



Skriving i uterommet

– et potensial for utvikling av elevenes skriveferdigheter

ANNE KATHRINE HUNDAL, FØRSTEAMANUENSIS, NORD UNIVERSITET
HAAKON HALBERG, UNIVERSITETSLEKTOR, NORD UNIVERSITET OG PH.D.-STUDENT, NTNU

Artiklen er fagfællebedømt

I artikkelen utforskes potensialet som ligger i å gjennomføre deler av skriveundervisninga i uterommet. Observasjonsdata og elevtekster fra to ulike tverrfaglige undervisningsopplegg gjennomført med mellomtrinns elever (10-12-åringer) i Norge danner utgangspunkt for studien. Resultatet viser at skriveaktivitetene utendørs kan karakteriseres som engasjert tid (Kinberg, 2020), noe som kommer til uttrykk gjennom at elevene viser stort engasjement og mottakelighet for ny kunnskap. I de beskrivende tekstene som ble skrevet i etterkant, ser vi tydelige spor av persepsjonen og aktivitetene i uterommet. Tekstene framstod som fagspesifikke. På bakgrunn av dette konkluderes det med at skrijving i uterommet, også i tverrfaglige sammenhenger, kan gi et betydelig bidrag til elevenes skriveutvikling, og at elevene bør få mulighet til å ta i bruk sanseerfaringer i ulike kontekster når de skal utvikle literacyferdighetene sine.

Innledning

I dagens samfunn er en stor del av den virkeligheten vi tar inn, representert gjennom ord og bilder. Vi lever mye av livene våre gjennom skjermer og digital teknologi og forholder oss til multimodale tekster som kombinerer ulike semiotiske uttrykk (Van Leeuwen, 2017). I en tidsalder hvor vi framoverlent utforsker literacyproblematikk knyttet til digitalisering og multimediateknologi, kan det være nyttig å stoppe opp og se på hvordan kunnskap kan tilegnes i sammenhenger hvor *persepsjon i uterommet* står sentralt. Lese- og skriveprosjekter der man tar i bruk uterommet, kan fungere ikke bare som en motvekt, men som et supplement til klasseromsundervisning og en økende bruk av opplæring via digitale flater. Denne artikkelen skal handle om hva *uterommet som læringsarena* kan tilby for å utvikle tekstpraksiser i skolen.

” Denne artikkelen skal handle om hva uterommet som *læringsarena* kan tilby for å utvikle tekstpraksiser i skolen.

Lesing og skrijving forbindes gjerne med klasseromsaktivitet, men er i høy grad relevant også i en uteskolekontekst. I en gjennomgang av hvilken didaktisk intensjonalitet som ligger til grunn for ulike uteskoleprosjekter i Danmark, viser Eggensen (2020) at det hun omtaler som «sprog som ledsagelse til handling» er dominerende. Kategorien omfatter undervisningsopplegg der det faglige innholdet konkretiseres for å skjerpe elevenes fagspråk og faglige viten, gjerne i etterkant av utepoppholdet når elevene er tilbake i klasserommet. Kort sagt handler det om å utvikle elevenes kunnskap og fagspråk i en kontekst. Eggensen (2020) påpeker samtidig at det er et behov for å nyansere og utvikle denne kategorien videre.

Vårt bidrag i denne sammenhengen handler primært om *skrivning* i en uteskolekontekst. Vi tar utgangspunkt i to ulike casestudier knyttet til henholdsvis *rovdyrskole* (Halberg & Hundal, 2021) og *skolehage*. Prosjektene er forankret i en modell for uteskole (Jordet, 2010; Winje & Løndal, 2021) som bygger på Deweys transaksjonelle tilnærming til undervisning (Dewey, 1963). Dette innebærer blant annet at vi tar med primære erfaringer fra uterommet og bearbejder dem i sekundære erfaringer, som tekst, i klasserommet. Skrivning ses som ledd i en utforskende tilnærming til læring. Uterommet er begrenset til å omfatte «outdoors in natural settings» (Davis et al., 2006), der elever gjør førstehåndserfaringer gjennom persepsjon av natur (flora og fauna) som et ledd i skrivning av tekster i klasserommet. I likhet med Kinberg (2020) og Davis et al. (2006) inkluderer vi persepsjon under besøk i henholdsvis en naturpark og en skolehage som del av den naturlige settingen. Vår hypotese er at førstehåndserfaring i uterommet vil gjøre elevene bedre i stand til å skrive beskrivende tekster i etterkant. Dette innebærer for eksempel at tekstene vil bli lengre, ha et større ordforråd og større kompleksitet, men i liten grad være fagspesifikke i og med at prosjektene i sin helhet er tverrfaglige. I tillegg er elevgruppen vår innenfor et aldersspenn som typisk omtales som «intermediate literacy», det vil si en periode der de først og fremst utvikler generelle literacyferdigheter (Shanahan & Shanahan, 2008).

To undervisningsopplegg er gjennomført med ulike skoleklasser på mellomtrinnet, det første i en naturpark med de fire store rovdyra (bjørn, ulv, gaupe og jerv), det andre i en etablert skolehage. Begge oppleggene har en inne-ute-inne-struktur der et samspill mellom det som skjer ute og inne, er sentralt (Eggensen, 2020). En vesentlig del foregår utendørs, jamfør den omtalte uteskoletradisjonen. Oppleggene er i sin helhet designet og gjennomført av oss som forskere, men med noe hjelp fra lærerne som har elevene til vanlig, i selve gjennomføringa. Konkret utforsker vi hva slags bidrag særlig den erfaringsbaserte utedelen av opplegget gir i utviklinga av elevenes skriveferdigheter. Dette undersøker vi gjennom å se på prosess (gjennom observasjon av førskrivingsfasen i uterommet) og produkt (gjennom analyse av elevtekstene skrevet i klasserommet). Formålet med undersøkelsen er å få mer kunnskap om hvordan uterommet kan utnyttes som et potensiale for skriftspråksopplæring.

Vi stiller følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner førskrivingsprosessen i uterommet i to ulike uteskoleopplegg?
2. Hva kjennetegner tekstene som skrives i etterkant av uteskoleoppleggene?

Empiri fra de to casestudiene, som har ulike utearenaer, men likevel en del fellestrekk i gjennomføring, har gitt oss mulighet til å analysere og sammenligne skriveforløp og tekster på tvers av forskningskontekster. Før vi beskriver den metodiske framgangsmåten nærmere, vil vi redegjøre for tidligere relevant forskning samt teoretiske innganger som vil bidra til å belyse forskningstemaet.

Tidligere forskning

Det å bringe elevene nærmere naturen som former for «outdoor education» har vært utforsket ut fra ulike perspektiver. Barrable et al. (2021) påpeker at denne forskningen viser positive funn når det gjelder elevenes økte velvære («wellbeing») og utvikling av gode holdninger til miljøproblematikk og god oppførsel i naturen. I en nordisk kontekst er det vanlig å omtale undervisning utenfor klasserommet som uteskole (Ejbye-Ernst et al., 2017; Jordet, 2010). Uteskole kan være kortere undervisningsøkter for eksempel i skogen eller ved kysten, men det kan også være feltarbeid og ekskursjoner til ulike mål utenfor klasserommet. Regelmessig uteskole kan ifølge flere studier påvirke elevenes motivasjon for læring i en positiv retning (Bølling et al., 2018; Dettweiler et al., 2015). Otte et al. (2019) konkluderer dessuten med at elever i klasser som regelmessig

driver med uteskole, har en viss prestasjonsøkning i lesing, uavhengig av kjønn og opprinnelige leseferdigheter. En komparativ studie fra England med elever i aldersgruppen 8-11 år viser at klasser som deltar i «wilderness schooling», der det legges vekt på mye praktisk aktivitet og muligheter for diskusjoner både mellom de jevnaldrende og lærerne, har noe bedre resultater innenfor både lesing, skriving og matematikk enn sammenlignbare klasser som har fulgt tradisjonell undervisning (Quibell et al., 2017). Scott og Boyd (2014) finner at elever (9-10-åringer) som har vært med på en ekskursjon gjennom uteskolelæring, skriver bedre om temaer fra ekskursjonen enn elever som ikke har vært med. Dette gjelder også tekster som er skrevet fem måneder i etterkant, og forskjellen vises særlig i bruken av fagspesifikt vokabular og evnen til å gi mer detaljerte beskrivelser.

” **Regelmessig uteskole kan ifølge flere studier påvirke elevenes motivasjon for læring i en positiv retning.**

Kinberg (2020) rapporterer fra et prosjekt der 10-12-årige elever jobbet med skriving basert på førstehåndserfaringer og virkelighetsopplevelser på et oppdagelsessenter ved San Diego. I prosjektet kom det fram at elevene bruker mer *engasjert tid* på skriveoppgavene, noe som innebærer at de jobber mer fagkonsentrert. Når elevene snakker sammen om tekstene, utviser de større engasjement og motivasjon enn i en vanlig klasseromsdiskusjon, ved at de er aktivt samtalende om fagstoffet, både internt og i grupper, ønsker tilbakemeldinger på det faglige innholdet og aktivt søker å forbedre tekstene sine. Kinberg (2020) vektlegger videre betydninga av at hele skriveopplegget er «skjermfritt», for eksempel ved at elevenes smarttelefoner ikke er i bruk. Det hun omtaler som «the real-life context of the natural setting» (Kinberg, 2020, s. 13), var det som var avgjørende for den engasjerte tida. Elevene var aktivt søkende og mottakelige for ny kunnskap, jamfør det Langer (2011, s. 135) beskriver som *læringsåpne øyeblikk* i arbeid med litteratur. I de neste to delkapitlene vil vi prøve å komme litt nærmere et svar på *hvorfor* uteskole og literacylæring er en god kombinasjon.

” **I prosjektet kom det fram at elevene bruker mer *engasjert tid* på skriveoppgavene, noe som innebærer at de jobber mer fagkonsentrert.**

Literacy og persepsjon

Hvordan man skal utvikle elevenes literacyferdigheter, er et sentralt spørsmål for enhver lærer og for forskere innenfor lesing og skriving. En vinkling på dette spørsmålet er hvilken betydning det kan ha å ta i bruk ulike kontekster som en del av undervisninga, og hva dette kan ha å si for elevenes literacyutvikling (Alatalo & Johansson, 2019). Selv om sammenhengen mellom undervisning i og utenfor klasserommet alltid er kompleks, er det utvilsomt behov for å utforske og synliggjøre hvordan elevenes literacyferdigheter kan utvikles i et samspill mellom det som skjer ute og inne. Dette gjelder særlig utvikling av generelle literacyferdigheter (intermediate literacy), med vekt på ferdighetstrening og bruk av generelle læringsstrategier, aktiviteter som typisk preger elevene på mellomtrinnsnivået (Shanahan & Shanahan, 2008). Det gjelder imidlertid også utvikling av et eget fagspråk (fagspesifikk literacy), hvor det er den fagspesifikke, formmessige og tekstuelle egenarten som er utgangspunktet for literacytilnærminga med vekt på elementer som sjangerforståelse og språkbruk innenfor etablerte fagtradisjoner (Shanahan & Shanahan, 2012).

Hva kan uterommet tilføre literacyundervisninga? Naturen *er* virkeligheten, ikke en representasjon av virkeligheten, slik tekster er. Likevel er måten vi oppfatter de naturlige omgivelsene rundt oss på, ikke vesensforskjellig fra de prosessene som skjer når vi leser og tolker tekster av ulike slag. Fellesnevneren er *persepsjon* som enkelt forklart viser til prosessen der vi bearbeider og tolker sanseintrykk. Persepsjon handler om hvordan vi mottar stimuli gjennom sansene, for eksempel syn og hørsel, og hvordan vi oppfatter disse (Olsen & Fiskum, 2018). Kaldestad og Knutsen (2006) omtaler persepsjon som «mottakerapparatet» og hevder at dette fungerer best hos barn. Voksne er i mindre grad i stand til å møte tilværelsen «med sansene åpne og skjerpå» (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 63). Skolen har følgelig en viktig oppgave i å utvikle alle sider ved elevenes persepsjonsevne. Uterommet er i så måte en egnet læringsarena der elevenes persepsjonsevne kan bidra i lese- og skriveaktiviteter (Halberg, 2014). Kaldestad og Knutsen (2006, s. 63) legger vekt på at utvikling av sansene er viktig, særlig som grunnlag for poetisk skriving. Gjennom skriving i uterommet kan det skapes bevissthet om hvordan man gjennom skriftspråket gjengir sanseintrykk. Også Goga (2018, s. 353) uttrykker at det er naturlig å se en sammenheng mellom det vi leser og skriver om natur, og hvordan vi sanser naturen.

” **Naturen er virkeligheten, ikke en representasjon av virkeligheten, slik tekster er.**

Språket som meningsskapende system er helt grunnleggende i den teoretiske retningen som omtales som sosialsemiotikk (Halliday, 1978). Vi bruker språket som ett av flere tegnsystemer til å skape mening i samhandling med hverandre. Innenfor literacyfeltet har det skjedd en dreining fra det verbalspråklige til det multimodale (Van Leeuwen, 2017). I en multimodal tekst danner ulike tegnsystemer mening i samspill med hverandre (Jewitt & Kress, 2003). Når man kombinerer flere uttrykksmåter i en multimodal tekst, blir ikke de ulike uttrykksformene forstått isolert, men spiller sammen (Løvland, 2020). Skrivning innebærer først og fremst å skape mening ved hjelp av semiotiske medieringsressurser (Matre et al., 2021). Dette omtales også som et funksjonelt syn på skriving der det sentrale er at skrivinga har et klart formål og dessuten settes inn i en sammenheng som oppleves meningsfull for elevene (Berge et al., 2016). I tråd med sosialsemiotisk teori vil også konteksten, det vil si situasjonen der persepsjonen og kommunikasjonen foregår, alltid ha betydning for hvordan man tolker en tekst (Halliday, 1978). I vår uteskolekontekst forstår vi dette som at de umiddelbare omgivelsene vil kunne påvirke hvordan tekstene oppfattes når elevene leser og skriver i uterommet, men også motsatt, tekstene vil påvirke hvordan elevene oppfatter omgivelsene.

Engasjement for skriving i uterommet

Det finnes ingen etablert tradisjon for skriving i tilknytning til uteskole, selv om det sannsynligvis skrives en del, særlig i etterkant av uteskoleaktiviteter. Ifølge Jordet (2010) kan det å skrive om selvopplevde erfaringer fra uteskoleopplegg gi skriveglede og skrivemotivasjon (Jordet, 2010, s. 318). Å skrive refererende tekster i etterkant av uteskole, det vil si tekster der elevene skriver om det de har opplevd utendørs, uten noe spesifikt formål, kan imidlertid også oppleves som en meningsløs aktivitet for elevene, særlig hvis det er en repeterende skriveøvelse (Hundal, 2017). Solheim et al. (2011) bruker «hendingsbaserte tekster» som betegnelse for tekster elevene skriver i etterkant av ekskursjoner og andre felles skoleopplevelser. Også Iversen og Otnes (2021) omtaler «turoppgavene» og sier at slike oppgaver gjerne er velmente fra lærerens side, ved at de gir elevene noe å skrive om, men at de ikke nødvendigvis er så motiverende (Iversen & Otnes, 2021, s. 43). Et uteskoleopphold vil likevel kunne bidra til nettopp dette, at elevene får kunnskap de kan bruke i tekstene sine. Slik kan aktiviteter i uterommet fungere som en form for *emnehjelp* (se f.eks. Smidt, 2011).

” Et uteskoleopphold vil likevel kunne bidra til nettopp dette, at elevene får kunnskap de kan bruke i tekstene sine.

Hvordan kan man så legge opp til en engasjerende og motiverende skriveundervisning i tilknytning til uteskole? Ifølge Troia et al. (2012) består skrivemotivasjon av fire ulike aspekter: mestringstro, type målsetting, personlig og situasjonell interesse og forklaringsmodell.¹ Av disse fire vil vi særlig framheve situasjonell interesse («task interest and value») som noe som bidrar til engasjement og læring (Pintrich & Schunk, 2002). Lærerne må ta hensyn til relevansen og vanskelighetsgraden i undervisningsaktivitetene og nøye tilpasse dette til elevenes kompetansenivå for at engasjementet og læringa skal finne sted (Troia et al., 2012, s. 11). I en sosiokognitiv forskningstradisjon som ser på sammenhengen mellom engasjement og læring hos elevene, skiller Nystrand og Gamoran (1991) mellom det *prosedurale* og det *substansielle*. Det prosedurale engasjementet er typisk kjennetegnet ved at man blindt følger klassens regler og de prosedyrer man blir bedt om å utføre, mens et læringsmiljø preget av substansielt engasjement er kjennetegnet av at elevene viser en vedvarende interesse for det faglige innholdet, og et læringsmiljø preget av god dialog på ulike nivåer. Nystrand og Gamoran (1991) påpeker at det substansielle engasjementet har en sterk positiv effekt på læring. I en gjennomgang av disse begrepene poengterer Gourvenec (2017) at det framfor alt er ved å vende oppmerksomheten mot diskusjonene mellom elever og lærere, og samspillet i dette, at man kan observere kjennetegn på de ulike typene engasjement eller fraværet av det. I vårt prosjekt antar vi at engasjement, særlig det substansielle engasjementet, vil kunne observeres når elevene samhandler med hverandre, noe vi kommer tilbake til i neste delkapittel.

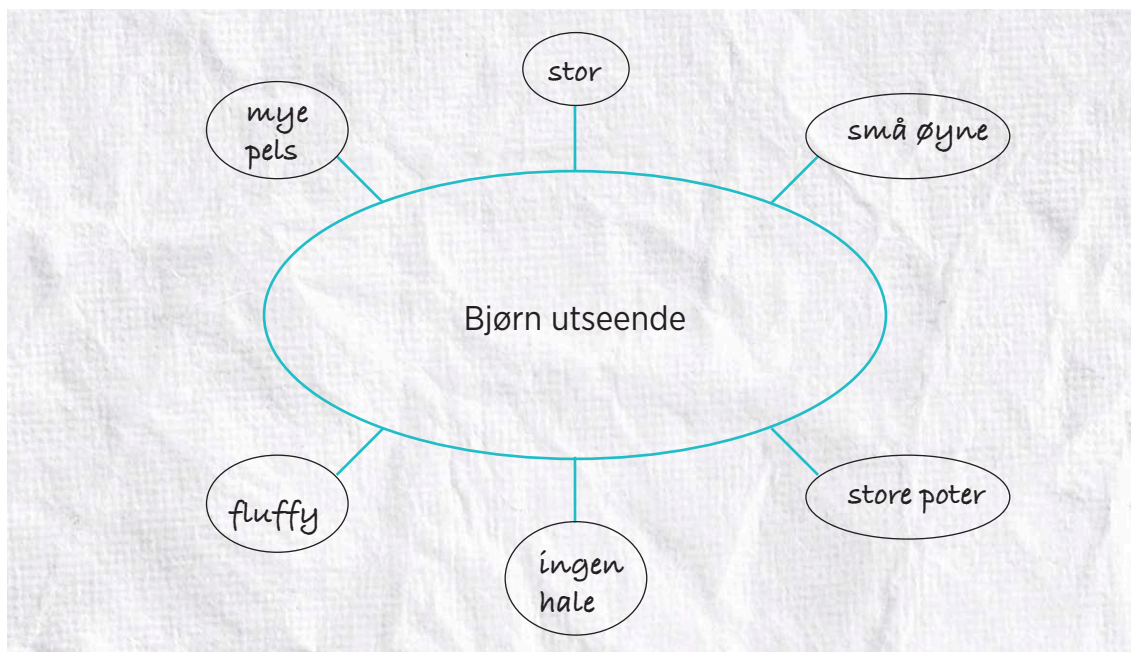
Forskningskontekst og metode

Vår empiri er som nevnt hentet fra to separate casestudier, heretter kalt prosjekt A og prosjekt B. Begge prosjektene innebar tredelte undervisningsopplegg som ble gjennomført med elevgrupper på mellomtrinnet (10-12 år). Begge studiene er inspirert av pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013), men er sterkt forskerstyrt ved at vi stod for det meste av planlegging, gjennomføring og evaluering av oppleggene. Målet var ikke å forbedre eksisterende praksis, men å utvikle nye tilnæringer til literacylæring i uterommet. I hver av de to studiene gjennomførte vi det vi kan omtale som et praksisinngrep (Bueie, 2019), der vi prøvde ut et opplegg for så å evaluere og registrere hvordan elevene responderte på dette opplegget.

Prosjekt A (n = 60) var knyttet til *rovdyrskolen* og hadde Besøkssenter rovdyr² som utearena (heretter kalt naturparken). Første del av undervisningsopplegget foregikk inne i klasserommet med blant annet lesing av skjønnlitteratur der rovdyr og rovdyrproblematikk var tematisert. Elevene skrev to ulike tekster om ett av de fire store rovdyra: en fortelling og en beskrivende tekst. Andre del av opplegget ble gjennomført utendørs i naturparken der elevene fikk se rovdyra på nært hold. Her deltok elevene på en føringsrunde. Først besøkte de innhegninga til jerv, deretter gaupe, ulv og bjørn. Ved hvert stopp lyttet elevene til muntlig informasjon fra en av naturformidlerne i parken. De fikk også i oppdrag å fylle inn ferdige maler med tankekart med ord som beskrev hvert av dyra, to ulike, ett for hvert spørsmål: Hvordan ser dyra ut? Hvordan beveger dyra seg? Tankekartene var på forhånd limt inn i egen bok som elevene fikk hver sin av.

1 Begrepene er oversatt til norsk i Skar & Myhill, 2022.

2 For flere detaljer om Rovdyrskolen i Namsskogan, se <https://rovdysenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-i-namsskogan>.



Bilde 1: Tankekart om bjørnens utseende (prosjekt A)

Tredje del av opplegget foregikk igjen i klasserommet, og elevene skrev to nye tekster, jamfør tabell 1.

I klasserommet:	I naturparken:	I klasserommet:
<p>Elevene skriver to ulike tekster:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beskrivende tekst om ett av rovdyra 2. Fortellende tekst med gitt innledning 	<p>Elevene skriver tankekart om hvert av de fire store rovdyra:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan ser de ut? 2. Hvordan beveger de seg? 	<p>Elevene skriver nye tekster eller reviderer tekstene skrevet før besøket:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beskrivende tekst om ett av rovdyra 2. Fortellende tekst med gitt innledning

Tabell 1: Prosjekt A Rovdyrskolen

Prosjekt B (n = 15) hadde skolehagen og det umiddelbare området rundt som utearena. Første del av opplegget foregikk i klasserommet og bestod av høytlesing og samtale om bildeboka *Det gavmilde treet* (Silverstein, 1964/2014). Andre del ble gjennomført utendørs ved en etablert skolehage og innebar en rekke aktiviteter. En av aktivitetene var «ordjakt». Her skulle elevene gruppevis samle så mange ord som mulig ved å skrive dem ned på store lapper. Kriteriet var at orda skulle være noe de kunne se fra der de oppholdt seg. Orda fra ordjakten ble etterpå brukt som utgangspunkt for elevenes egen diktskriving, også det gjennomført som en gruppeoppgave.



Bilde 2: Ordjakt (prosjekt B)

Tilbake i klasserommet fikk elevene ulike skriveoppdrag. Å beskrive et sted var ett av skriveoppdragene, jmfør tabell 2.

I klasserommet:	I skolehagen:	I klasserommet:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesing og litterær samtale om <i>Det gavmilde treet</i> 2. Tenkeskriving 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesing av og samtale om diktet <i>En eng og et tre</i> 2. Sansorientering og ordjakt 3. Skrivning av dikt i grupper 	<p>Elevene skriver to ulike tekster:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenterende tekst om et utrydningstruet dyr 2. Beskrivelse av et sted

Tabell 2: Prosjekt B Skolehagen

Selv om prosjekt A og B er nokså ulike i innhold, har de en del sentrale fellestrekk i selve gjennomføringa. Lesing og skrivning av skjønnlitterære tekster inngår i begge prosjektene. Både reseptive (lesing og lytting) og produktive (snakking og skrivning) ferdigheter stimuleres. Det er dessuten en klar sammenheng og et kort tidsintervall mellom klasseromsaktivitetene og opplegget som gjennomføres utendørs.

Fra prosjektene har vi hentet ut et datamateriale som består av følgende:

1. Feltnotater fra utedelen av oppleggene: fra naturparken i prosjekt A og skolehagen i prosjekt B
2. Observasjonsnotater fra deltakende observasjon (Fangen, 2010) i klasserommene i begge prosjektene

3. Elevtekster som ble skrevet i begge oppleggene. Fra prosjekt A gjelder dette de beskrivende tekstene og tankekartene. Fra prosjekt B er det beskrivelsen av et sted som er valgt ut, i tillegg til orda fra «ordjakten».

Datamaterialet er analysert ved hjelp av en komparativ, kvalitativ innholdsanalyse (Hoffman et al., 2011). Når vi har gjennomgått og analysert materialet, har vi i observasjonene vektlagt hva slags engasjement skriveoppdragene har bidratt til utendørs. Uttrykk for engasjement kan være muntlige utsagn gjennom diskusjon, spørsmål og utrop, men også kroppsspråk, for eksempel latter, smil og gestikulering. I tekstene har vi undersøkt hvilke spor av persepsjonen fra uterommet som kommer til uttrykk i tekstene, særlig gjennom sjangertrekk og vokabular.

Resultat

I begge undervisningsoppleggene observerte vi stort engasjement i aktivitetene som foregikk uten-dørs i naturparken og i skolehagen. Vi vil særlig trekke fram aktivitetene som var spesifikt lagt opp som førskrivingsaktiviteter, altså tankekartene i prosjekt A og ordjakten i prosjekt B. Her obser-verte vi at elevene ivrig diskuterte seg imellom for å finne relevante ord. De spurte hverandre, og de spurte lærerne som var til stede. Vi observerte også at elevene prøvde seg fram ved å si ord høyt. Et eksempel fra prosjekt A er når en av elevene prøver å beskrive hvordan ulven beveger seg. Han sier flere ord for å finne et som passer til det han ser, som «går sakte» og «sniker seg fram», før han ender opp med å skrive «lister seg». Vi observerte også at elevene etterlignet dyras bevegelser i sin søking etter en passende beskrivelse. Det å bruke kroppsspråk på denne måten er også en form for semiotisk mediering ved hjelp av tegn (jf. Jewitt & Kress, 2003; Matre et al., 2021). Elevene leter etter meningsfulle representasjoner for bevegelsene, og det kroppslige uttrykket fungerer som et steg på veien til det mer abstrakte verbalspråket.

” **Elevene leter etter meningsfulle representasjoner for beve-
gelsene, og det kroppslige uttrykket fungerer som et steg på
veien til det mer abstrakte verbalspråket.**

I prosjekt B ble det konkurranse om å finne flest ord. Elevene løp rundt og så seg om i området. Mange av orda som ble skrevet ned, er generelle, hverdagslige ord som blomst, tre, gress og vann. Etter hvert søkte elevene etter ord som var mer fagspesifikke som sitrontimian og blomkarse, ord de fant på etiketter i skolehagen. En elev pekte utover fjorden mot en odde og spurte: «Hva kalles det når det stikker ut sånn som der?»

” **En elev pekte utover fjorden mot en odde og spurte: «Hva kal-
les det når det stikker ut sånn som der?»**

Den kunnskapen og det ordforrådet elevene opparbeidet seg i uterommet, tok de med seg tilbake til klasserommet. I prosjekt A fungerte tankekartene som en hjelp til å lagre informasjon som elevene kunne hente fram da de senere skulle skrive beskrivende tekster om ett av rovdyra. En sammenlig-nende innholdsanalyse av de beskrivende tekstene elevene skrev før besøket i parken, og tekstene som ble skrevet i etterkant, viser at tekstene som ble skrevet i etterkant, har større detaljrikdom og er mer presise. Formuleringer som «dusker på ørene», «lister seg» og «ulven er sky» er eksempler på dette. Før-tekstene bestod i stor grad av generelle beskrivelser som «bjørnen er stor» og «bjør-

nen er brun». I Halberg og Hundal (2021) konkluderte vi med at elevene posisjonerer seg domene-relevant (Håland, 2013) når de skriver fortellinger om rovdyr. Det samme gjelder de beskrivende tekstene. Det kan se ut som elevene har en naturfaglig tekst som forbilde og tenkt modelltekst.

Prosjekt B bestod også av andre aktiviteter enn ordjakten som er beskrevet. Vi leste og samtalte videre om Det gavmilde treet og også om diktet «En eng og et tre» (Johansen & Tovsrud, 2016) der forfatteren Vilde Heggem leker og eksperimenterer med ord. I etterkant av besøket i skolehagen skrev elevene en tekst der de skulle beskrive et sted. Som i prosjekt A ser vi en del eksempler på presis og nyansert ordbruk, men også flere innslag av det vi vil kalle poetisk språk. En elev bruker formuleringer som «vind i bladene til trærne» og «en bringebærbusk er nær». En annen skriver «jeg lukter våt, bløt skog» og «jeg hører fugler kvitre». De beskrivende tekstene i dette prosjektet skiller seg klart fra de beskrivende tekstene i prosjekt A, selv om vi ikke la noen eksplisitte føringer for hvordan noen av tekstene skulle skrives. Vi mener å se at det som foregår i uterommet, setter spor i tekstene som skrives i etterkant. Det at vi leste og samtalte om et dikt i prosjekt B, i tillegg til at elevene fikk prøve seg på diktskriving utendørs, har indirekte lagt føringer for hvordan tekstene i etterkant var forventet å se ut.

Nedenfor viser vi et eksempel på en elevtekst fra hvert av prosjektene. Også oppgaveformulerin-ga i hvert prosjekt er gjengitt. Felles for disse er at de vektlegger sansinga som utgangspunkt for beskrivelsen.

Skriveoppgave prosjekt A:	Skriveoppgave prosjekt B:
<p>«Beskrivende tekst: Velg ett av rovdyrene. Bruk sanseinntrykkene du har skrevet ned i tankekartene. Hva kan du om dette rovdyret? Hvordan ser det ut? Hvordan beveger det seg?»</p> <p>Gaupe (tekst fra prosjekt A)</p> <p>Gaupa er veldig rolig. Den har rolig gange, men hopper veldig langt. Gaupa er et kattedyr med flekkete lysebrun pels. Flekkene er mørkebrun. Gaupa har en halvlang, lubben hale som er svart på tuppen. Ørene er spisse og har en liten dusk på tuppen.</p>	<p>«Beskrivende tekst: Velg deg et sted (i nærheten av skolen). Beskriv stedet (naturen). Hva ser du? Hva hører du? Hva lukter du? Bruk beskrivende ord.»</p> <p>Mitt sted (tekst fra prosjekt B)</p> <p>Det er vann rundt, vind i bladene til trærne. Lyden av vann som renner ned. En åker nær. En bringebærbusk er nær. Minner i mitt hode fra 2. klasse, 3. klasse og 4. klasse.</p>

Teksten fra prosjekt A er en beskrivende tekst med bruk av fagspesifikke ord som *gange* og *kattedyr* og et bredt repertoar av beskrivende adjektiv som *lubben* og *spisse*. Teksten tilfredsstiller naturfagets krav til en objektiv framstilling av gaupa.

Teksten fra prosjekt B er en beskrivende, men tydelig poetisk tekst med bruk av virkemidler som *setningsemner* og *gjentakelser*. Teksten er en konkretisering av den *nære* naturen som aktualiserer *fferne* minner. Teksten beskriver en subjektiv opplevelse av fortida som blir nær gjennom persepsjon av natur.

Selv om forskjellen mellom tekstene i prosjekt A og B ikke er like tydelig i alle tekstene, er det likevel en klar tendens til at tekstene ikke bare er generelle beskrivelser. Hypotesen vår var at elevene skulle bli bedre i stand til å beskrive, som en del av en generell literacyferdighet (jf. Shanahan & Shanahan, 2012). Resultatet viser at tekstene er påvirket både av aktivitetene og persepsjonen i uterommet. Tekstene framstår som fagspesifikke selv om det faglige var underordnet og i liten grad eksplisitt uttalt. Det fagspesifikke kommer til syne først og fremst gjennom en større andel spesialiserte ord og formuleringer. Scott og Boyd (2014) viser til en vedvarende effekt på den fagspesifikke skrivinga i etterkant av ekskursjonen elevene deltok på. Vi har undersøkt skriving kort tid etter uteoppholdet. Hver av de to undersøkelsene vi har utført, er dessuten begrenset til å gjelde i en avgrenset tidsperiode med et relativt lite utvalg elever. Resultatet viser likevel at uteskole kan bidra til å fremme fagspesifikk skriving hos elever på mellomtrinnet, også i en tverrfaglig kontekst.

” **Resultatet viser likevel at uteskole kan bidra til å fremme fagspesifikk skriving hos elever på mellomtrinnet, også i en tverrfaglig kontekst.**

Avsluttende diskusjon

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål:

1. Hva kjennetegner førskrivingsprosessen i uterommet i to ulike uteskoleopplegg?
2. Hva kjennetegner tekstene som skrives i etterkant av uteskoleoppleggene?

Ved å sammenligne empiri fra de to prosjektene har vi hovedsakelig gjort to hovedfunn. Det første er at aktivitetene i uterommet skaper stort engasjement, jamfør det Nystrand og Gamoran (1991) omtaler som substansielt engasjement. Dette engasjementet er noe som er felles for alle elevene, uavhengig av faglig nivå. Dette betyr at aktivitetene har tilstrekkelig lav inngangsterskel til at de treffer samtlige elever og ikke oppfattes som uoverkommelige. Vi tolker det derfor som et uttrykk for at aktivitetene skaper situasjonell interesse (Troia et al., 2012) og en økt mottakelighet for et mer spesifikt vokabular. Elevene gjør konkrete førstehåndserfaringer som de får behov for å koble med begrepsnavn. Dette kan også relateres til det Kinberg (2020) omtaler som *engasjert tid*. I uterommet har elevene høy grad av tilstedeværelse og oppfattes som søkende etter ny kunnskap.

Det andre er at de beskrivende tekstene skrevet i etterkant påvirkes av persepsjonen i uterommet, men også den faglige konteksten som de settes inn i. Det er denne konteksten som ser ut til å sette premisser for utviklinga av et fagspesifikt språk. Denne sammenhengen har blitt mulig å få øye på fordi vi har gjennomført to prosjekter med uterommet som læringsarena, men som likevel har ulikheter i faglig innhold.

Det er ikke mulig å avgjøre hvorvidt det er uterommet som kontekstuell ramme eller selve aktivitetene som har størst betydning når elevene skriver de beskrivende tekstene. Vi vil hevde at det er nettopp samspillet mellom det vi gjør, og konteksten det foregår i, som i stor grad bidrar til at elevene skaper sammenhenger og evner å sette ord på erfaringene sine. De påvirkes av konteksten som uterommet tilbyr. På ett vis kan man si at elevene har på seg ulike «briller» når de sanser. Sanserinntrykkene tolkes gjennom faglige filter. Vi ser spor av det som foregikk utendørs i skrivinga, og disse sporene er ikke nøytrale, men har en tydelig, fagspesifikk forankring. To skriveopplegg som vi i utgangspunktet trodde ville forbedre elevenes generelle literacyferdigheter, viste seg å ha en langt sterkere fagspesifikk forankring enn vi antok.

” To skriveopplegg som vi i utgangspunktet trodde ville forbedre elevenes generelle literacyferdigheter, viste seg å ha en langt sterkere fagspesifikk forankring enn vi antok.

Å legge lese- og skriveaktiviteter til uteskole, slik vi har beskrevet i denne artikkelen, kan fungere både som et supplement og en motvekt til skjermtid. Overordnet kan vi likevel anta at persepsjon av natur har klare paralleller til den persepsjonen som foregår når vi leser og tolker tekster av ulike slag. Elever trenger mangfoldige øvingsarenaer for å vedlikeholde evnen til å møte verden «med sansane opne og skjerpa», jamfør Kaldestad og Knutsen (2006). Det ligger et stort potensial i literacylæring i en uteskolekontekst. Ulike førskrivingsaktiviteter kan bidra til å øke elevenes fagspesifikke literacyferdigheter, særlig gjennom utvikling av et mer spesialisert ordforråd. For elever på mellomtrinnet, som er i en alder der de møter stadig større krav til faglighet i sin literacytilnærming, synes det som om uterommet kan være en viktig læringsarena.

Kilder

- Alatalo, T., & Johansson, V. (2019). Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår: Redaktionell introduktion. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2025>
- Barrable, A., Booth, D., Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). Enhancing Nature Connection and Positive Affect in Children through Mindful Engagement with Natural Environments. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 47-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094785>
- Berge, K., Evensen, L., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning. I: Brekke, M., & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 2019, 39-61. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2018.03.004>
- Davis, B., Rea, T., & Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3-11. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10(2), 3-12. <https://doi.org/10.1007/BF03400834>
- Dettweiler, U., Unlu, A., Lauterbach, G., Becker, C., & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier-Macmillan.

- Eggersen, D. V. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud? *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(2), 138-154. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. Hans Reitzel's Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I: Seierstad, R. S. & Tønnessen, E. S. (red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 351-370). Universitetsforlaget.
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.
- Halberg, H. (2014). Førlesing utenfor klasserommets fire vegger. I: Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 98-108). Cappelen Damm Akademisk.
- Halberg, H. & Hundal, A. K. (2021). Det er en ULV! Elever på mellomtrinnet skriver fortellinger om rovdyr. I: Jølle, L., Larsen, A. S., Otnes, H., & Aa, L. I. (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 222-243). Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-12>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. Edvard Arnold.
- Hoffman, J. V., Wilson, M. B., Martinez, R. A., & Sailors, M. (2011). Content Analysis. The Past, Present and Future. I: Duke, N. K., & Malette, M. H. (red.), *Literacy Research Methodologies* (28-49). Guilford.
- Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet. En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til sammenheng i tekst*. Doktorgradsavhandling. Institutt for språk og litteratur, NTNU.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang (New literacies and digital epistemologies; vol. 4).
- Johansen, R., & Tovsrud, M. J. (2016). *Kaleido 3: Lese- og språkbok A* (s. 40-41). Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom [The classroom outside: adjusted teaching in an expanded classroom]*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2006). *Diktboka: om arbeid med poetiske tekstar i skolen* (rev. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kinberg, M. (2020). Real-Life Nature-Based Experiences as Keys to the Writing Workshop. *An Online Journal for Teacher Research*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1308>
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers' College Press.
- Løvland, A. (2020). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Literacy* 7, 1-5. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V., Skar, G. B., & Birkeland, E. U. (2021). *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement on JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/40171413?seq=1>
- Olsen, N. R. & Fiskum, T. A. (2018). Persepsjon i kreative prosesser. I: Fiskum, T. A., Gulaker, D., Andersen, H. P. (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (69-84). Cappelen Damm Akademisk.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. utg.). Englewood Cliffs.
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572-587. <https://doi.org/10.1002/berj.3273>
- Scott, G. W. & Boyd, M. (2014). A potential value of familiarity and experience: can informal field-work have a lasting impact upon literacy?, *Education 3-13*, 42(5), 517-527. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.731418>
- Silverstein, S. (2014). *Det gavmilde treet* (S. Nilsen, overs.). Figenschou (opprinnelig utgitt 1964).
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/ha-er.78.1.v62444321p602101>

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skar, G. B., & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I: Næss, K.-A. B., & Hofstadsengen, H. C. (red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 15–25). Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I: Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir Akademisk.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2011). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I: Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39-65). Tapir Akademisk.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om Literacy* 21, 4-11. Nationalt Videncenter for Læsning. https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Om forfatterne

Anne Kathrine Hundal (ph.d.) er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er begynneropplæring, lese- og skriveidaktikk, grammatikk og flerspråklighet.

Haakon Halberg er universitetslektor i norskdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet, og ph.d.-student i estetiske fag ved Det humanistiske fakultet, NTNU. Hans forskningsinteresser er litteraturredidaktikk, uteskole og morsmålsfaget i tverrfaglige sammenhenger, med vekt på lesing og skriving.

Mitt sted

Det er vann rundt, vind i bladene til trærne. Lyden av **vann** som renner ned. En **åker** nær. En **bringebærbusk** er nær. **Minner** i mitt hode fra 2. klasse, 3. klasse og 4. klasse.

(Elevtekst, jente, 6. trinn)