

Martin Grønfjell og Hans-Marius Klevmoen

Friminuttet - barnas tid til å være seg selv?

Recess - the kids' time to be who they are?

Bacheloroppgave i Ergoterapi

Juni 2020

Fakultet for medisin- og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap

Bacheloroppgave i ergoterapi

Martin Grønfjell og Hans-Marius Klevmoen

Friminuttet – barnas tid til å være seg selv?

Recess – the kids' time to be who they are?

Kull: 2017

Antall ord: 7926

Annen informasjon:

NTNU har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Sammendrag

Friminutt – barnas tid til å være seg selv?

Store deler av skolehverdagen til norske skolebarn skjer ute på lekeplassen. FN slår fast at alle barn har rett til lek og fritid i sin hverdag. Likevel er det ingen retningslinjer på når og hvordan friminutt bør gjennomføres for å nå barnas behov for lek og fritid. *Hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?*

Dette spørsmålet er svart på gjennom en metode inspirert av scoping review. Søk etter vitenskapelige artikler i digitale databaser gav funn på hvordan uteareal kan tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek. Aktivitetsperspektivet doing, being, becoming and belonging benyttes for å diskutere funnene opp mot et ergoterapeutisk fokus.

Funnene i denne oppgaven viser at endring av fysiske og sosiale omgivelser kan påvirke barns deltagelse i lek. Valgmuligheter, fysisk tilrettelegging i uteareal, holdningskampanjer og tilstedeværelse av voksne er måter å organisere friminuttet på som gir tydelige resultater.

Konklusjon er at det finnes flere muligheter for å tilrettelegge friminuttet slik at det fremmer deltagelse i lek. Disse funnene bør testes ut i Norge for å belyse temaet. Friminutt er en arena som i større grad bør aktualiseres, for å støtte opp under barn rettigheters og muligheter til å utfolde seg i lek. Ergoterapifokuset støtter opp under dette og burde inkluderes i skolen for å skape et miljø som fremmer aktivitet og deltagelse i skolegården. Fokus på å tilrettelegge det eksisterende utemiljøet kan være lite resurskrevende, og gir gode resultater for barnas deltagelse i lek.

Nøkkelord: Friminutt, uteareal, deltagelse, lek

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 <i>Bakgrunn for tema</i>	3
1.1.1 Skolegården.....	3
1.1.2 Lek.....	4
1.1.3 Deltagelse.....	5
1.2 <i>Problemstilling</i>	6
1.3 <i>Videre struktur på oppgaven</i>	6
2.0 Teori	7
2.1 <i>Introduksjon til teoridelen</i>	7
2.2 <i>Occupational Perspective of Health (OPH)</i>	7
3.0 Metode	8
3.1 <i>Introduksjon til metodedelen</i>	8
3.2 <i>Søkeprosessen</i>	8
3.3 <i>Utvelgelse av artikler</i>	10
3.4 <i>Analyse av data</i>	11
4.0 Resultat/Funn	11
4.1 <i>Introduksjon</i>	11
4.2 <i>Tilrettelegging for lek i uteareal</i>	14
4.3 <i>Deltagelse i lek</i>	15
4.4 <i>Barns aktivitet i uteareal</i>	16
5.0 Diskusjon	17
5.1 <i>Introduksjon til diskusjonsdelen</i>	17
5.2 <i>Måter å tilrettelegge friminutt</i>	17
5.2.1 <i>Lek med resirkulerbare materialer</i>	17
5.2.2 <i>Aktiviteter i en grønnsakshage</i>	18
5.2.3 <i>Vennskapsbenk</i>	19
5.2.4 <i>Voksenstyrte organisert aktivitet i friminutt</i>	20
5.2.5 <i>Tegne aktiviteter på skoleplassen</i>	21
5.3 <i>Hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?</i>	22
6.0 Avslutning	23
7.0 Referanseliste	25

1.0 Innledning

«Alle barn har rett til lek, fritid og hvile»

(FN-Sambandet, 2019).

1.1 Bakgrunn for tema

Norge har forpliktet seg til å følge barnekonvensjonen. I artikkel 31 står det at barn har rett til lek, fritid og hvile. Barn skal også få delta i lek og fritidsaktiviteter som passer barnets alder (FN-Sambandet, 2019). De skal som andre grupper i samfunnet kunne ta del i det de oppfatter som meningsfulle aktiviteter og kunne utfolde seg på egne premisser (Peny-Dahlstrand, 2016). Det norske lovverket gir alle rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Denne opplæringsplikten gjør at barna tilbringer mye av hverdagen sin på skolen (Hemmingsson, 2016). Fokuset i skolen er ofte på å gi en god faglig undervisning til barna, men ifølge Nordahl, Flygare & Drugli (2016) er skolen mer enn fag, og Frønes (2006) mener at skolen er like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Denne uformelle læringen kan skje i læringssituasjoner, men også i pausene.

Pausene eller friminuttene er en tid som barna i utgangspunktet disponerer selv. De har på den måten mulighet til å selv velge aktivitet. Friminuttet blir dermed en arena der rettighetene i barnekonvensjonen må følges. Selv om denne rettigheten i praksis blir fulgt er det ifølge Barneombudet (2020) ingen formelle retningslinjer for organisering av friminutt i norske skoler. Det som er å finne av retningslinjer er at det skal legges til rette for aktivitet og hvile i skolehverdagen (Helsedirektoratet, 2014, §10; Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv, 1995 §10), og anbefalingen om 60 minutters aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2014, §10). Opplæringslova (1998, § 2-2-) sier at departementet kan sette rammer angående pauser for elever, men det er altså ikke gjort. Dette er uansett rammer for hvordan friminuttet bør være, men hvordan bør friminuttet organiseres for at det enkelte barn skal få oppleve hvile, fritid og lek? For å nærme oss det spørsmålet skal begrepene skolegård, lek og deltagelse bli beskrevet. Hva innebærer disse begrepene, og hvilken betydning har begrepene for barnas skolehverdag?

1.1.1 Skolegården

Det er i skolens uteareal pauser og friminutt stort sett gjennomføres. Disse omgivelsene blir dermed et sted for gjennomføring av et bredt spekter av aktiviteter (Hemmingsson, 2016). Dette gjør friminuttene til en viktig arena for aktivitet og sosialt samspill mellom elevene. Selv om det finnes retningslinjer for utforming av det fysiske uteareal (Opplæringsloven, 1998;

Direktoratet for byggkvalitet, 2017), blir ofte de fysiske omgivelsene på skoleplassen trukket frem som et hinder for aktivitet (Limstrand, 2000; Thorén, 2003; Jelstad, 2019; Thorén, Nordbø, Nordh & Ottesen, 2019).

Utfordringer i de fysiske omgivelsene i utearealene handler om både størrelsen og innhold i utearealet. Ifølge Thorén (2003) er gode utearealer med rom for positive aktiviteter som stimulerer til trivsel, motivasjon og læring med på å minske hendelser av vold, mobbing og uro blant elevene. Det gir også muligheter for økt samhandling og allsidige bevegelsesaktiviteter. Dette støttes av Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2020) som sier at uteareal skal kunne benyttes av alle uavhengig av alder og funksjonsevne. Det skal også bidra til sosial samhandling, lek og ulike aktiviteter.

Forskning viser til at det kan være ressurskrevende å endre de fysiske omgivelsene i skolegården, men at det finnes enkle løsninger å gjøre det på (Bundy et al., 2008). Omgivelsene har stor betydning for barns mulighet til aktivitet og deltagelse (Winberg & Lidström, 2016). Dette støttes av Tranter & Malone (2004), som mener at et tilgjengelig naturområde er nok for å skape et godt miljø i utearealet. I andre studier har foreldre direkte uttrykt misnøye med at lekeplassen ikke er godt nok tilrettelagt slik at alle barn kan bruke den (Prellwitz & Skär, 2016). Skolegården omtales ofte som en lekeplass, og har ofte apparater som andre lekeplasser. Hvis ikke disse er godt nok tilrettelagt for at alle barna kan bruke de, vil noen bli holdt utenfor aktiviteter.

1.1.2 Lek

I kronikken «La skolen etter coronaviruset bli en lek!» (Sundsdal, Øksnes, Evenshaug, Nome & Løvlie, 2020) oppfordrer forskere til å la barna ta tilbake skolehverdagen på sin måte gjennom lek. De ønsker at barna skal møte en skole som i større grad styres av barnas egne interesser. Barns interesser kommer ofte til uttrykk gjennom leken. Leken blir sett på som en aktivitet som ikke er bundet opp til en spesiell tid eller mønster, men noe barn gjennomfører av egen lyst. Det er indre motivasjon som skaper og driver leken, der verden utforskes uten hensyn til virkeligheten (Lindqvist, Kroksmark, Andersson & Wallerius, 2016). Leken er dermed primært noe barnet gjør på egne premisser, men det kan skje en utvikling eller modning i leken. Gjennom at barnet er engasjert og deltagende i leken kan det utvikle seg både fysisk og psykisk. Fysisk med at det trener på koordinasjon i for eksempel klatring eller balanse, psykisk med at det går inn i ulike roller. Barnet lever seg på den måten inn i ulike perspektiver og kan på den måten bli mer kjent med seg selv. Tanta & Knox (2015, s. 483) beskriver dette som «Watching children play is like looking through a window into their very being». «Barn

kan leka med vad som helst, när som helst, och leken har en fundamental betydelse för barns utveckling» sier Lindqvist et al. (2016, s. 165). I barneskolealder utvikler barn mange ferdigheter, blant annet selvoppfattelse og kommunikasjonsferdigheter (Eide & Eide, 2013). Dette gjør leken til en viktig del av denne perioden. Peter Gray (2011) lister opp noen av ferdighetene leken kan være med på å utvikle:

Play helps children (a) develop intrinsic interests and competencies; (b) learn how to make decisions, solve problems, exert self-control, and follow rules; (c) learn to regulate their emotions; (d) make friends and learn to get along with others as equals; and (e) experience joy. Through all of these effects, play promotes mental health. (s. 454)

Peter Gray (2011) mener at fordi leken er indre motivert vil barna strekke seg langt for å fortsette å være i leken. Dermed vil de også kunne endre på atferd for å fortsatt kunne delta i leken. Når leken har et slikt potensial vil det være hensiktsmessig å legge til rette for at barn skal kunne delta i lek sammen med andre i skolehverdagen.

1.1.3 Deltagelse

Deltagelse i aktiviteter er sentralt for menneskelig utvikling og livsglede (Law, 2002).

Mennesket er skapt avhengig av hverandre. Det er gjennom interaksjon med andre at vi utvikler oss selv i den konteksten vi lever i. Dette støtter opp rundt perspektivene til Peter Gray (2011) der barnet i lek med andre kan tilegne seg sosiale ferdigheter. Deltagelse har ulike former og oppfattes i størst grad subjektivt (Hemmingsson, 2016). For det enkelte barnet kan delaktighet for eksempel være å delta på like vilkår, delta i ulike deler av aktiviteten eller delta ved å være en engasjerende og støttende observatør. Ness (2015) ser også på forskjellige sider av deltagelse og påpeker at en persons egne ønsker og valg bør ligge til grunn. Det er viktig å se på forskjellige muligheter for delaktighet dersom det ikke er mulig at alle barn kan delta på lik linje (Hemmingsson, 2016). Birk & Langdal (2015) anvender deltagelse i sammenheng med aktivitet ved at vi er aktive og tar del i aktiviteter. For å kunne være aktive og deltagende i aktiviteter som lek med jevnaldrende i skolehverdagen, må skolen legge til rette for det (Nordahl et al., 2016). Personell i skolen har god kunnskap om forskjellige sosiale aktiviteter som kan bidra til deltagelse (Ness, 2015). Han påpeker videre at deltagelse er dynamisk der både samfunnet og enkeltpersonen må legge til rette for deltagelse.

1.2 Problemstilling

Å identifisere problemstillingen er det første steget i arbeidet med en litteraturstudie (Arksey & O'Malley, 2005). For å identifisere problemstillingen beskriver Bjerrum (2005) at arbeidet starter med å presisere selve problemet. Utgangspunktet til denne oppgaven var hvordan naturen kunne brukes til å stimulere sansene til barn med atferdsvansker. Det viste seg å være utfordrende å finne forskning rundt sansestimulering og natur. Vi rettet da oppmerksomheten vår rundt aktivitet og deltagelse i skolehverdagen. Vi endte med temaet; ergoterapi i barneskolen. Vi ønsket fortsatt å inkludere natur i oppgaven og fokuserte derfor på utearealene rundt skolebygg.

Undersøkelser rundt dette temaet har viste at det finnes lite forskning og avhandlinger rundt friminuttene i den norske skolen. Vi gjennomførte noen prøvesøk og fant interessante internasjonale studier om temaet. Basert på informasjon vi fant ble vi nysgjerrige på friminuttets betydning, da det ofte er i den konteksten barn oppholder seg i utearealet. Vi bestemte oss for å finne ut mer om hvordan organiseringen av friminutt kan påvirke barnas aktivitet og deltagelse i lek. Vi gjorde flere prøvesøk for å begynne utformingen av en konkret problemstilling, som Hsieh & Shannon (2005) beskriver. For å konkretisere problemstillingen så mye som mulig benyttet vi PICO (Patient, Intervention, Comparison, Outcome) (Brandt & Winding, 2005).

Patient – Barneskolebarn

Intervention – Tilrettelegging av friminutt

Comparison – Ikke relevant

Outcome – Deltagelse og lek

Endelig problemstilling:

Hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?

1.3 Videre struktur på oppgaven

Denne studien har følgende struktur; Introduksjon, Metode, Resultater og Diskusjon (IMRoD) (NTNU). Studien har også et teoretisk perspektiv som blir forklart før methodedelen. Det teoretiske perspektivet benyttes i diskusjonsdelen for å få en ergoterapeutisk forståelse av resultatene. Metoden til denne oppgaven er inspirert av Scoping review som Arksey & O'Malley (2005) beskriver. I methodedelen vil vi gjøre rede for hvordan vi har funnet og

analysert litteraturen. Etter metodedelen kommer en resultatdel der vi presenterer relevante funn i litteraturen. Så følger en diskusjonsdel der resultatene blir diskutert opp mot det teoretiske perspektivet. Til slutt har vi en avslutning der vi kommer med en konklusjon på hva vi har funnet ut, samt litt metodekritikk. Sist i oppgaven er referansene listet opp.

2.0 Teori

2.1 Introduksjon til teoridelen

Denne delen beskriver teorivalget i oppgaven. Grunnen til at vi beskriver et konkret teoretisk perspektiv er fordi datamaterialet ofte er ulikt i metode, kontekst og problemstilling. Derfor kan det være krevende å se en helhet i datamaterialet. Teorien er med på å skape denne helheten i arbeidet med problemstillingen. Gjennom å ha et klart teoretisk perspektiv får oppgaven et sett med felles «briller» til hvordan materialet kan tolkes (Dalland, 2017). I oppgaven er det teoretiske perspektivet Ann A. Wilcock's (1999; 2007) aktivitetsperspektiv, doing, being, becoming, belonging (DBBB). Dette gir oss en ergoterapeutisk forståelse i oppgaven. Perspektivet bidrar til å vise hvor viktig det er at barn har muligheter til å være barn, og hva som må være til stede for å støtte opp under utvikling og samspill mellom barna.

2.2 Occupational Perspective of Health (OPH)

På slutten av 90-tallet introduserte Ann A. Wilcock (1999) en samlende forståelse for hvilken betydning aktivitet og deltagelse har for mennesker. Hun forklarer i sin første artikkel begrepene doing, being og becoming (Wilcock, 1999). Senere har begrepet belonging blitt lagt til i dette aktivitetsperspektivet (Wilcock, 2007). I denne oppgaven benyttes disse fire begrepene til å forstå aktivitet og deltagelse. For å skape bedre flyt i teksten vil vi benytte norske oversettelser av disse begrepene, som å gjøre, å være seg selv, oppnå sitt potensiale og tilhørighet.

Aktivitetsperspektivet har i nyere artikler blitt referert til som Occupational Perspective of Health (OPH) av Hitch, Geneviève & Stagnitt (2014). I denne oppgaven kommer OPH til å bli brukt som forkortelse til aktivitetsperspektivet.

OPH utfordrer til å tenke helhetlig på sammenhengen mellom aktivitet, hverdagsliv og helse, og er dermed forankret i en holistisk vitenskapstradisjon (Wilcock, 2007; Birk & Langdal, 2015). Dette kan relatere til barns aktivitetsutfoldelse og utvikling. Når barnet får gjøre en aktivitet som er med på å utvikle det potensialet det har inne i seg skjer den en positiv utvikling (Peny-Dahlstrand, 2016). Dette vil igjen innvirke på den konteksten barnet er i, der det gjennom

å utføre aktiviteter får være med de andre (Wilcock, 2007). Hvis barnet blir hindret i å gjennomføre aktiviteter som gir mening, kan det skape uhelse (Wilcock, 1999; Mathiasson & Morville, 2015). Det vil derfor være nyttig å skape arenaer der alle kan delta på lik linje, men som seg selv.

3.0 Metode

3.1 Introduksjon til metodedelen

I dette kapitlet gjør vi rede for metoden. Vi har brukt prinsippene for scoping review som inspirasjon til metode i litteraturstudien. I scoping review undersøkes eksisterende litteratur i et forsøk på å få større innsikt i et spesifikt problemområde (Arksey & O'Malley 2005). I utgangspunktet kan alle typer kilder inkluderes i en scoping review. Dette inkluderer kunnskap av ulikt validitetsnivå. Grunnen til dette er for å få god innsikt i problemområdet og for å oppdage eventuelle mangler i forskningen på området (McKinstry, Brown & Gustaffson, 2014). En slik tilnærming kan bli meget omfattende, og med begrensninger for hvor omfattende denne studien skal være er kun vitenskapelige artikler inkludert. Analysen er inspirert av Hsieh & Shannon's (2005) innholdsanalyse.

3.2 Søkeprosessen

Vi har benyttet de elektroniske databasene oria og pubmed i søk. Disse databasene søker bredt i ulike kildematerialer. Dette skaper et bredt søkefelt, men kan også resultere i et stort antall treff. Det er nødvendig å avgrense søkene gjennom inklusjons- og eksklusjonskriterier basert på problemstillingen for å effektivisere søkene og unngå irrelevante funn, som Arksey & O'Malley (2005) anbefaler. Søkene er avgrenset til å inneholde artikler innenfor de ti siste årene – 2010-2020. Det er gjort noen unntak for å kartlegge bredden av temaet, men i hovedsak er det artikler fra de 10 siste årene som har vært mest relevant for valgt tema. Vi begrenset søkene til vitenskapelige artikler og artikler med studier som tar opp temaet i problemstillingen. Utdypende begrensninger er gjort rede for i tabell A. Vi har bevisst utelatt studier som handler om fysisk aktivitet på skoleplassen, studier som handler om lekeplasser utenfor skoleområdet og studier som omhandler barnehagebarn.

I selve søkeprosessen startet vi med norske søkeord. Disse var «lekeplass», «uteareal», «skole», «barn» og «deltagelse». Det var ingen relevante funn med bruk av de norske søkeordene. Vi gikk dermed over til å søke på engelsk. Blant de engelske søkeordene var det følgende som gav oss resultater som vi benytter i denne litteraturstudien; «playground», «outdoor», «play»,

«participation», «child», «school» og «recess». Søkeordene ble kombinert i ulike varianter som kan leses ut fra tabell A.

Dato for søk	Database	Søkeord i søkt kombinasjon	Avgrensinger	Antall treff	Antall utvalgte, overskrift	Antall utvalgte, sammendrag	Antall utvalgte, fulltekst
15.04.2020	Pubmed	Playground, Participation	2010-2020, Randomized Controlled Trial	16	5	5	0
16.04.2020	Pubmed	Childhood, playground	Published in the last 5 years, Full text	62	5	1	0
16.04.2020	Pubmed	Child, play, inclusion, outdoor	Published in the last 5 years, Full text	12	1	0	0
16.04.2020	Pubmed	Child, participation, outdoor	Published in the last 10 years, Clinical Study, Clinical Trial, Full text	57	5	4	2
23.04.2020	Pubmed	Playground, intervention, elementary school	Published in the last 10 years, Clinical trial	11	4	0	0
24.04.2020	Oria	Playground	Tittel inneholder søkeord. Emne: Intervention, Elementary school	18	10	9	4

24.04.2020	Oria	Play, children, school, playground	2015-2020, Fagfelleverdert tidsskrift, Tittel inneholder søkeord	11	4	2	1
01.05.2020	Oria	Participation, Recess	Tittel inneholder søkeord, Artikkler	13	2	2	1

Tabell A

3.3 Utvalgelse av artikler

Artikler fra søkene ble først selekterte ut på bakgrunn av overskriftene. Det ble sett etter overskrifter som inneholdt søkeordene og som var relevante til problemstillingen. Med denne fremgangsmåten ble 21 av totalt 99 treff utvalgt. Disse inneholdt i stor grad ord som children, school og playground. I neste seleksjon ble inklusjons- og eksklusjonskriteria vektlagt (Brandt & Winding, 2015). Inklusjonskriterier var at artiklene handlet om barn i barneskolen, aktiviteter på lekeplassen og deltagelse i lek. 17 av 21 artikler ble valgt med disse kriteriene.

De 17 artiklene ble så lest i fulltekst. De ble listet opp i en tabell der hovedfunn ble sortert på bakgrunn av inklusjonskriteriene. De 17 artiklene hadde alle funn som kunne svare på problemstillingen, men det ville bli for omfattende å inkludere alle innenfor denne studiens omfang (Arksey & O'Malley, 2005). For å redusere antall artikler i denne studien ble det foretatt en avstemning over hvilke artikler som skulle inkluderes. Det er anbefalt å ha klare kjøreregler i et slik arbeid for å hindre konflikter (Eide & Eide, 2013). Det ble derfor utformet en metode for å gjøre avstemningen ryddig og rettferdig.

Avstemmingen ble utført i to runder. I første runde ble artiklene stemt på gjennom å gi de fargen grønn, gul eller rød. Grønn betydde at den skulle inkluderes, gul betydde kanskje inkluderes og rød betydde ikke inkluderes. Etter første runde var seks grønn, fem gul og seks rød. De fem gule ble stemt over en gang til. Tre av disse ble rød og to ble grønn. Det endte med åtte grønne artikler som ble inkludert i denne oppgaven. Utvalgte artikler er listet opp i tabell B. Tabellen inkluderer tittel, forfatter, hensikt og sentrale funn til hver enkelt artikkel.

3.4 Analyse av data

For å analysere data i de åtte artiklene vi valgte ut, strukturerte vi relevante funn i en tabell som kommer frem i tabell B. Gjennom å gjøre dette vil det være enklere å få sammenheng mellom de ulike artiklene og lettere se hovedtrekk i artiklene (Arksey & O'Malley, 2005). Videre ble funnene i de åtte artiklene systematisert ut fra tre hovedtemaer. De tre hovedtemaene var; tilrettelegging for lek i uteareal, deltagelse i lek og barns aktivitet i uteareal. Disse hovedtemaene dekker ulike aspekter rundt problemstillingen, og gjør arbeidet med å hente ut relevant informasjon fra artiklene mer systematisk ifølge Hsieh & Shannon (2005).

Når alle artiklene var lest og informasjon systematisert i hovedtemaene hadde vi en god oversikt over funn i artiklene. Vi leste fire artikler hver, og når vi leste igjennom artiklene en gang til for å se etter relevante sitater og meningsbærende enheter som kunne være aktuelle å ta med i denne oppgaven, noe Hsieh & Shannon (2005) anbefaler, byttet vi artikler. På denne måten fikk begge to et helhetlig bilde av alle funnene. Resultatene fra artiklene blir presentert i resultatdelen i neste kapittel.

4.0 Resultat/Funn

4.1 Introduksjon

I dette kapittelet blir resultatene fra artiklene beskrevet med utgangspunkt i de tre hovedtemaene; tilrettelegging for lek i uteareal, deltagelse i lek og barns aktivitet. Kapittelet gir utdypende informasjon om sentrale funn listet opp i tabell B. Noen av artiklene hadde ikke funn som passet inn under ett eller flere av hovedtemaene, og vil derfor ikke beskrives i ett eller flere av hovedtemaene. Generelt beskriver artiklene ulike intervensjoner og tilnærminger for å øke aktivitet og deltagelse på skolegården.

Tittel (årstall)	Forfattere	Hensikt, metode, deltagere og sted	Sentrale funn
<p>A haven of green space: learning from a pilot pre-post evaluation of a school-based social and therapeutic horticulture intervention with children. (2018)</p>	<p>A. Chiumento, I. Mukherjee, J. Chandna, C. Dutton, A. Rahman, K. Bristow</p>	<p>Undersøke mental velvære hos barn med atferdsutfordringer ved intervensjon i grønnsakshage i skolegården. (Kvalitativ, N= 39 barn, 9-14 år). England</p>	<p>-Økt aktivitet i grønnsakshagen -Økt samhandling -Økt empati -Økt problemløsning</p>
<p>Benching Playground Loneliness: Exploring the Meanings of the Playground Buddy Bench (2018)</p>	<p>K. M. Clarke</p>	<p>Undersøke effekten av en vennebenk i skolegården. (Kvalitativ, N= 6 voksne). USA</p>	<p>-Skaper en arena for å dele tanker -Empowerment -Trygg plass i skolegården</p>
<p>Football Pitches and Barbie Dolls: Young Children's Perceptions of Their School Playground (2011)</p>	<p>G. Pearce, R. & P. Bailey</p>	<p>Barns oppfatninger av skolegården. (Kvalitativ, N= 137 barn). England, London</p>	<p>-Nesten alle oppfatter seg selv som deltagende i aktivitet -Sammenheng mellom lek og vennskap -Sosial kontekst gjør at noen barn blir alene -Sosial interaksjon gjennom rollespill</p>
<p>Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground (2018)</p>	<p>J. J. Sterman, G. A. Naughton, A. C. Bundy, E. Froude, M. A. Villeneuve</p>	<p>Forstå hvordan ansattes beslutninger påvirker barn med funksjonsnedsettelse. (Kvalitativ, N= 9 ansatte, 5 barn 5-12 år). Australia</p>	<p>-Begrensede valgmuligheter -Lav deltagelse -Ikke verdsatt av jevnaldrende -Ikke tilpasset uteareal</p>

<p>Reducing Problem Behaviors on the Playground: An Investigation of the Application of Schoolwide Positive Behavior Supports (2002)</p>	<p>T. J. Lewis, L. J. Powers, M. J. Kelk, L. L. Newcomer</p>	<p>Evaluerer effekten av intervensjon som innebærer instruksjon av sosiale ferdigheter og gruppesituasjoner blant barneskoleelever. (Kvantitativ, N= 450 barn 1.-6. klasse). USA</p>	<p>Opplæring i strategier blant lærere virker positivt på atferd i skolegården Elever bidro til fellesskapet</p>
<p>Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play (2017)</p>	<p>L. Engelen, S. Wyver, G. Perry, A. Bundy, T. K. Yee Chan, J. Ragen, A. Bauman, G. Naughton.</p>	<p>Observere endringer i lek ved å benytte resirkulerte materialer i skolegården. (Kvantitativ, N= 111 barn 5-12 år). Australia, Sydney</p>	<p>-Økt kreativitet -Reduserer inaktivitet -Økt deltagelse</p>
<p>Sydney Playground Project: A Cluster-Randomized Trial to Increase Physical Activity, Play, and Social Skills (2017)</p>	<p>A. Bundy, L. Engelen, S. Wyver, P. Tranter, J. Ragen, A. Bauman, L. Baur, W. Schiller, J. M. Simpson, A. N. Niehues, G. Perry, G. Jessup, G. Naughton</p>	<p>Øke barns fysiske aktivitet, lek og sosiale ferdigheter gjennom enkle intervensjoner som resirkulert materiale. (Kvantitativ, N= 226 barn, 5-7 år). Australia, Sydney</p>	<p>-Økt aktivitet i friminutt -Reduserer uønsket atferd -Økt kreativitet -Benytter den plassen man har tilgjengelig</p>

<p>The Effect of Organized Versus Supervised Recess on Elementary School Children's Participation, Physical Activity, Play, and Social Behavior: A Cluster Randomized Controlled Trial (2018)</p>	<p>R. Coolkens, P. Ward, J. Seghers, P. Iserbyt</p>	<p>Undersøke forskjellen av aktivitetsnivå mellom organisert og uorganisert aktivitet i friminutt (N= 281 barn 8-10 år). Belgia, Flandern</p>	<p>-Organisert aktivitet øker aktivitetsnivå. -Barna tilbringer mer tid i aktivitet med hverandre under organisert aktivitet.</p>
---	---	---	---

Tabell B

4.2 Tilrettelegging for lek i uteareal

Endringer i eksisterende uteareal trenger ikke å være store for at de påvirker barns aktivitet. Det viser seg flere ganger at enkel fysisk tilrettelegging gir barna bedre forutsetninger til å leke seg imellom (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017; Clarke 2018). Bundy et al. (2017) benytter noe de kaller resirkulerbare materialer – objekter uten intuitiv bruksmåte, de trekker fram objektene bildekk, bruskkasser og pappesker. Samme typer objekter blir også benyttet i Engelen et al. (2017) som viser til at de ofte blir brukt av barna da de ble observert mer aktive i friminuttene når objektene var tilgjengelige. Bieffekter med denne typen tilrettelegging kan også oppstå ifølge Bundy et al. (2017):

The popularity of the playground materials led to restricted access in some schools. This practice also may have diluted the intervention effects. Some teachers continued to view the equipment as hazardous, even though there were no increases in injuries, and some teachers had concerns with esthetics. (s. 758)

Tid, ressurser og holdninger kan være en hindring for å tilrettelegge utearealer (Serman, Naughton, Bundy, Froude & Villeneuve, 2018). Et fellesprosjekt med å tilrettelegge for aktivitet i de fysiske utearealene kan aktualisere utearealenes potensiale og barrierer for lek og deltagelse blant elever og lærere (Clarke, 2018; Serman et al., 2018). I Serman et al. (2018) viser det seg at holdninger kan være en vel så stor barriere som fysiske gjenstander:

Children with disabilities were theoretically offered the same choices as their typically developing peers on the playground, such as ball games or socializing.

However, they were not valued as playmates, expected to be capable of participating, or meaningfully supported in their play skill development. (s. 591).

Tilrettelegging i form av tydelige regler og normer i friminutt og organisering av aktivitet viser til flere tilfeller av lek mellom barna (Lewis, Powers, Kelk & Newcomer, 2002; Coolkens, Ward, Seghers & Iserbyt, 2018).

4.3 Deltagelse i lek

Den sosiale konteksten på skolegården gjør at barn ikke finner seg til rette i friminuttene (Pearce & Bailey, 2011; Sterman et al., 2018). Pearce & Bailey (2011) sier at barn diskuterer sosial kontekst i lek og at dette er en dynamisk implisitt assosiasjon mellom lek og vennskap. Eksempler de trekker fram på dette er sitatene «I like playing it with my friends» (s. 1368) og «We're happy and I'm playing with my friends» (s. 1368). Barna fikk tegne seg selv i aktivitet som beskrev deres oppfattelse av sosial kontekst i utearealet. Pearce & Bailey (2011) trekker frem en jentes oppfattelse:

I've drawn me and my friends. Well one of my friends is hula-hooping and she's really shocked that I've done a handstand, or cartwheel or whatever you want it to be for the first time ever and my other friend is clapping; she's ready to hug me while I'm still upside down. (s. 1368)

At barn leker alene betyr ikke at de sliter med å finne seg til rette i friminuttene, men deltar på sin måte. Eksempel fra Pearce & Bailey (2011):

For example, when asked to describe her picture, one girl (Y1) said that she had drawn herself playing on her own. The interviewer (I) commented on the large smile sketched on her face: I: Why are you happy? G: Because I'm on my own. I: Do you like playing by yourself Grace? G: Yeah. I: Do you like playing with friends sometimes? Which do you prefer? G: Playing on my own. (s. 1369)

Holdningskampanjer kan skape et positivt miljø i skolegården der flere barn blir inkludert og deltagende i lek (Lewis et al., 2002; Clarke, 2018). Tilstedeværende voksne, rutiner og regler øker sosiale ferdigheter og bidrar til godt miljø i skolegården (Lewis et al., 2002). I Lewis et al. (2002) får barna erfare at god atferd lønner seg. De voksne gir bevisst positiv feedback og gir elevene kollektiv belønning når mange har bidratt til fellesskapet. Ved å ha et bevisst fokus på negativ atferd og endre denne med positive strategier, har det ført til et bedre miljø

for barna. Et godt miljø i skolegården åpner opp mulighetene til at barn kan være seg selv. Dette kommer fram i Clarke (2018) som sier:

We see that the narrative of the lonely child on the playground shifted from feeling ashamed and hiding, to feeling worthy of being seen and included. We also can see that children's perception of lonely children transformed from «reject» to «buddy» (s. 18)

Det viser seg at et mangfold av aktiviteter hindrer uønsket atferd mellom elever (Lewis et al., 2002; Bundy et al., 2017). Kreativitet i lek og økte sosiale ferdigheter, stiller færre krav til motoriske ferdigheter og bidrar til mindre hierarki og forskjeller mellom barna (Bundy et al., 2017). En rektor ved en skole sier i Bundy et al. (2017, s. 756) at «*The students have been actively involved and very creative It's good for social skills ...*». Færre var alene i friminuttene og flere lekte sammen når objekter uten intuitiv bruksmåte ble plassert rundt på utearealet (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017).

Organiserte aktiviteter viser til at flere elever er aktive i friminuttene, og øker dermed antallet som deltar sammen i aktivitet (Chiumento et al., 2018; Coolkens et al., 2018). Studien til Chiumento et al. (2018) viser at elever gjør noe for hverandre og at de bryr seg om hverandre og aktiviteten. Flere av barna uttrykte større tilfredshet i kategoriene «jeg har en venn, ha en verdifull rolle, være involvert og ha en følelse av å høre til» som følge av intervensjonen.

4.4 Barns aktivitet i uteareal

Barna ønsker selv å gjøre aktiviteter ute på skoleplassen. Barn fikk uttrykke hvordan de oppfatter seg selv i skolens uteareal ved å tegne, og «Not surprisingly, perhaps, almost all of them drew themselves engaging in some sort of activity» skriver Pearce & Bailey (2011, s. 1369). Barnas muligheter til å selv gjøre aktiviteter kan øke gjennom interaksjon av konkrete tiltak i skolens uteareal (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017; Chiumento et al., 2018; Clarke, 2018). Ved å benytte grønnsakshage bidro oppgaver knyttet til den at barna ble mer aktive (Chiumento et al., 2018). Ut plassering av objekter uten intuitiv bruksmåte økte aktivitet og lekemønsteret blant barna (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017). Det viste seg å være forskjell mellom jenter og gutter. Jentene viste større tendens til kreativ lek, mens guttene viste tendens til konstruksjonsaktiviteter ifølge Engelen et al. (2017). Clarke (2018) viser at flere valgmuligheter og en følelse av myndiggjøring skaper flere muligheter til aktivitet. Lewis et al. (2002) sier at belønning som følge av positiv atferd fører til færre tilfeller av uønsket atferd

i friminuttene. Følelse av mestring og positive følger for barna bedret aktivitetene og de støttet opp for hverandre.

«We conclude that if recess was organized, children engaged more in gameplay than when they were free on the parkour landscape» hevder Coolkens et al. (2018, s. 752). Barnas aktivitet påvirkes av valgmulighetene, og i Coolkens et al. (2018) viser de til at barna er mer aktive i friminuttene når det er organiserte aktiviteter eller tilstedeværende voksne.

Tilstedeværelse av voksne kan i motsatt tilfelle føre til passivitet (Serman et al., 2018). De sier at barn med utfordringer kan ha for stort tilsyn av voksne, som gjør at de ikke får deltatt fritt i aktivitet. Barnas aktivitet i utearealet blir innskrenket fordi personale og omgivelsene ikke legger nok til rette for dem.

5.0 Diskusjon

5.1 Introduksjon til diskusjonsdelen

Artiklene som er gjennomgått har gitt innsikt i problemstillingen for oppgaven – *Hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?* For å forstå hvordan resultatene kan fremme deltagelse i lek har vi valgt å dele opp diskusjonen i fem deler og knytter disse opp mot aktivitetsperspektivet til Wilcock (1999; 2007).

De fem delene er måter å tilrettelegge friminuttene på;

- Lek med resirkulerbare materialer
- Aktiviteter i grønnsakshage
- Vennskapsbenk
- Voksenstyrte organiserte aktiviteter i friminutt
- Tegne aktiviteter på skoleplassen.

Disse måtene å organisere friminuttet på vil diskuteres for hvordan de påvirker barns deltagelse på skolegården. Sist vil problemstillingen som helhet bli diskutert.

5.2 Måter å tilrettelegge friminutt

5.2.1 Lek med resirkulerbare materialer

Denne tilretteleggingen går ut på å plassere ut resirkulerbare materialer i skolegården. Barna kunne bruke materialene som de selv ønsket, noe som resulterte i fantasirik lek på skoleplassen (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017). Før materialene ble introdusert var over halvparten av barna observert inaktive i friminuttene. Når objektene var plassert i skolegården økte

aktivitetsnivået og barna ble mer kreative og inkluderende. Det økte aktivitetsnivået kan forstås med at barna fikk flere alternativer til å engasjere seg i aktivitet. Det økte antallet av muligheter til aktivitet kan gi barna et større potensial til å utforske og bli kjent med sin egen aktivitetskapasitet. Dette støttes av being begrepet i Wilcock (1999) som sier at det er gjennom å utføre aktiviteter vi blir oss selv. Observasjonene til Engelen et al. (2017) viser at jenter viste tendenser til å utøve kreativ lek, mens guttene utførte konstruksjonsaktiviteter med materialene. Denne leken skjedde i et felleskap der barna var sammen om å bruke materialene på skoleplassen. Det kan knyttes til Wilcock's (2007) begrep om belonging, der barna kan få en følelse av å tilhøre i en felles kontekst.

Denne måten å tilrettelegge for aktivitet i friminuttet gir mange valgmuligheter til barna. Kan det bli for mange valgmuligheter? Hvis barnet ikke klarer å velge mellom aktiviteter kan det få færre muligheter til å bli kjent med sin egen kapasitet. De kreative aktivitetene kan på den måten bli et hinder for aktivitetsutfoldelse sammen med andre. På den andre siden krever lekeplasser med integrerte apparater at barna har et fysisk funksjonsnivå til å kunne bruke apparatene. Barn uten evne til å bruke apparatene kan føle seg ekskludert. Det kan skape en lav følelse av å høre til (Wilcock, 2007). Dette kommer frem i Sterman et al. (2018) der barn med funksjonsnedsettelse opplever å ikke ha de samme mulighetene til å delta i aktivitet som de andre barna. Barna mister på denne måten valgmuligheter på lekeplassen. Dette står i kontrast til Wilcock (1999) som mener at å gjøre det vi er best egnet til er viktig for utvikling.

En tidligere studie fra Prellwitz & Skär (2016) viser at foreldre til barn med funksjonsnedsettelse savner enkle objekter som flyttbare leker på lekeplasser. De mener slike objekter ville ført til at barna deres leker med de andre barna. Det har de ett poeng i, for det viser seg at resirkulerbare materialer stiller mindre krav til fysisk funksjon, da kreativitet blir en dominerende egenskap i leken (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017) Barna får den muligheten de trenger til å være seg selv og være deltagende med jevnaldrende barn. Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2020) slår fast at omgivelsene skal legge til rette for aktivitet og lek gjennom å ha et variert uteareal som gir gode valgmuligheter til aktivitet. Det å introdusere resirkulerbare materialer i skolegården er en enkel tilpasning av omgivelsene der barna gis disse muligheten (Bundy et al., 2017; Engelen et al., 2017).

5.2.2 Aktiviteter i en grønnsakshage

Dette tiltaket beskrives i Chiumento et al. (2018) hvor barn med atferdsutfordringer var med i et prosjekt om å stelle en grønnsakshage. I løpet av prosjektet bedret atferden til elevene seg.

Grønnsakshagen skaper en konkret kontekst hvor barna utfører aktiviteter. Disse rammene for aktiviteten virket positivt inn på elevene i prosjektet. Dette kan ses i sammenheng med betydningen å få deltatt og gjennomført aktiviteter som Wilcock (1999) nevner. En annen side av denne intervensjonen er at barna får et ansvar om å ta vare på noe levende. Hvis det ikke blir stelt vil ikke plantene overleve. Elevene kan få en oppfatning av hva de ønsker å få til og jobbe konkret mot det målet. De får dermed et perspektiv over hvordan de kan påvirke omgivelsene til å bli den de ønsker å være (Wilcock, 1999). Et eksempel på dette er at noen av barna fikk i oppgave av en voksen å fjerne en stor rot i grønnsakshagen. Dette krevde samarbeid og var fysisk krevende, men gav barna stor mestringfølelse. Barna byttet på å holde roten som et trofé foran læreren etterpå (Chiumento et al., 2018). Dette kan man se i sammenheng med at barna får være seg selv i grønnsakshagen og utnyttet sitt potensial (Wilcock, 1999).

Aktivitet i grønnsakshage resulterte i at barna samhandler bedre med hverandre, enn før aktiviteten ble gjennomført (Chiumento et al., 2018). Det kan forklares med at de gjør noe for hverandre og bryr seg om skolekamerater og grønnsakshagen. Dette kan man se i sammenheng med tidligere studier som viser at barn som leker i naturomgivelser har flere tilfeller av positiv interaksjon (Tranter & Malone, 2004). Å være delaktig i grønnsakshagen gav en kjedereaksjon. Barna benyttet grønnsakshagen til aktivitet og senere diskuterte de hva de hadde gjort og hva som skulle skje (Chiumento et al., 2018). Grønnsakshagen ga barna tid og energi til å ta vare på arealet og den ble en ressurs for inkludering av venner og familie. Dette kan forstås med at barna fikk tid til å være seg selv, til å tenke og reflektere (Wilcock, 1999). Videre viste funn at barna ønsket å plante trær som skulle være til glede for neste generasjon lærere og elever. Dette kan man se i sammenheng med at kontekst der aktivitet skjer kan gi følelser av å høre til (Hitch et al., 2014). Hitch et al. (2014) sier å høre til er en følelse av tilknytning til for eksempel andre personer eller steder.

5.2.3 Vennskapsbenk

Katherine M. Clarke (2018) utforsker i sin artikkel hvilken betydning og hvilken oppfatning elevene har til en «Buddy Bench» (vennskapsbenk) i skolegården. Vennskapsbenken fungerer som et mellomledd fra å være alene til å være sammen med andre. Elever som ikke har noen å være med kan sette seg på benken. Andre elever er oppmuntret til å inkludere de som sitter på benken med i lek. På den måten skal benken sørge for at alle elevene har noen å være sammen med. Clarke (2018) observerte at benken endret måten barna lekte på, og at den skapte større inkludering i skolegården. Ett barn sa følgende om hvordan benken hadde endret konteksten på skoleplassen; «I have to play with my standard playmates, no matter how they treat me.» to,

«I can choose who I play with.» (Clarke, 2018, s. 18). Dette kan være med på å skape en fellesskapsfølelse på lekeplassen der barnet selv kan være med i den aktiviteten de vil, med hvem de vil. På den måten får de mulighet til å være seg selv, bli seg selv og være sammen med andre (Wilcock, 1999). På den andre siden kan det tenkes at benken kan være stigmatiserende. Hvis barn som setter seg på benken ikke blir inkludert i lek, og heller blir sittende kan dette innvirke negativt på barnets følelse av å være i et felleskap (Wilcock, 2007). For å hindre dette beskrev Clarke (2018) at skolen som hadde tatt i bruk benken, brukte tid på å introdusere den for ansatte og elever. Når de fleste kjente til benkens funksjon, kunne den benyttes som et innslag i skolegården som fremmer deltagelse i lek mellom elever.

Å skulle tilpasse utearealer kan være tidkrevende og ressurskrevende (Bundy et al., 2008). Å tilrettelegge utearealene med en benk er i utgangspunktet lite ressurskrevende. Det er opp til skolen hvor mange ressurser som skal settes inn i implementeringen og bruken av benken. Det kan være en fare for at benken ikke blir brukt, om den «glemmes» eller tas for gitt av elever og ansatte. Hvis benken derimot blir sett og anerkjent som et godt tiltak kan den være med på å øke deltagelse og inkludering mellom elever (Clarke, 2018).

5.2.4 Voksenstyrte organisert aktivitet i friminutt

Det er ulike oppfatninger for hvordan barn best lærer og utvikler seg. Nordahl et al. (2016) mener at barn ikke har de nødvendige forutsetningene for å kunne være alene og oppdra seg selv. De mener videre at voksne i skolen er med på å påvirke barns sosiale deltagelse mellom jevnaldrende. Med andre ord at holdninger fra voksne smitter over på barna. At voksne kan endre barnas sosiale ferdigheter støttes av Lewis et al. (2002). De benyttet regler for hvordan barna skal ta del i lek, hvordan de skal reagere når de vinner/taper spill og hvordan man forholder seg til skoleklokka når den ringer. Dette ble områder der de voksne kunne påvirke barnas sosiale ferdigheter. Resultater av dette ble at elevene støttet hverandre og ble bedre utgaver av seg selv. Dette kan forstås i forhold til Wilcock (1999) ved at de voksne hjalp elevene til å bli kjent med sitt eget potensiale og forstå hvordan de skulle oppføre seg for å være en del av felleskapet. På den andre siden kan denne voksenstyringen hindre den enkelte elev i å fult ut forstå seg selv og engasjere seg i meningsfulle aktiviteter. Peter Gray (2011) ser på leken som denne regulatoren. Elevene har ifølge han et iboende ønske om å være deltager i leken og regulerer sin atferd for å kunne delta i leken. Ut fra det vil barna utvikle sosiale evner som fremmer deltagelse.

Tilstedeværelse av voksne i lek viser at segregasjon avtar og flere barn deltar sammen (Pierce & Bailey, 2011). At flere deltar sammen kommer også fram i Coolkens et al. (2018) sin studie der organisert aktivitet aktiviserer flere og bidrar til mer deltagelse mellom elevene. Både organisering og veiledning av voksne øker aktivitetsnivået. Studien sier ikke noe om barnas egen opplevelse av økt deltagelse. Deltar de i aktiviteten fordi de må, eller har de faktisk et valg om å delta i den organiserte aktiviteten? Lewis et al. (2002) bruker ytre stimuli for å gi barna positiv feedback når de viste god oppførsel i friminuttene. Når en klasse hadde smalet x antall bevis på positiv atferd fikk de en belønning i form av for eksempel et ekstra friminutt. Slik kan det objektive målet på aktivitet økes, men økt aktivitet betyr ikke nødvendigvis økt deltagelse. Deltagelse er en subjektiv oppfattelse som ikke nødvendigvis innebærer å være fysisk aktiv (Hemmingsson, 2016).

5.2.5 Tegne aktiviteter på skoleplassen

Dette er en tilrettelegging som ikke direkte blir brukt i studiene vi fant, men kan ha potensiale til å fremme deltagelse på skoleplassen. Pearce & Bailey (2011) og Clarke (2018) beskriver bruk av tegninger i sine studier for å få innsikt i barnas egne oppfattelse av aktivitet og deltagelse. Tegningene brukes som utgangspunkt til at elevene skal reflektere rundt det de har tegnet. Begge artiklene viser til at elevene reflekterer godt over hva de har tegnet, og at denne refleksjonen gir et innblikk i hvordan elevene tenker om aktivitet i friminuttene. Tegning av aktivitet kan bidra til at barn får tid til å tenke og reflektere over hvem de er (Wilcock, 1999). Denne refleksjonen kan føre til en større forståelse for hvilke aktiviteter som er viktige for den enkelte. Metoden kan brukes i en prosess for å bevisstgjøre elevene på hvilke aktiviteter som er viktige for de på lekeplassen. På den måten kan elevene utforske hva som er meningsfylt for seg selv. Gjennom å få innsikt i hva som er viktige aktiviteter for elevene kan de voksne tilrettelegge for denne aktiviteten. På den andre siden bør det ikke blir en for stor involvering fra voksenpersonen. Hvis de voksne styrer elevenes aktiviteter i friminuttene, kan det bli vanskelig å utøve sitt potensial (Serman et al., 2018). Det bør heller legges til rette for et bredt spekter av aktiviteter slik at flest mulig får delta i lek.

Å tegne aktiviteten kan appellere til barnas fantasi. Dette kan man se i sammenheng med Bundy et al. (2017) sin intervensjon med resirkulerbare materialer. Objektene på skoleplassen skapte mange muligheter til å være kreative i lek. Når barna tegner aktiviteten åpnes et mulighetsrom til å tegne hvordan de ser for seg aktiviteten på lekeplassen (Pearce & Bailey, 2011). Barna kan konkret tegne den leken de ser for seg. Da kan aktiviteten være med på å bygge roller og et felleskap med at de som ser tegningen får et innblikk i hva barnet forestiller seg.

5.3 Hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?

De fem måtene å tilrettelegge for deltagelse i skolegården har gitt innspill for hvordan friminutt konkret kan tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek. Hvilke fellestrekk kan vi hente fra disse studiene og tilretteleggingene? Gjennomgående kan vi se at skolene som lykkes med å øke deltagelsen i lek har hatt et bevisst fokus på det. Dette viser at skolene utnytter potensialet som ligger i friminuttene. Skoler som vil tilrettelegge for deltagelse i lek bør begynne med å jobbe for en felles holdning blant de ansatte om hvordan skolens forhold er til organisering og innhold i friminuttet. På den måten er de ansatte i skolen klar over hvilken arena friminuttet skal være på den aktuelle skolen for å fremme deltagelse i lek mellom barna. Videre kan det være hensiktsmessig å gi noen av de ansatte på skolen et konkret ansvar om å tilrettelegge friminuttene. Disse bør ha ansvar for organiseringen gjennom å være oppdatert på aktuell forskning og eventuelt involvere seg i studier som omhandler temaet. På den måten kan de være med på å utvikle og aktualisere dette temaet i en norsk kontekst. Et annet fellestrekk de fem måtene å tilrettelegge friminuttene på fremmer, er å gi elevene valgfriheter på skoleplassen.

En måte å øke deltagelsen i lek i skolegården på er å gi barna et bredt spekter av valgmuligheter til aktivitet i friminuttet. Utearealene bør være tilrettelagt for å gi barna mulighet til å velge hvilke aktiviteter de vil delta i og hvordan de utfører dem. Barna får med andre ord mulighet til å utfolde seg selv i selvvalgt aktivitet. Det vil også som vi har sett være mulig å tilrettelegge med aktiviteter som øker valgmulighetene barna har på skolegården. Når skolegården har et bredt spekter av valgmuligheter, kan det være enklere for det enkelte barnet å delta i lek. Barnet kan da finne aktiviteter som det har en lyst til å delta i. Da får barnet vært seg selv i aktiviteten og utvikler seg ut fra den aktiviteten barnet gjennomfører. Skjer dette i en større kontekst der flere barn er aktive i aktivitet kan det skape en fellesskapsfølelse i gjennomføringen av aktivitet. Dette er perspektiver som er med på at barna skal kunne delta i lek. Et siste moment for å skape en skoleplass som fremmer deltagelse i lek mellom elever er å reflektere rundt hvor aktive voksenpersoner skal være på skoleplassen.

Tilstedeværende voksne som er med og organiserer og veileder aktiviteter kan gi valgmuligheter for de som er usikre i sosiale settinger og som trenger litt hjelp for å være deltagende i aktivitet. På den andre siden kan organisert lek føre barna inn i et uhensiktsmessig lekemønster. Et slikt leksmønster kan være vurdert til å være det beste ut fra de voksenes sin forståelse, men mangle barnas perspektiver på lek. Hvis det skjer vil ikke leken være lek, men heller en styrt aktivitet fra de voksenes side. En styrt aktivitet kan hindre barna i å bli kjent med

hvem de er, og få uttrykt seg selv. Voksenstyrte aktivitet må fortsatt gi muligheter for at barna selv velger aktivitet. Hvordan barna velger å være i aktivitet er forskjellig. Derfor bør det verdsettes at et barn går alene eller leker alene. Det er et uavhengig valg som det enkelte barn gjør, men det må ha mulighet til å ta dette valget. Hvis det ikke er noen andre aktiviteter enn å gå alene kan det virke mot sin hensikt. Om dette skjer i en kontekst der barna har et fokus på å inkludere hverandre i aktivitet kan det skapes en arena som fremmer deltagelse i lek på skoleplassen. Det må forstås hvorfor barn tar de valgene de gjør.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har vi reflektert rundt problemstillingen – *hvordan kan friminuttet i barneskolen tilrettelegges for å fremme deltagelse i lek?* Vi har sett på ulike internasjonal forskning for å belyse denne problemstillingen. Det kan være en svakhet med oppgaven at vi ikke har funnet norsk forskning som belyser dette temaet. Dette kan være fordi vi hadde begrensning til at vi kun skulle inkludere vitenskapelige artikler. Vi har forsøkt å finne forskning fra land som har tilnærmet lik kontekst som den norske skolen. At det finnes lite norsk forskning på dette temaet, kan gjøre det enda viktigere å belyse temaet i et norsk perspektiv. Vi mener intervensjonene som er utført i de forskjellige landene er overførbare og mulig å teste på barneskoler i Norge. Friminutt og skoleplassen er viktige arenaer i barnas skolehverdag som bør aktualiseres i større grad. Vi har sett at det er viktig å ikke i for stor grad innvirke på barnas lek, men legge til rette for at de kan velge aktiviteter selv. Dette er et perspektiv som ergoterapeuter kan være med å belyse sammen med pedagoger. Intervensjonene er ment til å skape aktivitet og engasjement på lekeplassen. De viser til konkrete eksempler, men ikke til hvor mange barn som faktisk blir inkludert i lek på skoleplassen. Intervensjonene skaper flere muligheter for hvordan barna kan aktiviseres på skoleplassen. Dette gjør at aktivitetsnivået øker og på den måten deltar de i flere aktiviteter. Barnas egen opplevelse er ikke godt dokumentert. Derfor kan man bare anta at tiltakene fremmer deltagelse i lek mellom barna ut ifra observasjon.

Ergoterapeuter har en innsikt i hvordan aktiviteter er med på å forme mennesker, og hvordan aktiviteter kan tilpasses for den enkelte eller grupper. Med denne innsikten kan ergoterapeuter være en viktig bidragsyter til hvordan skolen skal gi alle elever en helhetlig skolehverdag. Vi har sett at det ikke bare er i undervisningen læring skjer, men også i ulike kontekster på skolen. Med et fokus på mennesket, aktiviteten og omgivelsene kan barnas skolehverdag bli godt tilrettelagt for læring og utvikling.

Proessen med å finne problemstilling og relevante vitenskapelige artikler har vært spennende. Vi ser som sagt at dette er et felt som er lite aktualisert i Norge, og ønsker at denne litteraturstudien skal være et innspill til hvordan norske skoler konkret kan hente inspirasjon til dette feltet. Skolens friminutt bør ikke bare være en arena der barna skal lære, men en arena der de får være seg selv.

7.0 Referanseliste

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology* 8(1), 19-32.

Barneombudet. (u.å.). Skoletimer og friminutt. Hentet 23. mai 2020 fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/pa-skolen/hvor-lang-skal-en-skoletime-og-friminutt-vaere/>

Birk, M. A. & Langdal, I. (2015). Centrale begreber inden for ergoterapi. I Å. Brandt, A. J. Madsen & H. Peoples (Red.), *Basisbog i ergoterapi* (s. 119-138). København: Munksgaard

Bjerrum, M. (2005). *Fra problem til færdig opgave*. København: Akademisk forlag

Brandt, Å. & Winding, K. (2015). Søgning og vurdering af ergoterapirelevant forskning. I Å. Brandt, A. J. Madsen & H. Peoples (Red.), *Basisbog i ergoterapi* (s. 427-449). København: Munksgaard

Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., . . . Naughton, G. (2017). Sydney playground project: a cluster-randomized trial to increase physical activity, play, and social skills. *Journal of School Health*, 10(87), 751-759. <https://doi.org/10.1111/josh.12550>

Bundy, A. C., Luckett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., . . . Spies, G. (2008). Playful Interaction: Occupational Therapy for All Children on the School Playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522-527. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.522>

Chiumento, A., Mukherjee, I., Chandna, J., Dutton, C., Rahman, A. & Bristow, K. (2018). A haven of green space: learning from a pilot pre-post evaluation of a school-based social and therapeutic horticulture intervention with children. *BMC Public Health* 18(836), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5661-9>

Clarke, K. M. (2018). Benching Playground Loneliness: Exploring the Meanings of the Playground Buddy Bench. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018143930>

- Coolkens, R., Ward, P., Seghers, J., & Iserbyt, P. (2018). The Effect of Organized Versus Supervised Recess on Elementary School Children's Participation, Physical Activity, Play, and Social Behavior: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Physical Activity & Health*, 15(10), 747–754. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0591>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Direktoratet for byggkvalitet. (2017, 15. september). Byggteknisk forskrift (TEK17) med veiledning. Hentet fra <https://dibk.no/byggereglene/byggteknisk-forskrift-tek17/>
- Eide, H. & Eide, T. (2013). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelen, L., Wyer, S., Perry, G., Bundy, A., Chan, T., Ragen, J., . . . Naughton, G. (2017). Spying on children during a school playground intervention using novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 86-95. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>
- FN-Sambandet. (2019, 17. juni). Barnekonvensjonen. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv. (1995). Lov om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (FOR-1995-12-01-928). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=823263a9-2dd6-4f3c-86d2-733068a21cef%40pdc-v-sessmgr04>
- Helsedirektoratet. (2014, 1. mars). Kapittel 2. Veiledning og god praksis (§§ 1-29). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29#2-virkeomrade>
- Hemmingsson, H. (2016). Delaktighet i skolmiljön. I A.-C. Eliasson, H. Lidström & M. Peny-Dahlstrand (Red.), *Arbetsterapi för barn och ungdom* (s. 179-191). Lund: Studentlitteratur AB.

- Hitch, D., Geneviève, P., & Stagnitt, K. (2014). In the Footsteps of Wilcock, Part One: The Evolution of Doing, Being, Becoming, and Belonging. *Occupational Therapy In Health Care*, 28(3), 231-246. <https://doi.org/10.3109/07380577.2014.898114>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* (15)9, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jelstad, J. (2019, 5. november). Her er det bare 7 kvadratmeter skolegård per elev. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/elev-skolegard-utemiljo/her-er-det-bare-7-kvadratmeter-skolegard-per-elev/218001>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 13. januar). Veileder om barn og unge i plan og byggesak. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barn-og-unge-i-plan-og-byggesak/id2685228/>
- Law, M. (2002). Participation in the Occupations of Everyday Life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(6), 640-649.
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing Problem Behaviors on the Playground: An Investigation of the Application of Schoolwide Positive Behavior Supports. *Psychology in the Schools*, 39(2), 181-190. <https://doi.org/10.1002/pits.10029>
- Limstrand, T. (2000). Ut er In?: En kartlegging av uteaktiviteter i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland. Bodø: Salten friluftsråd. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/5cc5c20c7ccd3b5a53115583eea82dd9?lang=no#0>
- Lindqvist, P. W., Kroksmark, U., Andersson B.-M. & Wallerius, U. (2016). Lek för barn med flerfunksjonsnedsättning. I A.-C. Eliasson, H. Lidström & M. Peny-Dahlstrand (Red.), *Arbeterapi för barn och ungdom* (s. 165-178). Lund: Studentlitteratur AB.
- Mathiasson, G. & Morville, A.-L. (2015). Grundlæggende antagelser, værdier og etik I ergoterapi. I Å. Brandt, A. J. Madsen & H. Peoples (Red.), *Basisbog i ergoterapi* (s. 97-118). København: Munksgaard
- McKinstry, C., Brown, T. & Gustafsson, L. (2014). Scoping reviews in occupational therapy: The what, why and how to. *Australian Occupational Therapy Journal* 61, 58-66.

- Ness, N. E. (2015). *Hjelpemidler og tilrettelegging for deltagelse: et kunnskapsbasert grunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- NTNU. (u.å.). Hva er MRoD?. Hentet 2. juni 2020 fra <https://www.ntnu.no/sekom/hva-er-imrod>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pearce, G., & Bailey, R. P. (2011). Football pitches and Barbie dolls: young children's perceptions of their school playground. *Early Child Development and Care*, 10(181), 1361-1379. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.529906>
- Peny-Dahlstrand, M. (2016). Aktivitetens betydelse för barn och ungdom. I A.-C. Eliasson, H. Lidström & M. Peny-Dahlstrand (Red.), *Arbeterapi för barn och ungdom* (s. 23-33). Lund: Studentlitteratur AB.
- Prellwitz, M. & Skär, L. (2016). Are playgrounds a case of occupational injustice? Experiences of parents of children with disabilities. *Children, Youth and Environments*, 26(2), 28-42. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.26.2.0028>
- Sterman, J. J., Naughton, G. A., Bundy, A. C., Froude, E., & Villeneuve, M. A. (2018). Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with distermansabilities on the school playground. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 579-596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1472819>
- Sundsdal, E., Øksnes, M., Evenshaug, T., Nome, D. & Løvlie, K. (2020, 4. mai). La skolen etter coronaviruset bli en lek!. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/wP2rOA/la-skolen-etter-coronaviruset-bli-en-lek>
- Thorén, K. H. (Red.). (2003). Skolens utearealer – om behovet for arealnormer og virkemidler (IS-1130). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/skolens-utearealer-om-behovet-for-arealnormer-og-virkemidler.pdf>
- Thorén K. H., Nordbø, E. C. A., Nordh, H. & Ottesen I. Ø. (2019). Uteområder i barnehager og skoler: Hvordan sikre kvalitet i utformingen. Hentet fra:

http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/uploads/Artikler_vedlegg/Uteareal/nmbu-skolerogbarnehager-spreads-web.pdf

- Tanta, K. J. & Knox, S. H. (2015). Play. I J. Case-Smith & J. C. O`Brian (Red.), Occupational Therapy for children and adolescents (s. 483-497). St. Louis: Elsevier.
- Tranter, P. J. & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155.
<https://doi.org/10.1080/1473328032000168813>
- Wilcock, A. A. (1999). Reflections on doing, being and becoming. *Australian Occupational Therapy Journal*, 46, 1-11.
- Wilcock, A. (2007). Occupation and Health: Are They One and the Same? *Journal of Occupational Science*, 14(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/14427591.2007.9686577>
- Winberg, A. & Lidström, H. (2016). Anpassning och hjälpmedel för delaktighet. I A.-C. Eliasson, H. Lidström & M. Peny-Dahlstrand (Red.), *Arbetsterapi för barn och ungdom* (s. 203-212). Lund: Studentlitteratur AB.

