

Háskólinn á Akureyri
Hug- og félagsvísindasvið
Kennaradeild
Leikskólabraut
2012



Háskólinn
á Akureyri
University
of Akureyri

Útinám

hvað – hvernig – hvers vegna

Ásrún Leósdóttir
Lokaverkefni

Háskólinn á Akureyri
Hug- og félagsvísindasvið
Kennaradeild
Leikskólabraut
2012

Útinám

hvað – hvernig – hvers vegna

Ásrún Leósdóttir
Lokaverkefni til 180 eininga B.Ed.-prófs í kennaradeild
Leiðsögukennari Kristín Aðalsteinsdóttir

„Ég lýsi því hér með yfir að ég ein er höfundur þessa verkefnis
og að það er ágóði eigin rannsókna“

Ásrún Leósdóttir

„Það staðfestist hér með að lokaverkefni þetta fullnægir að
mínum dómi kröfum til B.Ed.-prófs í kennaradeild“

Kristín Aðalsteinsdóttir

Útdráttur

Ritgerð þessi er lokaverkefni til B.Ed.-gráðu í leikskólafræði við Háskólann á Akureyri. Umfjöllunarefnið er útinám, tengsl þess við námskenningar og hvernig það nýtist í skólastarfi. Fjallað er um nám almennt og áherslu íslenska menntasamfélagsins á leikinn í námi ungra barna. Kenningar fræðimannanna John Dewey, Jean Piaget, Lee Vygotsky og Jerome Bruner, um nám eru skoðaðar og hugmyndir þeirra um hlutverk leiksins í námi ungra barna. Allir lögðu þeir áherslu á þátt reynslunnar í námi. Útinám tengist kenningum þeirra á ýmsan hátt en reynsla og upplifun eru lykilatriði útináms. Fjallað er um hugmyndafræði útináms og hvernig hægt er að tengja það skólastarfi en í íslensku menntasamfélagi er vaxandi áhugi á útinámi og gagnsemi þess fyrir börn. Úti fá börn tækifæri til að skapa tengsl við náttúruna og hreyfa sig frjálst og óhindrað, allir geta verið jafningjar og félagatengsl talin styrkjast. Hugmyndafræði samvinnunáms nýtist í verkefnavinnu úti og getur stuðlað að betri námsárangri einstaklinga í gegnum félagslega samvirkni. Leikskólar geta nýtt sér þau tækifæri sem gefast þegar útinám er hluti af skólanámskrá. Í útináminu gefast tækifæri fyrir kennara að vinna með margvíslegar námsgreinar og virkja áhuga barna á námsefninu. Raddir barnanna skipta máli í útinámi og mikilvægt er að kennarinn taki tillit til áhuga þeirra við skipulag útináms.

Abstract

This thesis is a final assignment for a B.Ed.-degree in Pre-school Education from the University of Akureyri. It examines outdoor education and, its connection to learning theories and how it can be used in practice. It discusses learning in general and the Icelandic educational system's emphasis on play in young children's education. Theories of the scholars John Dewey, Jean Piaget, Lee Vygotsky and Jerome Bruner on education are reviewed as well as their ideas on the role of play in early childhood education; all these scholars focused particularly on the role of experience in education. Outdoor education connects to these ideas in many ways, but experience is one of the mainstays of outdoor education. The ideology of outdoor education, and how it relates to teaching in general, is discussed. In the Icelandic educational community there is a growing interest in outdoor education and its useful aspects.. Outdoors children get the opportunity to bond with nature, and move freely and unhindered; there everyone is equal, and social relationships are strengthened. The ideology of cooperative learning is a useful in outdoor projects, and contributes to improved academic achievements of individuals through social interdependence. Preschools should seize the opportunities of outdoor education as part of the school curriculum. Outdoor education provides opportunities for teachers to work simultaneously with a variety of subjects and, at the same time, activate the children's interest in the subjects. In outdoor education the voices of children are relevant, and it is important that the teacher respects their interest when outdoor education is organized.

Efnisyfirlit

1	INNGANGUR	2
2	NÁM	3
2.1	HVAÐ ER NÁM?	3
2.2	KENNINGAR UM NÁM	4
2.2.1	<i>John Dewey</i>	5
2.2.2	<i>Jean Piaget</i>	6
2.2.3	<i>Lee S. Vygotsky</i>	7
2.2.4	<i>Jerome Bruner</i>	8
2.3	SAMANTEKT.....	10
3	ÚTINÁM	11
3.1	ÚTINÁM Í STARFI.....	12
3.2	MARKMIÐ MEÐ ÚTINÁMI.....	14
3.2.1	<i>Vistfræði</i>	14
3.2.2	<i>Hreyfing</i>	15
3.2.3	<i>Félagsfærni</i>	16
3.3	SAMANTEKT.....	17
4	SAMVINNUNÁM	18
4.1	FÉLAGSLEG SAMVIRKNI.....	18
4.2	SAMVINNUNÁM Í STARFI	19
4.3	SAMEIGINLEGUR GRUNDVÖLLUR ÚTINÁMS OG SAMVINNUNÁMS.....	21
4.4	SAMANTEKT.....	21
5	UMRÆÐA	23
5.1	FRÁ SJÓNARHÓLI NÁMSKENNINGA	23
5.2	ÚTINÁM OG LEIKSKÓLINN	25
5.2.1	<i>Leikskólinn</i>	25
5.2.2	<i>Kennarinn</i>	26
5.2.3	<i>Barnið</i>	28
6	LOKAORÐ	30
7	HEIMILDASKRÁ	32

1 Inngangur

Í nútíma samfélagi virðist verða sífellt algengara að börn fái ekki notið náttúrunnar sem skyldi. Sífellt fleiri börn kynnast náttúrunni ekki af eigin raun þar sem þau og fjölskyldur þeirra skortir tengsl við náttúruna. Margar ástæður geta legið að baki þess að þessi tengsl skortir það er því mikilvægt að skólar sinni því mikilvæga verkefni að kynna náttúruna fyrir börnum þar sem náttúran er undirstaða alls lífs.

Útinám er ein þeirra leiða sem skólakerfið getur nýtt til að kynna náttúruna fyrir börnum. Í útinámi fá þau tækifæri til að komast í bein tengsl við náttúruna og upplifa hana af eigin raun. Þannig er útinám raunhæfur valkostur sem viðbót við námsumhverfi barna og sífellt fleiri skólar virðast vera að tileinka sér það hér á landi.

Félagsfærni er einn þeirra þátta sem gefa þarf gaum í uppeldi barna. Öll erum við hluti af samfélaginu og þurfum að eiga samskipti við aðra. Ein leið til að auka félagsfærni barna innan skólans er með samvinnunámi. Samvinnunám snýst um að efla félagatengsl barna og kenna börnum að bera ábyrgð á sjálfum sér og öðrum. Útinám stuðlar að aukinni félagsfærni og þar er kjörið að láta börn vinna að verkefnum út frá hugmyndafræði samvinnunáms.

Í þessu verkefni er fjallað um nám almennt og kenningar fræðimanna um nám skoðaðar. Síðan er farið yfir hugmyndafræði útnáms og markmiðin með því kynnt. Hugmyndir um samvinnunám eru reifaðar og hvernig það nýtist í útinámi. Að lokum fer fram umræða um útinám í ljósi námskenninga og hvernig hægt er að standa að framkvæmd þess í skólum.

2 Nám

Í þessum kafla verður fjallað almennt um nám og áherslur íslenska menntakerfisins á nám í leikskóla. Einnig verður fjallað um kenningar fjögurra helstu kennismiða síðustu aldar um nám og þær skýrðar í stuttu máli.

2.1 Hvað er nám?

Á Íslandi er leikskólinn skilgreindur sem fyrsta skólastigið og er hann ætlaður börnum á aldrinum eins til sex ára sem hafa ekki enn náð skólaskyldualdri. Flest börn á þessum aldri sækja leikskóla en samkvæmt nýlegum tölum frá Hagstofu Íslands voru 81 prósent barna á aldrinum eins til fimm ára í leikskóla í desember árið 2007 (Haukur Pálsson og Ásta M. Urbancic, 2008, bls. 3).

Í íslensku menntakerfi er lögð áhersla á að nám barna á leikskólaaldri fari fram í gegnum leik. Í *Lögum um leikskóla* (nr. 90/2008) kemur meðal annars fram að veita skuli börnum „umönnun og menntun“ ásamt því að „búa þeim hollt og hvetjandi námsumhverfi og örugg náms- og leikskilyrði“. Einnig er tekið fram að stuðla skuli „að því að nám fari fram gegnum leik og skapandi starf þar sem börn njóta fjölbreyttra uppeldiskosta“ (2. grein). Þar stendur jafnframt „í aðalnámskrá skal m.a. leggja áherslu á gildi leiks í öllu leikskólastarfi“ (13. grein).

Þegar barn hefur leikskólagöngu við eins til tveggja ára aldur líkt og algengt er á Íslandi hefur það tileinkað sér ýmsa þekkingu. Þegar barn tileinkar sér þekkingu þarf viss þróun að eiga sér stað. Eggen og Kauchak (2004, bls. 34) skilgreina hugtakið nám sem einn af lykilþáttum þess að börn tileinki sér þekkingu. Nám er ferlið sem á sér stað þegar aukin þekking, hæfni eða skilningur verður til. Aukinn þroski verður síðan þegar barn hefur tileinkað sér það sem það hefur lært.

Rannsóknir á námi barna beinast að miklu leyti að því hvernig þau tileinka sér þekkingu og hvernig hún verður til, það er að segja hvernig vitsmunir þroskast. Hlutverk umhverfis, uppeldis og menningar eru mikilvægir þættir í menntun barna. Öllum þessum þáttum þarf að gefa gaum þegar kemur að því að mennta börn.

Hefð virðist vera í íslensku menntasamfélagi fyrir því að líta á leikinn sem eina helstu námsleið barna á leikskólaaldri. Leikskólarnir leggja mikla áherslu á leikinn en

samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (2011, bls. 26) er hann „órjúfanlegur þáttur bernskuáranna og þungamiðja leikskólastarfsins“. Í leik hafa börn frelsi til athafna og skapar hann börnum vettvang til að nema færni sem nýtist þeim meðal annars í samskiptum. Hann gefur þeim tækifæri til að setja fram hugmyndir, spyrja spurninga og leysa vandamál á eigin grundvelli þannig að þau öðlast nýja þekkingu og færni. Vitrænn þroski barna eflist ásamt sköpunarhæfni þeirra þar sem leikurinn hvetur þau til að hreyfa sig, eiga samskipti við umhverfið og nota tungumálið á fjölbreyttan hátt (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 26).

Til eru margar kenningar um leik og hvers vegna börn leika sér. Hvaða sýn kenningar hafa á leik barna byggir allt á þeim forsendum sem hann er skoðaður út frá. Engar kenningar geta þó einar og sér útskýrt alla þá þætti sem leikurinn nær yfir í þroska barna (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 108). Kenningar sem settar eru fram um leik nýtast kennurum sem verkfæri til að skilja hvaða gagn börn hafa af því að leika sér (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 29). Þannig geta kennarar skipulagt leikumhverfi barna svo að þau hafi sem mest gagn af.

2.2 Kenningar um nám

Nám frá uppelisfræðilegu sjónarhorni byggist á kenningum ýmissa fræðimanna. Mikil gróska var í kennismíðum tengdum menntun barna á fyrri hluta síðustu aldar. Námskenningar eru mikilvægar fyrir kennara þar sem þær skapa forsendur fyrir kennara til að leggja mat á nám barna og hvernig það á sér stað.

Á síðustu öld voru settar fram margar kenningar um hvernig nám á sér stað Þeir fræðimenn sem settu hvað mestan svip á umfjöllun um nám og hvernig það á sér stað, á öldinni sem var að líða, voru John Dewey, Lee Vygotsky, Jean Piaget og Jerome Bruner. Hver og einn þeirra setti fram eigin kenningu um nám og fjallaði einnig um þátt leiks í námi og þroska ungra barna. Það sem kenningar þeirra eiga sameiginlegt er að þær leitast eftir að skýra þátt reynslunnar í menntun einstaklingsins.

Framangreindar kenningar eiga það einnig sameiginlegt að teljast til kenninga sem byggjast á hugsmíðahyggju. Hugsmíðahyggja er vítt hugtak sem notað er á ýmsum sviðum hugvísinda svo sem í heimspeki og námssálfræði. Síðarnefndu fræðin fjalla um hvernig nemandinn byggir upp þekkingu á eigin skilningi frekar en að henni sé

miðlað til hans. Hugsmíðahyggjan skiptist í fleiri svið eftir því hvaða áhersla er lögð á þá þætti sem stuðla að tilurð þekkingar (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 281).

2.2.1 John Dewey

John Dewey (1859–1952) var bandarískur heimspekingur sem setti mark sitt á uppeldisfræðina með ýmsu móti. Hann varð fyrir miklum áhrifum af þróunarkenningu Darwins og byggjast kenningar Deweys að mörgu leyti á þeirri hugmynd að hinn hæfasti lifi af, með áherslu á að maðurinn lagi sig að aðstæðum ásamt því að vera hugsandi og skapandi (Myhre, 1996/2001, bls. 170–172). Dewey var einn af frumkvöðlum bandarískrar verkhyggju (e. *pragmatism*) í heimspeki. Hugmyndafræði verkhyggjunnar tengist raunhyggju og því að sú þekking sem einstaklingurinn öðlast byggir á reynslu hans og skynjun (Ólafur Páll Jóhannesson, 2010, bls. 16–17).

Hugtakið reynsla spilar stórt hlutverk í kenningum Deweys. Í huga hans var reynsla virkni sem innihélt athöfn og afleiðingu í samspili við umhverfið. Hann taldi hana verða til í samhengi og sem hluta af stærri heild. Reynsla verður ekki til án hugsunar og hún tengir það sem einstaklingurinn þekkir við það sem hann þekkir ekki. Sú reynsla sem einstaklingur verður fyrir er síðan grunnurinn að námi hans. Hlutverk skóla er að byggja á þessari reynslu með því að víkka hana út (Jóhanna Einarsdóttir, 2010, bls. 59–61).

Dewey trúði því að allt uppeldi væri félagslegt í eðli sínu. Þannig byggist þekking einstaklingsins smám saman upp og byggir að hluta á þeirri þekkingu sem þegar er tilorðin hjá mannkyninu. Menntun áleit hann að ætti sér stað þegar félagslegir þættir örvuðu hæfileika barnsins. Þannig verða félagslegir þættir til þess að til að örva athafnir barnsins og það öðlast nýja þekkingu og hæfni (Dewey, 1897/2010, bls. 169). Dewey taldi að athafnasemi barnsins ætti að vera megin forsenda náms en ekki námsgreinarnar. Barnið væri drifið áfram af innri hvötum til að rannsaka heiminn. Þessar hvatir skilgreindi hann sem félagshvöt, rannsóknarhvöt, sköpunarhvöt og listhvöt. Það væri síðan kennarans að virkja þessar hvatir barnsins og skapa aðstæður sem örvuðu það. Hlutverk kennarans var að veita barninu leiðsögn þannig að barnið næði að þroska hæfileika sína, sér og samfélaginu til góðs (Myhre, 1996/2001, bls. 173–175).

Dewey taldi að leikurinn væri leið fyrir börn til að túlka og tjá reynslu sína. Þannig gegnir leikurinn mikilvægu hlutverki hjá börnum á leikskólaaldri því þau tileinka sér þekkingu í gegnum hann jafnframt því að rannsaka samfélagið og umhverfið. Í hlutverkaleik tengja börn saman reynslu og þekkingu svo að hún verður þeim eðlislæg (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 18).

2.2.2 Jean Piaget

Jean Piaget (1896–1980) var svissneskur líffræðingur sem lagði stund á rannsóknir tengdar vitsmunáþroska barna. Rannsóknir hans beindust að því að setja fram kenningu um hvernig þekking verður til hjá börnum, það er hvernig hugsun þróast yfir í formlega rökhugsun. Stigskipti hann því hvernig nám á sér stað á hverjum tíma í þroska barnsins og taldi athafnir barna merki um vitsmunáþroska þeirra. Samkvæmt Piaget er sjálfsprottinn leikur mikilvægur þáttur í vitsmunáþroska barna og þróun vitsmuna og leiks samtengt ferli (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 32).

Kenning Piagets lagði grunninn að hugsmíðahyggju og fjallar um formgerð hugsunar, það er eðli hennar og starfsemi. Samkvæmt Piaget hefur maðurinn eðlislæga þörf til að rannsaka heiminn í kringum sig til að skilja hann. Þessa þörf er drifin áfram af þörfinni fyrir jafnvægi (e. *equilibrium*). Þessi leit að jafnvægi og hugmyndin um það er grunnurinn að kenningu hans um vitsmunáþroska. Þegar einstaklingurinn vinnur úr reynslu býr hann til skema (e. *scheme*) sem er skipulögð heild athafna og/eða hugsana sem tekur til þekkingar einstaklingsins á tilteknu sviði (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 37–38).

Piaget notaði hugtakið skema yfir þau hegðunarmunstur sem barnið sýnir á hverju þroskaskeiði. Ferill þroska barns frá einu skema til annars á sér stað með samlögun (e. *assimilation*) og aðhæfingu (e. *accomodation*) (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 39). Samlögun á sér stað þegar barnið lagar reynsluheiminn að sjálfu sér. Aðhæfing verður aftur á móti þegar barnið lagar sig að reynsluheiminum (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 33). Þegar þessir þættir eru í jafnvægi á sér stað aðlögun (e. *adaption*), það er þegar barnið aðlagar sig að þekkingu þannig að hún verður hluti af því og það færist upp um þroskastig/skema (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 39). Þegar aðlögun hefur átt sér stað er jafnvægi aftur náð.

Piaget skipti vitsmunapröskanum upp í fjögur stig sem hvert um sig einkennist af því hvaða eiginleika rökhugsunar barnið hefur tileinkað sér. Til að barnið flytjist á milli stiga þurfa að eiga sér stað eigindlegar breytingar á hugsun þess. Fyrsta stigið er nefnt skynhreyfistig (e. *sensorimotor*). Börn eru á því stigi frá fæðingu til tveggja ára aldurs. Á þessu stigi nota börn skynjun og hreyfifærni til að skilja veröldina. Stig tvö er foraðgerðastig (e. *preoperational*). Aldurinn tveggja til sjö ára er á því stigi sem hugsun barnsins einkennist af því sem það skynjar. Þriðja stigið er stig hlutbundinna aðgerða (e. *concrete operational*). Á því stigi eru börn á aldrinum sjö til ellefu ára. Stig þetta einkennist af hæfileikanum til að hugsa rökrétt um það sem er hlutbundið. Síðasta stigið er stig formlegra aðgerða (e. *formal operational*). Á þessu stigi eru börn frá aldrinum ellefu ára og fullorðnir. Þetta stig einkennist af getunni til að hugsa á óhlutbundinn hátt (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 40–45). Þessi þroskastig hafa verið gagnrýnd þar sem þroski barna er ekki alveg jafn fyrirsjáanlegur með tilliti til aldurs og kenningin gefur tilefni til að ætla (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 53–54).

Piaget taldi leikinn og þróun hans endurspeglast í vitþroskaskeiðum barnsins. Þannig eigi hvert skeið í leikatferli barns sér hliðstæðu í þroska þess og sé þannig dæmigert fyrir þann þroska sem barnið er stadd á hverju sinni. Þróun vitsmuna og leiks er þannig samofið ferli en barnið notar leikinn til að samlaga reynslu sína sjálfu sér (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 32–34).

2.2.3 Lee S. Vygotsky

Lee Semonovich Vygotsky (1896–1934) var rússneskur sálfræðingur sem byggði kenningar sínar út frá marxískum samfélags- og vísindakenningum. Kenning hans fjallar um vitsmunapróska í félags- og menningarlegu samhengi og hefur verið kennd við félagslega hugsmíðahyggju (e. *social constructivism*) (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 63). Vygotsky varð ekki þekktur í hinum vestræna heimi fyrr en þó nokkru eftir dauða sinn, upp úr 1950, þar sem kenningar hans voru ekki samþykktar af sovétskum yfirvöldum og verk hans því ekki aðgengileg. Verk hans eru grunnurinn að félagslegri hugsmíðahyggju og hafa haft mikil áhrif í hinum vestræna heimi (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 37).

Samkvæmt Vygotsky er þroski barna mismunandi eftir því á hvaða tímum þau alast upp og er kenning hans því að vissu leyti í andstöðu við kenningu Piagets um algild þroskastig barna (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 63). Vygotsky taldi

aðaluppsprettu náms vera félagsleg samskipti og að þau skiptu miklu máli þegar kæmi að því að öðlast þekkingu. Rökstuðningur hans var sá að þekking í félagslegu samhengi hefur byggst upp í gegnum aldirnar og því séu samskipti við aðra mikilvæg þegar kemur að því að tileinka sér þá þekkingu (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 56–57).

Ein af þeim hugmyndum sem Vygotsky setti fram er kenningin um „Svæði hins mögulega þroska“ (e. *Zone of proximal development*). Samkvæmt kenningunni geta börn teygst sig upp á þroskastig sem er ofar þeirra eigin með hjálp þeirra sem lengra eru komnir í þroska, svo sem eldri börn eða fullorðnir (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 38 – 39; Eggen og Kauchak, 2004, bls. 59). Svæði hins mögulega þroska er bilið á milli þess sem barnið getur lært af sjálfu sér og því sem það getur lært af þeim þroskameiri.

Hlutverk hins fullorðna í námi barna er meðal annars að veita uppbyggjandi kennslu (e. *scaffolding*). Í því fellst að kennarinn aðstoðar nemandann við að ná markmiðum sem nemandinn getur ekki náð einn og óstuddur. Ef þessi stuðningur er ekki til staðar byggir námið ekki á jafn traustum grunni og það annars myndi gera (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 61). Kennarar og foreldrar gegna þannig lykilhlutverki í námi barna. Þeir leiða börnin á hærri svið skilnings í samskiptum, samræðum og samvinnu þar sem stuðningur þeirra miðast við þroska barnanna.

Vygotsky taldi leikinn aðaluppsprettu þroska barna á leikskólaaldri en hafnaði því þó að leikurinn væri eingöngu sprottinn af vitrænum þáttum. Hann taldi að leikurinn ætti fyrst og fremst rætur að rekja til eigin þarfa og hvata og eingöngu þykjustu- og hlutverkaleikir séu leikur. Leikurinn gerir barninu kleift að skilja eigin athafnir og átta sig á að allir hlutir hafa merkingu. Leikurinn krefst þannig þróaðrar hugsunar og með því að skapa ímyndaðar aðstæður þroskist sértæk hugsun með barninu. Þegar barnið síðan í leik líkir eftir því sem hinir fullorðnu gera teygir það sig upp á þroskastig sem er ofar þess eigin þroska (Valborg Sigurðardóttir, 1991, bls. 63–65).

2.2.4 Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915–) er bandarískur sálfræðingur. Árið 1960 gaf hann út bókina *The Process of Education* sem lengi var eitt af grundvallarritum um menntun í hinum vestræna heimi. Þar leggur hann áherslu á formgerð (e. *structure*) menntunnar

(Myhre, 1996/2001, bls. 292). Kenningar Piagets og Vygotskys voru áhrifavaldar í kennismíðum Bruners (Takaya, 2008, bls. 17). Seinna á ferlinum beindist áhugi hans einkum að tengslum náms og menningar og því sem kalla mætti menningarsálfræði (e. *cultural psychology*) (Takaya, 2008, bls. 11).

Kenning Bruner snýst um það sem hefur verið kallað uppgötvunarnám (e. *discovery learning*) og heldur hann því fram að barnið sé ekki óvirkur viðtakandi heldur virkur þekkingarsmiður og að kennsla felist í því að skýra og dýpka skilning þess (Bruner, 1996, bls. 56). Fjórir þættir einkenna þessa kenningu og eru þeir: uppbygging og skipulag náms, námsþroskastig, innsæi og rökvís hugsun og námsáhugi (Bruner, 1960/1977, bls. 11–14).

Bruner telur að barnið tileinki sér námsefnið best í gegnum uppgötvunarnám þar sem það leitar sjálfst að lausn viðfangsefna og aflar þekkingar til að svara þeim spurningum sem vekja áhuga þess. Kennarinn á að ýta undir löngun barna til að rannsaka og uppgötva hluti. Uppbygging kennslunnar skiptir máli og kenna ætti undirstöðu atriði námsgreinanna eða formgerðina (e. *structure*) en ekki einstök þekkingaratriði. Þannig mætti gera hvaða námsgrein sem er skiljanlega óháð aldri barns. Síðan er það hlutverk kennarans að hjálpa börnunum að dýpka skilninginn með því að setja þessi undirstöðuatriði í sífellt flóknara samhengi (Myhre, 1996/2001, bls. 292–293).

Hugtakið menning spilar stórt hlutverki í skrifum Bruners. Hann byrjaði að skoða hlutverk menningar í þroska mannsins vegna þess að honum fannst kenningar um vitsmunabroska sem til voru á þeim tíma ekki gefa henni nógu mikinn gaum. Menningu skilgreinir hann sem afl er hefur mótandi áhrif á tilveru einstaklingsins. Jafnframt sagði hann að menning væri verkfæri til að eiga samskipti við og skilja umheiminn (Takaya, 2008, bls. 2). Nám er samspilið á milli menningar og einstaklingsins (Takaya, 2008, bls. 4).

Bruner beindi einnig sjónum sínum að þætti leiks í námi barna. Áhugi hans á leik beindist fyrst og fremst að því hvaða þátt hann ætti í lausnarleit og -hugsun í þroska barna. Fyrir honum var leikur leið barnsins til að kanna og æfa ýmsa hæfni sem þau þurfa að nota sem fullorðnir einstaklingar. Leikurinn gefur þeim færi á að prófa sig áfram og gera mistök án þess að það hafi slæmar afleiðingar. Þátttaka fullorðinna í leik barna gefur tækifæri til að kenna barninu félagslegar venjur og tákni. Leikurinn er staður þar sem börn tileinka sér þekkingu (Frost, Wortham og Reifel, 2005, bls. 41).

2.3 Samantekt

Nám er virkt ferli sem á sér stað alla ævi. Frá fæðingu er maðurinn sífelld að tileinka sér nýja þekkingu og læra. Í íslenskum leikskólum er lögð áhersla á gildi leiksins í námi ungra barna. Ýmsar kenningar hafa verið settar fram um það hvernig nám á sér stað og hlutverk leiksins í þroska barna.

Dewey, Piaget, Vygotsky og Bruner settu allir fram kenningar um nám og áhrif leiksins í þekkingaröflun mannsins. Að sumu leyti byggja þessar kenningar á svipuðum hugmyndum sem tengjast hugsmíðahyggjunni. Á kenningum þeirra er þó viss grundvallarmunur. Þannig byggja hugmyndir Vygotskys og Bruners á hlutverki menningar og samfélags í námi á meðan Piaget og Dewey leggja aðaláherslu á reynslu einstaklingsins í tileinkunn þekkingar. Allar þessar hugmyndir eiga það þó sameiginlegt að telja þekkingaröflun byggjast fyrst og fremst á eigin reynslu.

Þessir fjórir fræðimenn voru sammála um að leikurinn væri mikilvæg námsleið fyrir ung börn. Þeir voru þó ekki sammála um hvers vegna börn léku sér. Til að mynda leit Dewey á leikinn sem leið fyrir börn til að tileinka sér nýja þekkingu. Piaget taldi leikinn aftur á móti á vera tákni fyrir þann þroska sem barnið hefur þegar öðlast. Bruner skilgreindi leikinn sem félagslega leið fyrir börn til að æfa félagslega hæfni. Í huga Vygotsky var leikurinn leið barnsins til að öðlast aukinn þroska og teygja sig upp á þroskastig sem það hefur ekki enn náð.

3 Útinám

Útinám er hugtak sem nær yfir vítt svið en með því er átt við að kennsla og nám eru utan veggja skólastofunnar. Ýmiskonar nám á sér stað úti í náttúrunni og flest námsvið geta tengst þar inn (Odberg, 2010, bls. 60). Útinám sem námsaðferð leggur áherslu á beina upplifun úti í náttúrunni í gegnum mörg skilningarvit. Aðferðin byggir á samþættingu náms við umhverfi og samfélag. Þannig á námið sér stað utan skólastofunnar og fléttast saman við það samfélag og umhverfi sem barnið lifir í. Útinámi hefur þannig verið lýst sem stað, viðfangsefni og ástæðu náms (Gilbertson, Bates, McLaughlin og Ewert, 2006, bls. 4). Námið snýst um að virkja alla þátttakendur og alla þætti náms í samhengi. Þannig læra börnin um „veruleikann í veruleikanum“ sem sagt náttúruna, samfélagið og nærumhverfið í gegnum beina upplifun (Jordet, 1998, bls. 24).

Orðin útinám og útikennsla heyrast gjarnan þegar rætt er um nám utan skólastofunnar. Útikennsla er hægt að skilgreina sem eingöngu það sem kennarinn leggur fram. Útinám er aftur á móti víðara hugtak og nær til kennslunnar auk þeirrar upplifunar og reynslu sem barnið verður fyrir vegna umhverfis og aðstæðna. Námið sem á sér stað verður ekki eingöngu til vegna þess sem kennarinn hefur upp á að bjóða heldur líka vegna áhrifa frá umhverfinu. Þegar út er komið er það ekki eingöngu kennarinn sem börnin læra af heldur líka umhverfið. Úti lærir barnið á eigin forsendum og hlutverk kennarans verður að styðja við nám þess og aðstoða það í þekkingarleitinni með því að styðja við nám þess (Odberg, 2010, bls. 60). Það er því á ýmsan hátt viðeigandi að tala frekar um útinám en útikennslu þegar talað er um ferlið sem heild.

Útinám er góður valkostur vegna þess að það býður börnum upp á margháttáða reynslu úti í náttúrunni sem snýst um „skynjun, reynslu, að muna, að uppgötva, að skilja, æfingu, að ná valdi á, að miðla, og að framleiða“ (Odberg, 2010, bls. 60). Samblandið af lærdómi í náttúrunni og gegnum hana greinir útinám frá öðru námi. Náttúran er ekki einungis staður þar sem upplifun á sér stað heldur einnig margháttáð nám (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 5). Flest allar námsgreinar er hægt að flétta inn í útinám. Þannig gefst tækifæri til að vinna með hina ýmsu þætti menntunar út frá nýju sjónarhorni. Nám utan dyra snýst ekki bara um að bregða sér út. Það er uppeldisfræðileg nálgun sem styður og styrkir annað nám. Úti skapast tækifæri fyrir

börnin að nýta sér það sem þau kunna og hafa lært. Þar er hægt að hlaupa, reikna, teikna, lesa, rannsaka og svo mætti lengi telja, allt eftir því hvað vekur mestan áhuga (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 5).

Þegar náttúran er nýtt sem námssvæði skapast fjölbreytt námsskilyrði sem örva notkun sértækrar kunnáttu og hæfni (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 4). Skipulagt útinám býður upp á margskonar reynslu og upplifun. Það hefur hvetjandi áhrif á börn og örvar þau til að hreyfa sig, kanna líkamsgetu sína og færni. Það sem börn upplifa í náttúrunni hjálpar þeim að skilja hringrás lífsins og árstíðirnar. Tengsl við náttúruna eru líklega áhrifamesta leiðin til að styðja við alhliða nám barna með því til dæmis að rannsaka, gera tilraunir, safna gögnum og greina frá uppgötvunum (Torquati, 2010, bls. 98). Úti gefast fjölmörg tækifæri til að vinna með hinar hefðbundnu kennslugreinar. Til að mynda birtist stærðfræði á ýmsan hátt í náttúrunni. Þar eru allrahandu form og mengi sem vinna má með til að efla hugtakaskilning barnanna á mjög ápreifanlegan hátt. Útikennslan eflir einnig almennt læsi hjá börnunum þegar þau læra að lesa í umhverfið og leggur þannig góðan grunn sem getur gagnast þeim vel þegar kemur að frekara lestrarnámi.

Náttúran býður upp á mörg tækifæri til vísindalegra rannsókna. Forvitni barnanna þegar þau skoða náttúruna elur af sér ýmsar spurningar og eflir tengsl þeirra við hana. Ef börnin fá tækifæri til að ígrunda náttúruna og fylgjast með henni verður það til þess að þau spyrja spurninga og leiti svara (Bosse, Jacobs og Anderson, 2009, bls. 11).

3.1 Útinám í starfi

Á Íslandi dveljast flest börn stóran hluta dagsins í leikskólum. Leikskólarnir eru misjafnir að gerð. Umhverfi þeirra er misjafnt hvort heldur sem er með tilliti til óbeislaðrar náttúru eða manngerðs umhverfis. Báða þessa þætti þurfa börn að fá tækifæri til að læra að þekkja og skilja (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 27).

Eitt af því sem er skilgreint sem leiðarljós í leikskólastarfi í *Aðalnámskrá leikskóla* (2011, bls. 24) er að börn fái „tækifæri til fjölbreyttrar hreyfingar og útiveru“. Útivist er á flestum leikskólum fastur liður í skólastarfinu og býður upp á dagleg tækifæri fyrir börnin að takast á við náttúruna og veðrið. Í sumum leikskólum vil það þó stundum verða svo að útivistin dettur upp fyrir ef veðrið á ekki nógu ákjósanlegt.

Sumir skólar hafa útinám í námskránni. Misjafnt er hvernig þeir skilgreina námið og hvernig það fer fram. Í öðrum skólum verða kennsluhefðir, námskráruppbygging og ýmsir fleiri þættir oft til þess að möguleikar til útináms eru ekki kannaðir nægilega vel né nýttir þó þeir séu fyrir hendi. Kennsla utan skólans hefur margt fram að færa hvort sem hún fer fram í náttúrunni eða annarsstaðar í samfélaginu. Ef grenndarsamfélagið er heimsótt gefst börnum færi á að hitta fólk með víðtæka þekkingu á margskonar hlutum og mismunandi skoðanir á ýmsum málefnum (Larsen, 2008, bls. 13).

Flestum leikskólum fylgir skólalóð sem yfirleitt er sérhönnuð með tilliti til barnanna sem hana nota. Á lóðunum eru ýmis leiktæki sem eiga að hvetja þau til að hreyfa sig svo sem rólur og klifurgrindur. Umhverfi barnanna er því að mestu leyti gert af manna höndum. Náttúrulegt umhverfi gefur tækifæri til öðruvísi reynslu og annars konar náms en manngert umhverfi gerir og er því mikilvægt að börn fái reynslu af slíku umhverfi (Kristín Norðdahl, 2005).

Náttúrulegt umhverfi leikskóla er misjafnt. Sumar lóðir leikskóla eru í náttúrulegu umhverfi á meðan aðrar eru það ekki. Náttúran í nánasta umhverfi leikskólanna er þannig mismikil. Á sumum stöðum eru leikskólar umkringdir óbeislaðri náttúru á meðan aðrir eru í það mikilli fjarlægð frá náttúrunni að ekki er hægt að komast þangað fyrirhafnarlaust. Til að færa náttúruna nær börnum sem ekki hafa aðgengi að henni er til dæmis hægt að rækta ýmsar plöntur svo þau fái tilfinningu fyrir náttúrunni og hringrás lífsins (Bosse o.fl, 2009, bls. 11). Börn sem alast upp án nokkurra tengsla við náttúruna fara á mis við þá ánægju og reynslu sem náttúru upplifun getur veitt þeim. Þar af leiðandi eru minni líkur á að þau elski og virði náttúruna þegar kemur að fullorðinsárum (Kristín Norðdahl, 2005). Að innræta börnum að elska og virða náttúruna strax í bernsku hlýtur að auka líkurnar á að þau elski hana og virði einnig sem fullorðnir einstaklingar.

Náttúran er fjölbreytt og gefur tilefni til að ræða um og fagna fjölbreytileikanum. Með því að draga athygli barnanna að hinum ólíku efnum, litum og formum sem birtast í náttúrunni gefst færi á að flokka og bera saman hluti (Torquati, 2010, bls. 102). Þannig er hægt að beina athygli barnanna að ýmsum hlutum. Flokkun og samanburður nýtist sem undirstaða að frekara námi.

3.2 Markmið með útinámi

Líkt og í öllu námi er megintilgangur útináms að auka almennan þroska barna. Aðferðin sem slík beinist að því að efla þroska og þekkingu þeirra á fjölbreyttan hátt þannig að það nýtist þeim til framtíðar. Samkvæmt Gilbertson og félögum (2006, bls. 5) beinist uppbygging útináms einkum að þremur þáttum; vistfræði, líkamlegri örvun og félagslegum samskiptum. Allt eru þetta þættir sem vinna að því að búa einstaklinginn undir að lifa og starfa í samfélaginu í sátt og samlyndi við umhverfið.

Á Íslandi sem og í öðrum löndum í hinum vestræna heimi er álitíð að börn fái almennt ekki næga hreyfingu og að tengsl þeirra sem alast upp í þéttbýli við náttúruna séu ekki næg (Larsen, 2008, bls. 13). Rannsóknir sem beinast að heilbrigði barna gefa oft til kynna að börn hreyfi sig ekki nægilega mikið, eyði of miklum tíma í setu fyrir framan sjónvarp eða tölvu, hafi slakan hreyfiþroska og þar fram eftir götunum (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 6). Þessar niðurstöður benda til þess að börn geti haft gott af því að eyða reglulega tíma úti í náttúrunni þar sem þau geta byggt upp heilbriggt viðhorf til útivistar, hreyfingar og umhverfis.

3.2.1 Vistfræði

Vistfræði er stór hluti af því sem börnin tileinka sér úti í náttúrunni. Samspil þeirra við náttúruna og samfélagið er í brennidepli og þau læra um hlutverk sitt í náttúrunni og hvernig samspil lífvera skiptir máli. Sjálfbærni er einn af grunnþáttum menntunar eins og hún er skilgreind í *Aðalnámskrá leikskóla* (2011, bls. 9). Þar stendur jafnframt að sjálfbærni feli í sér „virðingu fyrir umhverfinu, ábyrgð, heilbrigði, lýðræðisleg vinnubrögð og réttlæti ekki bara í nútíma heldur og gagnvart komandi kynslóðum“ (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 10). Hugtökin sjálfbærni og sjálfbær þróun eru yfirleitt túlkuð á þann veg að þegar jörðinni er skilað til næstu kynslóðar sé hún ekki verr stödd en þegar tekið var við henni og reynt sé að mæta þörfum nútímans án þess að ganga á tækifæri framtíðarinnar til að mæta sínum. Upprennandi þegnar jarðarinnar þurfa að hafa skilning á vistkerfum náttúrunnar til að hægt sé að vinna eftir hugmyndafræði sjálfbærrar þróunar (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 12). Það er því mikilvægt að kenna nemendum að „þekkja, skilja og virða náttúruna, bæði vegna sjálfgildis hennar og þeirrar þjónustu sem hún innir af hendi við mannfólkið“ (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 19).

Í umhverfismennt er lögð áhersla á vistfræði og áhrif hennar á mannkynið. Markmiðið með henni er að auka skilning og virðingu á samspili manns og náttúru (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 7). Umhverfismennt eflir umhverfislæsi sem styrkir þekkingu barna á náttúrunni, hvernig við treystum á hana til að lifa af og hvernig hægt er að vernda hana og bæta (Torquati, 2010, bls. 99). Með umhverfislæsi er átt við getuna til að lesa í umhverfið og skilja það sem fyrir augu ber. Í útinámi læra börnin að þekkja náttúruna, líða vel í henni og meta hana að verðleikum.

3.2.2 Hreyfing

Útivist í leikskólum á að vera ögrandi og hvetjandi (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 29). Hreyfing, líkamleg örvun og ögrun eru mikilvægir þættir í útinámi. Ýmsar rannsóknir hafa leitt í ljós að leikur í fjölbreyttu landslagi, þar sem undirlagið er af ýmsum náttúrulegum toga, eykur styrk barna, jafnvægi, einbeitingu, ásamt því að efla almenna hreyfifærni (Malone og Tranter, 2003). Rannsóknir hafa sýnt fram á að aðgangur að náttúrunni hafa jákvæð áhrif á heilsuna. Heilsa og hreysti er hverjum manni mikilvæg. Ef börn tileinka sér frá unga aldri að hreyfa sig og njóta líkamlegrar áreynslu er líklegra á að þau tileinki sér hreyfingu sem lífstíl seinna á lífsleiðinni.

Leikur í náttúrulegu umhverfi eflir hreyfigetu og hreyfifærni barna ásamt því að hafa þau áhrif á leik barna að hann verður fjölbreyttari og meira skapandi en inni á hefðbundnum skólalóðum (Fjørtoft, 2001, bls. 115–117; Ingibjörg E. Jónsdóttir, 2010, bls. 9; Kristín Norðdahl, 2005). Í íslenskri athugun á gildi vikulegra skógarferða fyrir heilbrigði barna kom í ljós að líkamlegt heilbrigði barnanna jókst með tilliti til þols og fimi að mati kennara og foreldra. Nefndu kennarar einnig að skógarumhverfið byði upp á tækifæri til fjölbreyttari athafna en skólalóðin ásamt því að leikir barnanna væru öðruvísi (Kristín Norðdahl, 2005).

Börn sem fá tækifæri til að njóta sín úti í náttúrunni njóta góðs af því þar sem líkamlegt og andlegt atgervi þeirra eflist. Börn sem hafa aðgang að náttúrunni verða síður of þung þar sem þau eru líklegri til að reyna á sig líkamlega heldur en þau sem ekki hafa aðgang að henni (Griegsby, Chi og Fiese, 2011, bls.7). Dagleg hreyfing og líkamleg ögrun úti í náttúrunni ætti að vera hluti af lífi sérhvers barns enda eykst hreyfigeta barnsins samhliða reglubundinni hreyfingu. Líkamleg ögrun felst í því að gera heldur meira í dag en í gær en þannig eykur barnið líkamlega færni sína. Líkamsþroski barnsins eykst og það lærir á takmörk líkama síns auk þess að öðlast

líkamlegt sjálfsöryggi. Þar sem útinámið stuðlar að aukinni hreyfingu barna verður það til þess að auka þol þeirra og hreyfifærni.

3.2.3 Félagsfærni

Að þjálfra félagsfærni barna er nauðsynlegt. Samskiptahæfni þeirra getur skipt sköpum þegar kemur að verkefnavinnu og ýmiskonar samstarfi þeirra á milli. Börn þurfa að læra að taka tillit til annarra óháð því hver á í hlut. Náttúran ýtir undir félagsfærni barna þegar þau eiga í samskiptum við hana. Þannig læra þau að bera virðingu fyrir hinum ýmsu lífverum. Fjölbreytni lífvera náttúrunnar er óþrjótandi og gefur tækifæri til að ræða um fjölbreytileika í víðara samhengi og tengja það barnahópnum (Torquati, 2010, bls. 101). Þannig eflir útinám skilninginn á því að við þurfum að læra að lifa með öðrum (Davis, Rea og Waite, 2006, bls. 10).

Útinám styrkir hæfni barna til að eiga samskipti sín á milli ásamt því að bæta sjálfstraust þeirra og hegðun. Þar fá þau tækifæri til að tjá tilfinningar sínar og styrkja sambönd sín við hvort annað í gegnum hópavinnu og þess háttar (Davis o.fl., 2006, bls. 6). Börnin verða beinir þátttakendur í því sem fram fer og læra um lýðræðisleg vinnubrögð þegar þau eiga samskipti hvert við annað. Samskipti við kennara verða einnig betri og minna um agavandamál þar sem útiveran hefur gjarnan róandi áhrif og eykur einbeitingu barna (Odberg, 2010, bls. 61).

Þegar komið er út fyrir skólastofuna skiptist barnahópurinn gjarnan upp í smærri einingar sem halda saman á eigin forsendum. Allir hafa pláss og meiri líkur eru á að færni einstaklinganna fái að njóta sín. Börnin læra að bera virðingu hvert fyrir öðru og sjá að allir hafa eitthvað til brunns að bera. Útinám er því hentugur vettvangur til að vinna með félagslega uppbyggingu barnahópsins (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 8).

Mörg verkefni sem unnin eru í útinámi stuðla að aukinni félagslegri hæfni þar sem þau kalla á samvinnu barnanna. Niðurstöður íslenskrar rannsóknar á gildi vikulegra skógarferða í einum leikskóla gáfu til kynna að þær hafi góð áhrif á hegðun og samskipti, börn og starfsfólk á í nánari samskiptum og kynnist betur (Kristín Norðdahl, 2005). Jákvæð samskipti eru hluti af daglegu lífi og best að tileinka sér þau sem fyrst. Enginn kemst upp með það að hafa ekki samskipti við annað fólk, best er því að stefna að því að öll samskipti séu jákvæð.

3.3 Samantekt

Útinám snýst um að virkja börnin í eigin námi utan skólastofunnar. Það veitir börnunum tækifæri til að vera beinir þátttakendur í eigin námi. Úti á sér stað margháttað nám sem tengist öllum námsgreinum. Það snýst ekki bara um að læra um náttúruna heldur er pláss fyrir allar námsgreinar þar. Það eina sem setur því skorður eru hugmyndir þeirra sem taka þátt. Kennsla utan húss er góð viðbót við annað nám og styrkir það.

Einhverskonar útinám er hluti af námskrám flestra leikskóla að einhverju leyti þar sem útivist er hluti af dagskipulaginu hjá þeim. Skipulagt útinám gefur börnum tækifæri til að tengjast náttúrunni og skilja það sem þar fer fram. Náttúrulegt umhverfi stuðlar að meiri þroska hjá börnum heldur en manngert og ætti að hafa það í huga við hönnun leikskólalóða. Rannsóknir sem gerðar hafa verið á leik barna úti í náttúrunni benda til þess að það hafi góð áhrif á líkamsþroska þeirra og félagsfærni. Vistfræði leikur einnig stórt hlutverk í útinámi þar sem börnum gefst færi á að kynnast náttúrunni og samspili lífvera í henni frá fyrstu hendi.

4 Samvinnunám

Ein leið til að auka félagsfærni barna í skólum er samvinnunám (e. *cooperative learning*). Félagfærni er hverju barni mikilvæg og hana þarf að þjálfra eins og alla aðra hæfni. Samvinnunám er námsleið sem eflir félagsfærni, þroska og sjálfstæði barna ásamt því að bæta sjálfsmynd þeirra. Í samvinnunámi vinna börn saman að því að ná sameiginlegum markmiðum og átta sig á því að þau ná aðeins markmiðum sínum ef allir hjálpast að (Ainscow og Muncey, 1989, bls. 103). Upp úr 1980 fór samvinnunám að sækja á sem námsleið. Fram að því hafði almennt verið horft á hlutverk einstaklingsins í námi frekar en hópsins (Johnson og Johnson, 2009, bls. 365).

Kennslufræðilega hefur samvinnunám átt óvenjulegri velgengi að fagna. Öfugt við margar aðferðir sem hafa náð tímabundinni velgengi hefur vegur samvinnunáms sífellt vaxið. Það sem hefur hvap mest stuðlað að velgengi samvinnunáms er að það byggir á skýrri hugmyndafræði og er stutt af marktækum rannsóknum sem styrkja þá kennara sem nota það í kennslu (Johnson og Johnson, 2009, bls. 365–366).

4.1 Félagsleg samvirkni

Hér verður fjallað um samvinnunám út frá kenningu um félagslega samvirkni (e. *social interdependence theory*). Félagslega samvirkni kenningin hefur tvær hliðar, jákvæða og neikvæða. Jákvæða hliðin beinist að samvinnu á meðan sú neikvæða beinist að samkeppni. Jákvæð félagsleg samvirkni næst þegar börn finna að árangur næst aðeins með samspili hópsins. Neikvæð félagsleg samvirkni á sér stað þegar börn finna að þau geta einungis náð árangri sem einstaklingar. Þá leitast þau eftir að spilla fyrir hvort öðru í því skyni að ná markmiðum sínum. Engin samvirkni á sér stað þegar börnin geta náð markmiði sínu óháð því hvort aðrir ná sínum markmiðum (Johnson, Johnson og Smith, 2007, bls. 16–17).

Félagsleg samvirkni næst þegar útkoma verkefna er háð framlagi einstaklingsins en um leið heildarinnar. Hvort samvirkin er neikvæð eða jákvæð fer eftir því hvort aðgerðir einstaklinganna eru niðurstöðunni til gagns eða ógagns. Til að félagsleg samvirkni eigi sér stað verður niðurstaðan að ná til allra í hópnum því samvirkni fæst ekki nema gagnkvæm tengsl séu á milli einstaklinga. Félagsleg samvirkni byggir á

þeirri meginforsendu það hefur áhrif á samvinnu einstaklinga hvernig markmið þeirra eru uppbyggð. Einnig hefur samvinnan sjálf áhrif á lokaútkomu samstarfsins. (Johnson og Johnson, 2009, bls. 366).

Jákvæð félagsleg samvirkni hefur ýmsa kosti. Hún virkjar þátttakendur þannig að í staðinn fyrir að setja eigin hagsmuni í forgang verða sameiginlegir hagsmunir aðal atriðið. Einnig stuðlar hún að uppbyggjandi samskiptum sem þar sem þátttakendur hvetja og styrkja hvern annan (Johnson o.fl., 2007, bls. 17; Johnson og Johnson, 2009, bls. 366).

4.2 Samvinnunám í starfi

Engin ein skilgreining er til á samvinnunámi en þó telja flestir að það eigi sér stað þegar unnið er í litlum hópum. Hentugasta hópastærðin virðist vera tveir til fjórir í hverjum hópi. Hópurinn þarf að vera nógu lítill til að allir geti tekið þátt. Þeir fjórir lykilþættir sem taldir eru einkenna samvinnunám eru:

- mikilvægi markmiða,
- félagsleg samskipti,
- traust,
- einstaklingsábyrgð.

Samvinnunám þarf að skipuleggja vandlega til að það verði árangursríkt. Í upphafi, meðan verið er að kynna börnin fyrir samvinnunni, er gott að hafa verkefni stutt og hnitmiðuð. Hafa þarf tímamörk á vinnunni og láta börnin skila sýnilegri niðurstöðu. Það sem er síðan einna mikilvægast er að fylgjast vel með hópavinnunni til að geta aðstoðað ef upp koma vandamál (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 299).

Félagsleg hæfni spilar stórt hlutverk í samvinnunámi en til að samvinnan gangi vel þarf að þjálf hana. Það er gert með því að láta börnin vinna saman í litlum hópum og hvetja þau til að vinna saman og tileinka sér þá hæfni sem tryggir að gæði samvinnunnar verði best. Sú hæfni sem skiptir mestu máli í árangursríkri samvinnu eru að: „ (a) kynnast og treysta hvert öðru, (b) tjá sig af nákvæmni og skýrleika, (c) samþykkja og styðja hvert annað og (d) að leysa deilur/árekstra á uppbyggilegan hátt“ (Johnson og Johnson, 2009, bls. 369). Félagsleg hæfni er mikilvæg í hópavinnu þar sem hún eflir hópinn með því að auka jákvæð samskipti á milli barnanna.

Mikilvægt er þegar kennarar nýta sér samvinnunám að öll börnin séu virk og ábyrg. Ef ekki er hugað nógu vel að því að setja hópnum markmið og að gera alla ábyrga fyrir útkomunni getur það til dæmis orðið til þess að eitt barn vinni allt verkið eða að sum börnin verði útilokuð frá verkinu og á það sérstaklega við um þau sem standa ekki jafnvel að vígi og hinir (Slavin, 1999, bls. 74).

Í samvinnunámi er stefnt að því að auka ábyrgðartilfinningu barnsins gagnvart hópnum. Mikilvægt er því að hóparnir séu ekki of stórir þar sem samkennd hópsins verður minni ef hópurinn er of stór. Einnig er hættá á að ábyrgðartilfinning barnsins verði ekki jafn mikil ef unnið er í stórum hópi. Samvinnan á að efla nemendur og samvirkni þeirra að byggja á jákvæðum grunni. Þessi jákvæðni næst þegar þau örva hvort annað og hjálpast að við að ná markmiðum hópsins (Johnson og Johnson, 2009, bls. 368).

Nauðsynlegt er að hópurinn leggi sjálfur mat á verkefni sín. Ef verkefnin eru umfangsmikil er gott að framkvæma reglubundið mat á meðan vinnan stendur yfir. Þá meta meðlimir hópsins hvort það sem lagt var til starfsins var gagnlegt eður ei og ákveða hvað eigi að halda áfram með og hverju eigi að breyta. Sjálfsmatinu er ætlað að virkja alla í hópnum. Athuganir benda til þess að sjálfsmatið auki virkni þeirra sem annars væru lítið virkir eða jafnvel óvirkir í hópavinnunni (Johnson og Johnson, 2009, bls. 369).

Árangur samvinnu birtist í betri námsárangri. Þannig helst námsefnið betur í minni og hugsunin verður frumlegri og nákvæmari við lausnaleit. Börnin sýna meiri vilja til að takast á við erfið verkefni og klára þau þar sem börnin öðlast meiri innri hvata og eiga auðveldara með að flytja það sem er lært á einum stað yfir á annan. Einnig verja þau meiri og betri tíma í verkefnin borið saman við samkeppni og einstaklingsvinnu. Þessar niðurstöður hafa margvísleg áhrif á námsupplifunina (Johnson o.fl., 2007, bls. 19). Fylgjendur samvinnunáms segja að með því að leggja saman krafta sína verði til meiri þekking innan hópsins en ef börn vinna ein að verkefnum. Í framhaldinu getur hver og einn síðan tileinkað sér þá þekkingu sem til verður (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 298).

4.3 Sameiginlegur grundvöllur útináms og samvinnunáms

Báðar námsleiðirnar, samvinnunám og útinám, hafa það að markmiði að auka félagsfærni þátttakenda með því að virkja börn til samvinnu. Aukin félagsfærni er eitt af markmiðum útinám og í samvinnunámi þjálfast félagsfærni einstaklinganna auk þess sem jákvæð samskipti geta aukist. Góð félagsfærni er hverjum einstaklingi mikilvæg. Því öll erum við hluti af samfélaginu og þurfum að eiga samskipti við aðra. Ef þessi samskipti byggja á jákvæðum grunni auðveldar það öllum hlutaðeigandi að taka þátt.

Í útinámi líkt og mörgu öðru námi nýta kennarar sér það gjarnan að láta börn vinna að verkefnum í hópum. Í hópavinnu vill það stundum gerast að aðilar verða misvirkir og námsefnið kemst ekki að fullu til skila hjá öllum. Eins getur það gerst að börnin eru saman í hóp en vinna ekki saman, heldur hvert og eitt út af fyrir sig. Með því að nýta hugmyndafræðina sem samvinnunám byggir á verður hópavinnan markvissari og allir taka þátt í henni. Ábyrgðin hvílir jafnt á öllum og allir þurfa að leggja sitt af mörkum til að verkefnið gangi upp.

Þegar unnið er með ungum börnum er gott að láta þau vinna í litlum hópum en til að samvinnunám skili árangri er einmitt mikilvægt að hóparnir séu ekki of stórir. Litlir hópar virkja betur einstaklingana og draga úr líkum á að einhverjir verði útundan í verkefnavinnunni. Í upphafi er mikilvægt að hafa verkefnið auðveld og fljótunnin þannig að börnin sjái auðveldlega fyrir endann á þeim. Á þann hátt fær kennarinn betri yfirsýn yfir vinnu barnanna og á auðveldara með að leiðbeina og hjálpa þeim að tileinka sér hugmyndafræði samvinnunámsins. Það er mikilvægt að læra að vera hluti af hóp og fá tækifæri til að koma skoðunum sínum og hugmyndum í framkvæmd. Þegar samvinnunám er nýtt í útinámi aukast tækifæri barna til að leggja orð í belg og segja frá skoðunum sínum og hugmyndum. Þannig aukast líkurnar á að hugmyndir þeirra verði að veruleika.

4.4 Samantekt

Samvinnunám er aðferð sem krefst skipulagningar til að hún virki sem skyldi. Ef ekki er hugað að því að kenna börnum að vinna eftir hugmyndafræðinni eða því ekki fylgt eftir ber samvinnunámið ekki árangur. Ef rétt er að málum staðið hjálpar það börnum

að vera samkeppnishæf og koma hugmyndum sínum á framfæri. Þau verða virkir þátttakendur í eigin námi og læra að bera ábyrgð á því sem þau taka sér fyrir hendur og að vinna með öðrum. Útinám og samvinnunám eiga það sameiginlegt að stuðla að aukinni félagsfærni barna. Þeir sem nota útinám í sinni kennslu ættu því að skoða þessa námsleið vel.

5 Umræða

Í þessu verkefni hefur verið leitast eftir að skilgreina hvað útinám er, hvernig það tengist fræðum um nám, og hvernig það nýtist í starfi. Í þessum kafla er hugað að því hvernig námskenningar fræðimannanna Deweys, Piagets, Vygotskys og Bruners tengjast útinámi. Því næst er skoðað hvernig útinám nýtist í leikskólastarfi, hvað kennarinn þarf að hafa til að bera og hvernig útinámið nýtist barninu.

5.1 Frá sjónarhóli námskenninga

Allar formlegar námsleiðir þurfa að byggja á kenningum. Námskenningarnar geta veitt kennurum skilning og þekkingu á því hvernig best er að stuðla að uppbyggingu náms og hvernig best sé að styðja við þekkingaröflun barna. Útinám sem aðferð byggir ekki á neinum nýjungum í fræðum um nám. Það byggir á kennslu- og sálfræðikenningum sem sannað hafa gildi sitt á öðrum sviðum. Það sem gerir það einstakt er hvernig í því blandast saman mismunandi grundvallaratriði sem tengjast menntun, sál- og félagsfræðum (Neill, 2008, bls.11).

Framsækni útináms felst í því að námið er flutt í nýtt umhverfi, útfyrir kennslustofuna. Á þann hátt fær nemandinn tækifæri til að upplifa náttúruna milliliðalaust og af eigin raun. Þó að skilgreiningin á útinámi sem slík sé tiltölulega ný í íslensku skólasamfélagi á hún samt rætur að rekja langt aftur í sögu uppeldisfræðinnar. Fræðimenn fyrri tíma, svo sem Rousseau og Pestalozzi, töldu að nám í gegnum beina reynslu væri mikilvægt (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 11) en bein reynsla er eitt af lykilatriðum útináms.

Hugsmíðahyggja tengist útinámi á ýmsan hátt. Eins og áður hefur komið fram er reynslan drjúgur þáttur í útinámi en hugsmíðahyggjan beinir athyglinni einmitt að námi í gegnum reynslu og því hvernig barnið byggir upp þekkingu og skilning. Nám er virkt ferli sem ýmsir innri og ytri þættir hafa áhrif á (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 34). Fræðimennirnir Dewey, Piaget, Vygotsky og Bruner voru allir sammála um gildi reynslunnar við tileinkun þekkingar. Allir litu þeir svo á að leikurinn væri mikilvæg námsleið fyrir börn á leikskólaaldri með tilliti til þess hvernig þau byggja upp skilning og þekkingu (Frost, Wortham, og Reifel, 2005, bls. 54).

Dewey er í huga margra tengdur við hugtakið „nám í verki“ (e. *learning by doing*) (Myhre, 1996/2001, bls. 174). Þetta hugtak samrýmist útináminu vel en í útinámi öðlast börn meðal annars þekkingu um vistfræði af eigin reynslu. Úti fá þau tækifæri til frjálsra leikja sem gefur þeim tækifæri til að byggja upp ýmskonar reynslu (Torquati, 2010, bls. 98). Kennarinn getur nýtt leikgleði barna til að vinna að ýmiss konar verkefnum með því að snúa þeim upp í leiki þar sem börnunum gefst færi á að nýta þekkingu sína og kunnáttu til að leysa mismunandi þrautir.

Kenningu Piagets um vistmunaproska er gott fyrir kennara að hafa til hliðsjónar í útinámi. Þroskastig Piagets gefa kennurum góðan grunn til að byggja á þegar þeir skipuleggja kennsluna þó ekki séu þau óbrigðul (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 53–54). Samkvæmt kenningunni eru börn á leikskólaaldri á þeim stað í vitþroskanum að nám þeirra miðast við það sem þau skynja og eiga erfitt með að skilja hluti sem þau ekki sjá (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 41–44). Þar sem útinám byggir að miklu leyti á eigin skynjun fellur það vel að því þroskastigi sem börn í leikskólum eru á.

Kenningar Vygotskys um Svæði hins mögulega þroska og uppbyggjandi (e. *scaffolding*) kennslu (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 59 og 61) fellur einkar vel að útinámi og þá sérstaklega að hlutverki kennarans í náminu. Í útinámi styður kennarinn við nám barnanna og leiðir þau upp á hærra stig í þroska með því að teygja þroska þeirra inn á svæði sem þau komast ekki á ein og óstudd. Hlutverk kennarans í útinámi fellst fyrst og fremst í því að vera stuðningur við nám barna (Odberg, 2010, bls. 60). Með uppbyggjandi kennslu styður kennarinn við nám þeirra og aðstoðar þau við að byggja og treysta undirstöður þekkingar þeirra.

Í útinámi gefast kjörin tækifæri til að vinna með grunnhugmyndir ýmissa námsgreina án þess að um beina kennslu sé að ræða. Þar fá börn tækifæri til að rannsaka, spyrja spurninga og leita svara við því sem höfðar til áhuga þeirra (Torquati, 2010, bls. 98). Á þann hátt verða þau beinir þátttakendur í eigin námi. Uppgötvunarnám, eins og Bruner skilgreindi það (Myhre, 1996/2001, bls. 292–293), snýst einmitt um þessa þætti enda taldi hann að börn væru virkir þekkingarsmiðir og að kennsla fælist í því að víkka skilning barna á viðfangsefninu.

Dewey (Dewey, 1897/2010, bls. 169) og Vygotsky (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 56–57) töldu að allt nám ætti uppruna sinn í félagslegu samhengi. Útinám er félagslegt en þar vinna allir saman sem jafningjar, jafnt kennara sem börn.

Félagatengsl barnahópsins styrkjast þar sem nándin er oft meiri. Samskipti kennara og barna í útinámi gjarnan verða á öðrum nótum en inni og sumir telja að samskipti þeirra verði nánari (Kristín Norðdahl, 2005). Samvinnunám er einnig félagslegt í eðli sínu en þar er lögð mikil áhersla á að börn vinni saman sem heild og að allir fái tækifæri til að leggja sitt af mörkum (Johnson og Johnson, 2009, bls. 369).

Leikir barna úti eru gjarnan félagslegir. Þau leika sér í hópum og bregða sér í ýmis hlutverk þar sem reynsluheimur þeirra er virkjaður. Í leiknum hafa þau frjálsræði til athafna og allt er gerlegt. Þau virkja ímyndunarafl sitt til að vinna úr þekkingu sinni og reynslu og setja hana í samhengi (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls 26). Allt eru þetta þættir sem tengjast að einhverju leyti kenningum Deweys, Piagets, Vygotskys og Bruners um gildi leiks í námi barna.

Bruner (Takaya, 2008, bls. 4) og Vygotsky (Eggen og Kauchak, 2004, bls. 56–57) lögðu báðir áherslu á hlutverk menningarinnar í námi og þroska barna. Útinám á sér stað í umhverfi leikskólans þar sem hlutir tengdir menningu og sögu samfélagsins eru oft staðsettir. Grenndarfræðsla er hluti af því námi sem á sér stað utandyra (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 8) og í gegnum hana hefur menningin áhrif á uppfræðslu barna.

5.2 Útinám og leikskólinn

Sífelld fleiri skólar á Íslandi hafa tekið útinám inn í skólanámskrá sína. Leikskólar eru þar engin undantekning. Í flestum leikskólum á einhverskonar útinám sér stað þótt það sé ef til vill ekki skilgreint sem slíkt í skólanámskrám þeirra. Í útivistinni hvort sem er á skólalóðinni eða í vettvangsferðum á sér stað ýmiskonar nám. Börnin eru iðulega að læra eitthvað nýtt til dæmis að róla sér, hlaupa eða jafnvel að fylgjast með þeim breytingum sem verða á umhverfinu vegna árstíðaskipta og/eða veðrabrigða (Kristín Norðdahl, 2005). Ekki má heldur gleyma mikilvægi þess að skoða nánasta umhverfi leikskólanna en grenndarkennsla er mikilvægur þáttur í námi barna og mikilvægt að þau kynnist sínu nánasta umhverfi og samfélagi (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 8).

5.2.1 Leikskólinn

Markvisst útinám felur í sér að hluti skóladagsins fer fram í nærumhverfi skólans þar sem ýmiskonar verkefni eru unnin. Slík verkefnavinna verður að vera reglubundin ef hægt á að vera að tala um útinám sem vinnuaðferð (Jordet, 1998, bls. 24). Sú kennsla sem fer fram í útináminu á að vera markviss. Kennarinn þarf að spyrja sig að

Því hverju hann vilji ná fram með kennslunni og hvaða leiðir hann geti farið til þess. Hann þarf að skynja áhugasvið barnanna og finna leiðir til að tengja námsefnið við það. Á þann hátt nær hann betri árangri heldur en með því að fara sínar leiðir burt séð frá því hvort börnin eru áhugasöm. Kennarinn þarf að hlusta á börnin og hugmyndir þeirra svo að þau verði virkir þátttakendur í skólastarfinu. Skólum er í sjálfsvald sett á hvern hátt þeir útfæra útinámið en námið ætti að vera sett þannig fram að henti hverju svæði, kennara og barnahóp fyrir sig.

Uppbygging kennslu, dagskipulagið og ýmsir aðrir þættir í starfsemi skóla geta hamlað því hvort og hvernig grenndarumhverfið er nýtt til kennslu (Larsen, 2008, bls. 20). En það ætti ekki að vera nein fyrirstaða þar sem allir skólar geta verið með útinám. Það þarf einvörðungu að útfæra kennsluna á þann hátt sem hentar hverjum stað. Hægt er að nota útikennslu í öllum skólum og hana má útfæra í samræmi við þarfir hvers og eins (Jordet, 1998, bls.9).

Við hönnun skólalóða mætti gera meira af því að nýta náttúrulegt umhverfi umfram manngert. Þannig leikvöllur hefur upp á meiri fjölbreytileika að bjóða varðandi þroska barna (Kristín Norðdahl, 2005). Þegar staðsetning leikskóla er valinn mætti því gjarnan huga meira að umhverfinu, þannig að náttúrulegt umhverfi sé í nágrenni leikskólans og fjölbreytt náttúrulegt umhverfi á leikskólalóðinni sem gerir fjölbreyttar kröfur til barnanna og býður upp á allskonar skapandi og örvandi leik og rannsóknir.

Svæði sem henta fyrir útivist eru margvísleg að gerð. Það getur verið skólalóð, fjörur, skógar, vötn, íbúðahverfi, göngustígar og svo framvegis. Þessi svæði taka síðan breytingum eftir árstíma og því misjafnt hversu vel þau henta á hverjum tíma til útivistar. Uppbygging útináms þarf að taka mið af þeim aðstæðum sem til staðar eru á hverjum stað og tíma en menning, saga og umhverfi hafa áhrif á skipulagið. Veðurfar á ekki að vera fyrirstaða útivistar. Frekar á að fagna því að veðrið sé ekki alltaf eins og leita að tækifærum til að læra eitthvað nýtt sem tengist til dæmis veðráttunni. Með því að fara út hvernig sem viðrar æfast börnin í að meta veðrið og klæða sig eftir veðráttu.

5.2.2 Kennarinn

Leikskólakennarinn hefur það hlutverk að „styðja við nám barna í gegnum leik“ (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 26) meðal annars með því að sjá til þess að þau

börn sem hann hefur umsjón með fái tækifæri til að leika sér jafnt úti sem inni (sama heimild). Þeir sem vinna með ungum börnum hafa einstakt tækifæri til að flétta útinám inn í námskránnu og hjálpa börnum að ná tengslum við náttúruna (Torquati, 2010, bls. 104). Kennarinn getur valið að vinna með einn þátt námsefnis eða flétta fleiri þætti saman. Enda er náttúran námsumhverfi sem rúmar allt nám en ekki bara nám tengt náttúruvísindum (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 5).

Kennari sem sér um útinámið þarf að hafa áhuga á því að vinna úti í náttúrunni og einnig staðgóða þekkingu á henni sem hann getur miðlað til barnanna (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 26). Hann þarf að geta vakið hjá börnunum forvitni um umhverfið og leitt þau áfram í leit þeirra að svörum. Kennarinn þarf að vera tilbúin að fylgja börnunum eftir inn á þeirra áhugasvið til að ná sem mestu út úr náminu. Hann þarf að byggja á þeim grunni sem börnin hafa og auka þekkingu þeirra og víðsýni með því að nálgast viðfangsefnin á frjóan hátt þannig að allir hafi ánægju af (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 44).

Útikennarinn verður að vera vel skipulagður og þekkja umhverfið nokkuð vel á því svæði sem hann notar í útináminu. Gera þarf áætlanir um hvað eigi að vinna með í hvert skipti en um leið hafa hugfast að skipulagið á ekki að stjórna (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 26). Það er mikilvægt að fylgja áhuga barnanna eftir ef eitthvað sérstakt vekur áhuga þeirra þótt það sé ekki á skipulaginu. Góður kennari grípur þau tækifæri sem gefast og fylgir áhugasviði barnanna eftir. Gott er að kennarinn hafi alltaf með í för fræðibækur svo sem jurtahandbók, fuglahandbók og skordýrabók. Einnig skipta umræður miklu máli þar sem börnin fá opnar spurningar um það sem var gert. Þannig heldur kennarinn við áhuga þeirra á því sem þau eru að gera hverju sinni.

Í útinámi hafa kennarar margvísleg tækifæri til að benda börnum á hin ýmsu undur náttúrunnar og vekja athygli þeirra á þeim. Börn hafa ríkt rannsóknareðli en í *Aðalnámskrá leikskóla* (2011, bls. 29) segir:

Frá fyrstu stundu beita börn ýmsum aðferðum við að kanna og reyna að skilja umhverfi sitt. Þau horfa, hlusta, snerta, bragða, handleika, flokka, bera saman, rannsaka og draga ályktanir. Ung börn læra í gagnvirkum samskiptum við umhverfi sitt. Byggja þarf á reynslu barna af umhverfinu og skapa aðstæður fyrir nýja merkingarbæra reynslu.

Heimur náttúrunnar býður upp á endalausa möguleika til skoðunar og ítarrannsókna. Börn sökkva sér auðveldlega niður í verkefnavinnu sem tengist náttúrunni. Það þarf yfirleitt ekki að bjóða börnum oftast en einu sinni að fara út og náttúran er allstaðar að einhverju leyti fyrir hendi, hvort sem er í þéttbýli eða dreifbýli (Torquati, 2010, bls. 104).

Betra er að þau verkefni sem lögð eru fyrir nái yfir langan tíma. Á þann hátt öðlast börn meiri skilning á viðfangsefninu en ef verkefni eru lögð fyrir handahófskennt. Best er að viðfangsefnin séu þess eðlis að komast megi í snertingu við þau daglega og af eigin raun. Mikilvægt er að hvetja börnin til að vinna áfram að viðfangsefninu því rannsóknarhæfileikar þeirra þroskast ef þeim gefst færi til að spá fyrir, rannsaka, meta og flokka (Bosse o.fl., 2009, bls. 12).

Það er nauðsynlegt að virkja börn og fá þau til að taka þátt í því sem á sér stað. Þau eiga að vera virk í að rannsaka, spyrja og finna svör ásamt því að vega og meta hugmyndir, setja fram tillögur og tjá sig. Hugmyndir barna, sérstaklega ungra barna, geta verið óraunhæfar og það er því á ábyrgð kennarans að ræða þær hugmyndir og hjálpa börnunum að finna raunhæfar lausnir (Larsen, 2008, bls. 20).

Kennarinn þarf að vera vakandi fyrir því hvað það er sem vekur áhuga barnanna. Hann þarf að fylgjast með því sem gerist hjá þeim í leik, spyrja þau opinna spurninga og vinna á markvissan hátt með það sem efst er á baugi hjá þeim. Í gegnum leikinn læra börnin hvert af öðru en hlutverk kennarans í leiknum er einnig mikilvægt. Kennarar þurfa að tengja námssvið leikskólans á markvissan hátt við leik barna til að ná þeim markmiðum sem stefnt er að. Það er meðal annars hægt með því að leggja nýjan efnivið fyrir börnin eða kynna þeim nýja möguleika þannig að vettvangur fyrir nýja reynslu sem nýtist börnum í leik skapist (*Aðalnámskrá leikskóla*, 2011, bls. 26).

5.2.3 Barnið

Útinám miðar meðal annars að því að börnin öðlist sjálfstæði og læri að bjarga sér við mismunandi aðstæður og veður. Þau þjálfast í sjálfstæðum vinnubrögðum og verða ekki aðeins þiggjendur þekkingar heldur byggja hana upp á eigin reynsluheimi (Odberg, 2010, bls. 60). Þau læra um þann heim sem þau eru þátttakendur í og sögu samfélagsins (Jordet, 1998, bls. 24). Þekking á eigin líkama og getu hans eykst í

útinámi (Malone og Tranter, 2003). Börnin fá tækifæri til að reyna á sig án þess að vera í samkeppni við aðra.

Börn með hegðunarvandamál njóta sín oft vel í útinámi þar sem þau fá aukna hreyfingu en einstaklingar með mikla hreyfipörf fá góða útrás fyrir hana (Odberg, 2010, bls. 61). Frjálsræðið úti í náttúrunni eykur líkurnar á að slík börn njóti sín en þau sem eiga erfitt með sig í inniverunni eru oft sem nýir einstaklingar þegar út er komið og blómstra á annan hátt en vanalega. Einnig eykur útivera samskiptahæfni barna með hegðunarvandamál (Davis o.fl., 2006, bls. 6). Þau eru oft ekki sterk félagslega innan veggja leikskólans en þegar þau eru úti í náttúrunni eru þau mun sterkari félagslega.

Úti í náttúrunni skapast tækifæri til fjölbreyttra leikja og börn leika sér gjarnan saman í hópum. Þar gefast tækifæri fyrir þau til að æfa sig í félagslegum samskiptum og setja sig í spor annarra (Bendix og Gretoft, 2003, bls. 8). Í gegnum leik tileinka þau sér ýmsa þekkingu og öðlast reynslu sem nýtist til frambúðar. Margháttað nám á sér stað í leikjum þeirra þar sem þau læra hvert af öðru og umhverfinu með stuðningi frá kennurum (Gilbertson o.fl., 2006, bls. 5; Odberg, 2010, bls. 60).

6 Lokaorð

Útinám er heillandi viðfangsefni ekki síst vegna þess að þar fær sem sköpun barnanna að njóta sín. Mikið er um opinn efnivið í náttúrunni sem gefur börnunum tækifæri til að nýta ímyndunaraflið. Þá er það jákvætt að útinámið eykur útiveru barna sem virðist alltaf verða minni og minni í nútíma samfélagi. Útivist gefur tilefni til sjálfspróttinna leikja og heimur náttúrunnar getur verið börnunum kveikja að fjölbreyttum leik þar sem óbeislað ímyndunaraflið er uppspretta sköpunar og ánægju.

Í útinámi er farið út í öllum veðrum og þá kynnast börnin öllum þeim fjölbreytileika sem íslensk veðráttu hefur upp á að bjóða. Þau læra að klæða sig eftir því sem við á og eru fljót að aðlagast veðráttunni. Í sumum leikskólum sjá börnin sjálf um að lesa í veðrið. Þau meta hvernig veðrið er og hvernig þau þurfa að vera klædd úti þann daginn. Þannig fá þau tækifæri á að meta veðráttuna og átta sig af sjálfsdáðum á því hvernig veðrið er. En þar sem við búin á Íslandi getur veðrið breyst á skömmum tíma og þurfa börnin því stundum að endurmeta aðstæður og láta aðra vita hvernig klæðnaður sé æskilegur þegar farið er út aftur. Samhliða útiverunni fá börnin aukna hreyfingu sem er af hinu góða ekki síst þegar haft er í huga aukin kyrrseta og ofþyngd barna.

Í útinámi læra börnin að lesa í náttúruna og kynnast öllu því sem hún hefur upp á að bjóða, þau efla umhverfislæsi sitt. Þau læra um það hvernig hlutirnir eru í raun af eigin uppgötvunum. Útinámið gefur mörg tækifæri til að virkja hjá börnunum rannsóknareðlið þar sem náttúran gerir þeim kleyft að undrast og leita þekkingar og skilja hið sanna eðli hlutanna. Með útikennslunni gefast tækifæri til að nálgast þekkingu á nýjan hátt og skoða fyrri þekkingu frá nýju sjónarhorni.

Því miður ekki allir leikskólakennara tækifæri til að fara með börnin útfyrir leikskólalóðina til upplifa náttúruna. Þá er gott að hafa í huga að hægt er, upp að vissu marki, að vinna með hugmyndafræði útinámsins innan veggja leikskólans. Kennarar geta nýtt útivistina á leikskólunum á mun markvissari hátt en raunin virðist vera. Hægt er að hafa skipulagðar kennslustundir úti, annað hvort innan hinnar venjubundnu útivistar eða utan við hana. Skólalóðina er líka hægt að útbúa þannig að þar sé hægt að leggjast í náttúrufræðilegar vangaveltur og vinna með sjálfbærni í

verki. Það er hægt að gera til dæmis með gróðursetningu, fuglaskoðun og því að fylgjast markvisst með þeim breytingum sem verða í umhverfi leikskólans.

Reynsla mín og annarra sem ég hef rætt við gefur til kynna að útivistartíminn í leikskólum sé gjarnan sá tími sem starfsfólk notar til að taka kaffipásur. Á stórum leikskólum eru oft mörg börn úti í einu og útivistin einkennist því meira af gæslu en skipulögðu starfi þar sem einungis hluti starfsfólks er til staðar. Þannig verða oft minni gæði í því starfi sem á sér stað í útivistinni en annars gæti orðið. Þarna virðist gullið tækifæri til að örva nám barna utandyra glatast. Þó að skipulag sé mikilvægt þá á skipulagið ekki að stjórna. Þetta ætti að skoða við skipulagningu útináms og hafa hugfast kjörorðið forna „Carpe Diem“ (grípum tækifærið).

Mikilvægt er að tengja útinámið við allt það nám sem fram fer í leikskólanum. Útinám er hollt og gott fyrir börn en meginatriðið er líklega að þau læra þar að bera virðingu fyrir náttúrunni. Í framtíðinni mun þessi virðing vonandi skila sér í betri umgengni og minni spjöllum á okkar fallegu náttúru. Það er mín von að komandi kynslóðir alist upp sem náttúruunnendur sem þekkja hinn undursamlega heim náttúrunnar og bera hag hennar fyrir brjósti.

7 Heimildaskrá

- Aðalnámskrá leikskóla* (2011). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið
- Ainscow, M. og Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the primary school*. London: David Fulton.
- Bendix, M. og Gretoft, H. (2003). *Slip dem ud!: En vejledning om udeskole og naturklasser*. Sótt 20. mars 2012, frá <http://www.udeskole.dk/media/Slip%20dem%20ud%2006.pdf>
- Bosse, S., Jacobs G. og Anderson, T.L. (2009). Science in the air. *YC Young Children*, 64(6), 10–15. Sótt 13. janúar 2012, frá gagnasafninu ProQuest .
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press. (Upphaflega gefin út 1960).
- Davies, B., Rea, T. og Waite, S. (2006). Special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3–11. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3–12. Sótt 31. mars 2012, frá gagnasafninu ProQuest.
- Dewey, J. (2010). Sannfæring mín um menntun (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki – Menntun reynsla og lýðræði* (bls. 169–180). Reykjavík: Háskólaútgáfan. (Upphaflega gefin út 1897).
- Eggen, P. og Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology - Windows on Classrooms* (6.útg.). New Jersey: Pearson Education.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–116. Sótt 9. febrúar 2012, frá gagnasafninu ProQuest.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. og Reifel, S. (2005). *Play and child development* (2. útgáfa). New Jersey: Person Education Inc.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T og Ewert, A. (2006). *Outdoor education, methods and strategies*. Champaign, IL :Human Kinetics

- Grigsby-Toussant, D. S., Chi, S. H. og Fiese, B. H. (2011). Where they live, how they play: Neighborhood greenness and outdoor physical activity among preschoolers. *International Journal of Health Geographics*, 10(1), 66–75. Sótt 31. mars 2012, frá gagnasafninu ProQuest.
- Haukur Pálsson og Ásta M. Urbancic (2008). *Hagtíðindi – Skólamál*, 93(34). Sótt 24. mars 2012, frá Hagstofu Íslands <https://hagstofa.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=8135>
- Ingibjörg E. Jónsdóttir (2010, 20. maí). Fjörulallarnir á Bakka. *Netla- Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 15. mars 2012, frá <http://netla.khi.is/greinar/2010/006/index.htm>
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. Sótt 27. febrúar 2012, frá gagnasafninu ProQuest.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. og Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Review*, 19(1), 15–29. Sótt 12. mars 2012, frá gagnasafninu ProQuest.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom, Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jóhanna Einarsdóttir (2010). Reynsla og nám barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki – Menntun reynsla og lýðræði* (bls. 57–72). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristín Norðdahl (2005, 30. desember). Að leika og læra í náttúrunni. Um gildi náttúrulegs umhverfis í uppeldi og menntun barna. *Netla- Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 1. febrúar 2012, frá <http://netla.khi.is/greinar/2005/022/index.htm>
- Larsen, E. (ritstj.)(2008). *COPE. Children, outdoor, participation, environment - a guide on how to engage children in issues regarding health, nature, environmental problems and outdoor life*. Kaupmannahöfn: Norræna ráðherranefndin.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- Malone, K. og Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2). Sótt 17. mars 2012, frá <http://colorado.edu/journals/cye>

- Myhre, R. (2001). *Straumar og stefnu í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1996).
- Neill, J. T. (2008). *Enhancing life effectiveness: The Impacts of outdoor education programs*. Óbirt doktorsritgerð: University of Western Sydney. Sótt 22. febrúar 2012, frá <http://wilderdom.com/phd2/Neill2008EnhancingLifeEffectivenessTheImpactsOfOutdoorEducationPrograms.pdf>
- Odberg, A. H. (2010). Almennar kennslustundir - Útikennslan. Í Gígja Gunnarsdóttir (ritstj.), *Virkni í skólastarfi - Handbók um hreyfingu í grunnskóla* (bls. 57–72). Reykjavík: Lýðheilsustöð.
- Ólafur Páll Jónsson (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki – Menntun reynsla og lýðræði* (bls. 13–42). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Slavin, R. E. (1999). Coomprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practise*, 38(2), 74–79. Sótt 17. mars 2012, frá gagnsafninu ProQuest.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1–19. Sótt 18. mars 2012, frá gagnsafninu SpringerLink.
- Torquati, J. (2010). Environmental education: a natural way to nurture children's development and learning. *YC Young Children*, 65(6), 98–104. Sótt 5. janúar 2012, frá gagnsafninu ProQuest.
- Valborg Sigurðardóttir (1991). *Leikur og leikuppeldi*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.