

Oksfjellelv, B. (2026). Språkleik i uterommet: Didaktisk kompetansebygging hos lærarstudentar. I W. Sørmo, K. Ström, A. B. Jarvoll, G. Pettersson & O. Knutsen (Red.), *Perspektiver fra rurale utdanningslandskap* (s. 175–196). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa840507>

7

Språkleik i uterommet

Didaktisk kompetansebygging hos lærarstudentar

Berit Oksfjellelv

Samandrag: I dette kapitlet spør eg korleis ein kan leggje til rette for at lærarstudentar får høve til å utvikle praktiske opplegg for grammatikkundervisning. Vidare undersøker eg kva faktorar som er avgjerande for at studentane kan ta slik praktisk kunnskap i bruk i eigen praksis. Materialet byggjer på deltakande observasjon av lærarstudentar medan dei arbeider med å utvikle praktisk undervisning, samt kvalitative intervju med dei same studentane to år seinare, etter at dei har vore i praksis. Studentane utvikla ulike rammeleik-baserte pedagogiske opplegg, som blir skildra i teksten her. I samtalanene kjem det fram at skulekultur, og om skulen ligg i bygd eller by, kan vere avgjerande for kva læringsaktivitetar studentane har hatt høve til å prøve ut i eigen praksis.

Nøkkelord: Uteskuledidaktikk, grammatikk i begynnaropplæringa, rammeleik, fonem- og morfemmedvit, skulekultur, kroppsleg læring

Abstract: In this chapter, I ask how one can facilitate the opportunity for student teachers to develop practical programs for grammar teaching. Furthermore, I examine what factors are decisive for the students to be able to use such practical knowledge in their own practice. The material is based on participant observation of student teachers while they are working on developing practical teaching, as well as qualitative interviews with the same students two years later, after they have been in practice. The students developed various framework-based pedagogical programs, which are described in the text here. In the conversations, it emerges that school culture, and whether the school is located in a rural or urban area, can be decisive for what learning activities the students have had the opportunity to try out in their own practice.

Keywords: Outdoor education, grammar in beginner education, framework play, phonemic and morphemic awareness, school culture, bodily learning

Bakgrunn

Som norsklærer i lærarutdanninga, og med mangeårig erfaring frå grunnskulen, har eg alltid vore oppteken av å fylle den didaktiske verktøykassa¹ med aldersadekvate aktivitetar som kan fremje læringa av dei mange emna innanfor norskfaget. Mange, både elevar og studentar, har slite med emnet grammatikk og synest det er vanskeleg å gjere innlæringa relevant, fengande og spennande. Derfor har eg som lærar hatt det som hjartebarn å gjere emnet morosamt og praktisk.

Etter å ha følgd ei lita gruppe lærarstudentar gjennom eit halvt år, der vi hadde gått gjennom grammatiske emne som morfologi, syntaks og fonologi, var turen no komen til byrjaropplæringa. Målet var å bygge opp ei didaktisk verktøykasse som studentane kunne ta med seg ut i skulen når dei skulle ha praksis. Fleire av studentane skulle til små skular i distriktet, skular som låg i tilknytning til naturen og hadde få elevar på trinnet.

Ei av dei grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget er *det munnlege*. Etter 2. trinn skal elevane «uttrykke tekstoplevler gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktivitetar», og dei skal òg «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (NOR01-06).

Med denne grunnkunnskapen om grammatikk og munnlegheit i bakhovudet, samt medvitet om at dei var få studentar og skulle til dels til skular med små elevgrupper, fekk studentane mine i oppgåve å utarbeide nye leikar for 1. klassingane der fonemkunnskapen skulle uttrykkjast. Samstundes skulle leiken gå føre seg utandørs, i naturen. Å bruke kroppen i leiken var ei sjølvfølge. To grupper utarbeidde to ulike leikar som eg her vil gå nærmare inn på. Eg vil vise korleis uteområdet spelar ei viktig rolle i leiken og kva føremoner ei slik tilnærming har for foneminnlæringa.

Språklydane gav ramma rundt leikane. Etter ein introduksjon i grammatikk i haustsemesteret hadde studentane grunnkunnskap om *fonologi – læra om språklydane*; dei skulle òg ha kjennskap til munnleg byrjaropplæring, og hadde lese kapitlet om dette i *Begynneropplæring i norskfaget* (Bjerke & Johansen, 2021).

1 Her fokuserer eg altså på didaktikkens korleis-spørsmål. Grammatikkundervisningas *kvifor*, altså ulike legitimeringsdiskursar er nyleg drøfta av Hagemann & Søfteland (2025).

I det følgende går eg først gjennom aktuell forskning på leikbaserte tilnærmingar til læring. Deretter presenterer eg dei to forskingsspora som ligg til grunn for studien, og introduserer nokre teoretiske omgrep som er relevante for analysen. Artikkelen presenterer materiale frå to ulike kontekstar: lærarutdanninga og lærarstudentane sin eigen praksis.

Tidlegare forskning

Maja Reinåmo Olsson (2023) har intervjuet ei rekkje barn om leikens rolle i begynnaropplæringa, og desse ungane meiner at lærarstyrt leik *ikkje* er leik. Det einaste som er ordentleg leik, er *frileik*. Likevel er læraren styrt av fleire krav og forventningar; i norskfaget har ein til dømes ei rekkje føringar for skuledagen gjennom kompetansemåla i læreplanen. I begynnaropplæringa ligg det tydelege forventningar om at elevane skal knekke lesekode.

For å kunne famne om desse faglege krava på ein måte som møter dei nye skuleelevane best, kjem ein nok ikkje utanom *rammeleik*. Ved å oppfordre lærarstudentane til å utvikle leikar sjølv, kan vi inspirere til å kjenne på gleder og meistringskjensla som ungar får når dei får leike fritt. Ei anna nemning ein kan nytte, er *fagspesifikk leik*, eit omgrep utvikla av Bentsen og Håland (2021): «Fagspesifikk lek betyr at en tar hensyn til fagets egenart i den lærer-initierte leken».

Ein slik type fagspesifikk leik er leik med rim og rytme, som Selås og Skattør omtalar slik:

Leik med rim og rytme trener barnas fonologiske bevisstheit, som er ein av dei viktigaste komponentane for at barn skal kunne knekke lesekode. Lesing krev at barna meistrar formsidene ved språket. Eit barn som har utvikla fonologisk bevisstheit, kan snakke om språklydar, bokstavar, lytte ut lydar og lage rim, som er dei første teikna på at barnet har oppdaga lydstrukturar. (Selås & Skattør, 2023, s. 82)

Studiar viser at elevar oppfatar autentiske situasjonar i små grupper utandørs som tryggare når dei skal presentere munnleg, til dømes Boneng og Bjørklund (2024). Dette kan peike mot nokre fordelar ved små skular i rurale kontekstar.

Leik er eit breitt og stort forskingsfelt, og mange har undersøkt kropp og leik, til dømes Kippe og Berg (2025), eller leik i begynnarpplæringa (Becher et al., 2019; Lillemyr, 2011), men alle kan ikkje nemnast her. Didaktiske verktøykister i form av idébøker finst òg i fleng, til dømes finst to bøker med tittelen *Leik i norskfaget* (Ervik & Kannelønning, 2002; Selås & Skattør, 2023). Å samanlikne erfaringar frå spesifikke emne i norskdidaktikken i lærarutdanninga med den reelle praksiserfaringa til studentane i etterkant, slik eg viser her, har eg derimot ikkje sett døme på.

Følgjande forskings spørsmål ligg til grunn for denne studien:

- *Korleis kan lærarstudentar implementere kunnskapen om fonologi inn i utandørs leik på ein måte som er tilpassa elevar på første trinn i grunnskulen?*
- *Kva erfaringar har desse studentane omkring praktiske arbeidsmåtar i norskundervisninga i eigen praksis i ettertid?*

Teoretiske innganger

For å perspektivere funna lener eg meg på *stadbasert pedagogisk teori* med uteskule og *kroppslig læring* som stikkord.

Å nytte andre lokasjonar enn klasserommet som læringsarena er på ingen måte noko nytt. Astrid Wale (2023) skriv om skulehagen at hagebruk kom inn i folkeskulen frå slutten av 1800-talet: «I løpet av få år ble det etablert en dobbel modell for hagebruksundervisningen, en skolehagemodell tilpasset byer og tettbygde strøk og en heimhagemodell tilpasset landsbygda» (Wale, 2023, s. 100).

Den norske pedagogen Arne Nikolaisen Jordet argumenterer for korleis dei fysiske omgjevnadene til skulen kan brukast som ressurs i opplæringa og gjere læringsprosessane rikare (Jordet, 2010). Jordet byggjer på den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tenking om kroppens fenomenologi, som viser korleis «eigenkroppen» er eit handlande, talande og følande subjekt. Refleksjonane hans kring *kroppens intensjonalitet* (Merleau-Ponty, 1994) danar eit teoretisk bakteppe for vårt prosjekt, der *kroppen får vere subjekt* i fone-minnlæringa i det utvida klasserommet, i staden for å vere eit passivt objekt

inne i eit klasserom. Jordet understrekar òg kor viktig det er at aktivitetane er intensjonale: «Når elevenes kroppslige aktivitet har en funksjon og er bevisst og målrettet, ligger forholdene til rette for læring» (Jordet, 2010).

Også dansepedagogen Hilde Rustad skriv seg inn i tradisjonen etter Merleau-Ponty når ho seier dette om kroppslig læring og improvisasjon:

Kroppslig læring skjer i sosiale, intersubjektive fellesskap, den kommer til syne i individuelle handlinger og samhandlingar og skjer blant annett ved at utøveren oppfatter og handler ut frå følte fornemmelser i sin sansende kropp. Kroppslig læring i danseimprovisasjon er knyttet til det å ville og våge, og å stå i det-ikke-på-forhånd-kjente, som er situasjonen danseimprovisasjon utgjør.

(Rustad, 2021, s. 197)

Den britiske antropologen Tim Ingold (1993) diskuterer kor viktig staden og landskapet er for menneska. Hans tankar om *taskscape* og ideen om korleis vi ved å bruke kroppane våre i landskapet skaper sensoriske inngangar til kunnskap prosessert ved intelligensen vår gjev klangbotn for prosjektet med denne fysiske læringsprosessen for implementering av språklydar. Når omgjevnadene til bygdeskular er naturen, er det ikkje berre naturleg, men òg ganske opplagt å nytte naturen som skulerom.

Det er ikkje berre naturen, men også omgjevnadene rundt læreinstitusjonen generelt som er viktig å trekkje inn i undervisninga. Den amerikanske pedagogen David Sobel definerer *stadbasert* læring som ein prosess der ein brukar lokalsamfunnet og det geografiske nærområdet som utgangspunkt for faginnlæring. Denne tilnærminga til utdanning, som vektlegg praktiske læringsopplevingar frå den verkelege verda, skal auke skuleprestasjonane og hjelpe elevane til å knyte sterkare band til lokalsamfunnet, samstundes som det skal vere med på å hjelpe dei til å verdsetje naturen rundt seg og gjere dei til aktive medborgarar i lokalsamfunnet (Sobel, 2004).

Metode

Etter at eg hadde hatt dei innleiande førelesingane om munnleg byrjaropplæring og fonologisk introduksjon, var det studentane som arbeidde fram leikane og hadde den viktigaste kreative oppgåva – rett nok sett i gang av mine stikkord og kriterium til kva som skulle vere med. Eg hadde ein visjon om å få omsett dei munnlege kompetansemåla i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2004), som gjeld for norske elevar på småtrinnet, til ein leikesituasjon som kan skape godt klassemiljø og vere ein metode som er meir tilpassa målgruppa enn til dømes foredrag og lærarstyrt klasseromssamtale.

Eg deltok i leiken som ein vanleg deltakar og tok instruks frå leikeleiar, samstundes som eg fotograferte og kom med innspel på kva eg syntest var bra sett frå eit pedagogisk perspektiv. I denne deltakande observasjonen kom eg òg med forslag til korleis leiken kunne utviklast vidare, på line med studentane, som hadde mange fine innspel. Eg kjende denne studentgruppa og visste at dei var opne for ei slik oppgåve, då dei tidlegare hadde vist stort engasjement og kreativ inngang til lærestoffet. Tjora til dømes (2017, s. 62) skildrar korleis ein kan operere med ulike observatørroller. Etter hans definisjon var eg ein aktiv observatør med ein synleg observatørrolle, der eg veksla mellom å delta fullstendig i leiken og innimellom tildele oppgåver, medan eg under andre parti stod passiv og observerte.

Intervju og informantar

Studentane stod klare med verktøykassa full av uteskulefokus og gode intensjonar. Men korleis er det i det verkelege liv? Eit par år etter denne sesjonen intervjuar eg nokre av studentane for å finne ut kva fokus dei hadde på uteskule generelt og i grammatikkundervisninga spesielt no i ettertid, i praksis og egne jobbar. Korleis fungerte det med uteskule i praksis?

Den kvalitative studien bestod av semistrukturerte intervju der eg sende deltakarane ein intervjuguide med dei same, ganske opne spørsmåla. Deltakarane fekk høve til å utdjupe og følgje opp med egne refleksjonar, og eg stilte nokre få oppfølgingsspørsmål. Døme på spørsmål i intervjuguiden var:

«Har du praktisert uteskule (uavhengig av fag) sjølv? Kan du i så fall fortelje litt om erfaringane du gjorde deg?», «Var det spesielle kvaliteter ved uteområdet som gjorde det spesielt eigna? Korleis såg omgjevnadene ut? Fortell!» og «Har du i ettertid reflektert noko over stadens tyding i undervisninga? Har det påverka undervisninga di? Fortell!» Eg spurde òg om dei hadde jobba ved anten by- eller bygdeskular, eller begge delar, og i det siste tilfellet bad eg dei samanlikne uteskuleundervisninga ved dei ulike skulane. Berre tre av sju hadde høve til å svare. To ønskte å svare skriftleg, den tredje intervjuar eg munnleg over Teams. Alle fekk høve til å fylle inn med supplerande svar.

Dei studentane eg intervjuar er alle kvinner i 30-åra, og vil i det følgjande omtalast med fiktive namn. Dei har erfaringar frå ulike typar skular. «Anne» har til dømes jobba ved ein byskule 1–7 med nærmare 300 elevar og ved to bygdeskular, den eine i skogen med om lag 200 elevar, den andre ved stranda 1–4, med om lag 40 elevar. «Dina» har jobba ved den same byskulen som «Anne» og ved ein bygdeskule 1–7 inst i ein fjord med om lag 40 elevar. «Maria» jobba ved ein Montessorriskule ved kysten, 1–10 med om lag 40 elevar, og i ein offentleg skule. «Maria» har berre jobba ved bygdeskular (men både offentleg og privat), medan «Dina» og «Anne» har jobba ved både bygde- og byskular.

Analyse

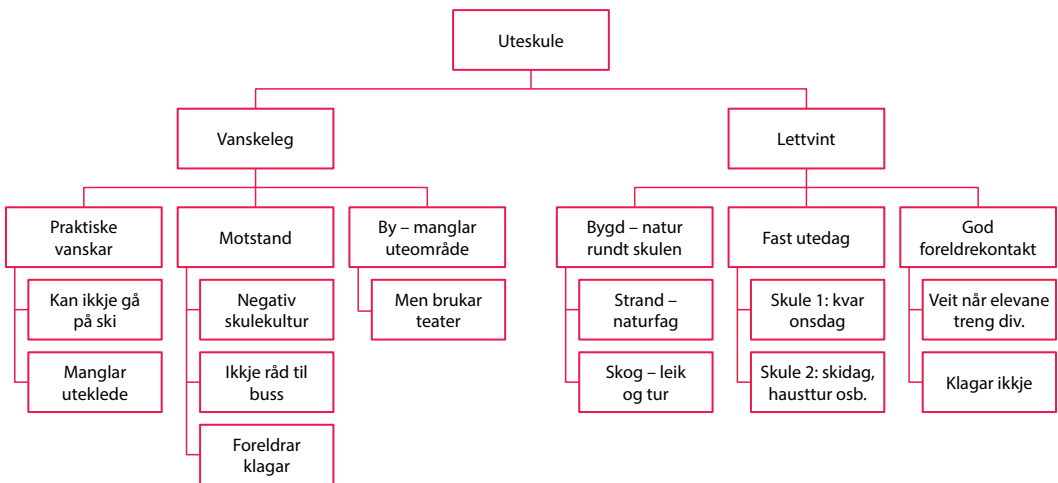
Eg let meg inspirere av refleksiv tematisk analyse, i tråd med Braun og Clarke (2019), som handlar om å identifisere mønster i dataa, kode og ekstrahere til hovudkategoriar. Metoden eignar seg best for større intervjumateriale enn mitt, så eg har gjort ein variant der eg, i tillegg til koding og kategorisering, valde å kondensere meininga og finne essensen i det studentane svarer ved å gje ein kort intervjurapport der eg òg trekkjer ut relevante lengre meiningsberande sitat i tråd med Kvale og Brinkmann (2015).

Eit utsnitt av kodinga av materialet frå intervjuar gjort to år etter observasjonen er visualisert i Figur 7.1. Lest nedanfrå og opp starta eg med kodar basert på dei samla svara frå studentane. Desse kodane leidde meg vidare til ei

kondensering av meining, som gjorde at eg samla til dømes kodane «manglar uteklede» og «kan ikkje gå på ski» i kategorien «praktiske vanskar». Andre hovudkategoriar vart for dette temaet «motstand» (som inneheldt kodane «negativ skulekultur», foreldra klagar og «by – manglar uteområde»). På den andre sida var det kodeord som eg opplevde som positive, der studentane forklarte kva som gjorde uteskule lettvent, til dømes kategoriane «bygd – natur rundt skulen» som samla kodane «strand – naturfag» og «skog – leik og tur». Øvst er temaet for undersøkinga, som var uteskule, neste rad viser to hovudkategoriar «Vanskeleg» og «Lettvint» som samla kodane i det eg opplevde som eit motsetningspar.

Figur 7.1

Fase 4: Oversikt over utsnitt frå koding av intervjumaterialet, med døme på eit motsetningspar og kodane som leidde fram til det.



Etter kondensering av meininga i intervjuet meiner eg å sjå ei dikotomi mellom nokre motsetningspar. Figur 7.1 viser altså eit slikt motsetningspar. Andre kodeord leidde til hovudkategoriane *fritt/låst*, *system/person*, *montessori/offentleg*, og eg ser i tillegg at *sosioøkonomiske* forhold er med på å styre undervisninga, ein kategori som eg ikkje plasserte innanfor ein slik dikotomi, men som såg ut til å vere ein kjernekategori som gjekk som ein raud tråd gjennom alle intervjuet.

Eg bad ein kollega sjå på dei anonymiserte intervjua for å vurdere om kondenseringa mi var valid, og denne trekte ut dei same poenga; vi kunne sjå ein dikotomi mellom dei same motsetjingspara som eg kjem nærmare inn på under resultatdelen. Variasjonen var berre at vi brukte ulike synonymar om dei same fenomen.

Etikk

Eg har henta inn samtykke frå studentane og fått vurdering frå SIKT på grunn av fotograferinga eg gjorde, og i tilfelle det skulle kome fram personopplysningar i intervjuet. For å kamuflere identiteten til studentane har eg gitt dei fiktive namn, og eg har også valt å ikkje bruke dei reelle stad- og skulenamna. Å forske på eiga undervisning og intervjuet eigne studentar kan opplevast som lite vitskapleg. «To go native» er eit nærmast opplagt feilsteg her – og i mykje anna kvalitativ forskning. Likevel er forskning på eiga praksis eit vanleg fenomen i autoetnografiske studiar (Karlsson et al., 2021). For å vere transparent når det gjeld metodeval i lærarutdanninga, meiner eg dette er eit viktig bidrag; det opnar opp for kva som er vanleg praksis ved vår institusjon og kan vonleg inspirere nye tilsette. Men viktigast for mitt prosjekt: Skildringane av eigen undervisningspraksis er med for å syne bakteppet for intervjuet som vart gjort med studentane sidan. Det er med for å gje eit bilete av kva slags undervisning dei hadde hatt om uteskule her før dei kom ut i praksis, og for å seie noko om kva slags innstilling dei sjølve hadde det første året i utdanninga.

Resultat

Observasjon

Ei lita gruppe med sju studentar på førsteåret i norsk for lærarar som skal ha 1.–7. klasse fekk følgjande oppgåve, etter at vi i plenum hadde gått gjennom teori om munnleg aktivitet og utvikling:

- De har ei gruppe 1.-klassingar for første gong. Korleis vil de bruke uteområdet her for å motivere for munnleg aktivitet?

- To grupper à tre. 15 min førebuing, fem minutt framføring. Bruk den andre gruppa som elevar ved presentasjonen – og engasjer dei gjerne i leik.

Studentane, som berre fekk få minuttar til førebuing, tok tak i det vi hadde snakka om vedrørende *leik*, det å bli *fonemisk medviten*, *omgrepsinnlæring* og *omgrepskategoriar*. Dei kopla dette med kunnskapen om kor viktig det er å få vere i aktivitet, tok i bruk parken kring universitetet og utarbeidde fleire leikar. To av desse leikane prøvde vi ut i praksis (ein frå kvar gruppe), justerte reglane og kom med forslag til forbetringar og endringar under utprøving.

Stolleik/stasjonsleik med vri

Den første gruppa laga ein variant av stolleiken: Kwart tre langs ein allé representerte ein bokstav. Studentane vart plasserte ut ved kvart sitt tre. Leikestyraren repeterte bokstavane fleire gonger slik at vi skulle hugse kva slags språklyd (fonem) kvart tre representerte. Studentane diskuterte om det kunne vere lurt å hengje opp bokstaven på kvart tre for å lette minnet og hjelpe til å kjenne igjen grafemet som representerer fonemet, eller om det kunne ha kognitive føremoner samt skape ekstra spenning å klare å hugse språklydane utan merking av trea. Sidan vi ikkje hadde tatt med papir ut, enda vi med den siste løysinga. At vi måtte hugse kvar språklydane høyrte til skapte litt meir forvirring, noko som igjen førte til mykje latter.

Så skulle kvar seie det første ordet dei kom på som hadde denne første-lyden. I fonologien hadde studentane lært om stavingar, om opptakt, kjerne og koda. Dei hadde lært om artikulasjonsmåtar, artikulasjonsstader og om ulike nivå av fonemisk medvit. Elevgruppa hadde fått i oppgåve å presentere eit opplegg for 1. klassingar og antok at elevgruppa kunne vere på nivå 2 i Solheim og Nygårds forståing av stigen med fonemisk medvit: «Å lytte ut rim og opptakt til rim» samt trinn tre «Å lytte ut enkeltlyder» (Solheim & Nygård, 2021). No tok studentane tak i omgrepet opptakt og enkeltlydar, fekk kvar sin bokstav og valde ut ord som *rev*, *katt*, *hatt* osb. Leikestyraren sa: Alle som har sagt eit *dyr* byttar plass! Leikestyraren prøver å kapre eit ledig tre. Den som blir ståande utan tre, blir leikestyrar på neste runde. Slik turnerte studentane ulike språklege kategoriar samstundes som dei fekk drillta det fonemiske medvitet. Her galdt i tillegg til å vere kjapp i tankane å vere kjapp i rørslene.

Gøymse med 10 spørsmål

Den andre gruppa laga ein variant av gøymse. Kvar student valde seg eit dyr dei skulle vere, utan å seie kva han eller ho var. Ho som stod skulle spørje fem ja/nei-spørsmål for å finne ut kva slags dyr den andre studenten var. Studentane sprang og gjømde seg bak kvart sitt tre, sidan vi var i ein park. I skogen er det endå fleire fine gøymestadar, og den er kanskje ein meir naturleg stad for «dyr» som omgrepskategori.

Etter gjennomkøyring fann studentane ut at fem spørsmål ikkje var tilstrekkeleg. Det måtte vere ti. Då vart det mogleg for den som stod å klare å gjette rett. Her brukte vi dyr, men det går an å variere med andre kategoriar. Leiken eignar seg svært godt til omgrepslæring. Studentane føreslo kategoriar som frukt og bær, kjøretøy og andre. Ei justering vi kunne tenkje oss var at når den som stod hadde gjetta rett – eller ikkje hadde klart det; begge variantane var mogleg – kunne den som hadde blitt spurt ut, bli den nye utspørjaren og leite etter nytt «dyr».

Oppsummering av observasjonen

Utviklinga av leikane skjedde i dei landlege omgjevnadene til campus, med park og skog rundt. Studentane viste eit stort engasjement for å utvikle språkleikar i denne utandørsarenaen. Dei snakka saman i gruppene om fordelane med slike uteleikar, og verka ikkje å problematisere denne didaktiske tilnærminga. Tvert imot var dei opptekne av kor godt det var både for kropp og hovud å få bruke kreativitet, kognitiv kapasitet og fysisk rørsle i ei gjensidig forståing. Dei meinte slike leikar gjorde det lettare for førsteklassingar å lære språklydane. Studentane var opptekne av at førsteklassingar sit for mykje, og dei gav uttrykk for at slike verkty var gull verdt når dei skulle ut i praksis seinare. Dei gjorde også eit poeng ut av plasse-ringa av campus, og vi snakka om stadens tyding for kva som let seg gjere av utandørsaktivitetar – at ein må tilpasse didaktikken etter det rommet ein er i. Studentane uttrykte at dei opplevde settinga som fri og morosam, og eg hørte mykje latter undervegs.

Intervju

Den diadaktiske aktiviteten skildra i avsnitta ovanfor, og fleire tilsvarende uteskuleaktivitetar gjort undervegs i norskstudiet på førsteåret av grunnskulelærarutdanninga, var bakteppet for intervjuet eg gjorde to år seinare. Eg ville sjå kor mykje som sat igjen av optimismen kring aktivitetane – og ville vite kor lett eller vanskeleg det var å få til i praksis – og om dei i det heile hadde brukt uteskuleaktivitetar.

Innleiande i intervjuet stilte eg spørsmålet «Har du praktisert uteskule (uavhengig av fag) sjølv? Kan du i så fall fortelje litt om erfaringane du gjorde deg?» Alle tre hadde mange erfaringar å dele; «Maria» hadde til dømes plukka søppel med elevane og reflektert i lag med dei, «Anne» hadde mellom anna jobba ved [bygdeskole 3] der førstetrinn hadde fast utedag kvar veke, og «Dina» kunne fortelje at dei var «ekstremt mye ute på [bygdeskole 1]». Byskulen hadde ikkje like stort fokus på uteskule. Sjølv om eg spør eksplisitt om det først i eit seinare spørsmål, kjem studentane allereie her inn på at det er skilnad i skulekulturane når det gjeld praktisering av uteskule.

Eg er litt overraska over kor lite intervjudeltakarane har å seie om temaet *språkleik* i skulen, som var hovudtema for artikkelen min, og som eg spurde spesifikt etter («Har du jobba spesifikt med språkleikar i ettertid? Fortel»). Alle tre har mange erfaringar med *leik* i uterommet, og ser på skilnader mellom *by* og *bygd* med tanke på bruk av skog, strand eller kulturelle arenaer som museum og teater som uteområde, men på direkte spørsmål om dei har nytta *språkleik* i praksis, svarer dei kort. Ei svarer avkrefande, men at språk er «gøy», dei andre to refererer kort med eksempel som *memorykort* («Dina») og *mange språkleker, for eksempel dans og sanger for elevenes læring* («Maria»). Svara er for korte til å kategorisere i underkategoriar, som spel, kroppslege leikar, songleikar, grammatikkleikar og liknande. Og sidan eg ikkje spurde grundigare om dette, blir det vanskeleg å få eit skikkeleg svar på problemstillinga i starten, og eg kan dermed ikkje vite om dei har fått til i praksis det dei lærte på lærarstudiet om å *improvisere fram språkleikar*.

Alle tre har altså nytta språkleikar i undervisninga si, sjølv om dei nemner lite av det. Dette gjeld uansett skuleslag. Men å få til å kombinere språkleik og uteskule synest i større grad å henge saman med skuleslag og skulekultur.

I både bygd og by verkar det utfordrande å kome gjennom kompetansemåla og samstundes få tilpassa opplæring og uteskule.

Montessori/Offentleg

«Maria» har undervist mellomtrinnet ved ein montessoriskule der uteskule er fast ein dag i veka. Ho har til dømes lagt merke til at «elevane var mer spente, avslappet og mer åpne for å lære når de var ute.» Ho har ikkje erfaring frå byskule, men ser skilnad mellom offentleg og alternativ skule, begge på bygda: «På offentlige skoler er det større fokus på om elevane oppfører seg pent i klasserommet, for eksempel at de må sitte ordentlig, og det er mindre fokus på aktiviteter utenfor klasserommet. Jeg følger skolekulturen, men jeg liker den alternative kulturen bedre fordi elevane har friheten til å bevege seg når de trenger det, og de opplever læring utenfor klasserommet regelmessig.»

Der det i den offentlege skulen syntest vanskeleg å komme gjennom kompetansemåla og samstundes få til tilpassa opplæring og uteskule, verkar det ikkje som ei relevant problemstilling ved montessoriskulen.

Lettvint/Vanskeleg

«Anne» skriv at det er lettvint på [bygdenamn] å nytte ulike uteområde fordi alt ligg så nært. Ved [byskolen] var det ikkje like stort fokus på uteskule, men heller heile dagar vigde til tur rundt påske. «Anne» ser òg fordelane byskular kan ha ved at dei har ulike kulturaktørar i nærleiken, men: «Det som i større grad mangler fra [byskolen] sin nærhet er tilgang på skog og større uteområder som ikke er direkte knyttet til skolens allerede etablerte uteområder.» Sjølv når det gjeld å nytte kultur kjem bygdeskulen betre ut hos henne: Ho ser spesielt på [bygdeskole 3] at lærarane har god kontakt og samarbeid med andre lokale aktørar, slik at kulturstader blir ein naturleg del av skulekvardagen. «Dina» poengterer at [byskule 1] ser på uteskule som eit slit. «På [byskolen] var det 'så mykje slit' sa lærarane når dei skulle ha utedag, verka som dei syntest det var pes å skulle gå til [parken]», og vidare: «Det er nok meir kultur for ski i [bygdeskule 1] og [bygdeskule 2], det var liksom så lett vint å gå på Bua og låne ski og gå til [namngjeve friluftsområde] eller i marka. Verka som det var meir motstand mot å vere ute blant lærarane på [byskule 1]. Dei sa sånt som 'Kva skal vi gjere med han [Tobias]?'»

Fritt/Låst

Det kan verke som bygdeskulen gjev læraren meir fridom, men òg at foreldra ikkje følgjer like tett opp. «Maria» meiner det er viktig at uteområda er trygge og at læraren kjenner dei godt. «Mange uteområder jeg har vært på, ligger rett i nærheten av skolen, som på skolegården, i skogen bak skolen eller på en bakke i nærheten.» Det er openbert lettare å bruke slike uteområde enn trafikkerte omgjevnader. Eg spurde studentane om dei i praksis gav elevane stramme rammer, eller om det var meir frileik – Kor langt strekk dei friheita?

«Maria» held fram: «Det er alltid regler som elevene må følge for å unngå skader. For eksempel, da vi hadde en skogstur, var reglene at elevene fikk lov til å leke gjemsel, men ikke fikk lov til å klatre høyt i trær eller leke over elven. De skjønte og fulgte reglene godt.»

«Anne» har òg ei grense mellom fri og styrt leik: «I erfaringen fra uteskole har det alltid vært rom for frilek. Ofte har det vært en mer lærerstyrt del først med et tenkt opplegg, også har det åpnet opp for en fri del på slutten. Da har elevene fått oppleve og utforske områdene mer fritt og lekt med det som finnes. Enkelte sikkerhetsmessige restriksjoner settes gjerne, for eksempel en grense for hvor langt man kan gå bort fra «basen», hvor langt ut i vannet, ting vi ikke skal røre, osv.» Også «Dina» poengterer at det innanfor leiken òg er rammer, men «litt friheit må dei ha, elles er det 'kje noko forskjell frå klasserommet.»

System/Person

Studentane peikar på at det er ein skulekultur dei kjenner dei må følgje i praksis, men det verkar òg som det er meir rom for personleg fridom på bygdeskulane enn i byskulane. «Dina» seier om [bygdeskule 2]: «Det var meir kultur [der] for å vere ute. Klart staden har mykje å seie, men det har meir med *viljen* til læraren, det å ha uteskole krev meir av alt, man må vere tilstades og følgje med overalt.» «Dina» skryt òg av praksislæraren på ein av bygdeskulane, som hadde stort fokus på uteskule. «Anne» poengterer at det ved [bygdeskule 3] var fast utedag kvar veke, og det var altså lagt i systemet. Systemet ved byskulen verkar meir fastlåst: «Jeg synes nok at bygdeskolene generelt har hatt større fokus på å ha uteskole enn det byskolen hadde.» Samstundes peikar ho på at nivå nok har hatt ein del å seie: «Vil påpeke at under praksis på [byskolen] var jeg med 7. trinn, mens på bygdeskolene har jeg vært med 1. til 4. trinn.»

Sosio-økonomiske faktorar

«Dina» har lagt merke til at det finst fleire utanforliggjande faktorar som kan påverke undervisninga, og ho ser ein tydeleg skilnad mellom by og bygd på dette området: «Eg trur også det har med leing å gjere. På [bygdeskule 1] er det ikkje så holdt i øyrene som på [byskulen]. Der [ved byskulen] var det meir problem med familiar som gjekk til rektor og klaga, det var meir drama enn på små plassar der ein kjenner alle og alle veit at den eleven har dei og dei bokstavane, blir ikkje så mykje drama der [på bygda].» vidare, når det gjeld kor vane elevane er til å vere ute: «Det er store sosiale forskjellar, nokre av ungane er jo sonen til eit stort konsern medan andre bur i ei lita leilegheit og er tre på eitt rom. Det [dei sosiale forskjellane] kjem betre fram der enn på ein bygdeskule.» Uteskule synleggjer sosio-økonomiske skilnader, og det kan vere ein av grunnane til at byskulen unngår uteskule.

Drøfting

Dei teoretiske inngangane som vart skissert innleiingsvis, har vore med på å setje perspektiv på korleis eg erfarte den didaktiske kompetansebygginga i første omgang. Her vil eg skildre nokre av desse erfaringane sett i lys av desse, for deretter å samanlikne dei nye erfaringane til studentane etter praksis.

Etter at vi hadde prøvd ut leikane og diskutert føremoner og språkleg læringsinnhald, gjekk vi inn for å oppsummere leikane skriftleg. Eg tok bilete av leiken undervegs. Alle studentane vart oppglødde og ivrige etter å teste ut leikane med elevar i praksis og egne jobbar – fleire av dei arbeider som lærarar. Dei var nøgde med å få prøvd ut eigen kreativitet og øve på improvisasjon. Dei kopla det til kunnskapen frå førelesingane i forkant og opplevde å bruke området til å utvikle leikar som faktisk fungerer og er morosame i praksis, samstundes som ein har eit stort og – for aldersgruppa – relevant språkleg læringsinnhald. Begge leikane tek utgangspunkt i leikar som elevane truleg kjenner frå før (stolleiken/gøymsele) og byggjer vidare på dei med språkleg innhald. Når ein tar element frå allereie kjende leikar og vidareutviklar dei, er det enklare for elevane å lære dei raskt. Improvisasjonshandlinga her var kroppslig, sanseleg og føregjekk i eit sosialt, intersubjektivt fellesskap, slik

Rustad (2021) skriv om, og studentane opplevde det som ein miljøskapande faktor dei ville ta med seg inn i skulen.

Tim Ingold fortel i artikkelen «Kultur, natur, miljø – Steps to an ecology of life» om korleis faren lærte han om sopp ved å vise han dei på turar til skogen. Ingold, slik eg ser det, diskuterer skilnaden mellom informasjon og kunnskap på denne måten:

My father's purpose, of course, was to introduce me to the fungi, not to communicate by way of them [...]. This is not to deny that information may be communicated, in propositional or semi-propositional form, from generation to generation. But information, in itself, is not knowledge, nor do we become more knowledgeable through this accumulation. (Ingold, 2021, s. 21)

Å la elevane leike fram fonemkunnskapen er som å la dei sjølve finne fram til soppene i skogen. Det er ein ganske annan inngang til grammatikkunnskap enn å informere dei i klasserommet og vise dei det på ein skjerm. Språkleik er den kroppslege læringa som Merleau-Ponty initierer i *Kroppens fenomenologi* (1994).

Studentane var frå før kjende med det Olsson (2023) definerer som frileik. *Fagspesifikk leik* (Bentsen & Håland, 2021) i norskfaget var det nye i denne situasjonen, der vi prøvde å utvikle nye metodar for innlæring av fonetikk i begynneropplæringa.

I tillegg til å vere artige leikar som kan bidra til mykje moro, er dette aktivitetar som fremjar stort medvit om språklege kategoriar. Elevane må kjenne til kva som kjenneteiknar enkelte dyr (eller andre språklege kategoriar, alt etter kva ein blir einige om), vere i stand til å lytte til og forstå spørsmål, og klare å respondere riktig på desse spørsmåla slik at mottakaren vil kunne finne rett løysing. Det krev samarbeid og godt samspel, og kan vere med på å skape eit godt klassemiljø.

Ved at læraren har eit særleg fokus på dette når hen set premissane, kan leiken òg bidra til å auke ordforrådet. Studentane nemnde at vi hadde lært at ein gjennomsnittleg førsteklasing kan mellom 2000 og 6000 ord, og ved utgangen av barneskulen det dobbelte (Nygård & Solheim, 2021). Ved å variere kategoriane kan ein få med mange omgrep i løpet av berre nokre minutt med leik. Dette kan fremje utviklinga av ordforrådet.

Innleiingsvis refererte eg til dansepedagogen Rustad, som knyter danseimprovisasjon til det å ville og våge, og å stå i det ikkje-på-forhånd-kjente (Rustad, 2021, s. 197). No er det ikkje dans som er tema for utviklinga av desse språkleikane, men det sansande og den kroppslege læringa i sosiale, intersubjektive fellesskap er noko vi kan kjenne oss igjen i. Det å *ville* og *våge* å leike er det ikkje alle vaksne som får til lenger. Derfor er det viktig for oss vaksne å trene opp igjen leikemuskelen – ei trening som fell heilt naturleg for barn. At *kroppsleg* læring er både nyttig og nødvendig, er det mange som er einige om. Fysiske avbrot med leik, dans, hopp og sprett er heilt nødvendig i begynnaropplæringa – ikkje for leiken si skuld, men for 6-åringen si skuld (Selås & Skattør, 2023, s. 76). Sett i ein større samanheng er det ikkje umogleg at effekten av slik stadbasert læring i tråd med Sobel kan hjelpe elevar og studentar til å knyte sterkare band til lokalsamfunnet og oppmuntre dei til å verdsetje naturen sterkare (Sobel, 2004).

Entusiasmen studentane hadde då vi innførte emnet fonetikk og uteskule internt i lærarstudiet viste seg å vere vanskelegare å halde på ute i den verkelege verda. Sitat som «På[byskola] var det «så mykje slit» sa lærarane når dei skulle ha utedag, virka som dei syntest det var pes å skulle gå til[parken]», viser at det ikkje alltid er like enkelt å halde på gode intensjonar om uteskule når ein har mange ulike elevar, fysiske omstende og ein sementert skulekultur å forholde seg til. Å få slike tilbakemeldingar frå studentane etter praksis kan bidra til å justere vår eigen praksis som lærarar på lærarstudiet, og hjelpe til med å gjere gapet mellom studiet og praksisfeltet mindre. Erkjenninga av at det er mange rammefaktorar som kan komplisere gjennomføringa av intensjonell uteskule kan bidra til refleksjonar omkring fenomenet, og i neste omgang justere opplæringa og tilpasse ho til den verkelege skulekvardagen.

Intervjusvara indikerer at kulturskilnader og plassering i natur- eller bymiljø *kan* påverke vala læraren kan gjere med omsyn til dette. Men om desse tendensane til eit skilje mellom by og land skal føre til at vi, som innleiingsvis nemnde, bør gå tilbake til eit tydeleg skilje i curriculum «tilpasset byer og tettbygde strøk og en heimehagemodell tilpasset landsbygda» (Wale, 2023, s. 100), kan ikkje denne vesle studien gje endelege svar på. Dei mønstra eg kunne avdekke i intervjumaterialet kan likevel opne for vidare studiar.

Konklusjon

Innleiingsvis stilte eg desse forskingsspørsmåla:

Korleis kan lærarstudentar ved hjelp av improvisasjon implementere kunnskapen om fonologi inn i utandørs leik på ein måte som er tilpassa elevar på første trinn i grunnskulen? og

Kva erfaringar har desse studentane omkring praktiske arbeidsmåtar i norsk-undervisninga i eigen praksis i ettertid?

Korleis studentar kan få til å utvikle slike leikar i skjerma miljø i lærarutdanninga er grundig skildra; slik kan det gjerast, og vonleg får ein inspirasjon og idear til korleis ein sjølv *kan* gå fram for å få det til på alternative måtar. Det fagspesifikke elementet med fonetikkleikane kan fungere som tips for nyutdanna lærarar og studentar som skal bli norsklærarar.

Å vere transparent med metodebruk i lærarutdanninga har ein eigen relevans for dialogen lærarutdannarar imellom. Korleis ein i tråd med Ingold (1993, 2021) og Jordet (2010) kan bruke *staden* og *kroppen* som element i undervisninga, kan denne skildringa vere ein nyttig påminnar om. Å skape undervisning om språk på ein måte som er retta spesifikt mot aldersgruppa 6–7-åringar, fekk studentane til på ein god måte gjennom utviklinga av språkleikar som tok høgd for nivået i språkutviklinga denne aldersgruppa er på (Solheim & Nygård, 2021), og behovet denne aldersgruppa har for mange avbrot med fysisk rørsle (Selås & Skattør, 2023).

Trass entusiastisk iver i norskstudiet for å utvikle eigne språkleikar, var det påfallande kor lite studentane poengterte bruken av desse i eigen praksis seinare. Mellom utviklinga av leikane og intervjua etter praksis gjekk det to år – mykje kan bli gløymt på den tida. Dette er ein viktig påminning for lærarutdannarane: Alt studentane lærer i løpet av ein femårig studieperiode kan ikkje hugsast. Hadde eg spurt om andre praktiske arbeidsmåtar i norskfaget enn utandørs språkleikar, kunne eg kanskje fått meir ut av intervjua.

Dette er ein liten studie med få studentar og erfaringar frå få praksisskular, men det dei har erfart kan ha ein viss overføringsverdi, og kan kanskje gjelde for fleire. Eg skulle gjerne hatt nærmare kunnskap om ulike skulekulturarar tradisjon for språkleikar spesifikt og uteskule generelt. Antydningane i desse svara om at det finst ulike kulturar for uteskule ved ulike skuleformer,

inspirerer til å gå meir i djupna på samanlikninga mellom offentleg skule og Montessorriskule, by- og bygdeskular. Eg skulle gjerne undersøkt om tendensen her, der uteskule framstår som eit meir tungrodd system for byskular, kan vise seg å vere generaliserbar. Og positivt: Om bygdeskular har så lett for å nytte naturen i undervisninga som tendensen her viser. I så fall er det ein føremon for bygdeskular som bør trekkjast fram når kommunane skal handsame budsjettet og planleggje skulestruktur.

Referansar

- Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (Red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærmingar til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bentsen, E. I. & Håland, A. (2021). Hvordan integrere lek i begynneropplæringa. *Bedre skole*, 33(3), 46–51.
- Bjerke, C. & Johansen R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal
- Boneng, J. L. & Bjørklund, M. (2024). *Uterommet som klasserom – en studie om elevenes opplevelse av å holde muntlige presentasjoner i uterommet som alternativ opplæringsarena* [Masteroppgave]. Nord universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.
- Ervik, A. B. & Kannelønning, E. D. (2002). *Leik i norskfaget – idébok for mellomsteget*. Det Norske Samlaget.
- Hagemann, K. & Søfteland, Å. (2025). Det vi (ikke) snakker om når vi snakker om grammatikk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 43(1). <https://doi.org/10.52145/nlt.v43i1.2424>
- Ingold, T. (1993). The temporality of landscape. *World archaeology*, 25(2), 152–174. <https://doi.org/10.1080/00438243.1993.9980235>
- Ingold, T. (2021). Culture, nature, environment. Steps to an ecology of life. I T. Ingold (Red.), *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill* (s. 13–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003196662>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk forlag.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villj, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kippe, K. & Berg, A. (2025). *Kropp og lek – småbarnas bevegelsesglede i barnehagen*. Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Merlau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag A/S.
- Nygård, M. & Solheim, R. (2021). Å møte skolestartarane: språklege erfaringar og språklæring. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1, Norsk for grunnskulelærerutdanninga 1-7*, (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Olsson, M. R. (2023). 'I don't think that it's play. Because we have to play?' Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, 12(3), 321–336.
- Rustad, H. (2021). Kroppslig læring, val og frihet i danseimprovisasjon. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. H. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Selås, M. & Skattør, T. H. (Red.). (2023). *Leik i norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: connecting communities and classrooms*. Orion Society.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. Gyldendal Akademisk forlag.

- Wale, A. (2023). Om å vekke barns kjærlighet til arbeidet med jorda. Et historisk perspektiv på skolehagen i Norge. I A. M. Holand & T. A. Fiskum (Red.), *Skolehagen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.