeling of commitment and belonging to the particular riding school, which made them want to stay. To have the opportunity to influence and have a dialogue with the riding instructors was important for the young riders and from a child's rights perspective. In conclusion, through participation in the community of practice at the riding schools, young riders not only learn about horses, riding, and stable management but also develop important personal social skills.

### **Acknowledgements**

Our gratitude is extended to all the young riders for sharing their experiences with us.

### **Disclosure statement**



No potential conflict of interest was reported by the authors.

## **Funding**

This work was supported by The Swedish-Norwegian Foundation for Equine Research and Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs Minnesfond.

## **References**

- Abrahamsson, B., and Aarum Andersson, J. 2005. *Organisation att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber.
- Andersson, S., and Carlström, I. 2005. *Min skola och samhällsupdraget*. Stockholm: Liber.
- Augustsson, C. 2007. "Children and youth in sport – experiences of parental pressure." Dissertation. Karlstad University Studies 2007:1. ISSN 1403-8099.
- Berg, G. 2004. *Skolkultur*. Stockholm. Gleerups.
- Berger, P., and Luckmann, T. 1991. *The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Group.
- Birke, L., and Brandt, K. 2009. Mutual corporeality; Gender and human/horse relationships. *Women s Studies International Forum*, 32(3): 189–197.
- Birke, L., Lykke, N., and Bryld, M. 2004. Animal performances: An exploration of intersections between feminist science studies and studies of human/animal relationships. *Feminist Theory*, 5: 167–183.
- Coakely, J., and Pike, E. 2014. *Sports in Society Issues and Controversies*. United Kingdom: McGraw-Hill Higher Education.

- Dashper, K. 2016. Learning to communicate: The triad of (mis)communication in horse-riding lessons. In: Davis, D., and Maurstad, A. (Eds.), *The Meaning of Horses: Biosocial Encounters*. Abingdon: Routledge, pp. 87–101.
- Eliasson, I. 2009. I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll. PhD Thesis. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Eliasson, I. 2015. The gap between formalized children's rights and children's real lives in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 6: 1–27.
- Eriksson-Zetterquist, U. 2009. *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Forsberg, L., and Tebelius, U. 2011. The riding school as a site for gender identity construction among Swedish teenage girls. *World Leisure Journal* 53(1): 42–56.
- Gilbert, M. 2014a. Interspecies relations in equestrian sport. PhD Thesis, McMaster University, Hamilton, ON, Canada.
- Gilbert, M. 2014b. Young equestrians. In: Gillett, J., and Gilbert, M. (Eds.) *Sport, Animals, and Society*. New York: Routledge, pp. 233–250.
- Graneheim, U. H., and Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures, and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2): 105–112.
- Hassler-Scoop, J., and Kelly, K. 2002. *Equestrian Education: Professional Development for Instructors*. Huson, MT: Goals Unlimited Press c/o Equestrian Education Systems.
- Hedenborg, S. 2007. The Popular Horse: From army and agriculture to leisure. [www.idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org).

- Hedenborg, S. 2009a. Till vad fostrar ridsporten? En studie av ridsportens utbildningar med utgångspunkt i begreppen tävlingsfostran, föreningsfostran och omvårdnadsfostran. *Educare* 2009:1, pp. 61–78. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Hedenborg, S. 2009b. Unknown soldiers and very pretty ladies: Challenges to the social order of sports in post-war Sweden. *Sport in History*, 29(4): 601–622.
- Hedenborg, S. 2013. *Hästkarlar, hästtjejer, hästälskare: 100 år med Svenska ridsportförbundet*. Strömsholm: Svenska ridsportförbundet.
- Hedenborg, S., and Glaser, J. 2013. Unga i och om framtidens idrottsorganisering. FoUrapport 2013:2 Riksidrottsförbundet.
- Hertting, K. 2010. Leading with pedagogical tact – a challenge in children's sport in Sweden. *Sport Science Review* 19(1–2): 127–147.
- Höigaard, R., Jones, G.W., and Peters, D.M. 2008. Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(2): 241–250.
- Jordbruksverket. 2005. *Kartläggning och analys av hästverksamhet i Sverige*. Rapport, 2005.
- Jowett, S. 2008. What makes coaches tick? The impact of coaches' intrinsic and extrinsic motives on their own satisfaction and that of their athletes. *Scandinavian Journal of Sports Medicine and Science in Sport*, 18: 664–673.
- Kayser, M., Gille, C., Suttorp, K., and Spiller, A. 2012. Lack of pupils in German riding schools? A causal analytical consideration of customer satisfaction in children and adolescents. Working paper. Diskussionspapiere // Department für Agrarökonomie und Rurale Entwicklung, No. 1201.
- Koren, E. and Træen, B. 2003. Jenter og hest. Stallen som arena for sosialisering og mestring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2003; Vol. 3 (2).

- Kreuger, R. A. and Casey, M. A. 2009. *Focus Groups A Practical Guide for Applied Research*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, T., and Bäck, H. 2008. *Governing and Governance in Sweden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. UK: Cambridge University Press.
- Lunde, C. 2014. Ridtjejer mer negativa till sina kroppar. *Tidningen Svensk Idrottsforskning*, nr. 3 2014. Centrum för Idrottsforskning.
- Lundesjö-Kvart, S. 2013. Ridlärarens pedagogiska praktik En verksamhetsteoretisk studie. Lic, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet, Uppsala.
- Meyer, J.W. and Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and control. *American Journal of Sociology* 83(2): 340 363.
- Nielsen, K. and Kvale, S. 2000. *Mästarlära lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg, J.R. 2014. Statens stöd till idrotten Uppföljning 2013. *Centrum för idrottsforskning* 2014:1.
- Norberg, J.R., and Bergsgard, N.A. 2010. Sports policy and politics the Scandinavian way. *Sport in Society* 13(4): 567 582.
- Ojanen, K. 2012. You became someone : Social hierarchies in girls communities at riding stables. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 20(2): 137 156.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., and Hundeide, K. 2011. *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

- Redelius, K. 2012. Ledarna och barnkonventionen Om idrottande barns rättigheter. FoU-rapport utvärdering av Idrottslyftet 2011:1 Riksidrottsförbundet.
- Redelius, K. 2011. Idrottens barn fria från kränkningar? En internationell utblick om idrott och Fn:s barnkonvention. Kap. i: *För barnets bästa En antologi om idrott ur ett barnrättsperspektiv*. Centrum för Idrottsforskning. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Redelius, K. 2002. Ledarna och barnidrotten Idrottsledarnas syn på idrott, barn och fostran. PhD Thesis, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Studies in Educational Sciences 55 HLS Förlag.
- Silverman, D.G. 2010. *Doing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- SOU 2008: 59. The Club milieu from a view as an educational culture or competitive culture. An evaluation of the governmental support for Sport in Sweden. Betänkande av Idrottsstödsutredningen.
- SvRF - The Swedish Equestrian Federation. 2016. Framtidens ridskola säkrar kvalitén. [www3.ridsport.se/RidklubbRidskola/Kvalitetsmarkning/](http://www3.ridsport.se/RidklubbRidskola/Kvalitetsmarkning/) (16 august 2016).
- SvRF - The Swedish Equestrian Federation. 2015. Verksamhetsberättelsen för 2014.
- SvRF - The Swedish Equestrian Federation. 2013. När olyckan är framme. Kort information om krishantering. Strömsholm: The Swedish Equestrian Federation.
- SvRF - The Swedish Equestrian Federation. 2012. Ridsporten Vill. [What Equestrian Sport Wants] Idéprogram för Svenska Ridsportförbundet.
- Theidin Jakobsson, B. 2015. Vilka stannar kvar och varför? En studie om ungas föreningsidrottande under uppväxtåren. PhD Thesis, Gymnastik och idrottshögskolan, Stockholm.
- Thompson, K., McGreevy, P., and McManus, P. 2015. A critical review of horse-related risk: A research agenda for safer mounts, riders and equestrian cultures. *Animals*, 5: 561-575.

- Thorell, G., Hedenborg, S., Stråhlman, O., and 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*, online publish September 2016.
- Thorell, G., and 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): 650 666.
- Thorell, G. 2011. Hur kommer det sig att så få pojkar rider på ridskola? en kvalitativ studie om ridinstruktörers uppfattningar och erfarenheter om ridskolans verksamhet ur ett genusperspektiv. Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Karlstads universitet.
- Toftegaard Stöckel, J., Strandbu, Å., Solenes, O. et al. 2013. Sport for children and youth in the Scandinavian countries. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 13(4): 625 642.
- United Nations. 1989. Convention on the Rights of Children. [www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) (15 Aug 2016).
- Swedish Research Council [Vetenskapsrådet]. 2013. *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wagnsson, S., and Augustsson, C. 2015. Idrottsföräldrars syn på den kommersialiserade barn- och ungdomsidrotten. In: Wagnsson S, Augustsson C, Robertsson K, et al. (eds) *Idrottens Pris Om idrottens kostnader och medlemskapets betydelse*. Centrum för idrottsforskning 2015:2.
- Walseth, K., Aartun, I., and Engelsrud, G. 2015. Girls bodily activities in physical education how current fitness and sport discourses influence girls identity construction. *Sport Education and Society*. Epub. ahead of print 18 August.

- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- Wibeck, V. 2010. *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolframm, I. 2014. Coaching Riders. *The Science of Equestrian Sports: Theory, Practice and Performance of the Equestrian Rider*. Abingdon: Routledge.





# Intervjuguide Studie I

## Huvudfrågor:

Vilka kurser har du genomgått och när?

Beskriv deras innehåll och upplägg?

## Kompletteringsfrågor:

Hur kom man in på utbildningarna?

Beskriv hur det var att vara elev på den här tiden?

Hur var atmosfären och stämningen mellan er elever?

Vad var det man ville se av eleverna? Vad var viktigt?

Beskriv hur lärarna var? Vad förmedlade de?

Hur såg fördelningen ut mellan män och kvinnor?

Hur såg man på det här att det var fler och fler kvinnor som utbildade sig till ridlärare?



# Intervjuguide Studie II

## Bakgrundsfrågor

Befattning/titel

Antal år på ridskolan?

Antal yrkesverksamma år inom ridsporten (omfattning/inriktning)?

Utbildning och år?

Uppgifter/ansvarsområden?

Antal medlemmar på ridskolan:

Antal hästar:

## Verksamhet?

Berätta om vilken verksamhet ni bedriver och hur den leds till vardags.

## Undervisningen

Hur arbetar ni kring undervisningen vad gäller utvecklingsplaner, teoriundervisning och utbildningsmaterial?

Beskriv hur den kollegiala samsynen ser ut och hur ni hanterar eventuella pedagogiska problem.

Har eleverna möjlighet att påverka innehållet i undervisningen?

## Pedagogisk grundsyn

Beskriv hur tror du att du uppfattas som ridlärare av dina elever?

Vad anser du vara viktiga egenskaper för ridlärarrollen?

Vad tror du eleverna här får med sig (lär sig) förutom grunder i hästkunskap och ridning?

Vad anser du är viktigt att barn och unga lär sig här på ridskolan?

Anser du att pedagogik och undervisningsmetodik på ridskolor har kommit att förändras över tid (om, i så fall på vilket sätt om du jämför när du började rida)?

Vad är din drivkraft? Vart hämtar du kraft/inspiration till ditt arbete?

## Framtidens Ridskola

Beskriv hur ridskolan kommer att se ut om 10år, vad tror du?



# Fokusgruppsintervjuguide Studie III

## Förberedelser

Studiens syfte  
Miljön och placeringen av alla som ska delta  
Konfidentialitet  
Gruppen i fokus, diskutera tillsammans!

Vi vill höra hur ni diskuterar och tycker och tänker, både utifrån er själva och era kompisar som inte är här.

## Öppningsfrågor (få deltagarna att bli bekanta med varandra och känna att de hör ihop)

*Varför håller ni på med ridsport och hästar? Och hur var det då? Tänka tillbaka på när man började.*

*Vad är det som är så speciellt med den här ridskolan?*

*Hur ofta är ni här?*

## Introduktionsfrågor (introducera ämnet som ska diskuteras)

*Vad konkurrerar ridsporten med i era liv, finns det andra intressen?*

## Övergångsfrågor

*Vad är viktigt för att ni ska fortsätta att vara aktiva inom ridsporten?*

*Vilken typ av ledare/ridlärare har ni kontakt med när ni är på ridskolan?*

## Nyckelfrågor

*Vad brukar ni göra när ni är här? Beskriv uppdrag/sysslor i stallet och varför ni gör dessa!*

*Vad lär man sig av att vara i stallet? Finns det delar av det som man kan ha nytta av utanför stallet?*

*Hur är den sociala miljön här på ridskolan?*

*Hur ser ni på egen utveckling och mål – finns det sådana?*

*Är ni engagerade i verksamheten på något sätt (tex usek, ungdomsledare, stallvärd, etc)?*

*Kan ni påverka verksamheten här på ridskolan?*

*Vad är det bästa med ridskolan här? Och vad är mindre bra med ridskolan?*

*Hur upplever ni kontakten med ridlärarna?*

### **Avslutande frågor**

*Vad upplever ni att ridläraren har för uppdrag? Hur ska en bra ridlärare vara? Och om det inte fungerar så bra med ridläraren vad är det som kan vara besvärligt då?*

*Hur skulle ni vilja att framtidens ridskolor såg ut? Vad skulle de erbjuda som inte finns idag?*

### **Slutfråga**

*Har vi missat något? Är det något vi inte tagit upp?*

**Hej!**

Jag heter Gabriella Thorell och arbetar som huvudlärare i pedagogik på Ridskolan Strömsholm. Just nu är jag även doktorand i Idrottsvetenskap vid Nationella Forskarskolan i Idrottsvetenskap och driver ett projekt som heter: ***Framåt Marsch! - Ridsportens pedagogik, ledarskap och lärandemiljö från militärutövning till en idrott för flickor.*** Det här projektet syntetiserar tre olika perspektiv: Dåtid Nutid Framtid, vad gäller ridlärarrollen. Den första studien byggde på ett historiskt perspektiv och har kartlagt att militära traditioner kommit att påverka ridlärarutbildningarna vid Strömsholm även efter det att de blev civila. Den andra studien har undersökt hur verksamma ridlärare idag ser på undervisning och verksamheten vid ridskola.

Nu har vi kommit fram till den tredje och sista delen som handlar om Framtid och här vill vi ta reda på hur unga elever ser på ridskolan som lärandemiljö och vad de värdesätter med verksamheten. Vi kommer därför att besöka ett antal ridskolor för att träffa och intervjua ungdomar i en gruppintervju. Här hoppas vi att just **ni** har 4-6 aktiva ungdomar från 15-20år (tjejer och killar) som skulle vilja träffas oss. Studien är finansierad av Stiftelsen Marcus och Amalias Wallenbergs minnesfond och genomförs i samband de riktlinjer som finns för god etisk samhällsvetenskaplig forskning. Deltagarna kommer att vara anonyma i den kommande artikeln. Självklart kommer vi också gärna tillbaka efter det att studien är klar och berättar om resultatet, om ni så önskar.

Resultatet av hela det här projektet kan vara till nytta för inte minst yrkesverksamma ridlärare och tränare men också diskuteras som en del i det pedagogiska innehållet i dagens ridlärarutbildningar.

Mvh

**Gabriella Thorell**

(doktorand och projektledare)

[gabriella.thorell@stromsholm.com](mailto:gabriella.thorell@stromsholm.com) 070-488 57 23

**Handledare:**

Docent Karin Morgan (chef Forskning & Utveckling vid Ridskolan Strömsholm)

Dr Christian Augustsson (Lektor i Idrottsvetenskap vid Karlstads Universitet)



STIFTELSEN  
MARCUS OCH AMALIA  
WALLENBERGS  
MINNESFOND





Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgejt för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning hjälplös? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträsnarutbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.



286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorisert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsöfrämjande intervention.* Göteborg 2016
- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svår fångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017
- 397 GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017