



Útivera og nám barna í leikskóla

Rakul Eyvindsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs

Deild kennslu- og menntunarfræði



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Útivera og nám barna í leikskóla

Rakul Eyvindsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs í

leikskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Hrönn Pálmadóttir

Deild kennslu- og menntunarfræði
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Maí 2021

Útivera og nám barna í leikskóla

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed.-
prófs í leikskólakennarafræði við deild kennslu- og
menntunarfræði
Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© Rakul Eyvindsdóttir 2021

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

Ágrip

Ritgerð sú er hér birtist er lokaverkefni til B.Ed.-gráðu í leikskólakennarafræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Í ritgerðinni er fjallað um hvernig útileikur getur stutt við nám barna og það mikilvæga en flókna hlutverk sem leikskólakennarar eiga að sinna í útileik barna. Beint er sjónum að virknikostum útiumhverfisins og mismunandi gerðum þess. Rauði þráðurinn í ritgerðinni endurspeglar mikilvægi þess að leikskólakennarar séu meðvitaðir um hvenær á að stíga inn í leik barna og hvenær börnin þurfa frelsi til að stjórna leikathöfnum upp á eigin spýtur og móta eigið nám. Um er að ræða útiveru barna og ekki síður nám þeirra.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Efnisyfirlit	4
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Nám barna.....	8
2.1 Mikilvægir hugmyndasmiðir	8
2.2 Leikur barna	9
2.3 Leikur og námskráin	10
3 Fjölbreytt leik- og námsumhverfi	13
3.1 Virknikostir í útiumhverfi.....	13
3.2 Náttúrulegt og manngert útiumhverfi.....	14
3.3 Viðhorf barna til útiumhverfis.....	16
4 Útileikur	18
4.1 Áhættuleikur og leynistaðir barna	18
5 Hlutverk leikskólakennara í útileikjum barna	22
6 Samantekt	25
Heimildir	30

Formáli

Ég hef unnið á mismunandi leikskólum síðustu sex árin en hafði í raun og veru aldrei skilið leikskólastarfið til fulls eða hvaða hlutverki ég ætti að gegna fyrir börnin. Skilningur minn vaknaði þá fyrst er ég byrjaði í námi mínu árið 2018. Sjálf hef ég átt erfitt með að finna mér stað sem hinn fullkomni leikskólakennari og sérstaklega hefur þetta átt við um útivist barna þar sem börnin hafa stærra svæði og frelsi til að stjórna eigin leik og athöfnum. Ákvað ég þess vegna að leita svara við því hvernig útileikur getur stutt við nám barna og hvert hlutverk leikskólakennarans er í útileikjum barna.

Mig langar að þakka kennurum í Háskóla Íslands sem hafa tekið tillit til að ég er útlendingur og fyrir hafa stutt mig mjög mikið í vegferð minni á þeirri leið að verða leikskólakennari. Erlendi uppruni minn var mikil áskorun þegar ég byrjaði í náminu en er það meðal annars vinum í skólanum að þakka að ég hef náð þessum námi. Án þeirra stuðnings hefði ég gefist upp á fyrstu önninni. Fjölskylda mín og vinir utan veggja háskólans hafa sýnt mér ómetanlegan stuðning í náminu og sérstaklega á síðustu mánuðum meðan ég vann að þessari lokaritgerð. Ég er þakklát öllum þessum aðilum en þakkir flyt ég einnig leiðsögukenndum mínum, Hrönn Pálmadóttur, sem hefur sýnt mér mikla þolinmæði, góðan stuðning og dýrmæta hvatningu til að halda áfram þegar kjarkurinn var að bila.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 12. maí 2021

Rakul Eyvindsdóttir

1 Inngangur

Menntun yngri barna (e. early childhood education) á Íslandi á rætur að rekja aftur til 1920 þegar dagvistunarstofu var hrint í framkvæmd af Bandalagi kvenna í Reykjavík en þar var einblínt á það að sjá um heilbrigði og velferð fátækra barna (Jóhanna Einarsdóttir, 2006, bls. 159–164). Í dag er umönnun mikilvægur hluti af leikskólastarfi en áhersla er líka lögð á að börn öðlist menntun (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 11). Samkvæmt 28. grein Sáttmála Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins hafa öll börn rétt á að mennta sig (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 28/2013) og er fyrsta menntunarskilið á ábyrgð leikskólans. Árið 2019 dvöldu 18.742 börn á aldrinum eins til fimm ára í leikskólum um allt land (Hagstofa Íslands, e.d.) þannig að búast má við því að leikskólar í dag myndi umgjörð í kringum flest börn á þessum aldri sem eiga rétt á að afla sér þekkingar og reynslu daglega í gegnum fjölbreytt nám á náttúrulegan hátt.

Náttúruleg leið barna til náms er leikurinn og á hann þess vegna að vera í kastljósi í allri leikskólastarfsemi þar sem börnin fá tækifæri til að móta skilning, viðhorf og nám á eigin forsendum (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 27). Leikur og nám barna á sér stað innan og ekki síðar utan veggja leikskólanna og er útileikur og útinám talið hafa margvísleg áhrif á börn bæði á heilsu og vellíðan þeirra. Leikurinn er talinn vinna gegn bernskuoffitu og of mikilli kyrrsetu (Wood, 2013, bls. 124) en einnig þroskast börnin líkamlega, félagslega og vitsmunalega fyrir áhrif leiksins. Börn verða virk í útileik og hafa möguleika á að skynja umhverfið með flestöllum skynfærum sínum (Kemple o.fl., 2016, bls. 448–449). Útiumhverfi býður upp á mismunandi virknikosti (e. affordances) en með virknikostum er aðallega átt við hvernig eiginleikar umhverfisins virkja börn til að nota útiumhverfið. Virknikostir eru háðir skapgerð barna og þeim efniviði sem er í boði (Kristín Norðdahl, 2016, bls. 4). Komið hefur fram að viðhorfin gagnvart þeim ólíku áskorunum sem virknikostir útiumhverfis geta veitt börnum eru mismunandi og upplifa sumir að þeir feli í sér áhættu fyrir börnin (Sandseter og Sando, 2016, bls. 179).

Kveikjan að þessari ritgerð á rætur að rekja til minninga minna frá því að ég sjálf var í leikskóla. Við börnin fengum tækifæri og tíma til útiveru á leikskólalóðinni ásamt öðrum náttúrulegum svæðum sem voru í nærumhverfinu. Ég man að við lékum okkur sérstaklega mikið í náttúrulegu umhverfi þar sem við fengum meðal annars að klifra í trjám, á stórum steinum í fjörunni og öðrum náttúrusvæðum sem að mati margra geta verið hættuleg. Ég man þó ekki eftir nærveru og virkni leikskólastarfsfólksins í útiverunni og má velta fyrir sér hvort það hafi verið nógu virkt í starfi sínu þegar kominn var tími fyrir útivist. Ég man eftir fjölbreyttri starfsemi sem fór fram inni, s.s. íþróttastundum, yoga, tónlistarstundum, frjálsum leik og umræðutímum. Einnig rekur mig minni til að stundum var opið á milli deilda. En rétt eins og mjög mikið nám getur farið fram í þessum stundum í inniveru tel ég jafn mikið nám, ef ekki meira, geta átt sér

stað í útiveru. Þess vegna setti ég mér það markmið í námi mínu að leita svara við því hvernig útileikur getur stuðlað að námi barna. Vegna erfiðleika minna við að muna eftir ákveðnu námi og nærveru leikskólastarfsfólksins í útiveru í minni leikskóladvöl var sjónum einnig beint að hlutverki leikskólakennarans í útivist barna. Rannsóknarspurningarnar eru því þessar: Hvernig getur útileikur stutt nám barna? Hvert ætti hlutverk leikskólakennarans að vera í útileik barna?

Til þess að svara þessum spurningum er fjölbreytt fræðiefni skoðað. Ritgerðinni er skipt upp í sex kafla en fimm kaflar eru meginmál ritgerðarinnar. Annar kafli fjallar um nám og leik barna ásamt mikilvægum hugmyndasmiðum varðandi það hvernig börn sækja nám. Einnig verður kastljósinu beint að niðurstöðum rannsókna og ýmsum fræðum til að varpa ljósi á hvernig við höfum notað námsleiðir barna og hvaða áhrif utanaðkomandi aðilar geta haft á nám barna. Þriðji kafli fjallar um fjölbreytt leik- og námsumhverfi auk virknikosta útiumhverfisins í mismunandi aðstæðum. Enn fremur fjallar fjórði kafli um útileikinn sjálfan og kosti hans. Einnig er gerð grein fyrir áhættuleikjum (e. risky play) og leynistöðum (e. secret places) barna í útileikjum. Fimmti kafli ritgerðarinnar snýst um hlutverk leikskólakennarans í útileik. Í síðasta kaflanum eru teknar saman helstu ályktanir og lærdómur höfundarins um hvernig útileikur stuðlar að námi barna og hvernig hlutverk leikskólakennarans styður best við leik og nám barna.

2 Nám barna

Nám (e. learning) og námsleiðir barna eru fjölbreyttar og geta átt sér stað á mismunandi vegu. Aðalnámskrá leikskóla 2011 gerir grein fyrir því að börn sem dvelja í leikskólum öðlast hæfni til að sækja sér nýja þekkingu, byggja ofan á fyrri reynslu sína, styrkjast í leikni og þjálfast í merkingarsköpun. Í leiknum geta börnin þjálfast í meðal annars fyrrnefndum þáttum og því er sjónum beint að mikilvægi þess að leikurinn fái að vera í forgangi í öllu leikskólasterfi (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 16–18, 27). Annars vegar er nám gjarnan flokkað í formlegt (e. formal learning) nám þar sem námið fer fram í ákveðnum tilgangi innan menntastofnana. Það nám er talið mælanlegt og fyrir fram skilgreint. Fullorðni aðilinn stýrir ferlinu (e. adult-directed) og er hann með endanlega afurð í huga sem er markmiðið að ná með leiknum. Hins vegar er önnur tegund náms hin óformlega (e. informal teaching) sem á við þegar barn sækir sér nám í gegnum lífið í samskiptum við vini og fjölskyldu. Einnig er sjónum beint að námi sem byggist á frumkvæði barna (e. child-initiated) og minnkar þrýsting á að ná ákveðnum árangri. Námið fer fram í gegnum leik sem er stjórnað og ákveðinn eftir hugmynd barnanna (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2016, bls. 4; Wood, 2013, bls. 70–71).

2.1 Mikilvægir hugmyndasmiðir

Viðhorf gagnvart því hvernig börn öðlast menntun eru mismunandi. Á meðal frægustu fræðimanna sem setja sitt mark á hugmyndafræðina um hvernig börn öðlast nám og þroska eru bandaríski heimspekingurinn John Dewey, ítalski uppeldisfræðingurinn Loris Malaguzzi, kanadísk-bandaríski sálfræðingurinn Albert Bandura, svissneski sálfræðingurinn Jean Piaget og sovéski sálfræðingurinn Lev Vygotsky.

John Dewey (1859–1952) setti fram hugtakið *að læra af reynslu* (e. learning by doing) þar sem hann lagði áherslu á mikilvægu tenginguna á milli leiks og náms og ekki síður á samskipti milli einstaklings og umhverfis (Talebi, 2015, bls. 4). Dewey bendir á leikinn sem mikilvægan þátt í frjálsu eða óformlegu námi barna þar sem leikur barna felur í sér fjölmarga möguleika að námi án þess að hafa sérstakan tilgang (Dennis, 1970, bls. 230). Frekar er það hin raunverulega reynsla barna sem smíðar lærdóm þeirra (Kristín Norðdahl, 2013, bls. 120).

Loris Malaguzzi (1920–1994) var hinn frægi stofnandi Reggio-nálgunarinnar og benti á að börn geta tjáð sig á *100 tungumálum*. Hugmyndin á bak við hugtakið *100 tungumál* barna á við hinar mörgu tjáningarleiðir barna og hvernig þessar tjáningarleiðir móta tengsl við aðra einstaklinga og hugmyndir þeirra. Malaguzzi lagði áherslu á að taka ætti eftir tjáningu barna og virða hana á öllum sviðum. Börn eigi rétt á því að fá að vera *virkir þátttakendur í eigin námi* með því að koma hugmyndum, færni og skilningi sínum á framfæri (Mphahlele, 2019, bls. 2).

Albert Bandura (1925–) mótaði kenningu sem leggur upp með það að börn þurfa að hafa *trú á eigin getu* (e. perceived self-efficacy) vegna þess að trú barna á eigin getu er sérstakur

drifkraftur barna til þess að vilja öðlast frekara menntun (Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson, 2012, bls. 115–116). Að hafa trú á eigin getu á við þegar einstaklingar treysta sér til að stjórna atburðum í viðeigandi aðstæðum sem hafa eins konar áhrif á líf þeirra (Horáková-Hoskovcova, 2006, bls. 176).

Jean Piaget (1896–1980) er þekktur fyrir *vitrænu þróunarkenninguna* (e. cognitive development theory) sem felur í sér að börn þroskast og öðlast nám með því að finna sjálf lausnir á vandamálum. Hann lagði áherslu á mikilvægi þess að börn fái að stjórna efni og verkfærum og þannig öðlast skilning á hvaða afleiðingar fylgja hvers konar aðgerðum. Í augum Piagets eru börn vísindamenn sem eiga að vera virk í eigin námi (Wood, 2013, bls. 24). Hugtakið *hugsmíðahyggja* (e. constructivism) á sér rætur í kenningu Piagets og á hugtakið við þegar einstaklingur mótar nýja þekkingu ofan á fyrri reynslu sína (Bozkurt, 2017, bls. 210).

Lev Vygotsky (1896–1934) lagði áherslu á að möguleikar að námi og þroska barna í gegnum leik birtast á ákveðnu þroskasvæði og nefndi hann þetta svæði, *svæði mögulegs þroska* (e. zone of proximal development). Með *svæði mögulegs þroska* er átt við hvað einstaklingur getur einn og hvað hann getur gert með stuðningi frá fullorðnum eða hæfari einstaklingi (Kusmaryono o.fl., 2021, bls. 342). Leikurinn er þannig námsleið barna allt eftir því í hvaða aðstæðum leikurinn fer fram í. Félagsfærni barna styrkist með því að æfa sig í að skiptast á, deila með öðrum, semja og leiða. Þau fá tækifæri til að takast á við uppákomur, að tjá tilfinningar sínar og setja sig í spor annarra og þeirra tilfinningar (Bundy o.fl., 2009, bls. 34). Vygotsky taldi mikilvægt að börnin kunni að skapa sér nýja þekkingu í samvinnu við aðra og kemur af þessu hugtakið *félagsleg hugsmíðahyggja* (e. co-construction) (Bozkurt, 2017, bls. 212).

Samnefnari fyrir sýn þessara fræðimanna er sá að þeir horfa á barnið sem getumikinn einstakling sem örvast til að sækja sér nám í öllum aðstæðum. Þeir telja mikilvægt að hvert einstakt barn fái að vera virkt í námsferlinu og vera í ríkum samskiptum við umhverfið og – mikilvægast af öllu – að börnin fá að stunda nám sitt í gegnum áhugahvöt og leik. Þetta er í samræmi við það sem kemur fram í Aðalnámskrá leikskóla 2011 um að leikurinn er ákveðinn gleðigjafi fyrir börn og hin eðlilega leið barna að námi sem ýtir undir vilja barna til að sækja sér frekara nám (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 27).

2.2 Leikur barna

Í leik gefst börnum tækifæri til að tjá tilfinningar í tengslum við hugmyndir og viðfangsefni sem þau hafa brennandi áhuga á. Einnig þroskast börnin á vitsmunalegan (e. cognitive) og félagslegan (e. socio-affective) hátt í gegnum leik ásamt því að þroska hreyfiþroskann (e. psycho-motor). Leikurinn stuðlar að færni barna til þess meðal annars að endurtaka, herma eftir, kanna, uppgötva, sameina og endurskoða og er hann góður grunnur barna til að öðlast sjálfstraust, þrautseigju, félagsleg samskipti og trú á eigin getu (Wood, 2013, bls. 22). Í leik felst samhuglægni (e. intersubjectivity) sem felur í sér að börn læra smám saman að setja sig í spor annarra, skapa

tengsl við aðra einstaklinga og bregðast við hugmyndum annarra (Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012, bls. 3). Sjálfsprottinn leikur (e. child-chosen play) á við þegar börn ákveða leikinn, notkun efniviðar og þátttakendur leiksins. Leikur barna þróast í gegnum þekkingu, fyrri reynslu og menningu þeirra og ráða börnin hvernig leikurinn þróast. Leikur barna birtist í mörgum tilvikum sem tilgangslaus í augum fullorðinna en hann ber með sér allt aðra merkingu fyrir börnin þar sem þau taka þekkingu sína einu skrefi lengra. Mikil lausnaleyti fer fram í gegnum leikinn hvort sem börnin eru að leika sjálf eða með öðrum (Wood, 2013, bls. 6–7).

Sýnt hefur verið fram á að leikur eykur líkur á velgengni í námi barna í framtíðinni ef fullorðnir eru virkir í leikferlinu, hvort sem þeir eru þátttakendur eða áhorfendur, og leggja áherslu á að örva leikinn sem námsleið barna (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012, bls. 3). Á síðustu árum hafa sjónir fræðimanna beinst að mikilvægi leiks í námi barna. Í rannsókn nokkurri var sjónum beint að mikilvægi þess að láta leikinn ráða í námi barna og að börnin fái að taka leikinn með í skólatöskuna við grunnskólabyrjun til þess að byggja brú á milli leikskólastigs og grunnskólastigs. Með samfellu (e. continuity) í námi barna aukast líkurnar á að þáttaskil (e. transition) milli leikskóla og grunnskóla verði farsæl (Bryndís Garðarsdóttir o.fl., 2013, bls. 39).

2.3 Leikur og námskráin

Þegar börn ljúka leikskólanum og hefja grunnskólanám má benda á gífurlega breytingu á sjálfsmynd barna. Þau ljúka leikskóla sem elstu börnin og byrja í grunnskólanum sem yngstu börnin í nýja skólasamfélaginu. Umhverfi grunnskólans er venjulega stærra og flóknara en leikskólans. Þetta eru oft áhrifaþættir sem draga úr öryggistilfinningu barna og getur það haft slæm áhrif á skólabyrjun þeirra og jafnvel nám þeirra í framtíðinni. Þess vegna er mikilvægt að bæði skólastigin vinni eftir námskrá sem einkennist af leik (e. play-oriented curriculum). Þannig aukast líkurnar á velgengni barna í náminu við grunnskólabyrjun þar sem leikurinn er þeim kunnugur (Broström, 2013, bls. 39, 43).

Námskrár leikskóla þurfa að endurspeglar markmið laga um leikskóla. Þetta eru metnaðarfull markmið sem geta skapað þrýsting á leikskólakennara. Má þar meðal annars nefna að í 2. grein laga um leikskóla (nr. 90/2008) koma fram markmið sem skulu endurspeglast í daglegri leikskólustarfsemi, meðal annars að stuðla, við öll tækifæri sem gefast, að alhliða þroska barna í samstarfi við foreldra. Einnig er í lögnum krafa um að leikskólustarfsfólk stefni að því að efla málörvun og eðlilega færni barna í íslensku tungumáli. Víðsýni og siðferðisvitund barna þarf einnig að efla. Krafa er gerð um að börn öðlist sjálfstæði og þróist sem virkir og ábyrgðarfullir samfélagsþegnar í lýðræðislegu þjóðfélagi. Sjálfsmynd, heilbrigðisvitund, öryggi og samskiptahæfni barna þarf að styrkjast og er grunnur þess að tjáningarfærni og sköpunargáfa barna þroskist. Ásamt því er mikilvægt að börn fái að njóta bernskunnar og að horft sé á hvert barn sem einstakling með eigin þarfir (lög um leikskóla nr. 90/2008). Samkvæmt 3. og 4. grein

laga um leikskóla bera utanaðkomandi aðilar eins og sveitarfélög og yfirstjórnir ábyrgð á að leikskólastarfsemi mótist af þeim markmiðum sem fram koma í lögum um leikskóla. Þessi ákvæði veita einnig leikskólafólkinu aðhald við að framkvæma gæðastarf (lög um leikskóla nr. 90/2008).

Leikskólakennarar bera ábyrgð á að móta einstaklinga samkvæmt fyrrnefndum markmiðum og gildum. Það getur verið áskorun þegar haft er í huga að jafnframt skal gefa börnum frelsi til að njóta bernsku sinnar í gegnum leik og móta eigið nám. Wood (2013) beinir sjónum að líkani sem byggist á því að samþætta námskrá og kennslufræðilegar aðferðir í leikskólum. Líkanið fjallar um nauðsynlegt jafnvægi sem þarf að ríkja á milli starfsemi sem er ákveðin af fullorðnum (e. adult-directed) og starfsemi sem tekur mið af frumkvæði barna (e. child-initiated). Bent er á að þótt starfsemi ákveðin af fullorðnum sé framkvæmd með leikaðferðum þá geta börnin upplifað leikinn sem vinnu frekar en leik. Með því að hafa starfsemi eða leikinn eins frjálsan og hægt er aukast líkurnar á lýðræði í starfi þar sem börnin fá að ákveða og að stýra sjálf. Ekki er einblínt á sérstaka útkomu leiksins og ef svo er þá mótast útkoma leiksins af börnum en ekki af fullorðnum. Líkanið, sem hér er fjallað um, gerir samt ekki lítið úr þeirri starfsemi sem fullorðnir standa fyrir vegna þess að slík starfsemi getur gagnast börnum mjög mikið þar sem þau upplifa ánægju í að vinna og framkvæma verkefni með fullorðnum. Mikilvægt er hins vegar að finna jafnvægi á milli þeirrar starfsemi sem ákveðin er af fullorðnum og starfsemi sem er að frumkvæði barna (Wood, 2013, bls. 71–73).

Í Finnlandi hafa rannsóknir vakið athygli á að leikur í finnskum leikskólum fær ekki að sinna hlutverki sínu sem frjáls og eðlileg námsleið barna. Í rannsóknunum kom í ljós að tími til leiks var um 1–2 klukkustundir á dag í leikskólum þar sem börnin dvöldu 8–10 klukkutíma. Leiktíminn var skipulagður út frá dagskipulagi sem kennarar ákváðu en síður út frá áhuga barna (Hakkarainen, 2006, bls. 187). Hakkarainen benti á mikilvægi þess að ræna ekki börnin frelsi þeirra til ákvarðana um eigin athafnir og starfsemi (Hakkarainen, 2006, bls. 218). Hins vegar kom fram í norski rannsókn, þar sem meðal annars tengsl leikja, vellíðunar og þátttöku barna voru athuguð, að æskilegt væri að börn fengju tvo þriðju af tímanum til að leika sér frjálst. Þetta var talið vera mjög mikilvægt fyrir vellíðan og þroska barna (Storli og Sandseter, 2019, bls. 73).

Leikur er – eins og áður er nefnt – margs konar, frjáls eða stýrður af fullorðnum. Leikur getur einnig annars vegar haft ákveðið markmið fyrir börnin, sem þau hafa sett, og hins vegar getur hann verið án sýnilegs markmiðs. Aðallega er leikurinn ákveðinn af barninu þar sem börnin í gegnum þykjustuleik benda á sérstök viðfangsefni eða einfaldlega kanna og athuga umhverfið fyrir forvitni sakir og með notkun skynfæranna. Ferli leiksins skiptir meira máli en lokaafurðin. Börnin eru í aðalhlutverki leiksins og frekar er horft á fullorðna sem áhorfendur sem mega styðja og aðstoða ef þörf er á því (Duffy og Trowsdale, 2014, bls. 133; Wood, 2013, bls. 4–6).

Sjónarhorn barna og fullorðinna gagnvart leik og notkun leikefnis geta verið ólík. Í rannsókn

Hrannar Pálmadóttur og Guðrúnar Bjarnadóttur (2012) var stefnt að því að öðlast þekkingu og skilning á merkingarsköpun ungra barna í gegnum leik, hreyfingu og nálgun þeirra gagnvart umhverfinu. Rannsóknin leiddi meðal annars í ljós að börnin líta stundum örðuvísi á merkingu leikfangsins en þá merkingu sem hinir fullorðnu tengdu leikfangið við. Tilgangur leikfangsins getur oft verið allt annar samkvæmt viðhorfi barna en sá tilgangur sem fullorðnir telja leikfangið hafa (Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012, bls. 32, 42).

Nám fer þannig fram á mismunandi vegu og í mismunandi aðstæðum í leikskólum en þó er samnefnarinn sá að leikurinn eða leikaðferðir eru alltaf í forgangi í námi barna. Nám barna getur verið formlegt eða óformlegt. Þegar talað er um formlegt nám er átt við að leikaðferðinni sé stýrt af fullorðnum og með ákveðinn árangur sem markmið. Þegar talað er um óformlegt nám er átt við að börnin stýri leiknum og geti ákveðið hvernig hann þróast og er yfirleitt ekki ákveðinn árangur sem markmið. Ýmsir fræðimenn hafa látið í ljós þeirra sýn á nám barna og samnefnarinn á námssýn þeirra er að börnin þurfi tækifæri til þess að móta nám sitt með eigin höndum og ekki sem hinn kyrrsitjandi áhorfandi. Vegna utanaðkomandi matsaðila geta leikskólakennarar verið undir ákveðnum þrýstingi til þess að skipuleggja nám í ákveðna átt til þess að ná ákveðnum markmiðum. En rannsóknir hafa einnig beint sjónum fólks að því að frjálsi leikurinn gegnir mikilvægu hlutverki í þeirri viðleitni að börnin fái að vera eigin námssmiðir og að gefinn sé nægur tími til þess. Einnig er bent á að skilningur barna á tilgangi með notkun ýmiss efniviðs getur verið örðuvísi en fullorðinna og þarf að mínu mati að gefa rými fyrir óhlutbundna hugsun barna. Fjölbreyttur efniviður er þess vegna mikilvægur og ekki síður er mikilvægt að sjá til þess að börn búi við fjölbreytt leik- og námsumhverfi.

3 Fjölbreytt leik- og námsumhverfi

Aðalnámskrá leikskóla 2011 leggur áherslu á að leikskólar veiti börnum fjölbreytt og hvetjandi námsumhverfi. Mikilvægt er að leikskólalóðir séu hannaðar þannig að þær ýti undir hreyfingu og tjáningu barna. Einnig er þýðingarmikið að útiumhverfi hvetji börn til könnunar, athugana og rannsókna og síðast en ekki síst skiptir afskaplega miklu máli að útiumhverfi ýti undir vilja barna til leiks. Einnig er í aðalnámskránni gerð grein fyrir að börnin þurfa stundum að komast út fyrir grindverk leikskólans og kynnast nærumhverfinu sem býður upp á öðruvísi möguleika til náms og leiks (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 8, 28).

Umhverfi hefur mikil áhrif á nám og þroska barna og er mikilvægt að það ýti undir vilja barnsins til að ryðja brautina til náms upp á eigin spýtur og af eigin áhuga. Ekki síður gegna eiginleikar umhverfisins, sem stuðla að líkamsþroska, mikilvægu hlutverki þegar kemur að vellíðan barna, virkri þátttöku, þroska og árangri í námi (Storli og Sandseter, 2019, bls. 66). Rannsóknir benda til þess að ákveðinn munur er á leik og virkni í athöfnum barna eftir því hvort leikurinn fer fram innanhúss eða utan. Innan veggja leikskólans er byggingarleikur og listræn starfsemi, svo sem að klippa með skærum og líma, teikning og málning í stöðugri notkun. Þó að sami efniviður sé í boði í útivistinni virðast börn frekar leggja í að byggja kastala og síki með vatni og mold (Stephenson, 2002, bls. 31). Samkvæmt Prince og félögum (2013) býður mismunandi umhverfi upp á mismunandi leikathafnir barna (Prince o.fl., 2013, bls. 184). Verður í því ljósi – í næsta kafla – fjallað um virknikosti (e. affordances) og er einblínt á gildi hugtaksins í umhverfinu.

3.1 Virknikostir í útiumhverfi

Samkvæmt kenningu bandaríska sálfræðingsins James J. Gibson (1979) býður leikumhverfi barna upp á ýmsa virknikosti fyrir börn og hafa virknikostirnir mismunandi gildi, allt eftir hæfni, getu, stærð, styrk og hugrekki einstakra barna. Einnig hafa virknikostir mismunandi gildi eftir fyrirætlun og fyrri þekkingu einstaklingsins sem er í samskiptum við umhverfið (Sandseter, 2009, bls. 439; Sandseter o.fl., 2020, bls. 1). Kristín Norðdahl (2016) bendir á hugtakið *virknikostir* sem skilgreinist í fyrsta lagi sem eiginleikar umhverfisins til að ýta undir virknina hjá einstaklingi og í öðru lagi hvernig ákveðinn einstaklingur horfir á umhverfi og hvernig hann nýtir sér virknina sem boðið er upp á (Kristín Norðdahl, 2016, bls. 4). Virknikostir eru mismunandi og geta flokkast í tvo flokka: *hugsanlega virknikosti* (e. potential affordances), sem fjalla um hvers konar athafnir umhverfið getur hugsanlega hvatt börn í, og *virknikosti að veruleika* (e. actualized affordances) sem eiga við þá virkni sem í raunveruleikanum er framkvæmd miðað við hugsanlegu virknina sem er í boði (Sandseter, 2009, bls. 440).

Í útiumhverfinu er mikilvægt að börn hafi tækifæri til þess að kanna, athuga, uppgötva og takast á við mögulegar áskoranir og nýta sér þá virknikosti sem þessi tegund umhverfis býður upp á (Archer og Siraj, 2015, bls. 34). Hæfni barna til skynjunar (no. persepsjon) mótast út frá umhverfinu og með því að fá frelsi til athugunar, vangaveltna og aðgerða (Kaarby og Tandberg,

2019, bls. 3). Efniviður á einnig að vera aðgengilegur, fjölbreyttur og opinn fyrir börnin til þess að auka líkurnar á að þau finni fyrir ánægju í leikathöfninni og á þetta við úti sem inni (Kytta, 2004, bls. 179; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016, bls. 61; Wood, 2013, bls. 125). Kleppe (2018) bendir á mikilvægi þess að börnin fái nægjanleg tækifæri til þess að vera í samskiptum við umhverfið og að þau þurfi ákveðið frelsi til þess frá fullorðnum til þess að geta gripið til aðgerða út frá eigin áhuga og eftir eigin mati (Kleppe, 2018, bls. 3).

3.2 Náttúrulegt og manngert útiumhverfi

Aðalnámskrá leikskóla 2011 bendir á að leikskólalóðir eigi að vera fjölbreytilegar að gerð þ.e. hvað varðar landslag, jarðveg og gróður. Einnig gerir aðalnámskráin grein fyrir að efniviður, sem er í boði á leikskólalóðum, eigi að vera fjölbreyttur og hvetjandi. Einnig má gera mikið úr því að heimsækja aðrar leikskólalóðir og manngerð leikumhverfi í nærumhverfinu ásamt því að sækja heim hin náttúrulegu leiksvæði þar sem börn fá að móta tengsl og öðlast skilning gagnvart náttúrunni (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 28).

Í Noregi hefur sjónum verið beint að því að í mörgum leikskólum hefur flestum náttúrulegum útileiksvæðum verið eytt og skipt út fyrir skipulagða lóð með föstum leikbúnaði sem stuðlar að meira öryggi barna frekar en áskorunum. Þó að þessar skipulögðu lóðir geti ýtt undir ákveðinn hreyfiproska barna, þá er einnig mikilvægt að tryggja aðgengi að náttúrulegum svæðum þar sem nálægð barna við náttúruna veitir þeim, auk hreyfiproska, aukinn félagslegan, tilfinningalegan og vitsmunalegan þroska (Klepsvik og Heggen, 2015, bls. 95–96). Í ljósi þess að 11.850 börn eyða átta tímum daglega á leikskólum á Íslandi (Hagstofa Íslands, e.d.) má benda á mikilvægi þess að leikskólar vinni að því að veita börnum tækifæri til að skoða og nýta náttúrulegt umhverfi ásamt leikskólalóðinni (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 28). Þetta er mikilvægt þar sem búast má við því að margir foreldrar hafi ekki nægan tíma og/eða tækifæri til að fara út í náttúruna með börnum sínum eftir að þau eru sótt í dagslok.

Leikur og nám barna fer oft fram undir eins konar eftirliti fullorðinna og fullorðnir stýra námi barna með því að ákveða hvert á að fara og hvað á að gera (Sandseter o.fl., 2020, bls. 303). Wood (2013) bendir á að manngerðar leikskólalóðir beri merki um eftirlit fullorðinna (e. adult surveillance) og ákveðnar takmarkanir séu á frjálsum leik barna þar sem leikskólalóðin samanstendur oft af föstum búnaði á svæðum með jaðargirðingum og endurtekið þema á þessum leikskólalóðum er að öryggi barna sé í fyrsta sæti (Wood, 2013, bls. 124–125). Eins og bent er á í Aðalnámskrá leikskóla 2011 er afar mikilvægt að hlusta á viðhorf barna og ekki síður að gera þeim kleift að sjá að þeirra viðhorf skipta máli fyrir mótun lýðræðissamfélags (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 20).

Í rannsókn sem Lee (1999) gerði er sjónum beint að muninum á hefðbundnum leikskólalóðum og náttúrulegum leiksvæðum. Leiksvæði með hefðbundnum búnaði (e. traditional-equipment play area), leiksvæði samkvæmt nútímahönnun (e. contemporary-design

playground) og hið náttúrulega leiksvæði (e. natural-design playground) voru tekin sem dæmi. Leiksvæði með hefðbundnum búnaði samanstóð meðal annars af rólum, rennibrautum, vegasalti, sandkössum og klifurgrindum. Leiksvæði nútímahönnunar var hannað með fagurfræðilega sýn að leiðarljósi á nútímanlegan hátt með mismunandi hæðum og áferð. Hið náttúrulega leiksvæði samanstóð af villtum náttúrulegum svæðum og var efniviður eins og viður og reipi í boði. Í ljós kom að tvö fyrstnefndu leiksvæðin ýttu ekki undir frumkvæði og virkni barna til leiks og könnunar. Hins vegar sýndi sig að hið náttúrulega svæði bauð börnunum upp á miklar áskoranir sem þau töldu áhugaverðar og spennandi. Niðurstöður benda til að virknikostir hins náttúrulega leiksvæðis ýti undir krefjandi leik barna þar sem í hinum tveimur leiksvæðunum mátti sjá börn reika um og standa kyrr í meiri mæli (Lee, 1999).

Náttúrulegt umhverfi býður upp á öðruvísi efnivið, athafnir og rannsóknir en hefðbundnar leikskólalóðir. Börn fá tækifæri til að meðhöndla náttúrulegan efnivið eins og mold og gras. Einnig fá þau tækifæri til að skynja og kynna sér trjá- og plöntutegundir. Náttúrulegt útiumhverfi getur kveikt áhuga og hugmyndir barna um samspil milli lífvera. Hreyfifærni, eins og að klifra, og jafnvægi barna eykst til dæmis þegar þau leika sér að því að hoppa á milli liggjandi eða standandi trjáa sem mismunandi lengd er á milli. Náttúrulegt útiumhverfi er öflugt því að landslagið samanstendur af mismunandi hæðum sem skapa spennu í hreyfingu barna (Archer og Siraj, 2015, bls. 34).

Önnur rannsókn var gerð til þess að skoða virknikosti sem fram komu í tengslum við áhættu sem börn tóku í leik sínum í tveimur mismunandi leikskólum. Annar leikskólanna var af hefðbundnu tegundinni og hinn var náttúru- og útileikskóli (e. nature and outdoor preschool). Hefðbundni leikskólinn hafði fast leiksvæði (e. fixed playground) og var afgirtur (e. fenced). Leiksvæðið samanstóð af hefðbundnu leikefni og bar ekki sérstakt merki um eiginleika sem tengdust kennslufræðilegum tilgangi. Náttúru- og útileikskólinn var ekki afgirtur og var ekki með föst leiksvæði. Aðsetur leikskólans var í skógi og bauð börnunum upp á tækifæri til að öðlast tengsl við náttúrulegt umhverfi (Sandseter, 2009, bls. 440–441).

Hugsanlegir virknikostir (e. *potential affordances*) hefðbundna leikskólans voru meðal annars klifurturn í tveggja metra hæð og tvö til þrjú tré í fimm metra hæð. Sléttir fletir eins og gras, sandkassar og malbikaðar slóðir voru í kringum leikskólahúsið en svo voru líka tvær grösugar hæðir í tveggja metra hæð. Einnig voru á staðnum rólur búnar til úr dráttarvéladekkjum, fötur, spaðar og náttúrulegur efniviður eins og trjágreinar. Í boði voru hættuleg leikföng eins og hnífar en einungis undir eftirliti fullorðinna og bara fyrir börn sem náð höfðu fimm ára aldri. Leiksvæðið var á engan hátt hættulegt fyrir börnin (Sandseter, 2009, bls. 442). Aftur á móti voru hugsanlegir virknikostir náttúru- og útileikskólans meðal annars tré allt að átta metrar á hæð. Til staðar voru tveggja til þriggja metra háir grýttir veggir, klettur og stórir steinar. Einnig var hlíð í rúmlega 50 metra hæð. Aðstæðurnar í kringum leikskólahúsið voru frábrugðnar hinum hefðbundna leikskóla þar sem jarðvegurinn var hæðóttur. Þar voru meðal

annars brekkur og háir klettar en ásamt því voru sléttir skógarfletir með grasi, runnum, trjám o.fl. Einnig voru hnífar og sagir til notkunar undir eftirliti fullorðinna. Leiksvæðið bauð á margan hátt upp á áskoranir (Sandseter, 2009, bls. 443).

Í ljós kom að tækifæri barnanna til hreyfingar var afar líkt í báðum leikskólum. Börnin gátu notað mikið af þeim virknikostum sem umhverfið bauð upp á. Eina takmörkunin var girðingin í hefðbundna leikskólanum sem hefti börnin í að fara lengra en í boði var. Þetta var ekki tilvikið í náttúru- og útileikskólanum þar sem nánast endalaust skógarsvæði var í boði fyrir börnin; var þess vegna sama sem engin takmörkun á frjálsum leik þessara barna (Sandseter, 2009, bls. 445–446).

3.3 Viðhorf barna til útiumhverfis

Börn eiga rétt á að hlustað sé á raddir þeirra. Í 13. gr. Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna er meðal annars gerð grein fyrir því að börn eigi að fá frelsi til að deila hugmyndum og skoðunum (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 13/2013). Í 12. gr. er gert ráð fyrir að hlustað sé á skoðanir, hugmyndir og viðhorf barna og þau séu virt að öllum kostum (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 13/2013). Þessar greinar eiga vel við leikskólastarf þar sem gert er ráð fyrir að börn fái að móta eigið nám og að hafa áhrif á umhverfi sitt (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 14). Í rannsóknum hefur verið leitast við að kanna viðhorf barna gagnvart útiumhverfinu þar sem þau eru aðalpersónurnar í þekkingarleit sinni og á að vera tekið tillit til.

Rannsóknir hafa bent á að börn hafi meiri áhuga á hinu náttúrulega umhverfi og getur stundum leiðst á manngerðum leikskólalóðum (Sandseter, 2009, bls. 440). Aðrar rannsóknir benda á að útiumhverfi sé fyrir mörg börn tækifæri til að búa til eigin staði. Þau finna fyrir eigin stjórn á athöfnum og hafa börn talið náttúrulegt umhverfi ýta undir mjög jákvæðar upplifanir og var frelsi ein af þessum farsælu upplifunum. Börnunum finnst gaman að prófa mörk sín í áhættuleikjum þar sem þau fá að upplifa eins konar hættu eða spennu í gegnum leikinn. Þeim finnst einnig mikilvægt að þau hafi kost á mikilli hreyfingu og meta þau það svo að slíkir kostir gefist í útiumhverfinu (Kristín Norðdahl, 2016, bls. 6, 11). Rannsóknir hafa einnig bent á að börn meta það nauðsynlegt að útiumhverfi þeirra bjóði upp á fjölmarga möguleika. Óskir barna varðandi umhverfi fela meðal annars í sér náttúrulega liti, skóglendi, breytilegt landslag, svæði þar sem hægt er að fela sig, staði til að klifra, smíða og síðast en ekki síst krefjandi staði til að kanna og upplifa. Margar hefðbundnar leikskólalóðir uppfylla ekki þessar óskir barna (Fjörtoft, 2004, bls. 23).

Í rannsókn Kristínar Norðdahl og Jóhönnu Einarsdóttur (2015) um viðhorf barna gagnvart útiumhverfinu kom í ljós að börnin töldu mikilvægt að útiumhverfið væri fjölbreytt og byði upp á fjölbreytilegan leiki. Líkamlegar áskoranir voru meðal óska barna í útiumhverfinu en einnig töldu þau mikilvægt að finna fyrir öryggi. Einnig kom í ljós að þeim fannst mikilvægt að hafa eins

konar hreiður til að draga sig í hlé (Kristín Norðdahl og Jóhanna Einarsdóttir, 2015, bls. 158). Rannsókn Söru M. Ólafsdóttur og Svanborgar R. Jónsdóttur (2016), þar sem leitað var eftir viðhorfum barna gagnvart útileikskólalóðinni í tveggja deilda leikskóla, leiddi í ljós að börn hafa eigin viðhorf gagnvart hönnun leikskólalóðarinnar og er bent á mikilvægi þess að hlusta á börn þegar þau láta í sér heyra. Þannig er hægt að móta leikskólalóð út frá áhuga flestra barna (Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir, 2016, bls. 5, 9).

Útiumhverfi hefur alls kyns áhrif á þroska og nám barna. Hugtakið *hugsanlegir virknikostir* fela í sér þá eiginleika umhverfisins sem bjóða börnum í ákveðnar athafnir en hugtakið *virknikostir að veruleika* á við þær athafnir sem barnið velur eða fær að framkvæma í raunveruleikanum og þannig styðja nám sitt. Útiumhverfi býður upp á mismunandi leikhegðun barna allt eftir því hvernig það er. Útiumhverfið getur verið manngert eða náttúrulegt og ýtir hvort um sig undir mismunandi leikhegðun hjá börnum. Rannsóknir hafa sýnt að náttúrulegt umhverfi stuðlar að ítarlegri og meira krefjandi leik barna. Einnig kom fram í rannsóknum að viðhorf barna til útiumhverfisins fela einnig í sér að bjóða þarf upp á fjölbreytni. Að þeirra mati er mikilvægt að fá að hreyfa sig, að takast á við áskoranir og ekki síður spennu. Þeim finnst gaman að prófa getu sína og því er mikilvægt að útiumhverfi stuðli að því að styrkja getu barna. Það skiptir því öllu máli að hlusta á raddir barna varðandi hvað umhverfi á að bjóða upp á enda eru þau aðalpersónur í námsferlinu og ekki síður í útileiknum.

4 Útileikur

Margt bendir til að í sumum löndum sé útileikur barna orðin svolítið takmarkaður með því að hann endurspeglar um of eftirlit fullorðinna frekar en umhverfi sem örvar börnin til sjálfstæðis (Prince o.fl., 2013, bls. 183; Wood, 2013, bls. 124–125).

Leikur sem fer fram í útiumhverfinu einkennist af mikilli hreyfingu (Stephenson, 2002, bls. 30). Börn með ADHD virðast njóta góðs af útileik þar sem sérstaklega hreyfileikur hefur haft jákvæð áhrif á færni barnanna til sjálfstjórnar og einbeitingar sem síðar hefur leitt til meiri velgengni í námi þeirra. Einnig hefur verið bent á að útileikur hefur tilhneigingu til að draga úr æskilegri hegðun barna til dæmis í grunnskólum (Kemple o.fl., 2016, bls. 448).

Ásamt því að þroskast líkamlega í útileik öðlast börn einnig félagslega og tilfinningalega færni (Wood, 2013, bls. 125). Samskiptifærni barna eykst með því að þau fá að nýta öðruvísi og flóknari samskipti í útileik en í innileik. Einnig öðlast börn færni í að sjá hlutina frá ólíkum sjónarhornum (e. perspective-taking skills). Útileikur sem ýtir undir frjálsar athafnir stuðlar að minna aðgerðarleysi sem fylgir því ef barn er einkum áhorfandi. Börnin eru í útileik virk í að rannsaka og athuga umhverfi og veitir útivistin börnum möguleika á fjölbreyttum upplifunum. Börn þjálfast í óhlutbundinni hugsun (e. abstract thinking) og merkingarsköpun af eigin athugunum (e. sense making of observations) og þannig styrkist vitrænn þroski barna (Kemple o.fl., 2016, bls. 448–449).

Með útileik eykst heilbrigði barna og þau þroskast einnig líkamlega á þann hátt að bein, vöðvar, liðir, lungu og hjarta þeirra styrkist. Heilastarfsemi barna eykst með því að upptaka súrefnis í blóði barna eykst. Útileikur er talinn vinna gegn offitu barna þar sem hann stuðlar að margvíslegri starfsemi sem ýtir undir hreyfifærni barna og þjálfar að auki fín- og grófhreyfingar þeirra (Kemple o.fl., 2016, bls. 448). Ásamt því að vinna gegn offitu vinnur útileikurinn einnig gegn kyrrsetu og bernsku sem einkennist af tölvunotkun (Wood, 2013, bls. 124). Líkamlega hreyfingin sem útileikur býður upp á er því afar mikilvæg enda hefur verið bent á að með skertri hreyfingu aukast líkurnar á að börn öðlist litla hreyfifærni sem minnkar líkurnar á vilja barna til að taka þátt í íþróttum (Archer og Siraj, 2015, bls. 34). Þegar leikskólabörn komast út er þeim boðið upp á nýtt námsumhverfi og nýja möguleika til náms. Námið fer – eins og áður hefur verið nefnt – fram í gegnum leik og er áhættuleikur ein tegund leiks en komið hefur fram að fullorðnir og börn hafa gjarnan mismunandi viðhorf til hans. Um áhættuleik er fjallað í næsta kafla.

4.1 Áhættuleikur og leynistaðir barna

Aðalnámskrá leikskóla 2011 leggur áherslu á að styrkja skuli hæfni barna við öll tækifæri og til þess þurfa börn að hafa möguleika á að takast á við áskoranir (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 17). Krefjandi umhverfi, sem stuðlar að því að börn taki áhættu í leik sínum, er grunnur þess að börn öðlist leikni í að leika (e. mastery of play) og verða

þau einnig öruggari í mismunandi umhverfi og með sig sjálf. Ákveðið jafnvægi á að vera í útiumhverfinu þar sem börn eru örugg en hafa einnig tækifæri til að ýta á eigin mörk og öðlast þannig þekkingu á mörkunum. Með reynslu í því að taka áhættu styrkjast börnin í að viðurkenna mögulegar hættur í leik, leggja mat á aðstæður og aðlagast því hvernig á að bregðast við áskorunum. Einnig kennir þessi tegund leiks börnum að takast á við tilfinningar eins og ótta og kvíða (Wood, 2013, bls. 123, 126–127). Barn lærir hvernig á að lesa og meta aðstæður og þannig velja sér leiðir til að forðast hættur. Með því lærir barnið smám saman að ná tökum á áhættunni (Klepvik og Heggen, 2015, bls. 98; Wood, 2013, bls. 130). Börn nota leikinn til að öðlast skilning á raunverulegri hættu og skapa þannig skilning á takmörkunum sínum og getu. Með áhættuleikjum styrkja börnin eigin þekkingu um hvernig megi forðast margvíslegar hættur í raunverulegu lífi (Kleppe, 2018, bls. 2).

Umræða sem fer fram í samfélagi nútímans fjallar meðal annars um hvernig má hanna leikskólalóðir þannig að börnin séu örugg í öllum aðstæðum. Öryggi barna er mikilvægur þáttur í leikskólagöngu barna en einnig fer fram umræða um vandamálín sem fylgja því að taka burt möguleika barna til að upplifa hættu í leik (Sandseter, 2009, bls. 439). Ekki er alltaf slæmt að börn upplifi hættu vegna þess að þau styrkjast í því að takast á við mótlæti (Archer og Siraj, 2015, bls. 101).

Í rannsókn, þar sem tengsl á milli innileiks og útileiks barna voru skoðuð, kom í ljós að það sem var leyfilegt úti var ekki alltaf leyft inni. Leikur sem felur í sér áskorun, til dæmis þegar eitt barn snýr stól á hvolf og fer upp á hann en er strax beðið um að stíga niður aftur vegna möguleikans á að slasast, er líka verðmætur og er ýtt undir hann í útiumhverfinu af kennurum. Þess vegna má búast við að manneskjur hafi mismunandi viðhorf til leiks sem veitir börnum áskorun eða mögulega áhættu (Stephenson, 2002, bls. 31).

Viðhorfin gagnvart áhættuleik eru – eins og áður er nefnt – mismunandi og hafa margir foreldrar og leikskólastarfsfólk áhyggjur af að börn í útileik slasist eða þaðan af verra án þess að tengja athafnir barnanna við áhættuleik. Viðhorfin til útileiks virðast vera ólík eftir löndum. Sem dæmi má nefna að síðastliðin ár hefur aðeins fjórðungur af börnum í Bandaríkjunum fengið tækifæri til útileiks daglega og er það vegna þess að margir foreldrar hafa miklar áhyggjur af útileik og almennum hættum sem honum getur fylgt. Áhyggjurnar spretta upp vegna umferðarhræðslu, mengunar og mögulegra sjúkdóma vegna skordýra. Einnig virðast margir foreldrar vera hræddir við að barn þeirra verði í of mikilli sól og geti fengið húðkrabbamein (Kemple o.fl., 2016, bls. 447). Hins vegar hafa rannsóknir sýnt að áhættuleikur er metinn á annan hátt í Noregi þar sem að leikskólastarfsfólk hefur mikið umburðarlyndi (e. high tolerance) gagnvart honum og virðist meta áhættuleikinn mikils og það nám og þroska sem hann býður upp á (Kleppe, 2018, bls. 1; Sandseter og Sando, 2016, bls. 2). Í áhættuleik öðlast börn stolt með því að geta þeirra eykst. Rannsóknir hafa bent á að áhættuleikurinn veitir börnum spennandi og skemmtilega upplifun og ekki síst þá tilfinningu að ná árangri. Þó er ákveðin pressa frá

utanaðkomandi aðilum eins og sveitarfélögum, eftirlitsmönnum leiksvæða, fjölmiðlum og foreldrum sem óska eftir takmörkunum á möguleika barna á hættulegum leikjum (Sandseter og Sando, 2016, bls. 3, 9).

Í grein Marketta Kyttá (2004) er bent á hugtakið *sjálfstæð hreyfing* (e. independent mobility) barna. Þetta hugtak á við frelsi barna til að hreyfa sig án takmarkana. Það sést mjög oft að foreldrar aka börnum sínum í skóla frekar en að láta þau ganga leiðina sem leiðir til takmarkana á hreyfimöguleikum þeirra. Þetta fer aftur allt eftir hvaða heimshorn er um að ræða en er þess virði að varpa ljósi á. Með sjálfstæðri hreyfingu er börnum veittur þroski eins og hinn líkamlega, félagslega, vitræna og tilfinningalega. Með því takmarka sjálfstæða hreyfingu barna er dregið úr tilfinningalegum tengslum þeirra við náttúruna og þannig líka ábyrgðartilfinningu barna gagnvart náttúrunni (Kyttá, 2004, bls. 180–181).

Flestir leikskólar vinna út frá ákveðnum reglum og viðhorfum og er lögð áhersla á að börnin fylgi þeim og taki til sín. Samkvæmt Moser og Martinsen (2010) getur stíft dagskipulag dregið úr möguleikum barna til að njóta sín í námi og leik. Ákveðnir *leynistaðir* (e. secret places) sem börn leita að eða búa til eru staðir þar sem að þau hafa áhrif og skilning á tilgangi þess sem gerist. Þessir staðir geta eða geta ekki verið í umsjón kennara eins lengi og engin annar fær að stýra athöfninni. Leynistaðir barna eru grunnur þess að börn geti þróað nám og leik á eigin forsendum og tekið ákveðið frí frá dagskipulaginu og kennarastýrðum athöfnum og viðhorfum (Kristín Norðdahl, 2016, bls. 6; Wood, 2013, bls. 126). Bent hefur verið á að þegar börn fá tækifæri til slíks frelsis þá ýtir það undir vellíðan og betri geðheilsu barna. Flest leikskólastarfsfólk hefur með góðum ásetningi það að leiðarljósi að búa börnum öruggar aðstæður úti og inni en mismunandi viðhorf leikskólastarfsmanna ríkja gagnvart leynistöðum barna. Sumir telja leynistaðina hættulega fyrir börnin og vilja draga úr öllum möguleikum á að börn lendi í ákveðinni hættu en rannsókn Mosers og Martinsen (2010) benda á mikilvægi þess að börnin fái tækifæri til að draga sig í hlé frá stórum hópum og viðhorfi starfsfólksins. Þannig geta þau tekist á við eigin hugmyndir og viðhorf og endurhlaðið orku til að takast á við viðhorf og hugmyndir annarra. Skortur á slíkum leynistöðum getur leitt til vanlíðunar og eirðarleysis hjá sumum börnum því að þau finna ekki rólegan stað til að dvelja á með eigin hugsanir. Þetta getur oft leitt til þess að börn lendi í vandræðum með að finna jafnvægi á milli rólegra leikja og grófra leikja (e. rough and tumble play) (Moser og Martinsen, 2010, bls. 467–468).

Útileikur stuðlar að margvíslegum þroska og námi barna. Hann er meðal annars talinn styrkja börn líkamlega og félagslega eins og áður hefur verið bent á. Líkamsþroski barna örvast í útileik með því að börnin hafa tækifæri til öðruvísi og ítarlegri hreyfileikja heldur en inni. Einnig takast börnin á við flóknari samskipti í útileik þar sem útiumhverfi og leikurinn úti ýtir undir öðruvísi orðanotkun og fyrirbæri heldur en inni. Ásamt því vinnur útileikurinn gegn bernskuoffitu og ekki síður kyrrsetu. Börn virðast einnig njóta góðs af útileiknum þar sem sjálfstjórn og einbeiting barna eykst og síðar velgengni í námi. Börn finna ánægju í því að prófa eigin getu og

stuðlar áhættuleikurinn að því. Með áhættuleiknum geta börn öðlast skilning á raunverulegri hættu með því að upplifa hættu og spennu í gegnum leik. Viðhorfin gagnvart þessum leik eru misjöfn og er mikil áhersla lögð á öryggi barna í leikskólum en þessi öryggisstefna getur dregið úr möguleikum barna til að öðlast skilning á áhættu ásamt því að styrkja getu sína. Leynistaðir barna eru staðir þar sem barn fær að ákveða sjálft leikathöfn án afskipta fullorðinna og geta stjórnað eigin námi. Leikskólakennarar gegna mikilvægu hlutverki í útileiknum og er mikilvægt að allir gera sér grein fyrir hvers vænst er af þeim og ekki síður hvaða væntingar börnin hafa til leikskólakennara sem styðjandi aðila í útileiknum.

5 Hlutverk leikskólakennara í útileikjum barna

Aðalnámskrá leikskóla 2011 fjallar um hlutverk leikskólakennarans sem hins mikilvæga samverkamanns barnsins og er þáttur í ábyrgð hans að móta umhverfi sem ýtir undir að börn geta notið bernsku sinnar til fulls (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012, bls. 23). Bent er á að skipuleggja ákveðna ramma í umhverfinu sem styðja meðal annars fjölbreytt hreyfinám barna. Börnum eiga einnig að vera gefin tækifæri til þess að þróa þekkingu og færni með forvitni, vangaveltum og í skapandi vinnu. Í þessu ferli felst hlutverk kennarans meðal annars í því að vera virkur og til staðar. Leikskólakennarinn á að nota tækifæri til að setja orð á eigin athafnir og ekki síður athafnir barna. Algengt er að leikskólakennarar einblíni á það að hafa yfirsýn yfir barnahópinn í útiveru og gleymist oft að nota hvert tækifæri til náms. Kennari sem situr kyrr getur ýtt undir kyrrsetu barna. Hlutverk kennarans felst ekki bara í því að gæta þess að börn fari sér ekki að voða heldur felst það líka í því að örva þekkingu, færni og ekki síður að stuðla að virkri þátttöku barna í öllum tækifærum sem gefast (Kaarby og Tandberg, 2019, bls. 3, 9–10).

Wood (2013) bendir á mikilvægi þess að gefa börnum tækifæri til að stjórna eigin athöfnum úti. Hlutverk kennarans er auðvitað að veita öruggan ramma fyrir börnin en þó má gæta þess að draga ekki úr möguleikum á að takast á við áhættuleik (Wood, 2013, bls. 127). Með kenningu Vygotskys um „svæði mögulegs þroska“ í huga á kennari að hvetja börn til að fara út fyrir eigin mörk en á sama tíma alltaf að vera til staðar ef barnið hefur þörf á mögulegri aðstoð (Broström, 2013, bls. 44). Hérna má benda á myndlíkingu Vygotskys, *vinnupallar* (e. scaffolding), sem á við uppbyggjandi samskipti barnanna á milli annars vegar og á milli barna og fullorðinna hins vegar. Fullorðni aðilinn getur verið vinnupallur barna, aðrir jafningjar geta verið vinnupallar og umhverfi getur einnig virkað sem vinnupallur barna. Vinnupallur er manneskjan, efniviðurinn eða umhverfið sem barnið er í samskiptum við á ákveðnum tíma og styður barnið í náminu og til að öðlast skilning. Það á að bera virðingu fyrir þessu flæði sem er í leik barna (Wood, 2013, bls. 82, 121). Hlutverk leikskólakennarans sem vinnupallur er einnig að vita hvenær á að veita stuðning við nám barna og hvenær ekki er þörf á leiðsögn (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012, bls. 3). Einnig er skylda kennarans að velja eða móta umhverfi sem stuðlar að getu, hæfni og þörfum hvers og eins og má veita börnum upplifun sem styður við menntun barna (Kristín Norðdahl og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014, bls. 2).

Í því heimsástandi sem nú ríkir er mikilvægt að leikskólakennarar leggi áherslu á sjálfbæra þróun og sjálfbæra hugsun barna í leikskólasamfélögum. Sjálfbærnin flokkast í þrjár stoðir og fjalla þær um: efnahagsvöxt, félagslega velferð og vernd umhverfisins og er ákveðið samspil á milli þessara stoða (Sigrún Helgadóttir, 2013, bls. 7). Vernd umhverfisins á sérstaklega við þessa ritgerð þar sem mikið af sjálfbærri hugsun mótast í útiumhverfinu. Að börn fái að eyða tíma í náttúrunni eða náttúrulegu umhverfi er afar mikilvægt til þess að þau þrói með sér ábyrgðartilfinningu, virðingu gagnvart náttúrunni og þekkingu um hvernig á að fara með náttúruna (Kristín Norðdahl, 2009, bls. 3–4). Varðandi náttúrufræðileg fyrirbæri, sem geta verið

uppspretta útileikja, er mikilvægt að börn fái nægjanlegan stuðning til þess að læra um þau en börn geta átt erfitt með að skilja þessi fyrirbæri án fræðslu frá einstaklingi sem er kunnugur á því sviði (Kristín Norðdahl, 2016, bls. 5–6).

Hlutverk leikskólakennarans er meðal annars alltaf að bæta aðstæður barna til náms og leiks og er þetta gert með athugunum og skráningum á leik barna, inni og úti. Þannig getur hann öðlast þekkingu á börnum sem einstaklingum með sérþarfir og getur stefnt að því að móta umhverfi sem mun styðja við öll börnin og þarfir hvers og eins. Ekki síður er mikilvægt að hafa þekkingu á leik barna og gildi hans til þess að vita hvenær á að stíga inn í leikinn og hvenær á að láta leikinn ganga eftir hreinni áætlun barnanna. En þó að leikur barna sé frjáls er mikilvægt að leikskólakennarinn fylgist vel með leiknum á hlíðarlínunni og sé tilbúinn til að veita nauðsynlegan stuðning þegar við á (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2012, bls. 4).

Samkvæmt rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og Hrannar Pálmadóttur (2018), sem var framkvæmd með leikskólabörnum frá aldrinum eins til fimm ára, var stefnt að því að varpa ljósi á viðhorf barna til hlutverks leikskólakennarans. Fjögur meginþemu komu fram út frá sjónarhorni barnanna. Hlutverkin fólust í að vera stjórnandi, umönnunaraðili, stuðningsmaður og leikfélagi. Nokkur börn skilgreindu sumt starfsfólk sem ákveðna stjórnendur sem sjá til þess að börnin fari eftir gildum og reglum leikskólans og sem aðilar sem stýra hvar maður á að leika með hvaða leikfang. En börnin horfðu einnig á kennarana sem umhyggjusama einstaklinga sem hjálpa, hugga, sjá um börnin og eru góðir við þau. Börnin gáfu einnig til kynna löngun sína eftir þátttöku og viðbrögðum leikskólakennaranna í leik (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2018, bls. 91–97).

Í hlutverkinu sem samverkamenn barna eiga leikskólakennarar að leggja áherslu á að móta útiumhverfi sem stuðlar að öryggi barna ásamt því að hvetja börn til virkni og leiks. Draga má þá ályktun að leikskólakennarar eigi að vera virkir í útileik barna sem annaðhvort þátttakendur í leik barna og áhorfendur eða styðjandi aðilar sem hvetja börn til að örva getu sína og þekkingu á eigin spýtur samtímis því að vera tilbúnir að veita börnunum aðstoð þegar þau óska eftir því. Leikskólakennarar sem vinnupallar þurfa að þekja muninn á því hvenær börn hafa þörf á aðstoð í þekkingarleit sinni og hvenær börnin geta tekið skrefið sjálf.

Útiumhverfi býður upp á möguleika til leiks þar sem sjálfbær hugsun barna getur örvast en börn geta einnig átt í erfiðleikum með að skilja náttúruleg fyrirbæri og þarf leikskólakennarinn að setja orð á fyrirbærin og athafnir sem börnin eiga í erfiðleikum með. Leikskólakennarinn á að grípa tækifæri til að skoða leik barna og þannig öðlast skilning á leiknum ásamt því að geta tekið tillit til hvers og eins barns og þarfa þess.

Börn hafa sína skoðun á hlutverki leikskólakennarans og samkvæmt fræðum benda börn á að leikskólakennarar eru þeir sem stjórna en geta líka verið dýrmætir leikfélagar. Sum börn hafa gefið til kynna óskir sínar eftir viðveru og viðbrögðum kennara við mismunandi leikathöfnum.

Því er hér lögð áhersla á mikilvægi þess að hlusta á raddir barna þar sem þau eru aðalpersónurnar í námsferli sínu og leikskólakennarar hinir vitru aðstoðarmenn.

6 Samantekt

Markmiðið með þessari ritgerð var að leita svara við rannsóknarspurningunni: Hvernig getur útileikur stutt nám barna. Önnur rannsóknarspurning beindist einnig að því að finna æskilegt hlutverk leikskólakennarans í útileik barna þar sem að það getur verið flókið fyrirbæri fyrir marga að finna sitt fullkomna hlutverk sem leikskólakennari. Í tæp þrjú ár hef ég sjálf verið í ákveðinni þekkingarsmíði þar sem ég hef öðlast frekari þekkingu á mikilvægi leiks fyrir nám barna. Ég hef safnað ákveðnum gildum frá kenningum mismunandi fræðimanna varðandi nám barna og hef ég mótað eigin viðhorf gagnvart því hvernig leikur og nám tengist. Hin eðlilega leið barna að námi er leikurinn og er misjafnt hvort börn öðlast nám í gegnum leikathafnir af eigin áhuga eða hvort námið fer fram formlega og er ákveðið af leikskólakennurum. Fræðimenn eins og John Dewey, Loris Malaguzzi, Albert Bandura, Jean Piaget og Lev Vygotsky hafa þau sömu viðhorf til barna að þau séu getumiklir einstaklingar sem þurfa hvatningu til að örva getu sína ítarlegar við öll tækifæri sem gefast. Ég tel viðhorf þessara fræðimanna eiga við innan veggja leikskólahússins og sérstaklega í útileik barna. Með góðum og réttum stuðningi í krefjandi útileikaðstæðum eru líkur á að börnin örvist í ljósi viðhorfs þessara fræðimanna og er ég sammála sýn þeirra varðandi börnin sem getumikla einstaklinga.

Leikur barna er námstæki barna sem ýtir þeim í að smíða sér þekkingu ofan á fyrri reynslu. Börnin öðlast í gegnum leikinn færni til þess að tjá viðhorf og hugmyndir en einnig að setja sig í spor og skilja sjónarhorn annarra. Einnig getur leikurinn ýtt undir trú barna á eigin getu sem er talin mjög mikilvæg í námi barna samkvæmt Wood (2013).

Utanaðkomandi aðilar eins og sveitarfélög og yfirstjórn leikskóla hafa það hlutverk að tryggja að starf sé framkvæmt eftir lögum leikskóla (lög um leikskóla nr. 90/2008). Þess vegna geta leikskólakennarar verið undir þrýstingi til að framkvæma starf sem mun leiða til ákveðins árangurs. Með þeim kröfum sem eru settar á leikskólastofnanir geta leikskólakennarar fundið fyrir gríðarlegri áskorun að finna jafnvægi á milli frjálsa leiksins og kennarastýrðra athafna. Frjálsa leiknum getur þess vegna oft verið ýtt til hliðar og leikathafnir með ákveðnum markmiðum valdar í staðinn. En Wood (2013) bendir líka á að leikur ákveðinn af leikskólakennurum er eins mikilvægur og hinn frjálsi leikur eins lengi og gefinn sé nægur tími líka fyrir frjálsa leikinn. Mikilvægt er að bæta við þekkingu barna en einnig að gefa börnum frelsi til að njóta leiksins án þess að vænta sérstaks árangurs eða útkomu af börnunum.

Rannsóknir hafa sýnt að stíft dagskipulag í leikskólum dregur úr frjálsum leik barna en mikilvægt er að auka hann þar sem hann er mikilvægur fyrir vellíðan og þroska barna til að geta notið sín í leik upp á eigin spýtur. Leikföng og leikefni geta einnig haft mismunandi merkingu fyrir börn og fullorðna. Þess vegna má hafa í huga að skilningur og túlkun barna á tilgangi margra efna geta verið allt önnur en sá skilningur sem leikskólakennarar hafa til ákveðinna efna. Mikilvægt er að leyfa börnum að takast á við óhlutbundnu hugsunina sem það ber með sér að nota leikefni í öðrum tilgangi en hinir fullorðnu hafa hugsað sér og þarf að styðja við fjölbreytilegt ímyndunarafi

barna í stað þess að benda á hvað teljist vera raunverulegur tilgangur leikefnisins.

Í leikskólum fer fram nám innan og utan veggja leikskólans og hefur verið – eins og áður er nefnt – einblínt á útiumhverfi og leik í þessari ritgerð. Útiumhverfi er mismunandi að gerð og einnig er mismunandi hvaða virknikostir útiumhverfi býður upp á. Manngerð og hefðbundin leikumhverfi eru mjög oft undir eftirliti fullorðinna þar sem að þau eru umkringd girðingu. Þetta hefur verið talið minnka sjálfstæða hreyfingu barna þar sem þeim er haldið innan ákveðins svæðis og getur þannig virkað sem ákveðin takmörkun á frjálsum leik og forvitni barna til að ganga lengra. Girðingar kringum leikskóla eru settar í öryggisskyni og tel ég að öryggi barna eigi alltaf að vera í fyrsta sæti. Samt hafa rannsóknir bent á að börn telja náttúruleg leiksvæði spennandi og áhugaverð og virðast börnin sýna aukið frumkvæði til leiks í slíku náttúrulegu umhverfi þar sem þeim er boðið í óskipulagðan heim sem ekki er hannaður til þess að ná sérstökum árangri. Börn beina gjarnan sjónum að umhverfi sem að þeirra mati er fjölbreytt. Börn hafa m.a. sett fram óskir um náttúrulega liti, mismunandi landslag, tækifæri til klifurs og einnig staði til að fela sig á. Ein endurtekin ósk barna er að útiumhverfið sé krefjandi og bjóði upp á áskoranir og staði til að draga sig í hlé og má í þessu sambandi benda á mikilvægi áhættuleiksins og leynistaða barna í útileik. Mikilvægt er að hlusta á óskir barna hvað þetta varðar en það eru auðvitað þau sem sækja námið sem þarna fer fram. Flestir leikskólakennarar vita að raunverulegt nám fer einkum fram þegar áhugi barna er til staðar.

Útileikur ætti að nýtast öllum börnum, einnig þeim sem hafa sérþarfir. Færni eins og sjálfstjórnun og einbeiting barna breytist með því að þau komast út. Útileikur barna stuðlar einnig að því að börnin örvast líkamlega, félagslega, tilfinningalega og vitrænt og fá með útileik tækifæri til að nota öðruvísi samskipti heldur en inni og örvast þannig í tungumálinu. Í gegnum leikinn, inni og úti, öðlast börn færni til horfa á hlutina frá öðru sjónarhorni eða samhuglægni með því að fá að heyra og taka tillit til viðhorfa og hugmynda annara. Frjáls útileikur ýtir börnum til aðgerða og dregur úr hlutverki barna sem áhorfenda. Í útileik er boðið til annars konar könnunar og athugunar heldur en inni og þjálfast börn í óhlutbundinni hugsun og merkingarsköpun með því að fá tækifæri til að athuga hlutina ein eða með stuðningi.

Margir telja áhættuleikinn hættulegan og er margt sem bendir til að leikskólalóðir í dag geta verið of öruggar eða ekki nógu krefjandi fyrir börnin til þess að þau þjálfast sem sterkir og hæfileikaríkir einstaklingar. Með áhættuleikum öðlast börn skilning á hættu, öryggi og mismunandi leiðum til að forðast hættuna. Börn öðlast stolt og trú á eigin getu við hverja áhættuathöfn sem þau sigrar og enn stoltari ef einhver vitni eru að athöfninni sem bregðast við. Oft eru viðhorfin gagnvart slíkum áskorunum í leik mismunandi eftir því hvaða umhverfi er um að ræða enda er áhættuleikur meira virði í útileik samkvæmt fræðunum. Út frá eigin reynslu hef ég þó frekar orðið vitni að því að sumir leikskólakennarar hindra börn í áhættuleik í stað þess að virka sem vinnupallar, vera til staðar í allri athöfninni og styðja barnið til árangurs. Fræðin benda á mikilvægi þess að leyfa börnum að finna sér leynistaði og að leyfa þeim að dvelja þar enda hafa

þau oft þörf á hléi frá stórum hópum eða óska eftir minna svæði til leiks þar sem enginn annar getur haft áhrif á útkomu leiksins.

Í minni leikskólagöngu man ég ekki sérstaklega vel eftir viðveru og virkni leikskólakennaranna og var ætlun mín með þessari ritgerð að leita svara við spurningu um útileik og gildi hans fyrir nám barna ásamt því að draga upp mynd af æskilegu hlutverki leikskólakennarans. Hlutverk leikskólakennarans er margs konar í útileiknum. Hann á að vera á varðbergi á öllum tíma útivistarinnar og hafa yfirlit yfir útileik barna til þess að fylgjast með hvernig börnin standa sig í námi og þroska. Þannig á leikskólakennarinn að skipuleggja umhverfi sem mun styðja við þarfir allra barna og ekki síður við leikathafnir þar sem nám barna þróast eðlilega í gegnum leikinn. Í samræmi við það má tengja sýn áðurnefndra hugmyndasmiða á barnið sem hina hæfileikaríku lífveru sem sækir þekkingu og nám á eigin spýtur en samt getur haft þörf á aðstoð í ferlinu frá hæfari einstaklingum eða hinum svokölluðu vinnuþöllum. Kennari sem situr kyrr getur ýtt undir kyrrsetu barna; þess vegna er rétt að benda á mikilvægi þess að hann sé til staðar og sé virkur leikskólakennari þegar börn eru í útileik. Ég hef hins vegar mjög oft séð að leikskólakennarar stilli sér upp undir vegg með kaffibolla í hönd eins og útivera barna sé auka-kaffitími þeirra frekar en tækifæri barnanna til náms. Þó að margvísleg fræði bendi á að gefa börnum tækifæri til frjálsra leikja í útiveru þar sem þau fá sjálf að kanna og athuga fyrirbæri í útiverunni má einnig benda á mikilvægi þess að grípa til aðgerða þegar möguleiki til náms opnast.

Mikilvægt er að við sem leikskólakennarar séum meðvitaðir um hvenær börn þurfa fullt frelsi til náms sjálf og hvenær við eigum að veita þeim aðstoð. Að finna jafnvægi á milli þessara tveggja áðurnefndra fyrirbæra er mjög mikilvægt til að útileikur barna hafi sem mest gildi fyrir börnin. Ég tel leikskólakennara vera í hlutverki eins konar þjóna sem ber skylda til þess að ýta undir sjálfstæði barna við öll tækifæri í útiveru og er mikilvægt að draga ekki úr möguleikum barna til að þroskast og öðlast tilfinningu eins og: „Ég get klifrað upp í þetta tré en ef það verður erfitt, þá er allt í lagi að biðja um aðstoð.“ Útivera barna er þeirra ríki og þau eru konunglegir einstaklingar sem hafa öll réttindi til að reyna á mörk sín. Eiga leikskólakennarar að vera til staðar og tilbúnir að þjóna börnunum þar sem að það er í raun og veru þeirra útivera og ekki síðar þeirra nám sem skiptir máli.

Útileikur er margs konar og væri fróðlegt að kanna ítarlega hvort munur sé á viðhorfum gagnvart útileik á til dæmis Norðurlöndum og löndum í Suður-Evrópu. Áhugavert væri líka að skoða viðhorf gagnvart hlutverki leikskólakennarans eftir því hvar á hnettinum fólk býr. Einnig væri áhugavert að skoða nánar áhrif náttúru- og útileikskóla annars vegar og hefðbundinna leikskóla hins vegar á börn með því að gera langtímarannsókn á hegðun barna sem hafa dvalið í þessum mismunandi tegundum leikskóla. Margar rannsóknir eru framkvæmdar en enn fleiri eiga eftir að líta dagsins ljós. Bent er á að þegar einstaklingur hefur leikskólakennaranám fer hann inn í ævilangt nám þar sem hann getur alltaf bætt starf sitt. Vona ég að þessi ritgerð ýti undir

pælingar lesandans, hver sem hann er.

Heimildir

- Archer, C. og Siraj, I. (2015). *Encouraging physical development through movement-play*. Sage.
- Bozkurt, G. (2017). Social constructivism: Does it succeed in reconciling individual cognition with social teaching and learning practices in mathematics? *Journal of Education and Practice*, 8(3), 210–218. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131532.pdf>
- Broström, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. Í O. F. Lillemyr, S. Dockett og B. Perry (ritstjórar), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (1. útgáfa, bls. 37-53). IPAInformation Age Publishing.
- Bryndís Garðarsdóttir, Guðbjörg Pálsdóttir og Hrafnhildur Eiðsdóttir. (2013). Þróun hugmynda kennara um stærðfræðinám í leik. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 37–64). RannUng og Háskólaútgáfan.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J. og Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33–45. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09669760802699878?needAccess=true>
- Dennis, L. (1970). Play in Dewey's theory of education. *Young Children*, 25(4), 230–235. <https://www.jstor.org/stable/42643331>
- Duffy, B. og Trowsdale, J. (2014). Play and exploration in learning. Í T. Cremin og J. Arthur (ritstjórar), *Learning to teach in the primary school* (bls. 132–143). Routledge.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 22–44. https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Guðrún Alda Harðardóttir og Kristján Kristjánsson. (2012). Trú leikskólubarna á eigin getu: Nokkur tilbrigði við aðferðafræðileg stef úr kenningu Bandura. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 113–138. <https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/2015/1009>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Börn í leikskólum eftir aldri, lengd viðveru og rekstrarformi 1998–2019. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag_skolamal_1_leikskolastig_0_1s_Nemendur/SKO01001.px/table/tableViewLayout1/?rxid=4bc695e3-6681-43ba-8d6b-12f8ff46a727
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. Í Jóhanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods in early education* (bls. 183–222). Information Age Publishing.
- Horáková-Hoskovcova, S. (2006). Self-efficacy in preschool children. *Studia psychologica*, 48(2), 175–182. https://www.studiapsychologica.com/uploads/HOSKOVCOVA_02_vol.48_2006_pp.175-182.pdf
- Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir. (2012). Merkingarsköpun ungra barna í hreyfingu og leik. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 29–48). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.

- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2012). „Við getum kennt þeim svo margt í gegnum leik“: Hlutverk þriggja leikskólakennara í leik barna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*, 1-16. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/007.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir (2006). Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic preschools. Í Jóhanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic Childhoods and Early Education* (bls. 159–182). Information Age Publishing.
- Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2018). Preschool educators in the eyes of children: Roles and values. Í Eva Johansson og Jóhanna Einarsdóttir (ritstjórar), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow* (bls. 87–101). Routledge.
- Kaarby, K. M. E. og Tandberg, C. (2019). Ute er de, men hva gjør barn under tre år ute i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2626>
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. og Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>
- Kleppe, R. (2018). Affordances for 1- to 3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/1476718X18762237>
- Kleppe, R. og Heggen, M. P. (2015). Ta naturen tilbake i barnehagen. Í B. O. Hallås og G. Karlsen (ritstjórar), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (bls. 95–115). Fagbokforlaget.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2016). Hin hugsandi sjálfsvera. Formlegt og óformlegt nám skoðað í ljósi heimspeki Páls Skúlasonar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2016*. https://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntak_viku/009.pdf
- Kristín Norðdahl. (2009). Menntun til sjálfbærrar þróunar – Í hverju felst hún?: Um gerð og notkun greiningarlykils til að greina slíka menntun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://skemman.is/bitstream/1946/13978/1/Menntun%20til%20sj%20sj%20a1fb%20a6rrar%20%20ber%20b3unar.pdf>
- Kristín Norðdahl. (2013). Útiumhverfið í náttúrufræðinámi ungra barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Á sömu leið* (bls. 117–148). RannUng og Háskólaútgáfan.
- Kristín Norðdahl. (2016). Hlutverk útiumhverfis í námi barna. *Sérrit Netlu – Um útinám*. https://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/05_15_utinam.pdf
- Kristín Norðdahl og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). ‚Let’s go outside’: Icelandic teachers’ views of using the outdoors. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1–16. http://skrif.hi.is/geta/files/2014/10/Lets_go_outside_Norrdahl_Johannesson.pdf
- Kristín Norðdahl og Jóhanna Einarsdóttir. (2015). Children’s views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Kusmaryono, I., Jupriyanto og Kusumaningsih, W. (2021). Construction of students’

- mathematical knowledge in the zone of proximal development and zone of potential construction. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 341–351.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.341>
- Kytta, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Lee, S.-H. (1999). The cognition of playground safety and children's play: A comparison of traditional, contemporary, and naturalized playground types. Í M. L. Christiansen (ritstjóri), *Proceedings of the international conference of playground safety*. Penn State University: Center for Hospitality, Tourism & Recreation Research.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 13/2013.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 28/2013.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Höfundur.
- Moser, T. og Martinsen M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2010.525931?casa_token=PYIRoi4wG7UAAAAA:PCe8zWv9MGe0aJOn1rjI0fD1FiwjVXasxcbPypU3AAUm_E2iQHefj-FSkknJbj8b8-0GUjuD3G0wbJR
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's 'hundred languages of children' in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1–10.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232221.pdf>
- Prince, H., Allin, L., Sandseter, E. B. H. og Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 183–188. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.813745>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446.
<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. og Sando, O. J. (2020). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49, 303–312.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sandseter, E. B. H. og Sando, O. J. (2016). „We don't allow children to climb trees“: How a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200. <https://core.ac.uk/download/pdf/225936407.pdf>
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016). Flæði í leik og námi leikskólabarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lífum: Náms svið leikskóla og grunnþættir menntunar* (bls. 57–76). RannUng og Háskólaútgáfan.
- Sara M. Ólafsdóttir og Svanborg R. Jónsdóttir. (2016). Nýsköpunarmennt í leikskólasterfi: Hugmyndir barna um hönnun leikskólalóðar. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
<https://ojs.hi.is/netla/article/view/2388/1273>

- Sigrún Helgadóttir. (2013). *Sjálfbærni: Þemahefti um grunnþætti menntunar*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/13502930285208821>
- Storli, R. og Sandseter, E. B. H. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Talebi, K. (2015). John Dewey - Philosopher and educational reformer. *European Journal of Educational Research*, 1(1), 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564712.pdf>
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.

