

## Viðhorf til náms: Um samþættingu skóla- og frístundastarfs

### INNGANGUR

Viðhorfsgreinarnar sem birtast í þessu tímariti fjalla allar um stöðu tómstunda- og félagsmálafræða í íslensku samhengi með sérstaka áherslu á menntun fjölbreyttrar fagstéttar. Kolbrún Þ. Pálsdóttir fjallar í þessari fyrstu grein um *viðhorf til náms* og breytingar á hlutverki grunnskólans í kjölfar þess að frístundaheimili fyrir yngstu skólabörnin hafa rutt sér til rúms innan skólakerfisins. Vanda Sigurgeirsdóttir kynnir því næst hugmyndafræði *tómstundamenntunar*, og færir rök fyrir því að slík menntun eigi heima bæði innan skólakerfis og stofnana sem vinna með viðkvæmum hópum. Í þriðju greininni segir Jakob Frímann Þorsteinsson frá *upphafi og þróun náms í tómstunda- og félagsmálafræði* við Háskóla Íslands. Loks varpar Árni Guðmundsson ljósi á *starfsaðferðir og fagmennsku í starfi félagsmiðstöðva*, frá upphafi félagsmiðstöðva- starfs á Íslandi upp úr miðri síðustu öld og fram til dagsins í dag.

Það eru gömul sannindi og ný að menntun einstaklings felst í því að honum gefist kostur á að þroska alla hæfileika sína, verða „meira maður“ (Páll Skúlason, 1987). Í þessari grein verður því haldið fram að grunnskólinn taki nú viðamiklum breytingum, án þess að meðvituð ákvörðun hafi verið tekin um slíkt af stjórnvöldum eða fagfólki innan skólans. Breytingarnar felast í því að skólar hafa í síauknum mæli tekið að sér þjónustu við yngstu skólabörnin, þjónustu sem ég nefni hér frístundaheimili en þekkist einnig undir fjölmörgum öðrum heitum, svo sem skóladagvist, lengd viðvera og dægradvöl.<sup>1</sup> Hér rýni ég í grundvallarhugmyndir um menntun, nám og þroska barna sem varpa ljósi á þær breytingar sem eru að verða á hlutverki skólans, og sem ég tel að leiði til þess að samþætta þurfi skóla- og frístundastarf yngstu nemenda grunnskólans.

## VIÐHORF TIL MENNTUNAR

Í upphafi skyldi endinn skoða, segir orðatiltækið. En jafnframt er gagnlegt að líta til upphafsins og skoða hlutverk grunnskólans í upphafi 20. aldar. Í baráttukverri sínu fyrir skólum á Íslandi, *Lýðmenntun* sem kom fyrst út árið 1903, skrifaði Guðmundur Finnbogason (1994) um gildi menntunar fyrir einstaklinga og samfélag. Hann hélt því fram að það væri mælikvarði á menntun hvernig einstaklingum gengi að lifa og starfa í samfélagi manna. Menntun „getur ekki verið fólgin í einhliða æfingu vissra krafta, hún verður að efla manneðlið í heild sinni ...“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 32). Aðalnámskrá grunnskóla endurspeglar þessa hugmynd, enda segir þar að hlutverk grunnskóla sé að veita almenna menntun sem „efli skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 15). Jafnframt er tekið fram að nám og menntun eigi sér stað víðar en í skólum, og að menntun sé ævilangt ferli.

Engu að síður er það svo að þegar ákvarðanir eru teknar í skólamállum er gjarnan litið á viðfangsefnið sem tæknilegt úrlausnarefni. Þannig vill umræða um mat á árangri grunnskóla snúast um starfshætti, svo sem stöðluð próf og gæðaviðmið, og látið er hjá líða að leiða hugann að *inntaki* menntunar. Áður en við tökum ákvarðanir um skipulag skóladags, námsefni eða gildi tiltekinnar gæðaviðmiða þurfum við að hugleiða eftirfarandi spurningu: Hvaða eiginleika, hæfni og þekkingu teljum við að menntun eigi að efla, eða með öðrum orðum, hvernig manneskjur viljum við vera? (Páll Skúlason, 1987, bls. 301). Í hnotskurn snýst málið um að menntun felst í *allhliða* þroska, ekki eingöngu hinni vitrænu, tæknilegu birtingarmynd hans. Þroski er ævilöng atburðarás sem byggist á samspili einstaklings og umhverfis og á sér stað í formlegum og óformlegum námsferlum.

### Formlegt og óformlegt nám

Til þess að varpa ljósi á ólíkar formgerðir náms, þ.e. leiðir sem einstaklingar geta farið til aukins þroska og lærdóms, hafa fræðimenn greint á milli formlegs náms (e. formal learning) og óformlegs náms (e. non-formal learning). Þá hefur á síðari árum verið bent á að óformlegt nám geti verið af tvennum toga, annars vegar óformlegt nám sem á sér stað í skipulögðu starfi, líkt og innan félagsmiðstöðva og frístundaheimila (e. non-formal learning); og óformlegt nám sem á sér stað í daglegu líf án þess að vera sérstaklega skipulagt (e. informal learning). Síðarnefnda námsformið mætti kalla sjálfsprottið nám.<sup>2</sup>

Skólakerfið byggist fyrst og fremst á hugmyndinni um formlegt nám sem er skipulagt, undir forræði faglegs kennara, og byggt á tilteknum mælikvörðum um námsmat. Einhverjir eftirtalinna þátta einkenna formlegt nám:

- Fyrirfram mótuð markmið náms
- Skipulagðir kennsluhættir

- Kennari eða leiðbeinandi til staðar
- Námi lýkur með einkunn eða mati
- Viðurkennd hæfniviðmið (Eraut, 2000, bls. 114).

Óformlegt nám getur átt sér stað innan eða utan skólastofnana og það byggist á sveigjanleika og frelsi þess sem lærir. Óformlegt nám getur verið að miklu leyti ósýnilegt, jafnvel þannig að einstaklingar átti sig ekki á að þeir séu að læra nokkurn skapaðan hlut. Eftirfarandi þættir einkenna að jafnaði óformlegt nám:

- Enginn sérstakur kennari eða leiðbeinandi
- Einstaklingurinn stýrir ferlinu sjálfur, meðvitað eða ómeðvitað
- Nám af reynslu
- Nám sem er bundið aðstæðum
- Ekkert tiltekið mat eða hæfniviðmið (sjá Colley, Hodkinson og Malcolm, 2002).

Sé rýnt betur í greinarmun formlegs og óformlegs náms verða skilin óskýr. Óformlegt nám á sér líka stað innan formlegra skólastofnana, og öfugt (Colley o.fl., 2002). Á frístundaheimilum eiga sér til að mynda stað bæði formleg og óformleg námsferli sé vel staðið að verki. Með viðtölum við starfsfólk og börn komust danskir rannsakendur að því að þrenns konar lærdómur ætti sér stað á frístundaheimilum. Börnin lærðu a) að vera þau sjálf, b) þau tileinkuðu sér nýja hæfni og c) þau öðluðust ýmiss konar þekkingu (Bjeresgaard, Olesen og Sørensen, 2009, bls. 73). Lærdómsferli barnanna voru bæði formleg og óformleg, og lutu ýmist stjórn hinna fullorðnu leiðbeinenda eða barnanna sjálfra. En hins vegar voru námstækifærin alfarið háð forsendum starfseminnar, sem sé því að til staðar væri uppeldisleg hugmyndafræði, hæfni leiðbeinenda, sameiginleg gildi, skipulag, tími og ytri stuðningur. Til að tryggja möguleika barna til formlegs og óformlegs náms á frístundaheimilum verða því stjórnvöld og fagfólk að vakna til vitundar um mikilvægi þess að efla fagumhverfi starfsins.

## SAMÞÆTTING SKÓLA- OG FRÍSTUNDASTARFS

Nærtækasta leiðin til að treysta uppeldislegt hlutverk frístundaheimila er að efla samstarf og samþættingu skóla og frístundaheimila. Skipuleggja þarf heildstæðan vinnudag yngstu barnanna sem nú þegar dvelja daglangt í skóla og á frístundaheimili. Þannig má nýta þann auð og tækifæri sem börnum gefast til þroska með frjálsum leik og skapandi starfi, með óformlegu námi á formlegum vettvangi (um viðhorf barna, sjá nánar Kolbrúnu Þ. Pálsdóttur, 2012a). Auknar áherslur á gildi frístundastarfsins má sjá hjá ýmsum sveitarfélögum. Reykjavíkurborg hefur til að mynda lagt áherslu á stefnumótun og að efla faglega umgjörð í starfi frístundaheimila (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2009). Meirihluti sveitarfélaga telur sig samþætta skóla- og frístundastarf yngstu skólubarnanna með einhverjum hætti, en mjög ólíkur skilningur er á því hvað geti falist í slíkri samþættingu (sjá Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2014). Áhugavert verður að fylgjast með þróunarverkefnum sem nú eru í gangi og felast í því að boðið er upp á

frístundastarf innan hefðbundins skóladags. Ísafjarðarbær hefur frá hausti 2013 boðið upp á samþætt skóla- og frístundastarf fyrir börn í 1.–4. bekk (Margrét Halldórsdóttir, 2013). Hjá Reykjavíkurborg hefur þróunarverkefnið „Dagur barnsins“ verið starfrækt frá árinu 2011. Það felst í samþættingu skóla- og frístundastarfs hjá fimm grunnskólum (Reykjavíkurborg, 2012). Mikilvægt er að beina sjónum að því sem gerist þegar kennarar og frístundaleiðbeinendur taka höndum saman um að skapa börnum hvetjandi námsumhverfi sem sameinar formlegt og óformlegt nám.

Samþætting skóla og frístunda er vel þekkt í Svíþjóð þar sem aðalnámskrá grunnskóla tekur bæði til formlegs og óformlegs náms og líka til markmiða bæði skóla- og frístundastarfs (Skolverket, 2011). Í Danmörku falla skóladagvistir einnig undir grunnskólalög, og því hafa Danir áralanga reynslu af samþættingu skóla- og frístundastarfs. Sænskar og danskar rannsóknir sýna að slíkri samþættingu fylgja bæði kostir og gallar. Kostirnir felast í því að hægt er að nýta bæði mannauð og húsnæði betur, í skólunum skapast meiri þekking á félagslegu umhverfi barna og frístundaleiðbeinendur geta einbeitt sér að samskiptum og tekist á við stríðni og einelti. Þá stuðlar samþætting af þessum toga að mun markvissari þjónustu við börn og fjölskyldur þeirra, ekki síst stuðningi við börn sem standa höllum fæti (Højholt, 2008). Einn helsti styrkur slíkrar samþættingar felst í því, að mati Højholt (2004), að ólíkir faghópar vinni saman að velferð og þroska barna.

Gallarir við slíka samþættingu eru meðal annars þeir að ákveðin hætta er á því að spenna skapist milli ólíkra áherslna í námi barna, þ.e. hins formlega náms – „skólamiðaðrar“ hugsunar – og hins óformlega náms – „frístundamiðaðrar“ hugsunar. Hér hafa rannsóknir leitt í ljós að skólamiðuð hugsun um formlegt nám hefur tilhneigingu til að ná yfirhöndinni (Calander, 2000; Stanek, 2012). Sú tilhneiging er sterk að líta svo á að innan skólastofnana fari fyrst og fremst fram formlegt nám, þar sem fagmaðurinn, kennarinn, er við stjórnvölinn og miðlar þekkingu til nemenda. Óformlegt nám, sem byggist á meðvitunni eða ómeðvitunni vali og athöfnum einstaklingsins sjálf, er alla jafna talið tilheyrja óbundnu æskulýðs- og tómsundastarfi, og því sem fer fram á heimilum og í einkalífi fólks. Þessi tvískipting hugmynda okkar um nám endurspeglar einnig í hlutverki ólíkra faghópa, kennara annars vegar og tómsundafræðinga hins vegar.

## HLUTVERK TÓMSTUNDA- OG FÉLAGSMÁLAFRÆÐINGA

Sú staðreynd að fáir fagmenntaðir tómsunda- og félagsmálafræðingar eru við störf í grunnskólum landsins vekur áhyggjur. Tölur frá Hagstofu Íslands sýna að árið 2013 voru einungis átta stöðugildi „tómsundafræðinga“ og „fagmenntafræðinga“ innan grunnskóla (Hagstofa Íslands, 2014). Þörf fyrir annað starfsfólk en kennara innan skólanna hefur þó stóraukist: Þannig hefur stöðugildum skólaliða, stuðningsfulltrúa og „uppeldisfulltrúa“ innan grunnskóla fjölgað um 57,6 % á árunum 1998–2013, úr 812 í 1408 (Hagstofa Íslands, 2014). Stór hluti þessa hóps sinnir störfum á frístundaheimilum, en virðist þó ekki búa yfir faglegri þekkingu á tómsundastarfi. Þessu þarf að breyta því fagleg ígrundun og þróun á starfsháttum byggist á því að til staðar sé fagmenntaður

starfshópur sem leiðir slíka vinnu. Þann lærdóm má meðal annars draga af sögu leikskólans, sem í dag er skilgreindur sem fyrsta skólastigið, en áður var fyrst og fremst litið á hann sem dagvistun eða gæslu (Jón Torfi Jónasson, 2006).

Hugum að hlutverki ólíkra faghópa. Hlutverk umsjónarkennara er nokkuð skýrt samkvæmt íslenskum lögum og felst meðal annars í því að hann fylgist „náíð með námi nemenda sinna og þroska, líðan og almennri velferð, leiðbeinir þeim í námi og starfi, aðstoðar og ráðleggur þeim um persónuleg mál ...“ (Lög um grunnskóla, nr. 91/2008, 13. gr.). Hins vegar er hlutverk frístundaleiðbeinenda í skólum hvergi skilgreint, en þó er kveðið skýrt á um að grunnskólum beri að bjóða upp á félags- og tómstundastarf (Lög um grunnskóla, nr. 91/2008, 33. gr.). Í Reykjavík er gerð krafa um háskólamenntun verkefnastjórnenda og gerðar kröfur um menntun og/eða reynslu almennra starfsmanna. Viðtöl við verkefnastjóra frístundaheimila og frístundaleiðbeinendur í Reykjavík sýndu að starfsfólk lagði mikla áherslu á að efla félagslegan þroska barna, og að skapa börnum öruggt og skapandi umhverfi til leiks og hópastarfs:

Þetta er bara heilmikið uppeldi í rauninni ... að kenna þeim bara rétt og rangt og að leika saman ... þetta félagslega ... vera góðir vinir og taka tillit en samt að njóta sín sem einstaklingur ... Við höfum bara markmiðið hérna að þeim líði vel og þau hafi gaman að því að vera hérna og finni til öryggis. (Úr viðtali við verkefnastjóra frístundaheimilis, sjá Kolbrúnu Þ. Pálsdóttur, 2012b.)

Áhersla var lögð á að börnin hefðu val um viðfangsefni á frístundaheimilinu, og bæði væri boðið upp á frjálstan leik og hópastarf undir leiðsögn starfsfólks:

Þetta er þeirra frístund og það er mikilvægt að þau fái að upplifa ákveðið frelsi og að þau hafi val um hvað þau geti gert en samt að þau séu ekki bara að gera allt sem þau vilja. Þau þurfa líka að hafa smá ramma og aga ... svo að þau verði ekki tætt eftir daginn. Þá er þetta frístund fyrir þau en samt eru þau líka að læra samskipti. (Úr viðtali við frístundaleiðbeinanda, sjá Kolbrúnu Þ. Pálsdóttur, 2012b.)

Hlutverk frístundaleiðbeinenda geta orðið óljós innan skólastarfsins þar sem miðað er við formlegt námsumhverfi. Ackesjö (2011) hefur sýnt fram á að börn á sænskum frístundaheimilum hafa óljósar hugmyndir um hlutverk frístundaleiðbeinenda í skólastarfinu, en hafa á hinn bóginn mun skýrari mynd af hlutverki kennarans. Miklu skiptir að sveitarfélög ráði inn fagmenntaða einstaklinga til að starfa við frístundaheimilin. Við Háskóla Íslands er boðið upp á nám í tómstunda- og félagsmálafræði þar sem áhersla er lögð á að búa einstaklinga undir störf á sviði frítíma og óformlegs náms (sjá Jakob Frímann Þorsteinsson, í þessu hefti). Það er því trú mín að á næstu árum muni fjölga fagmenntuðu starfsfólki við störf á frístundaheimilum og í skólum, fagfólki sem búi yfir þekkingu til að nýta kosti óformlegra námsleiða til að efla alhliða þroska barna og stuðla að velferð þeirra innan og utan skóla.

## LOKAORÐ

Menntun er ekki góss, gæði eða afurð sem skólar skila út í samfélagið – menntun er þroski sem einstaklingar öðlast þegar þeir leggja rækt við hæfileika sína og persónulega sýn og marka sér stöðu sem hugsandi og ábyrgar manneskjur. Skólar gegna vissulega mikilvægu hlutverki á þroskagöngu einstaklings, en þeir útdeila ekki menntun líkt og bílaverksmiðjur framleiða bíla. Menntun er ekki nema að litlu leyti tæknilegt viðfangsefni. Því þarf að leggja áherslu á hugmyndafræði óformlegs náms samhliða hinu formlega námi, þar sem börn fá að spreyta sig á eigin forsendum, hafa val um viðfangsefni og njóta töluverðs sjálfræðis. Börn eru ákaflega skapandi og hugsandi verur sem nýta hvert tækifæri til náms. Hugmyndafræði óformlegs náms byggist á því að efla sjálfstæði barnsins til að nýta umhverfi og athafnir á uppbyggilegan hátt. Að endingu er það einstaklingurinn sjálfur sem verður að bera ábyrgð á og móta eigin þroska- og námsferil. Grunnur er lagður að því að börn öðlist slíka sjálfstjórn í skóla- og frístundastarfi þar sem nýttar eru bæði formlegar og óformlegar námsleiðir.

## ATHUGASEMDIR

- 1 Ég hef annars staðar gert grein fyrir sögu frístundaheimila í Reykjavík (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2009), fjallað um viðhorf 6–9 ára barna til vinnudags í skóla og á frístundaheimili (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012a og 2012b) og tekið þátt í skýrslugerð um stöðu þessarar starfsemi á landinu öllu (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2014; Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Valgerður Freyja Ágústsdóttir, 2011).
- 2 *Informal learning* hefur einnig verið þýtt á íslensku sem *formlaust nám*, en það er ekki fullnægjandi þýðing að mínu viti þar sem ýmis form og mynstur einkenna daglegt líf einstaklinga og hið óformlega nám sem þar á sér stað.

## HEIMILDIR

- Ackesjö, H. (2011). Medspelare och ordningsvakter: Barns bilder av fritidspedagogens yrkesroller på fritidshemmet och i skolan. Í A. Klerfelt og B. Haglund (ritstjórar), *Fritidspedagogik: Fritidshemmet teorier och praktiker* (bls. 182–203). Stockholm: Liber.
- Bjerresgaard, H., Olesen, N. L. og Sørensen, L. H. (2009). *Ord og billeder på fritidspædagogikken: En undersøgelse af fritidspædagogikken og dens betydning for og bidrag til børns trivsel, læring og dannelse*. Haderslev: University College Syddanmark.
- Calander, F. (2000). From 'the pedagogue of recreation' to teacher's assistant. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 207–224.
- Colley, H., Hodkinson, P. og Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain. A consultation report. Sótt af [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm)
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Bókin kom fyrst út 1903).

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Hagstofa Íslands. (2014). Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998–2013. Sótt af <http://www.hagstofa.is/?pageid=781&src=/temp/skolamal/grunnskolar.asp>
- Højholt, C. (2004). Professionalism – across conflicting practices for the development of children. Sótt af [http://rucforsk.ruc.dk/site/files/34894404/Professionalism\\_-\\_across\\_conflicting\\_practices.pdf](http://rucforsk.ruc.dk/site/files/34894404/Professionalism_-_across_conflicting_practices.pdf)
- Højholt, C. (2008). Participation in communities: Living and learning across different contexts. *Australian research in Early Childhood Education*, 15(1), 1–12.
- Jón Torfi Jónasson. (2006). *Frá gæslu til skóla: Um þróun leikskóla á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi og Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2009). Frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólasterfi. *Uppeldi og menntun* 18(1), 37–59.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012a). Viðhorf sex til sjö ára barna til skóla og frístundaheimilis. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 179–202). Reykjavík: RannUng og Háskólaútgáfan.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012b). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six- to nine-year old children in Reykjavik*. Doktorsritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2014). Könnun á starfsemi frístundaheimila haustið 2013. Sótt af [http://www.menntamalaraduneyti.is/media/forsidumyndir/SKYRSLA\\_Konnun\\_Lengd-vidvera\\_2013.pdf](http://www.menntamalaraduneyti.is/media/forsidumyndir/SKYRSLA_Konnun_Lengd-vidvera_2013.pdf)
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir og Valgerður Freyja Ágústsdóttir. (2011). Gæði eða geymsla? Um frístundaheimili og skóladagvistun fyrir 6–9 ára börn á Íslandi. *Netla – Vefmtámarit um uppleði og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/003/003.pdf>
- Lög um grunnskóla, nr. 91/2008.
- Margrét Halldórsdóttir. (2013). *Minnisblað. Fyrirhuguð breyting á skóladegi barna í 1.–4. bekk Grunnskólans á Ísafirði*. Lagt fyrir bæjarráð Ísafjarðarbæjar 7. júní 2013.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Páll Skúlason. (1987). Viðhorf til menntunar. Í Páll Skúlason, *Pælingar* (bls. 299–308). Reykjavík: Ergo.
- Reykjavíkurborg. (2012). Stefna og starfsáætlun skóla- og frístundasviðs. Sótt af [http://eldri.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skola\\_og\\_fristundasvid/skyrslur/Starfs\\_tlun\\_SFS\\_2012.pdf](http://eldri.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skola_og_fristundasvid/skyrslur/Starfs_tlun_SFS_2012.pdf)
- Skolverket. (2011). Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011. Sótt af <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>
- Stanek, A. H. (2012). Pædagogers bidrag til skolen. Í P. Hviid og C. Højholt, *Fritidspædagogik og børneliv* (bls. 102–128). Kaupmannahöfn: Hans Reitzels Forlag.

## UM HÖFUNDINN

*Kolbrún Þ. Pálsdóttir* (kolbrunp@hi.is) er lektor við tómsunda- og félagsmálafræðibraut við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk bakkalárprófi í heimspeki árið 1997, meistaranámi í uppeldis- og menntunarfræði árið 2001 og doktorsprófi í menntunarfræðum árið 2012, öllu frá Háskóla Íslands. Rannsóknarsvið Kolbrúnar eru frístundaheimili, formlegt og óformlegt nám, siðfræði og fagmennska, og samstarf í skóla- og frístundastarfi.

### *The emergence and importance of the field of leisure studies in Iceland: Perspectives articles*

#### ABSTRACT

In this Perspectives section, four authors present current status of leisure studies, one of the youngest fields of research and teaching at the University of Iceland. Kolbrun Th. Palsdottir, the co-editor of the section, argues that leisure-time pedagogy should be considered an integral part of the school's pedagogy, as after-school care has become part of the school-day for young school children. Kolbrún points out the importance of integrating informal learning methods, which emphasize the activities and self-control of the learner, within the formal school environment. Ultimately, individuals are responsible for their own learning process and need the opportunity to develop all their capabilities.

In her article, Vanda Sigurgeirsdóttir introduces the concept of *leisure education* which aims at enhancing the quality of life through leisure, facilitating maximal leisure well-being and helping persons develop skills to successfully use their free time to their own benefit. Research shows that people are not born with a natural tendency to successfully use their free time. On the contrary, people often develop negative habits, such as alcohol and drug abuse, overeating or gambling addictions which affect their quality of life and are costly for society. Also leisure barriers hinder various groups of people from participating in leisure activities. Vanda Sigurgeirsdóttir concludes that leisure education should be part of school education and should also be applied in institutions for vulnerable groups, such as prisoners, the elderly and disabled people.

In the third article, Jakob Frimann Thorsteinsson outlines the beginning and transformation of the programme of Leisure Studies at the University of Iceland. This initiative began as a response to an increase of youth and leisure activities in municipalities and at the grass root level. In 2001 the Iceland University of Education launched a diploma programme in leisure studies, which was a part of the Department of Sport and Health. From 2003 the programme became an independent field of study in which students could earn a bachelor's degree. Students attain knowledge of the value,



meaning and role of leisure in contemporary society. Furthermore, they acquire an overall view of the activities that occur in the free time of people of all ages, and the cultural and nurture-related role of leisure activities. At the end of year 2013, 119 students have graduated with a BA degree in Leisure Studies and eight have completed an M.Ed. degree.

In the fourth article, Arni Gudmundsson traces the history and professional underpinnings of work in youth centres. The first youth centre in Reykjavík was established in 1957, and its aim was to empower youth by providing a setting that supported various leisure activities under the guidance of experienced staff. In the first decades, the emphasis was on preparing young people for work in society by offering instruction in various types of arts and crafts work. In the 70's the first Icelanders went abroad to educate themselves in leisure pedagogy. They imported the ideals of social pedagogy, which aims at nurturing the whole person and helping individuals to achieve their personal goals.

The Perspectives articles are intended to raise awareness and discussion of the importance of leisure studies as a field of study and practice in Iceland. Societal changes have called for a new profession of leisure-time pedagogues who support persons in making good use of their leisure-time, as well as creating spaces of unstructured time for children and youth in formal and non-formal settings.

## ABOUT THE AUTHOR

*Kolbrun Th. Palsdottir (kolbrunp@hi.is)* is assistant professor in Leisure and youth studies at the University of Iceland. She earned a BA degree in philosophy in 1997 and a master's degree in education in 2001, both from the University of Iceland. Kolbrún defended her Ph.D. thesis in education at the University of Iceland in 2012. Her research interests include leisure-time pedagogy, ethics and professionalism and formal/informal learning.