



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2018 30 stp

Fakultet for landskap og samfunn

Institutt for folkehelsevitenskap

Hovedveileder: Camilla Martha Ihlebæk

Biveileder: Jo Ese

**Skolen som nærmiljøhus –
trivselsskapende faktorer for de
ansatte ved Alvimhaugen
barneskole. En photovoicestudie.**

Jenny Flobak

Master i folkehelsevitenskap

Forord

Denne masteroppgaven setter et punktum for min utdanning ved NMBU. Det har vært to svært lærerike og spennende år. Jeg ser frem til å ta med meg kunnskapen og erfaringene jeg har tilegnet meg inn i arbeidslivet. Arbeidet med oppgaven har vært interessant, krevende og morsomt. Jeg har lært mye gjennom hele prosessen og sitter igjen med en god opplevelse.

Tusen takk til Alvimhaugen barneskole med rektor i spissen som har vært positive til dette prosjektet hele veien. En stor takk rettes også til de seks deltagerne i utvalget mitt som har vært villige til å dele av sine erfaringer.

Jeg ønsker å takke mine veiledere for all hjelp og støtte på veien. Takk for tålmodigheten deres under analyseprosessen og for viktige innspill på oppgaveskrivingen. Takk til Camilla Ihlebæk for din tydelighet, faglige dyktighet og din trygge væremåte. Takk til Jo Ese for ditt analytiske språk, dine erfaringer fra sosiologien og ditt gode humør.

Takk til Knut Løndal som lærte meg at *writing is rewriting*.

Tusen takk til mine medstudenter Amalie, Katrine og Camilla for at dere har gjort at disse to årene har gått som en drøm! Vi har både vært hverandres hobbypsykologer og heiagjeng.

Til slutt, takk til Eirik for at du alltid er der for meg.

Ås, 14. mai, 2018

Sammendrag

Bakgrunn: Arbeid er en stor del av voksne menneskers liv, og det er et økende fokus på å styrke de positive forholdene på arbeidsplassen for å opprettholde og bedre helse og trivsel for de ansatte. Trivsel er med på å styrke motstandskraften når man møter på ulike belastninger i livet. Skolen blir nå sett på som en nøkkelarena for helsefremming, og utviklingen av skolen som et nærmiljøhus blir stadig mer utbredt. Det foreligger derimot lite tidligere forskning på hvordan en slik tilnærming påvirker de ansattes trivsel.

Mål: Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å undersøke hvilke faktorer som ansatte opplever at fører til trivsel på Alvimhaugen barneskole i Sarpsborg, en skole som også fungerer som et nærmiljøhus.

Metode: Den kvalitative metoden photovoice ble benyttet for å samle inn data. Utvalget bestod av seks kvinnelige ansatte. Deltagerne fotograferte det de opplevde at førte til trivsel for dem, og bildene var utgangspunkt for et fokusgruppeintervju. Dataene ble analysert etter Malteruds systematiske tekstanalyse. Salutogenese og opplevelse av sammenheng er benyttet som teoretisk rammeverk i oppgaven.

Resultat: Analysen identifiserte tre hovedkategorier som var viktige for deltagerens trivsel. Skolens funksjon som *nærmiljøhus* reflekterte deltagerens opplevelse av ”hva vi er” hvor underkategoriene *fysiske omgivelser* og *sosiale aktiviteter* var forutsetninger som bidro til deltagerens trivsel ved at de møtte elvene på andre arenaer. Hovedkategorien *identitet* gjenspeilet deltagerens tanker om ”hvem vi er” og underkategoriene *stabilitet*, *felles visjon*, *flat struktur* og *sosialt fellesskap* bidro til en sterk ”vi-kultur”. Den siste hovedkategorien *psykososialt arbeidsmiljø* handlet om ”det vi opplever” og inneholdt faktorene *sosial støtte*, *trygghet*, *humor* og *belønning*, som deltagerne opplevde at bidro til et svært godt arbeidsmiljø og stor grad av trivsel på arbeidsplassen sin.

Konklusjon: Resultatene viste at deltagerne opplever sin arbeidshverdag som begripelig, håndterbar og meningsfull – som igjen tyder på at de opplever høy grad av arbeidsrelatert opplevelse av sammenheng. I videre forskning vil det være interessant å utforske forholdet mellom hovedkategoriene, samt å undersøke samspillet mellom alle partene i et nærmiljøhus; elever, ansatte, foresatte og innbyggere.

Abstract

Background: Work is a huge part of the adult life and positive conditions in the workplace with intention to keep the employees healthy have received more attention during the last decade. Well-being contributes to building resistance in life. Schools are now seen as a key arena for health promotion and the concept “nærmiljøhus” based on a “Whole School Approach” is tried out at a school in Sarpsborg. No previous studies have investigated how a “Whole School Approach” affects the employees.

Aim: This study’s aim is to investigate factors that lead to well-being among employees at Alvimhaugen primary school – a school that also function as a “nærmiljøhus”.

Method: The qualitative method photovoice was used to collect the data. The participants were six women. They photographed elements that brought them well-being at their workplace and the photos were later base for a focus group interview. The data were analyzed using Malteruds systematic text condensation. Salutogenesis and sense of coherence are the theoretically framework used in this study.

Results: The analysis identified three main categories important for the participants well-being. The first main category was “nærmiljøhus” where the participants experiences of “what we are” were reflected. The subcategories *physical structures* and *social activities* contributed to the participants well-being by letting employees meet their students at different arenas. The second main category *identity* reflected the participants feeling of “who we are” and the subcategories *stability*, *common vision*, *horizontal structure* and *social fellowship* formed a “we-culture”. The third main category was *psychosocial work environment* with *social support*, *safety*, *humor* and *reward* as subcategories who contributed to the participants well-being at their workplace.

Conclusion: The results showed that the employees in this study experienced their work as comprehensible, manageable and meaningful – which again shows that they experience a high level of work sense of coherence. Investigating the relationship between the three main categories and the interaction between all parts (pupils, employees, parents and residents) in a “nærmiljøhus” will be of interest in future research.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1 Innledning | 1 |
| 2 Bakgrunn | 3 |
| 2.1 Hvorfor er deltagelse i arbeidslivet viktig? | 3 |
| 2.2 Helsefremmende arbeidsplasser | 5 |
| 2.3 Trivsel | 6 |
| 2.4 Salutogenese | 8 |
| 2.4.1 Opplevelse av sammenheng | 8 |
| 2.4.2 Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet..... | 9 |
| 2.4.3 Generelle og spesifikke motstandsressurser | 10 |
| 2.4.4 Hva skaper opplevelse av sammenheng? | 11 |
| 2.4.5 Arbeidsrelatert opplevelse av sammenheng | 12 |
| 2.5 Jobbkraft-ressurs modellen..... | 13 |
| 2.6 Hva viser tidligere forskning? | 14 |
| 2.7 Whole School Approach | 17 |
| 2.8 Forsknings spørsmål | 18 |
| 3 Materiale og metode | 19 |
| 3.1 Setting - Alvimhaugen barneskole | 19 |
| 3.2 Kvalitativ metode | 20 |
| 3.2.1 Photovoice | 20 |
| 3.3 Utvalg og rekruttering..... | 21 |
| 3.4 Datainnsamling..... | 22 |
| 3.5 Gjennomføring | 22 |
| 3.6 Transkribering | 24 |
| 3.7 Analyse av data | 24 |
| 3.8 Forforståelse | 26 |
| 4 Ethiske vurderinger | 27 |
| 5 Resultater | 29 |
| 5.1 Nærmiljøhus..... | 30 |
| 5.1.1 Fysiske omgivelser | 30 |
| 5.1.2 Sosiale aktiviteter | 32 |
| 5.2 Identitet | 35 |
| 5.2.1 Stabilitet | 36 |
| 5.2.2 Felles visjon..... | 37 |
| 5.2.3 Flat struktur | 38 |
| 5.2.4 Sosialt felleskap | 38 |
| 5.3 Psykososialt arbeidsmiljø | 40 |
| 5.3.1 Sosial støtte | 40 |
| 5.3.2 Trygghet..... | 42 |
| 5.3.3 Humor | 44 |
| 5.3.4 Belønning..... | 45 |
| 6 Diskusjon | 50 |
| 6.1 Opplevde trivselsfaktorer | 50 |
| 6.1.1 Nærmiljøhus | 51 |
| 6.1.2 Identitet | 52 |
| 6.1.3 Det psykososiale arbeidsmiljøet..... | 53 |
| 6.2 Trivselsfaktorene påvirker hverandre | 55 |
| 6.3 Opplevelse av sammenheng | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 6.3.1 Trivselsfaktorer som motstandsressurser | 57 |
| 6.3.2 Begripelighet | 58 |
| 6.3.3 Håndterbarhet | 59 |
| 6.3.4 Meningsfullhet..... | 61 |
| 6.4 Metodediskusjon | 63 |
| 6.4.1 Metoden photovoice..... | 63 |
| 6.4.2 Refleksivitet | 64 |
| 6.4.3 Validitet | 64 |
| 6.4.4 Overførbarhet..... | 66 |
| 7 Konklusjon og betydning for videre praksis og forskning | 68 |
| 8 Litteraturliste | 69 |
| 9 Vedlegg..... | 81 |

Oversikt over figurer og bilder

Figur 1: Arbeidsrelatert salutogenese (Jenny et al., 2017) 14

Figur 2: Resultatoversikt 29

Bilde 1: Matlaging på kjøkkenet 31

Bilde 2: Skolefrokost og grøtservering 33

Bilde 3: Felles måltider 34

Bilde 4: En møteplass for alle 36

Bilde 5: Fredagskaffen 39

Bilde 6: Gode kollegaer 41

Bilde 7: Skoledagen starter 44

Bilde 8: Humor på jobben 45

Bilde 9: Fritidsklubben 48

Bilde 10: Naturfagstime 49

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema 81

Vedlegg 2: NSD-godkjenning 82

1 Innledning

Norge har en høy andel yrkesaktive voksne og arbeid er en stor del av voksne menneskers liv (SSB, 2018). Hvordan man har det på arbeidsplassen vil derfor kunne være av avgjørende betydning for hvordan man opplever livet som en helhet (Hutchinson & Wilson, 2012). At en persons arbeidsmiljø skal bidra til helsefremming og meningsfylte opplevelser er nedfelt i arbeidsmiljølovens formålsparagraf (Arbeidsmiljøloven, 2006, § 1). Samtidig er Norge blant de landene i verden som har det høyeste sykefraværet, og lærere i grunnskolen er en av gruppene som ligger høyest (Nasjonalt overvåking av arbeidsmiljø, NOA, 2015). Derfor er det fremdeles mest vanlig å prioritere tiltak og intervensjoner som reduserer de negative aspektene ved jobben, fordi disse kan føre til sykdom og uhelse (Lowe, Schellenberg & Shannon, 2003). Likevel er det et økende fokus på å opprettholde de positive og helsefremmende faktorene på arbeidsplassen (Lowe et al., 2003). Arbeidslivet er i endring og det vil i fremtiden komme store demografiske utfordringer med flere eldre og færre unge som kan delta i arbeidslivet. Derfor er det viktig at arbeidsplassen er helsefremmende, og at arbeidstakere opplever et godt og bærekraftig arbeidsmiljø. Well-being, som kan oversettes med livskvalitet eller trivsel på norsk er sentralt i det europeiske rammeverket Helse 2020 (WHO, 2013). Dette er et rammeverk for handling på tvers av myndigheter og samfunn, hvor målet er å fremme helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2014). I folkehelsemeldingen *mestring og muligheter* poengteres det at en arbeidsplass hvor arbeidsmiljøet er godt vil kunne påvirke personers psykiske helse og trivsel positivt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). Trivsel er med på å styrke motstandskraften når man møter på ulike belastninger i livet (Barstad, 2016), og det hevdes at trivsel er nøkkelen til å opprettholde en fungerende arbeidsstyrke (Shulte & Vainio, 2010). Trivsel hos ansatte er derfor et aktuelt og viktig folkehelse tema.

Skolen som helsearena ble aktualisert gjennom folkehelseloven og ”Helse i alt vi gjør ” i 2012 (Folkehelseloven, 2012). Skoler blir nå sett på som en av nøkkelarenaene som kan bidra til å løse noen av samfunnets mest fundamentale utfordringer (Weare, 2000). ”Whole School Approach” modellen inkluderer mer enn bare det faglige og fokuserer på hvordan skolen som en nærmiljøarena kan fremme helse for elevene (Weare, 2000). Dette får også konsekvenser for de som jobber der, men det er få tidligere studier som har sett på hvordan det at skolen fungerer som en nærmiljøarena påvirker de ansattes arbeidshverdag.

Salutogenese ble utviklet av sosiologen Aaron Antonovsky som en motvekt til det patologiske paradigmet, og handler om hva som fremmer eller styrker helsen vår (Antonovsky, 2012). Opplevelse av sammenheng er et av de mest sentrale begrepene innen salutogenese og handler i korte trekk om at våre livserfaringer former vår opplevelse av sammenheng senere i livet, som igjen gjør oss mer robuste i møte med utfordringer (Antonovsky, 2012). Det viktigste for at mennesker skal oppleve opplevelse av sammenheng i livet sitt er at de opplever verden som begripelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 1996). Dette er også viktig å oppleve i arbeidslivet (Bauer & Jenny, 2007).

Formålet med denne masteroppgaven er på bakgrunn av dette å utforske hvilke positive faktorer som fører til trivsel i skoleansattes arbeidshverdag, på en skole som fungerer som en nærmiljøarena. Dette er undersøkt ved bruk av den kvalitative metoden photovoice. Salutogenese og opplevelse av sammenheng vil bli brukt som teoretisk rammeverk.

2 Bakgrunn

I dette kapittelet vil det redegjøres for hvorfor det er viktig å fremme trivsel på arbeidsplassen og relevant teori for oppgaven vil presenteres.

2.1 Hvorfor er deltagelse i arbeidslivet viktig?

Arbeid beskrives som det folkehelseiltaket som antageligvis best sørger for å bevare god helse hos voksne mennesker (Foss, 2017). Å delta i arbeidslivet ser også ut til å være den aller viktigste enkeltfaktoren man kjenner til for å opprettholde god helse hos enkeltindivider (Foss, 2017). Å trives på jobben er relatert til bedre helse hos den ansatte (Airila et al., 2014) og arbeid kan utgjøre en fjerdedel når det kommer til livstilfredshet (Campbell, Converse & Rodgers, 1976). Arbeid er dermed en svært viktig påvirkning for helse og trivsel. Flere studier har vist at det å stå utenfor arbeidslivet kan gi dårligere psykisk helse (Gatherhood, 2013), mens å være i arbeid eller å returnere til arbeid kan påvirke den psykiske helsen i positiv retning (van der Norrd, Ljezenberg, Droomers & Proper, 2014). At ansatte opplever trivsel på arbeidsplassen og forblir i jobb vil derfor også kunne komme samfunnet til gode ved at man utbetaler mindre sykelønn og bruker lavere summer på behandling av sykdom i helsevesenet (Harter, Schmidt & Keyes, 2003). I tillegg til å være viktig for den voksne som er i arbeid vil også en forelders arbeid påvirke barns muligheter til god helse, og type arbeid vil også påvirke den voksnes pensjon når den tid kommer (Foss, 2017). Å ha en frisk og produktiv befolkning i arbeid er viktig for økonomisk suksess og helse på befolkningsnivå (Cancelliere, Cassidy, Ammendolia & Côté, 2011).

I januar 2018 var 69,4 prosent av befolkningen i Norge mellom 15 og 74 år regnet som en del av arbeidsstyrken (SSB, 2018). Disse fordelte seg på 2 655 000 som var sysselsatt og 105 000 som var arbeidsledige (SSB, 2018). I arbeidsmiljølovens formålsparagraf står det at lovens formål er ”å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger..” (Arbeidsmiljøloven, 2006, §1). Norge er likevel et av de landene i verden som har de høyeste utgiftene når det kommer til sykelønn og lærere i grunnskolen er blant gruppene som har høyest andel sykemeldte (NOA, 2015).

Til tross for et høyt antall sykemeldte beskrives arbeidsmiljøet i Norge som relativt godt i europeisk sammenheng (Dahl, Bergsli & van der Wel, 2014). Dette grunner blant annet i et etablert samarbeid mellom myndighetene, næringslivet og de ulike fagforeningene (Dahl et

al., 2014). En undersøkelse gjort av NOA i 2013 der spørsmålet ”Hvor fornøyd er du med jobben din?” ble stilt, viste at lektor/pedagog ligger øverst på statistikken over tilfredshet med jobben sin, mens førsteskolelærere og grunnskolelærere også ligger relativt høyt opp på henholdsvis plass nummer 10 og 19 (NOA, 2013). En studie fra 2009 viste at 60 prosent av lærere trivdes godt i jobben sin og at 17 prosent trivdes svært godt (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Et arbeidsmiljø inneholder både fysiske, organisatoriske og psykososiale forhold. Å redusere de fysiske farene, som arbeidsulykker eller kjemiske utslipp på arbeidsplassen, har tidligere vært hovedfokus innen arbeidslivsforskningen (Foss, 2017). Det har vært vanlig å prioritere tiltak og intervensjoner som reduserer de negative aspektene ved jobben, fordi disse kan føre til sykdom og uhelse (Lowe et al., 2003). Dagens største utfordringer for arbeidstakeres helse er derimot de organisatoriske og psykososiale forholdene (Foss, 2017) og dette har ført med seg et økende fokus på å styrke de positive forholdene på arbeidsplassen for å opprettholde og bedre helsen til de ansatte (Lowe et al., 2003). Nærværsfaktorer er et begrep som dukker opp i flere nyere forskningsartikler innen arbeidshelse (Vinje & Ausland, 2013). Nærværsfaktorer er det motsatte av fraværsfaktorer og handler om hvilke faktorer som gjør at den ansatte har lyst til å gå på jobb hver dag (Vinje & Ausland, 2013). Å jobbe forebyggende med arbeidsmiljøet slik at flere voksne forblir i jobb har fått økende oppmerksomhet etter avtalen om ”Inkluderende Arbeidsliv” som ble inngått i mars 2014 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). Det er også økende oppmerksomhet i mange bedrifter rundt fordelene av å ha sunne og motiverte medarbeidere (Grødal et al., 2017).

Verdens Helseorganisasjon har anerkjent arbeidsplassen som et prioritert område for helsefremming (WHO, 1997). Deltagelse i arbeidslivet er identifisert som en viktig helsedeterminant i modellen til Dahlgren og Whitehead (1991), og kan dermed gjøre arbeidsplassen til et velegnet sted for å fremme helse og trivsel (Cartwright & Cooper, 2009). Stedet hvor mennesker jobber og tilbringer svært mye av sin tid er undervurdert som sosial arena (Foss, 2017) ettersom arbeid kan gi sosial tilhørighet, mening og mestring, i tillegg til økonomisk trygghet (Johannessen, 2017). Sosial tilhørighet og mestring er med på å skape trivsel, som igjen er vist å kunne være med på å styrke motstandskraften når man møter på utfordringer eller belastninger i livet (Barstad, 2016). Arbeid er altså en av de grunnleggende aktivitetene for individer og dersom arbeidet er organisert på rett måte kan det virke helsefremmende (Johannessen, 2017).

2.2 Helsefremmende arbeidsplasser

På 1930-tallet begynte man å interessere seg for hvordan arbeiderne hadde det på jobben med psykolog og sosiolog Elton Mayo i spissen (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Mayo gjennomførte de klassiske Hawthornestudiene hvor de ønsket å se på om lysforhold påvirket de ansattes produktivitet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Mayos funn viste at uansett hvilket tiltak de gjorde så økte produktiviteten, og dette ble senere referert til som Hawthorneeffekten (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Kartleggingsundersøkelser på arbeidsplasser ble mer utbredt i årene som kom og Hawthornestudiene var en viktig faktor for utviklingen i denne retningen (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Disse studiene viste blant annet at sosial anerkjennelse spilte en større rolle enn lønn når det kom til jobbtilfredshet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). I kartleggingsundersøkelsene som fulgte kom det frem at jobbtilfredshet hadde sammenheng med ansattes opplevelse av autonomi, at jobben var meningsfull, at man hadde gode kollegaer og det å oppleve anerkjennelse (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Selve begrepet helsefremmende arbeid ble først benyttet på 1980-tallet, mens begrepet helsefremmende arbeidsplasser ble introdusert på midten av 1990-tallet (Torp, 2013). Siden 2000-tallet har begrepet fått økende oppmerksomhet i de nordiske landene (Torp, 2013).

På en helsefremmende arbeidsplass fokuserer man på de positive ressursene ansatte opplever i jobbsituasjonen (Torp, 2013). Man tar utgangspunkt i at de ansattes bruk av sine egne ressurser i jobbhverdagen har betydning for deres helse og trivsel (Vinje & Ausland, 2013). Helsefremmende arbeidsplasser bygger på sammenflettede ideologier om ressursorientering, kapasitetsbygging, helsefremmende politikk og empowerment (Hauge, 2003). For å utvikle en arbeidsplass til å bli en helsefremmende arbeidsplass er det å ha en helhetlig forståelse rundt de ansattes helse viktig (Paton, Sengupta & Hassen, 2005). Dette betyr at helse da må defineres som noe mer enn kun fravær av sykdom (Torp, 2013). Å tilegne seg kunnskap om hva som gjør at personer holder seg i jobb, nærværsfaktorene, vil da være av stor betydning (Vinje & Ausland, 2013).

Jobbkrav-ressursmodellen (JK-R modellen) til Bakker og Demerouti (2007) er blitt benyttet for å forklare hvordan man kan forstå hva helsefremmende arbeidsplasser er. Modellen har to prosesser, en motivasjonsprosess som drives av jobbressurser på arbeidsplassen som kan føre til positiv helse, og en helsereduserende prosess som kan føre til utbrenthet og sykdom (Bakker & Demerouti, 2007). Eksempler på slike jobbressurser kan være sosial støtte, læringsmuligheter, integritet eller myndiggjøring (Torp, 2013). Studier som har tatt utgangspunkt i denne modellen har vist at det primært er jobbressurser som er viktige for å

oppnå positive helsemål, og at det tradisjonelle HMS-arbeidet burde vinkles mer mot dette i stedet for å kun være opptatt av å identifisere risikofaktorer på arbeidsplassen (Torp, 2013). JK-R modellen vil beskrives mer omfattende senere i oppgaven.

Hvordan ansatte har det på sin arbeidsplass er altså en viktig faktor for deres helse, og opplevd trivsel er en viktig psykososial faktor som kan bidra til å bedre helsen.

2.3 Trivsel

Begrepet trivsel brukes ofte på norsk for å beskrive det som man subjektivt opplever som ”det gode liv” (Fugelli & Ingstad, 2001). Når Fugelli og Ingstad (2001) gjennomførte sin undersøkelse av hva nordmenn opplevde som god helse ble trivsel gjentatt som et viktig element. Trivsel er også beskrevet som det å føle seg vel og å oppleve mestring (Naidoo & Wills, 2016). På norsk brukes både trivsel og livskvalitet for å oversette det engelske ordet well-being (Carlquist, 2015). Begrepet livskvalitet likner trivsel i norsk sammenheng ved at de begge handler om opplevd tilfredshet, mens det engelske ”Quality of Life” skiller seg fra trivsel ettersom det da inkluderes systematiske rammebetingelser og objektive levekår i tillegg (Carlquist, 2015).

Etter anbefalinger fra verdens helseorganisasjon (WHO) og organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) har helsedirektoratet valgt å gå inn i det internasjonale begrepet well-being (Carlquist, 2015). Well-being i folkehelsearbeid vektlegger de psykososiale faktorene som like viktige som de patogene faktorene (Helsedirektoratet, 2015). Å oppleve mestring og tilhørighet, å være tilfreds med det livet man lever og å ha positive relasjoner til andre mennesker er viktige faktorer innenfor well-being begrepet og betydningen av disse har tidligere vært undervurdert (Helsedirektoratet, 2015).

Trivsel vil i denne oppgaven benyttes som en fornorskning av det subjektive, engelske begrepet well-being (Helsedirektoratet, 2015). Helsedirektoratet har valgt å oversette well-being med livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015), men trivsel fremstår som et ord som er lettere å forstå for folk flest (Fugelli & Ingstad, 2001) og vil derfor benyttes i denne oppgaven. Trivsel forstås i denne oppgaven som noe subjektivt, altså er det personers egne opplevelser, erfaringer og evalueringer av disse som ligger til grunn (Carlquist, 2015). Motsatt ser et objektivt perspektiv på faktorer man antar at skaper trivsel, uavhengig av den opplevelsen personen faktisk har (Carlquist, 2015).

Trivsel ligger innenfor det hedoniske perspektivet og forstås da som tilstedeværelse av behag

og fravær av ubehag når det kommer til hva personer føler eller vurderer (Carlquist, 2015). Dette står i motsetning til det eudaimoniske perspektivet som vektlegger hvordan personer fungerer (Carlquist, 2015).

Det er diskutert i fagmiljøer om opplevelse av mening bør inkluderes i begrepet trivsel, ettersom det man kan oppleve subjektivt ikke nødvendigvis er begrenset til det man føler (Carlquist, 2015). Jeg har likevel valgt å inkludere mening i oppfattelsen av begrepet trivsel i denne oppgaven ettersom det er en av de tre hovedkomponentene i Antonovskys (1987a) opplevelse av sammenheng.

Å bedre helse og trivsel er en overordnet målsetting i det europeiske rammeverket for folkehelse, Helse 2020 (WHO, 2013). Tidligere ble det ofte kun snakket om å bedre *helse*, mens i dag snakkes det om å bedre *helse og trivsel* (health and well-being) (WHO, 2013). Trivsel er da lagt til for å dekke den første delen av WHO sin definisjon av helse; *en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære* og ikke bare fravær av sykdom og skade (WHO, 1948). Trivsel har fått mer oppmerksomhet innen folkehelsearbeid i Norge i form av at trivsel blant annet er blitt et eget mål i opplæringsloven og gjennom den siste folkehelsemeldingen, hvor det poengteres at befolkningen skal oppleve flere leveår med god helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2016). Betydningen av at mennesker har det bra og fungerer godt anerkjennes nå innenfor en rekke områder og har spesiell relevans innenfor folkehelsearbeidet (Helsedirektoratet, 2015, s 1). Det er mange ulike faktorer som er med på å påvirke et individs livskvalitet og trivsel. Disse faktorene strekker seg fra genetiske faktorer til sosiale faktorer som mestringsressurser, sosial støtte, ulike livshendelser, relasjoner og kultur (Carlquist, 2015). Positive opplevelser i livet er med på å øke menneskers trivsel og å styrke helsen deres (Tellnes, 2008). I tillegg vil objektive faktorer som samfunnsøkonomi og samfunnsstruktur være med på å kunne påvirke livskvaliteten og trivsel hos den enkelte (Barstad, 2016).

Trivsel og dens betydning for helse er tidligere lite utforsket på arbeidsplasser, men viktigheten av dette anerkjennes nå i økende grad. Å oppleve trivsel på arbeidsplassen er viktig, og det å oppleve positive følelser på jobben er med på å fremme personers mentale helse og velvære (Seligman, 2011). Hos lærere skiller det i en australsk studie mellom tre ulike kilder til trivsel; 1) gleden ved undervisningen 2) forhold som foregår utenfor skolen og 3) forhold internt på skolen (Dinham & Scott, 1998). Trivselen i arbeidsstyrken påvirker produktiviteten til arbeideren, bedriften og samfunnet og dette kan igjen være med på å

påvirke trivselen i hele populasjonen (Schulte & Vainio, 2010). Trivsel er altså en viktig nærværsfaktor på arbeidsplassen som kan bidra til å fremme helse (Ausland & Vinje, 2013). Salutogenese er en modell som ble utviklet nettopp for å undersøke hva som fremmer helse hos individer og i befolkningen (Antonovsky, 2012).

2.4 Salutogenese

Aaron Antonovsky var sosiolog og beskrev begrepet salutogenese som det som fremmer eller styrker helsen vår (Antonovsky, 2012). I stedet for å følge det patologiske paradigmet og studere hva som gjorde mennesker syke, ønsket Antonovsky å utvikle en teori for å forklare opprinnelsen (genesis) til helsen (salus) (Antonovsky, 1979). Antonovsky (1979) kritiserte den dikotome klassifiseringen hvor en person enten ble klassifisert som frisk eller syk, og at det ikke fantes noen mellomting. Den salutogene modellen går vekk fra det tradisjonelle fokuset på risikofaktorer, og vektlegger i stedet forhold som fører til velbehag (Antonovsky, 1996). Salutogene faktorer er bidragsyttere til at man kan opprettholde god helse til tross for at man utsettes for ulike patologiske faktorer (Tellnes, 2008).

Antonovsky (1996) så på helse og sykdom som et kontinuum. Basert på en rekke livshistorieintervjuer identifiserte Antonovsky (1987a) opplevelse av sammenheng som en sentral variabel for å forklare et individs forflyttelse mot den friske enden av kontinuumet. Den salutogene tilnærmingen ble utviklet etter en antagelse om at det menneskelige miljø slik vi kjenner det, er stressproduserende i sin natur (Sagy & Antonovsky, 2000). Et individs normale tilstand er preget av uorden og konflikt heller enn stabilitet og homeostase (Sagy & Antonovsky, 2000). Salutogeneren henviser oss til å undersøke hvordan man kan sortere kaos og den vektlegger viktigheten av å ha mestringsressurser for å kunne håndtere stress (Sagy & Antonovsky, 2000). Disse tankene var det som ledet til utviklingen av OAS som er en generalisert orientering mot måten å se på verden på (Antonovsky, 1996).

2.4.1 Opplevelse av sammenheng

OAS innebærer at man har evnen til å benytte seg av sin totale livssituasjon, altså av de ressursene han eller hun har tilgjengelig for å takle utfordringer og stressorer (Antonovsky, 2012). OAS beskrives som en av de viktigste personlige ressursene når det kommer til helse og trivsel (Eriksson & Lindström, 2006).

En sterk OAS indikerer at en person har evne til å håndtere stress på en adekvat måte, og stressorer opplevs vanligvis som en positiv utfordring (Antonovsky, 1987a). En person med

svak OAS vil oppleve en stressor på motsatt måte, slik at stressoren oppleves som en negativ trussel i stedet for en positiv utfordring (Antonovsky, 1987a).

Individer med høy grad av OAS opplever hendelser i livet som strukturerte, forutsigbare og at de forstår hvorfor hendelsene oppstår (Antonovsky, 1987a). De er selvsikre når det kommer til sin fremtid, og til at de har de rette ressursene for å håndtere ulike krav (Antonovsky, 1987a). Disse individene vet hvilke områder i livet som er viktige for dem og krav ses på som utfordringer som er verdt å investere engasjement og tid i (Antonovsky, 1987a). Dette beskriver individer som har høy grad av henholdsvis begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, som er de tre hovedkomponentene i OAS (Antonovsky, 1987a).

2.4.2 Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet

Begripelighet handler om i hvor stor grad et individ opplever at stimuli er strukturert og kognitivt forståelig i stedet for at det oppleves som kaotisk, tilfeldig eller uforståelig (Antonovsky, 2012). Dette kan både være et indre eller ytre stimuli (Antonovsky, 2012). Begripelighet gjør at man tillegger en hendelse en forklaring (Antonovsky, 2012). Skuffelse og ydmykelse er mulige scenarioer for alle, men en person som opplever verden som begripelig vil tillegge en negativ hendelse en forklaring og dermed takle denne stressende opplevelsen på en annen måte enn en som opplever verden som uforståelig og kaotisk (Antonovsky, 2012). En person som skårer høyt på begripelighet vil altså oppleve verden rundt seg og sin egen livssituasjon som forutsigbar og samtidig vil uforutsette hendelser kunne plasseres og gis en forklaring (Antonovsky, 2012).

Håndterbarhet beskrives som i hvilken grad man har tilstrekkelige ressurser til å kunne håndtere de utfordringene eller kravene man møter (Antonovsky, 2012). Dette er ressurser som man kan ha kontroll over selv, eller at noen man stoler på har kontroll over dem (Antonovsky, 2012). Dersom en person har høy grad av håndterbarhet vil ikke han eller hun se på seg selv som et offer for urettferdighet eller omstendighetene rundt seg, men heller oppleve at man er i stand til å bearbeide utfordringen og komme seg videre (Antonovsky, 2012). Håndterbarhet innebærer altså at man opplever at man har påvirkningsmuligheter og at man har kontroll over eget liv (Grøndal et al., 2017). Å oppleve at man har en høy grad av håndterbarhet kan bidra til at en person ser på en situasjon som en positiv utfordring fremfor en negativ trussel (Antonovsky, 2012).

Meningsfullhet beskrives som motivasjonselementet i OAS, og handler om at handlingene skal gi mening for individet (Antonovsky, 2012). Aktiviteter som preges av meningsfullhet

beskrives som utfordringer som man selv mener det er verdt å delta i (Antonovsky, 2012). Å ta egne beslutninger, og at man ikke er et objekt for andres makt er viktig for å føle seg meningsfull (Antonovsky, 1991). Personer som har høy grad av meningsfullhet er tydelige på hva som er viktig for dem i sitt liv og engasjerer seg i ting de synes er viktige (Antonovsky, 2012). At man opplever stabile, emosjonelle bånd og tilhørighet til sosiale grupper, hvor man opplever at man er medlem, er også relevant for meningsfullhetskomponenten i OAS (Sage og Antonovsky, 2000).

Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er uløselig knyttet til hverandre og det er høy grad av korrelasjon mellom komponentene (Antonovsky, 2012). Det finnes mange ulike faktorer som kan bidra til å øke en persons begripelighet, håndterbarhet eller meningsfullhet som igjen vil øke personens OAS, og mange av disse faktorene klassifiseres som motstandsressurser.

2.4.3 Generelle og spesifikke motstandsressurser

Antonovsky (1996) var opptatt av å finne ut hva som forklarte bevegelse mot helsepolen på kontinuumet. Han mente at svaret lå i generelle motstandsressurser, som kunne være en person, noe kollektivt eller en situasjon som hadde ført til suksessfull mestring (Antonovsky, 1996). Han mente at disse generelle motstandsressursene tilførte individer gjentatte livserfaringer og at dette bygget OAS over tid (Antonovsky, 1979). Antonovsky identifiserte 12 hovedområder hvor generelle motstandsressurser kunne utvikles; 1) materielle ressurser, 2) kunnskap og intelligens, 3) egoidentitet, 4) mestringsstrategier, 5) sosial støtte, 6) kulturell tilhørighet, 7) kulturell stabilitet, 8) ritualer, 9) religion og filosofi, 10) forebyggende helseorientering, 11) genetikk og 12) individets tankesett (Idan, Eriksson & Al-Yagon, 2017). De generelle motstandsressursene skaper ifølge Antonovsky (2012) livsopplevelser som er preget av indre sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom underbelastning og overbelastning. Disse opplevelsene er med på både å utvikle og å bevare en sterk OAS (Antonovsky, 2012). De generelle motstandsressursene vil kunne forbedre en persons status på kontinuumet helse-uhelse gjennom å gjøre det mer sannsynlig at en situasjon vil bli definert som en utfordring i stedet for en stressituasjon (Antonovsky, 1979).

En person som er høyt på kontinuumet for generelle mestringsressurser vil ha stabile, balanserte livserfaringer og høy grad av deltagelse når det kommer til å ta avgjørelser (Idan et al., 2017). I motsetning vil en person som plasseres lavt på kontinuumet ha ustabile, ubalanserte livserfaringer og lav deltagelse i beslutningstaking (Idan et al., 2017).

Det skilles mellom generelle og spesifikke motstandsressurser i OAS (Mittelmark, Bull, Daniel & Urke, 2017). De spesifikke motstandsressursene handler om at de kan optimaliseres av tiltak samfunnet gjør, hvor helsefremming har en viktig rolle – gjennom for eksempel å skape støttende sosiale og fysiske miljøer (Mittelmark et al., 2017). Noen forskere mener at å skille mellom de generelle og spesifikke motstandsressursene ikke er relevant (Mittelmark et al., 2017). I Antonovskys (1987a) opprinnelige retning ligger det meste av fokuset på OAS-delen av den salutogene modellen, og dens tilknytning til helse og trivsel (Mittelmark et al., 2017).

2.4.4 Hva skaper opplevelse av sammenheng?

Dersom OAS er en prediktor for helse og trivsel, fremstår det viktig å undersøke hva som kan være med på å utvikle dette (Sagy & Antonovsky, 2000). De generelle motstandsressursene bidrar som nevnt i stor grad til å utvikle OAS (Koelen, 2013), og det vil nå presenteres mer detaljert hva de generelle motstandsressursene innebærer og hvordan de kan bidra til å utvikle OAS, i tillegg til andre faktorer som kan skape OAS.

Det er tre typer livserfaringer som er antatt å bidra til utviklingsprosessen av OAS; stabilitet (consistency), belastningsbalanse (load balance) og deltagelse i å forme utfall (participation in shaping outcomes) (Antonovsky, 1991). En fjerde dimensjon – emosjonell tilhørighet (emotional closeness) ble lagt til senere (Sagy og Antonovsky, 2000). Vi kan finne elementer av alle disse livserfaringene i generelle motstandsressurser (Koelen, 2013). Stabilitet handler om hvorvidt man gjennom oppveksten opplevde beskjeder som klare og at det var struktur og orden i stedet for kaos i sitt miljø (Antonovsky, 1991). Stabile opplevelser bidrar til å legge et godt grunnlag når det kommer til begripelighetskomponenten i OAS (Antonovsky, 1991). Belastningsbalanse handler om i hvilken grad man har opplevd en overbelastning eller underbelastning når det kommer til kravene man sto ovenfor i oppveksten, og hvilke ressurser man hadde for å takle disse (Antonovsky, 1991). En god balanse beskrives som viktig for håndterbarhetskomponenten i OAS (Antonovsky, 1991). Ved deltagelse i å forme utfall handler det om i hvilken grad man selv hadde en signifikant del i å ta avgjørelser om sin egen skjebne, og at man derav ikke var et objekt for andres makt (Antonovsky, 1991). Deltagelse i å forme utfall er viktig for meningsfullhetskomponenten i OAS (Antonovsky, 1991). Emosjonell tilhørighet handler om i hvilken grad man opplever stabile, emosjonelle bånd og en form for tilhørighet til sosiale grupper hvor man opplever at man er medlem (Sage & Antonovsky, 2000). Emosjonell tilhørighet er også relevant for meningsfullhetskomponenten i OAS (Sage & Antonovsky, 2000). Det å ha nære, emosjonelle relasjoner med personer som

er viktige i sitt liv, har blitt konseptualisert i rammeverket til tilknytningsteorien til Bowlby fra 1973 (Idan et al., 2017).

Sosial støtte er en viktig del av de generelle motstandsressursene (Antonovsky, 1987a) og stabil sosial støtte kan reflektere stabile samfunn som igjen kan forbedre utviklingen av en sterkere OAS (Antonovsky & Sagy, 1986). Hos voksne påvirket muligheten til å motta sosial støtte, og hvor tilfredsstillende støtten var, deres grad av OAS (Volanen, Lahelma, Silventoinen & Suominen, 2004)

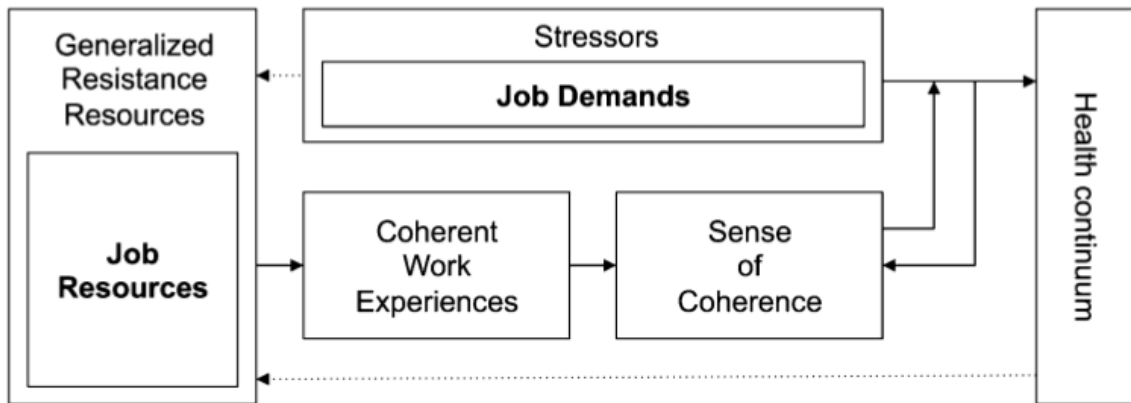
Det er forsket på om individets karakteristikk og ressurser har en mulig rolle når det kommer til å fasilitere et individs nivå av OAS (Idan et al., 2017). En studie har vist at levekår i barndommen også har en sterk assosiasjon til grad av OAS i voksenlivet (Volanen et al., 2004). Gjennom barndom og ungdomstid utvikler man en foreløpig OAS som både kan forsterkes og reverseres i voksenlivet, hvor en persons arbeid spiller en viktig rolle (Antonovsky, 2012). Antonovsky (2012) hevder at det er i den første fasen av voksenlivet at man etablerer sin plassering på kontinuumet helse-uhelse.

2.4.5 Arbeidsrelatert opplevelse av sammenheng

Selv om OAS er en global teori som i stor grad har vært knyttet opp mot individer, har det vært en økende interesse for OAS tilpasset en spesifikk kontekst. Dette har tidligere blitt foreslått for universiteter (Gräser, 2003), familier (Antonovsky & Sourani, 1988) og senest også for arbeid (Bauer & Jenny, 2007). Antagelsen rundt arbeidsrelatert OAS er at et arbeidsmiljø som oppleves som begripelig, håndterbart og meningsfullt er helsefremmende (Bauer & Jenny, 2007). Derfor vil det være relevant å studere arbeidsrelatert OAS for å planlegge og evaluere helselaterte intervensjoner på arbeidsplassen (Vogt, Jenny & Bauer, 2013). Arbeidsrelatert OAS defineres på lik linje med den globale OAS; den opplevde begripeligheten, håndterbarheten og meningsfullheten hos et individs nåværende arbeidssituasjon (Grøndal et al., 2017). De tre hovedkomponentene beskrives på denne måten i arbeidsrelatert OAS; begripelighet beskrives som i hvilken grad arbeidssituasjonen oppleves som strukturert, forutsigbar og klar (Grøndal et al., 2017). Håndterbarhet handler om i hvilken grad en ansatt opplever at han eller hun har ressurser til å mestre eller håndtere kravene på arbeidsplassen, og meningsfullhet handler om i hvilken grad den ansatte opplever at arbeidssituasjonen er verdt den innsatsen og involveringen han eller hun legger ned (Grøndal et al., 2017).

2.5 Jobbkraft-ressurs modellen

Ettersom de fleste mennesker tilbringer en signifikant mengde av all sin tid på sin arbeidsplass, kan jobbkraftressursene være av spesiell relevans når det kommer til å bygge OAS i det voksne liv (Antonovsky, 1987). På jobbmarkedet de siste tiårene har det vært en økende usikkerhet, kompleksitet og mangel på grenser når det kommer til å skille jobb og privatliv (Kira, 2003). Det har derfor vært et økende behov for en bærekraftig utvikling av ansatte gjennom å gjøre arbeidsplassen mer begripelig, håndterbar og meningsfull (Kira, 2003). JK-R modellen ble utviklet ettersom de tidligere stressmodellene (hovedsakelig innsats-belønning modellen til Siegrist;1996 og krav-kontroll modellen til Karasek & Theorell;1990) hadde fokus på negative utfallsvariabler som utbrenthet og dårlig helse (Bakker & Demerouti, 2007). En grunnleggende antagelse for JK-R modellen er at hvert yrke har sine egne spesifikke risikofaktorer, men at disse faktorene kan klassifiseres i to generelle kategorier; jobbkraft og jobbkraftressurser (Bakker & Demerouti, 2007). En annen antagelse i JK-R modellen er at jobbkraftressursene, det være seg fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske aspekter av jobben - er viktige for å oppnå mål, redusere krav og stimulere til personlig vekst og utvikling (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Undersøkelser har vist at personlige ressursers som personlighetstrekk, mestringstro og OAS påvirker jobbkraftressurser (Bakker & Demerouti, 2008). Jobbkraftressurser beskrives i organisasjonslitteraturen som arbeidsglede som skyldes indre motivasjon for sitt arbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Jobbkraftressurser er et egnet arbeidshelsemål fordi det bestemmes hovedsakelig av ressursers som er tilgjengelige på jobben (Torp, 2013). En av de viktigste personlige ressursene når det kommer til helse og trivsel er OAS (Eriksson & Lindström, 2006). Arbeidsrelatert OAS vektlegger viktigheten av jobbkraftressurser for å oppnå positive utfall som for eksempel jobbkraftressurser (Bakker & Demerouti, 2007). Antonovsky knyttet de generelle motstandsressursene opp mot JK-R modellen, for å beskrive hvordan han aplikerte den salutogene modellen til arbeid, illustrert i figur 1 (Jenny, Bauer, Vinje, Vogt & Torp, 2017).



Figur 1: Arbeidsrelatert salutogenese (Jenny et al., 2017)

Antonovsky mente at jobbressurser var en del av de generelle motstandsressursene som skapte gjentatte livserfaringer (coherent work experiences) på arbeidsplassen som igjen kunne bidra til å bygge opp de ansattes OAS (Figur1) (Jenny et al., 2017). OAS påvirker hvordan en ansatt oppfatter, vurderer og håndterer en stressor, eller de såkalte jobbkravene, og hvilken konsekvens de vil få (Jenny et al., 2017). En ansatt med høy grad av OAS vil for eksempel oppfatte, vurdere og håndtere et jobbkraft som en positiv utfordring i stedet for en truende situasjon (Jenny et al., 2017). Opplevelser hvor man mestret en utfordring vil også på sikt kunne bidra til å bygge opp OAS (Jenny et al., 2017). Til slutt er god helse en forutsetning for å bygge og opprettholde de generelle motstandsressursene og jobbressursene, hver for seg, akkurat som at stressorene kan redusere de generelle motstandsressursene (Jenny et al., 2017). Disse resiproke mekanismene er vist ved de prikkede linjene på figur 1.

2.6 Hva viser tidligere forskning?

Det er gjort mange studier på hvorvidt OAS fører til bedre helse. OAS fremstår som den mest fremtredende personlige ressursen når det kommer til å predikere langsiktige folkehelse mål (Super et al., 2014; Surtees et al., 2003). Den grunnleggende antagelsen - at OAS fører til bedre helse og trivsel (Antonovsky, 1987a) er blitt vist gjennom en rekke studier og oppsummert i en systematisk oversikt gjort av Eriksson og Lindström i 2006. De fant at OAS var sterkt relatert til selvpoplevd helse, spesielt den mentale helsen. Jo høyere grad av OAS, jo bedre var den selvpoplevde helsen – i hvertfall for de som hadde en relativt høy grad av OAS i utgangspunktet (Eriksson & Lindström, 2006). Det er også funnet direkte effekter av OAS på stresssymptomer (Albertsen, Nielsen og Borg, 2001) og at OAS kan redusere dødelighet (Surtees, Wainwright, Luben, Khaw & Day, 2003; Super, Verschuren, Zantine,

Wagemakers og Picacet, 2014; Kouvonen et al., 2010).

OAS kan bidra til å oppnå en bedre subjektiv helse (Souminen, Helenius, Blomberg, Uutela & Koskenvuo, 2001), og den positive effekten av OAS på psykisk helse strekker seg utover kun fravær av angst eller nevrotisme (Strümpfer, Gouws & Viviers, 1998).

På arbeidslivssiden er det få, men et økende antall studier som tar i bruk OAS som teori for å studere ansattes helse i forbindelse med arbeidsplassen. En litteraturgjennomgang konkluderer med at OAS blir påvirket av ulike aspekter på arbeidsplassen, at OAS påvirker arbeidsrelaterte utfall og at OAS er en moderator for effektene av u hensiktsmessige arbeidsforhold (Jenny et al., 2017). OAS kan også redusere sykefravær (Kivimäki et al., 1997).

Nordiske land anses av mange som å ha kommet langt innen forskning på arbeidshelse (Gustavsen, 2007), men det er forsket mindre på fremmede ressurser i forhold til risikofaktorer (Nilsson, Andersson, Ejlertsson & Troein, 2012). I sin oversiktsartikkel gjort på skandinaviske land, konkluderer Torp og Vinje (2014) med at helsefremming på arbeidsplassen oftere burde inkludere positive helseutfall og positive tilnærminger i intervensjonsforskning. Det er viktig å forankre helsefremming hos ansatte og fagforeninger ettersom en bærekraftig produksjon er avhengig av de ansattes helse (Torp & Vinje, 2014).

I en kvalitativ svensk studie gjort av Nilsson et al. (2012) ønsket de å identifisere hvilke arbeidsrelaterte faktorer som var betydelige og positivt opplevd blant de ansatte, ved bruk av OAS som teori. De kom de frem til såkalte ”specific enhancing resources”, (SER) som ble beskrevet som en forlengelse av de generelle motstandsressursene beskrevet av Antonovsky (Nilsson et al., 2012). SER ble fordelt etter de tre hovedkomponentene i OAS; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Nilsson et al., 2012). Eksempler på SER som ble plassert i begripelighetskomponenten var for eksempel å ha felles mål og å ha mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon (Nilsson et al., 2012). Støtte fra kollegaer ble plassert under håndterbarhet og anerkjennelse fra kollegaer ble plassert under meningsfullhet (Nilsson et al., 2012). Den svenske studien konkluderte med at de positive ressursene de kom frem til potensielt kan ha en styrkende effekt på de ansattes helse ved å øke deres OAS (Nilsson et al., 2012).

I en kvalitativ studie gjort på kommunalt ansatte fant Vinje og Ausland (2013) fire typer erfaringer som var viktige for å fremme salutogent nærvær; opplevelse av å være til nytte for

andre, å ville hverandre vel (relasjonell kvalitet), å mestre sitt arbeid og arbeidsglede. Det var også en gjensidig stimulering mellom disse fire type erfaringene (Vinje & Ausland, 2013). De fire erfaringene ble beskrevet som en drivkraft mot å forbli i den gitte arbeidssituasjonen (Vinje & Ausland, 2013).

OAS er også blitt studert opp mot JK-R modellen i en studie gjort av Vogt, Hakanen, Jenny og Bauer i 2015 hvor de ønsket å se på hvilken rolle OAS spilte i motivasjonsprosessen av JK-R modellen. Studien viste at jobbressurser kunne predikere OAS og at OAS påvirker jobbengasjement, samt at OAS predikerer jobbressurser, og omvendt, at jobbressurser predikerer OAS (Vogt et al., 2015). Det å jobbe i et ressursfylt miljø kan føre til at de ansatte utvikler sine personlige ressurser (Vogt et al., 2015). Et godt organisasjonsklima er assosiert med en sterkere OAS (Feldt, Kinnunen & Mauno, 2000).

Det finnes foreløpig relativt få studier som tar for seg nærværsfaktorer hos ansatte som jobber innenfor pedagogiske fag, som for eksempel i barnehage eller på skole. De studiene som faktisk har tatt for seg dette fagfeltet har blant annet vist at hvor fornøyde lærere er med jobben sin er assosiert med deres motivasjon og trivsel (Barnabé & Burns, 1994). Lærere er ofte mest fornøyde med de aspektene av jobben sin som kan relateres til selve undervisningen, som for eksempel arbeidsoppgavene eller personlig utvikling som gjør dem til en bedre lærer (Collie, Shapka & Perry, 2012). En gresk studie gjort av Saiti (2007) identifiserte følgende faktorer som var viktige for læreres jobbtilfredshet; å ha et godt forhold til ledelsen ved skolen, å ha mulighet til personlig utvikling, at det ikke forelå byråkratiske barrierer, rettferdig behandling, at skolen hadde tydelige mål og at samarbeidet mellom kollegaene var godt.

Arbeidsforskningsinstituttet gjorde i 2008 en kvalitativ undersøkelse på oppdrag for utdanningsforbundet, hvor de så på arbeidsmiljøet hos ansatte som jobbet i fire ulike barnehager på Østlandet (Enehaug, Gameraiene & Grimsmo, 2008). De to viktigste trivselsfaktorene hos ansatte i barnehage var arbeidet med barna i seg selv, og de kollegiale relasjonene (Enehaug et al., 2008).

Skaalvik og Skaalvik (2012) har gjort en kombinasjonsundersøkelse hvor spørreskjemaer og intervjuer ble brukt på lærere i barne- og ungdomsskolen. Deres resultater viste at de sterkeste trivselsfaktorene var samværet med barna, å oppleve mestring i undervisningen, å ha variasjon i arbeidsoppgavene, å oppleve autonomi og samarbeid og samvær med kollegaer. I

en annen sammenheng undersøkte Skaalvik og Skaalvik (2009) den generelle trivselen hos 2000 norske lærere ved hjelp av et spørreskjema. Deres konklusjon var at 60 prosent svarte at de trivdes godt (Skaalvik & Skaalvik, 2009). De undersøkte ikke hva det var som fremmet denne trivselen, og de understreket behovet for å studere nærmere hvilke faktorer det er som faktisk fører til trivsel hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er også gjort en del studier på hvorvidt ledelsen påvirker de ansattes trivsel, noe som ikke vil presenteres her.

2.7 Whole School Approach

I Norge har man et økende fokus på helsefremmende skoler. Innen denne tankegangen er det stort fokus på elevenes sunnhet, fysisk aktivitet og kosthold. En mer relevant modell i forhold til hva et nærmiljøhus er er den amerikanske tilnærmingen ”Whole School Approach” (Weare, 2000).

Skolen blir nå sett på som en nøkkelarena som kan bidra til å løse noen av samfunnets mest fundamentale utfordringer (Weare, 2000). Begrepet ”Whole School Approach” er relativt nytt og tilsvarer i stor grad det man i norsk kontekst beskriver som skolen som et nærmiljøhus. Skoler og deres ansatte har allerede et stort ansvar, og ”Whole School Approach” er ment som en tydelig og praktisk oversikt for hvordan alminnelige skoler kan fremme helse for både elever og lærere (Weare, 2000). Det foreligger foreløpig ingen norske retningslinjer for hvilke elementer som må være på plass for å kunne bruke tittelen nærmiljøhus, og derfor er ”Whole School Approach” nyttig å redegjøre for her. The Whole School, Whole Community, Whole Child model ble laget for å oppfordre utdanningsorganisasjoner og helseorganisasjoner til å samarbeide for å forbedre både elevens helse og det faglige utbyttet (Hunt, Barrios, Telljohann & Mazyck, 2015). Modellen har ti punkter som må være til stede for at en ”Whole School Approach” skal være oppfylt (Hunt et al., 2015). Disse punktene omhandler helseopplysning for elevene, rett kosthold på skolen, ansattes velvære, sosialt og emosjonelt skoleklima, fysisk miljø, tilgang til helsetjenester og psykososial veiledning, involvering av lokalsamfunnet, involvering av familie og fysisk aktivitet (Hunt et al., 2015). Flere av disse punktene minner om de kriteriene som i Norge stilles for at en skole skal kunne kalle seg en helsefremmende skole (Østfoldhelse, 2015). En ”Whole School Approach” kan ha fordeler for å øke det faglige utbyttet, men modellen mangler foreløpig spesifikke retningslinjer til hvordan den kan implementeres på skoler (Hunt et al., 2015). Det meste av forskning gjort på ”Whole School Approach” går på elevene, og hvorvidt dette fører til et økt faglig resultat. Det er ikke gjort noen spesifikke studier på hvordan en slik tilnærming vil påvirke de ansatte ved skolen, men

Hunt et al. (2015) inkluderer ”Employee Wellness” i et av sine 10 punkter for å oppnå en ”Whole School Approach”. Her vektlegger de at sunne ansatte er mer tilstede på skolen og at de fungerer som viktige rollemodeller for elevene (Hunt et al., 2015).

2.8 Forskningsspørsmål

Arbeid beskrives som det folkehelseiltaket som antageligvis best sørger for å bevare god helse hos voksne mennesker (Foss, 2017) og å trives på jobben er relatert til bedre helse (Airila et al., 2014). Innenfor feltet helsefremming på arbeidsplassen er fremmende ressurser mye mindre utforsket enn risikofaktorer (Nilsson et al., 2012). Trivsel er en viktig nærværsfaktor på arbeidsplassen som kan bidra til å fremme helse (Ausland & Vinje, 2013) ved å styrke motstandskraften når man møter på ulike belastninger i livet (Barstad, 2016). Skoler får stadig mer ansvar for å fremme helse i befolkningen og dette fører også med et økt ansvar på de ansatte (Weare, 2000). En ”Whole School Approach” (Weare, 2000) er bakgrunn for utviklingen av det norske nærmiljøhuset, hvor hensikten er å knytte sammen skole og lokalsamfunn for å fremme helse hos alle med tilknytning til nærmiljøhuset (Rosbach, 2018).

Det finnes relativt få studier som har sett på hvordan nærmiljøet kan ha sammenheng med trivsel (Carlquist, 2016), og det er også få tidligere studier som har brukt OAS som rammeverk for å utforske positive arbeidsplassressurser (Nilsson et al., 2012). Det er gjennomført en del kvalitative studier på trivsel hos ansatte, men ingen har brukt metoden photovoice for å utforske fremmende faktorer. Det vil derfor være interessant å utforske hvilke trivselsfaktorer de ansatte som arbeider ved en skole som fungerer som et nærmiljøhus opplever.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er derfor:

Hva opplever ansatte på Alvimhaugen barneskole at fører til trivsel i sin arbeidshverdag?

Antonovskys opplevelse av sammenheng vil bli brukt som teoretisk rammeverk for å belyse de empiriske dataene.

3 Materiale og metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for valg av metode, datainnsamling og analysedelen av oppgaven.

Dette prosjektet er et delprosjekt av et større prosjekt hvor temaet er hva som oppleves å føre til trivsel for ansatte, elever og foresatte ved nærmiljøhuset Alvimhaugen barneskole. En annen masterstudent vil ta for seg hva som fører til trivsel hos elevene ved skolen, og hovedveileder og biveileder vil ta for seg hva som fører til trivsel hos foreldre/foresatte som har barn ved skolen. Prosjektet er knyttet til et større prosjekt i Sarpsborg kommune om ”Helsefremmende lokalsamfunn”.

3.1 Setting - Alvimhaugen barneskole

Prosjektet ble gjennomført blant ansatte ved Alvimhaugen barneskole. Nærmiljøet og skolen vil nå beskrives kort, ettersom det vil være nyttig å vite litt om hvilken setting de ansatte jobber i til daglig.

Skolen har 134 elever fordelt på 1.-7. trinn hvor 70 prosent er flerkulturelle og det snakkes 19 forskjellige språk (Rosbach, 2018). Det jobber totalt 27 ansatte ved skolen (sarpsborg.com/alvimhaugenbarneskole). Levekårssonen Alvim er en av sonene i Sarpsborg som jobber målrettet med områdeutvikling (Rosbach, 2018). Skolen har på bakgrunn av dette brukt store ressurser på å gjøre om skolen fra en alminnelig skole og til et såkalt nærmiljøhus, som har gratis tilbud og aktiviteter til barn, ungdom og voksne både i – og etter den ordinære skoletiden (Rosbach, 2018). Hensikten er at tiltaket *skal bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller og stimulere til økt samfunnsdeltagelse blant barn og voksne på Alvim, for å fremme deres helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom* (Rosbach, 2018, s. 5).

Mange av aktivitetene og tilbudene som arrangeres i regi av skolen finansieres av Østfold fylkeskommune og Østfoldhelse (sarpsborg.com/alvimhaugenbarneskole). Det at alle aktivitetene og måltidene er gratis har vært en suksessfaktor for god deltagelse (Rosbach, 2018). Aktivitetene som tilbys er blant annet en fritidsklubb som er åpen to kvelder i uka, frokost til elever og ansatte hver morgen, trening kun for kvinner på kveldstid, leksecafé og idrettsaktiviteter på kveldstid. Skolen låner også ut sine lokaler til bursdagsfeiringer, samt at de vinterstid for eksempel låner ut utstyr til vinteraktiviteter til alle i lokalsamfunnet.

3.2 Kvalitativ metode

Problemstillingen er utgangspunktet når man skal velge metode eller design (Malterud, 2017). I en kvalitativ metode og tilnærming ønsker man å få frem deltagerens opplevelse av verden og å finne betydningen av erfaringene de har (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsmetoder bygger på det fortolkende paradigmet hvor subjektivitet er i fokus (Malterud, 2017). Kvalitativ metode var derfor mest gunstig for å besvare min problemstilling ettersom jeg ønsket å fange opp de ansattes opplevelser av hva som førte til trivsel for dem, med så dyptgående og deskriptiv kunnskap som var praktisk gjennomførbart. Kvalitativ forskningsmetode har sine røtter fra hermeneutikken og har fokus på både forståelse og fortolkning (Thornquist, 2015). Hensikten er at den kan være hjelpelig med å forstå hvordan vi forstår, og i det større bildet, hvordan mennesket gir verden mening (Thornquist, 2015).

3.2.1 Photovoice

Jeg har i min oppgave brukt den kvalitative forskningsmetoden photovoice. Metoden er en deltagerbasert aksjonsmetode utviklet på 1990-tallet av Wang og Burris (1997) med bakgrunn i feministisk teori, lokalsamfunnsbasert fotografering og Freires tankegang (1974) rundt det å fasilitere empowerment hos individer i sitt lokalsamfunn (Wang & Redwood-Jones, 2001). Metoden defineres som ” *en prosess som kan identifisere, representere og forbedre lokalsamfunnet, ved at personer bruker en spesifikk fotografisk teknikk*” (Wang, Cash & Powers, 2000).

Photovoice er en deltagerbasert forskningsmetode ved at det er deltagerne som presenterer temaene som vil brukes i diskusjonen (Catalani & Minkler, 2010). Dette gjør at subjektet får en annen type rolle enn i det tradisjonelle forsker-subjekt forholdet, ved at det er subjektet som avgjør hvilken informasjon som er relevant å gå dypere inn i (Nayar & Stanley, 2015). Ettersom problemstillingen i denne oppgaven er åpen og utforskende var photovoice en egnet metode for å samle inn data uten å legge føringer på informantene. Metoden har ofte blitt benyttet for å inkludere svake eller sårbare grupper i lokalsamfunnet for å få dyptgående og detaljert informasjon fra utvalg som i utgangspunktet kan være utfordrende å samle informasjon fra (Catalani & Minkler, 2010). Metoden kan også brukes med en mer positiv vinkling, hvor utvalgene ikke nødvendigvis er svake eller sårbare (Wahab, Mordiffi, Ang & Lopez, 2017). Dette gjøres ved at deltagerne inntar en aktiv rolle i datainnsamlingen ved at

det er de som setter temaene på agendaen, som kan bidra til et mer beskrivende og analytisk datasett (Wahab et al., 2017).

Photovoice beskrives som et fleksibelt verktøy for å styrke forskning og intervensjoner innen folkehelse (Catalani & Minkler, 2010). Metoden har tre hovedmål (Wang & Burris, 1997). Det første målet er å gi deltagerne mulighet til å reflektere over sitt lokalsamfunns styrker og svakheter, det andre målet er å fremme en kritisk dialog og kunnskap rundt viktige temaer gjennom gruppesamtaler om bildene som tas, og det tredje målet er at denne kunnskapen kan nå ut til bestemmelsestakere (Wang & Burris, 1997). Metoden baserer seg på et nedenfra og opp perspektiv, noe som gjenspeiles i det tredje målet til Wang og Burris (1997) om å nå ut til bestemmelsestakere gjennom fotoutstillingen. Dette er et viktig perspektiv innenfor folkehelse, og metoden kan brukes som et verktøy for å oppnå flere av de fem hovedsøylene fra Ottawa-charteret fra 1986, for eksempel for å styrke lokalsamfunnene (WHO, 1986).

I praksis går photovoice i korte trekk ut på at deltagerne fotograferer motiver innenfor en problemstilling, og at disse bildene blir utgangspunkt for samtale og diskusjon. Deretter kategoriserer deltagerne bildene i ulike kategorier (Wang & Burris, 1997). Til slutt presenteres deltagerens bilder på en fotoutstilling som vil være tilgjengelig på en arena hvor bestemmelsestakere holder til (Wang & Burris, 1997). Gjennomføringen av fotoutstillingen vil ikke gjøres i denne masteroppgaven, men vil bli gjennomført i regi av skolen i etterkant, sammen med de andre delprosjektene.

3.3 Utvalg og rekruttering

Et strategisk utvalg er benyttet i prosjektet med den hensikt at dataene som kommer frem på best mulig måte kan besvare problemstillingen (Patton, 2015). Deltagerne ble rekruttert i samarbeid med skolens ledelse for å skape en variasjon i yrkesgrupper blant de ansatte. Begrepet ansatte omfatter i denne oppgaven flere enn kun lærere. I tillegg til lærer ble sosiallærer, klubbleder ved fritidsklubben, SFO-ansvarlig og teamleder, rektor og bibliotekar inkludert i utvalget. På bakgrunn av at skolen har et lite miljø med få ansatte er ikke deltagerens rolle ved skolen knyttet til deltagernummeret i oppgaven for å sikre at ingen kan gjenkjennes. Antallet som rekrutteres ved bruk av photovoice-metoden bør ligge mellom fem og ti deltagere (Asba, Rudman, Mondaca & Park, 2015). Mindre enn fem deltagere kan oppleves som for lite og flere enn ti kan være en faktor som kan begrense den enkeltes mulighet til å dele sine opplevelser (Asba et al., 2015). I denne studien ble seks deltagere

rekruttert, og dette defineres av Malterud (2017) som et noe lavt antall deltagere. I kvalitativ forskning er det informasjonsstyrken i utvalget som bestemmer antall deltagere som bør inkluderes (Malterud, Siersma & Guassora, 2016) og et lite utvalg kan likevel være tilstrekkelig dersom informasjonsstyrken er høy (Malterud, 2017). Etter at jeg hadde gjennomført fokusgruppen og transkribert denne, konfererte jeg med mine veiledere rundt antall deltagere og informasjonen som var samlet inn. Vi ble sammen enige om at metning var oppnådd og at det ikke var nødvendig med supplerende intervjuer.

3.4 Datainnsamling

Dataene ble samlet inn gjennom metoden photovoice (Catalani & Minkler, 2010). De ansatte ble bedt om å fotografere elementer som de opplevde at førte til trivsel for dem i sin arbeidshverdag. Disse bildene var deretter utgangspunkt for diskusjon i fokusgruppen. Den praktiske gjennomføringen av prosjektet vil presenteres nærmere under.

3.5 Gjennomføring

3.5.1 Forarbeid

Det ble utformet en informasjonsmail til skolen og et samtykkeskjema som skolens ledelse distribuerte ut til de ansatte i forkant av prosjektet. For å fortelle mer om prosjektet og for å få hjelp til rekruttering ble det holdt et møte på skolen med rektor, en ansattrepresentant og mine to veiledere, i tillegg til meg og en medstudent. Rektor distribuerte deretter ut informasjon og samtykkeskjemaer til de ansatte hun mente kunne egne seg til deltagelse i prosjektet.

I slutten av november holdt jeg et førstegangsmøte for de seks ansatte som var rekruttert til prosjektet. Her informerte jeg om formålet med prosjektet, forklarte litt om hva man legger i begrepet trivsel og om den praktiske gjennomføringen med fotografering.

Etter førstegangsmøtet fikk deltagerne én uke til å ta bilder av ting de opplevde at var med på å bidra til trivsel i sin arbeidshverdag. De ble på det første møtet oppfordret til å deretter velge ut tre av bildene som de skulle ta med seg inn i fokusgruppen. Én av de rekrutterte deltagerne var allerede med i et liknende prosjekt hvor hun skrev en rapport om skolen, og hun var heller ikke ansatt av skolen. Hun meldte fra om dette selv, og en annen ansatt tok hennes plass et par dager senere. Deltagerne tok bilder med sine mobiltelefoner og sendte bildene til meg på mail. Noen hadde sendt bilder som ikke var tatt den siste uken, men jeg valgte likevel å inkludere dem ettersom jeg anså dem som relevante for prosjektet. To av deltagerne sendte ikke inn

bildene på forhånd, men printet ut sine bilder til neste møte. Totalt ble 22 bilder tatt med videre til fokusgruppen, fordi noen deltagere hadde tatt eller valgt ut færre enn tre og noen hadde tatt eller valgt ut flere.

3.5.2 Fokusgruppen

I begynnelsen av desember gjennomførte jeg fokusgruppen. Den varte i cirka 90 minutter inkludert kategoriseringen, med et kvarters innledning og avslutning i tillegg. Min medstudent som gjennomfører et liknende prosjekt for barna ved skolen deltok også, for å styrke kvaliteten på samtalene ved å komme med oppfølgingsspørsmål i tillegg til de jeg selv stilte (Malterud, 2017). Tre spørsmål fra SHOWED-verktøyet til Shaffer (1983) ble benyttet som et verktøy for å gå gjennom bildene. De tre spørsmålene som ble benyttet var: 1) Hva ser vi her?, 2) Hva er det som egentlig skjer her? og 3) Hvorfor skaper dette trivsel for meg? Hensikten med å bruke disse spørsmålene var å ha en slags veileder underveis, som hjalp deltagerne med å holde seg til temaet og til bildene sine. Spørsmålene ble ikke fulgt slavisk, men lå som et bakteppe når deltagerne fortalte om sine bilder. De fortalte om sine bilder en etter en, men alle hadde mulighet til å komme med innspill hele tiden. Etter at alle hadde fortalt om sine bilder stilte jeg og min medstudent en del oppfølgingsspørsmål som deltagerne selv også bygde videre på. Deretter tok vi en kort pause, før kategoriseringen startet.

3.5.3 Kategoriseringen

Jeg innledet kategoriseringen med å minne om at det var deltagerne selv som skulle fordele bildene i kategorier og at antall kategorier og navn på kategoriene var opp til dem å bestemme. Vi la alle bildene utover bordet, slik at det ble visuelt og tydelig når noen plasserte et bilde i en kategori. Deltagerne startet med å samle bilder de mente hadde noe til felles, før de opprettet navn på kategoriene, noen underveis, og noen på slutten. Til slutt endte de opp med seks ulike kategorier. Kategorien *Glade barn- glade voksne* ble den med flest bilder, seks stykker. Her var det blant annet bilde fra en naturfagtime hvor elevene lærte om noe spennende, et par bilder fra aktiviteter ute i skolegården og et bilde fra biblioteket. *Trygghet* var en annen kategori som ble laget, med bilder av elever, klasserom og skolefrokost. I kategorien *Gode kollegaer* var det bilder av ansatte og den sosiale fredagskaffen. *Humor* fikk også sin egen kategori med bilde av et kontor pyntet med julepapir. Det var flere bilder av skolefrokosten og andre måltider for ansatte og elever, og disse ble samlet i kategorien *En god ramme rundt skoledagen*. Som en slags overskriftskategori brukte de et bilde av skolens plakat, og denne kategorien kalte de for *Inkluderende skole og arbeidsplass*.

3.6 Transkribering

Etter fokusgruppen satt jeg igjen med cirka halvannen time lydopptak. Jeg transkriberte hele datamaterialet på egenhånd for å bli godt kjent med materialet før analyseringen. Jeg noterte stort sett ordrett hva som ble sagt, for å kunne gjengi så godt som mulig hva som ble sagt, og settingen rundt. I tillegg skrev jeg ned non-verbale uttrykk som for eksempel latter, peking eller hosting for å i ettertid kunne huske stemning og tonefall bedre. Deltagernes navn ble byttet ut med ”deltager 1-6” og i selve teksten fikk alle som ble nevnt med navn fiktive navn. Jeg transkriberte noe av materialet rett etter intervjuet, men ettersom dette ble travelt parallelt med eksamener i andre fag, ble den resterende transkriberingen gjennomført i begynnelsen av januar. Transkriberingen endte til slutt opp med 43 sider tekst.

3.7 Analyse av data

Systematisk tekstkondensering utviklet av Malterud (2012) ble brukt for å analysere dataene. En viktig inspirasjon for systematisk tekstkondensering var den psykologiske, fenomenologiske analysemetoden til Giorgi (1985). Metoden er pragmatisk og er ment for bruk på kvalitative data, gjennom en tverrgående analyse som baserer seg på at man analyserer informasjon fra flere ulike deltagere (Malterud, 2017). En av grunnene til at jeg valgte denne metoden var at den er godt egnet for mindre erfarne forskere og at den ikke stiller for store krav til kunnskap om metodikk eller vitenskapsfilosofi (Malterud, 2017). Metoden tilbyr forskeren en prosess som tar hensyn til intersubjektivitet, refleksivitet og gjennomførbarhet, og opprettholder samtidig et ansvarlig nivå av metodisk stabilitet (Malterud, 2012). Hvilke mønstre man ser i transkripsjonen preges av tidligere kunnskap som igjen vil påvirke hvilke mønstre man har evne til å kjenne igjen (Malterud, 2017). Dette kalles situert kunnskap, som handler om at den kunnskapen vi utvikler alltid må ses i sammenheng med forskerens tidligere erfaringer og perspektiver (Haraway, 1991). Jeg vil beskrive min forforståelse nærmere.

Under analysen gikk jeg systematisk til verks gjennom fire steg, detaljert beskrevet av Malterud (2012). Jeg hadde gjennom alle stegene dialog med mine veiledere som også deltok i analysen av materialet. I det første steget leste jeg gjennom hele materialet og forsøkte å sette egen synsing i parentes, for å sitte igjen med et helhetsinntrykk (Malterud, 2017). Etter å ha lest hele materialet første gang skrev jeg ned seks temaer som vekket interesse helt intuitivt

(Malterud, 2017). Disse temaene var *trygghet, vi-kultur, humor, voksentid, å bety noe for barna og kollegaer*. Gjennom steg nummer to i analysen gikk jeg gjennom materialet på nytt og forsøkte å skille ut meningsbærende enheter. Ved systematisk tekstanalyse filtrerer man teksten og skiller ut det som anses som irrelevant (Malterud, 2017). Her skiller systematisk tekstkonversering seg fra andre metoder der man benytter hele tekstmaterialet, som for eksempel ved Giorgis metode (1985).

De meningsbærende enhetene ble deretter delt inn i foreløpige temaer, dette kalles for koding (Malterud, 2017). Jeg prøvde meg frem både på egenhånd og sammen med mine veiledere, for å finne en gunstig måte å dele inn disse meningsbærende enhetene på. Først gjorde jeg dette ved å gi hvert tema en farge, ved å merke de meningsbærende enhetene i den gitte fargen og å la det jeg mente ikke var relevant stå igjen i hvitt. For eksempel ga jeg kodegruppen ”trygghet” fargen rød og farget alt jeg mente hadde fellestrekk med trygghet rødt. Mine første koder var veldig deskriptive og lite analytiske. Jeg jobbet derfor med dem sammen med mine veiledere for å omklassifisere dem. Vi fant da ut at vi ønsket å forsøke å klassifisere de meningsbærende enhetene etter Antonovskys teoretiske rammeverk om salutogenese og OAS, men opplevde at flere av de meningsbærende enhetene var svært vanskelige å plassere i kun én underkategori og vi gikk bort ifra dette igjen. Vi måtte derfor igjen ta noen steg tilbake for å få et bedre overblikk og en ny innfallsvinkel. Vi endte til slutt opp med tre hovedkategorier, basert på tre ulike dimensjoner i det deltagerne snakket om og som handlet om ”*hva vi er*”, ”*hvem vi er*” og ”*hva vi opplever*”. Den første kategorien ble kalt *nærmiljøhus* med underkategoriene *fysiske omgivelser* og *sosiale aktiviteter*. Den andre kategorien var *identitet* med underkategoriene *felles visjon, flat struktur, stabilitet og sosial fellesskap*. Den tredje kategorien var *psykososialt arbeidsmiljø* med underkategoriene *sosial støtte, trygghet, humor og belønning*. Etter å ha sagt oss fornøyde med våre hoved- og underkategorier lagde jeg kondensater til alle hovedkategoriene og underkategoriene. Et kondensat er et kunstig sitat som skrives i jeg-form og er et sentralt analysetrinn innen systematisk tekstanalyse (Malterud, 2017). Kondensatet inneholdt elementer fra alle de meningsbærende enhetene i undergruppen, som ble satt sammen slik at det ble en leselig tekst og ikke en oppramsing av sitater (Malterud, 2017). Når kondensatet var skrevet valgte jeg så ut såkalte gullsitater, som skulle beskrive innholdet i kategorien best mulig (Malterud, 2017). Avslutningsvis laget jeg en analytisk tekst til de ulike kategoriene og dette ble resultatkapittelet i oppgaven som vil vise til de viktigste funnene i materialet (Malterud, 2017). For å validere funnene mine fortsatte jeg analysen ved å lese igjennom den fulle

transkripsjonen slik den var fra start slik Malterud anbefaler (2017). I tillegg lette jeg etter motstridene utsagn i transkripsjonen i forhold til de konklusjonene jeg allerede hadde gjort meg (Malterud, 2017).

3.8 Forforståelse

Uavhengig av metode vil alltid forskeren som person ha betydning både ved innsamling av data, i analysedelen og derav for resultatene (Malterud, 2017). Jeg vil derfor nå redegjøre for min forforståelse. Jeg har bakgrunn som fysioterapeut og som idrettsleder før jeg startet på min mastergrad innen folkehelsevitenskap. Jeg har kjennskap til å jobbe med barn og unge i idrettsmiljøet, noe som har gitt meg noen forventninger rundt hva de ansatte ville trekke frem når det kom til arbeidet med elevene. Jeg er selv oppvokst i Sarpsborg og har kjennskap til Alvimhaugen barneskole fra tidligere, og har også vært innleid som instruktør et par ganger på deres fritidsklubb i regi av idrettsrådet. Dermed har jeg også gjort meg opp noen tanker om Alvimhaugen barneskole som nærmiljøhus. Jeg har en mor som er lærer i grunnskolen, så dette er også et element som har gjort at jeg har noe kjennskap til det å jobbe på en skole fra tidligere. Min bakgrunn er med på å forme hvilke mønstre jeg ser når jeg analyserer og presenterer dataene. I hovedtrekk forventet jeg på forhånd at de ansatte ville trekke frem sine kollegaer og arbeidet med elevene som det viktigste for dem. Jeg har forsøkt å utvide min horisont underveis ved å samtale mye med mine veiledere som har en annen bakgrunn enn meg. At mine veiledere som har bakgrunn fra folkehelsevitenskap og sosiologi deltok i analysearbeidet, var med på å redusere at eventuell forforståelse påvirket analysearbeidet. Det vil alltid ligge elementer av fortolkning og forforståelse igjen, og andre ville kanskje kunne se på tekstdataene med andre innfallsvikler.

4 Etiske vurderinger

Prosjektet ble søkt til norsk senter for forskningsdata, NSD, hvor det ble godkjent (Vedlegg 2). Helsinkideklarasjonen ble fulgt. World Medical Association utarbeidet denne i 1964, hvor de samlet flere etiske prinsipper som skal følges ved medisinsk forskning med mennesker (World Medical Association, 2013). Deklarasjonen vektlegger spesielt det informerte samtykket og poengterer at det forskningsetiske ansvaret ligger fullt og helt hos forskeren (Ruyter, 2014). Deklarasjonen fremhever også at forskeren har plikt til å publisere sine resultater – uavhengig om de er positive eller negative (Ruyter, 2014).

Det ble utformet et informasjonsskriv som forklarte hva prosjektet skulle handle om. Dette ble formidlet til de ansatte som var interesserte i å delta. Deretter fikk deltagerne utdelt et samtykkeskjema fra skolens administrasjon som de signerte i rekrutteringsprosessen. Her ble de informert om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi noen årsak. De samtykket til å delta på fotografering og arbeid i gruppe i etterkant.

Photovoice som metode bringer med seg noen etiske tilleggsutfordringer på grunn av fotograferingen, sammenlignet med andre kvalitative studier (Asaba et al., 2015). Deltagerne ble på informasjonsmøtet oppfordret til å opptre varsomt i sin rolle som fotografer, spesielt ovenfor elevene ved skolen. Noen av bildene deltagerne tok inneholdt tredjepersoner. Skolen har et system hvor de har oversikt over alle elever og ansatte som ikke ønsker å bli tatt bilde av i skolens regi. Tredjepartene har samtykket gjennom skolens skjema, hvor foresatte har samtykket til at barna kan avbildes i blant annet aviser, prosjekter og på sosiale medier. Per dags dato er det ingen ved skolen som har reservert seg mot dette. Skolens ledelse ble kontaktet og de bekreftet at bildene deltagerne hadde tatt kunne brukes i denne publikasjonen. Det er planlagt en fotoutstilling i etterkant av prosjektet, men dette hører ikke til masteroppgaven, og det vil være skolen som da vil ha rettighetene og ansvaret for denne utstillingen. Deltagerne er informert om dette. Anonymitet og konfidensialitet kan være utfordrende ved bruk av photovoice som metode (Asaba et al., 2015). Deltagernes konfidensialitet ble opprettholdt ved å erstatte navn med deltager 1-6 i transkripsjonen og fiktive navn på personer som ble nevnt. Jeg har forsøkt å gjengi så korrekt som mulig deltagerens opplevelse av sin situasjon, slik at de kan kjenne seg igjen i resultatene. Deltagerne har ikke lest igjennom analyse materialet for å godkjenne det, men jeg har i tråd

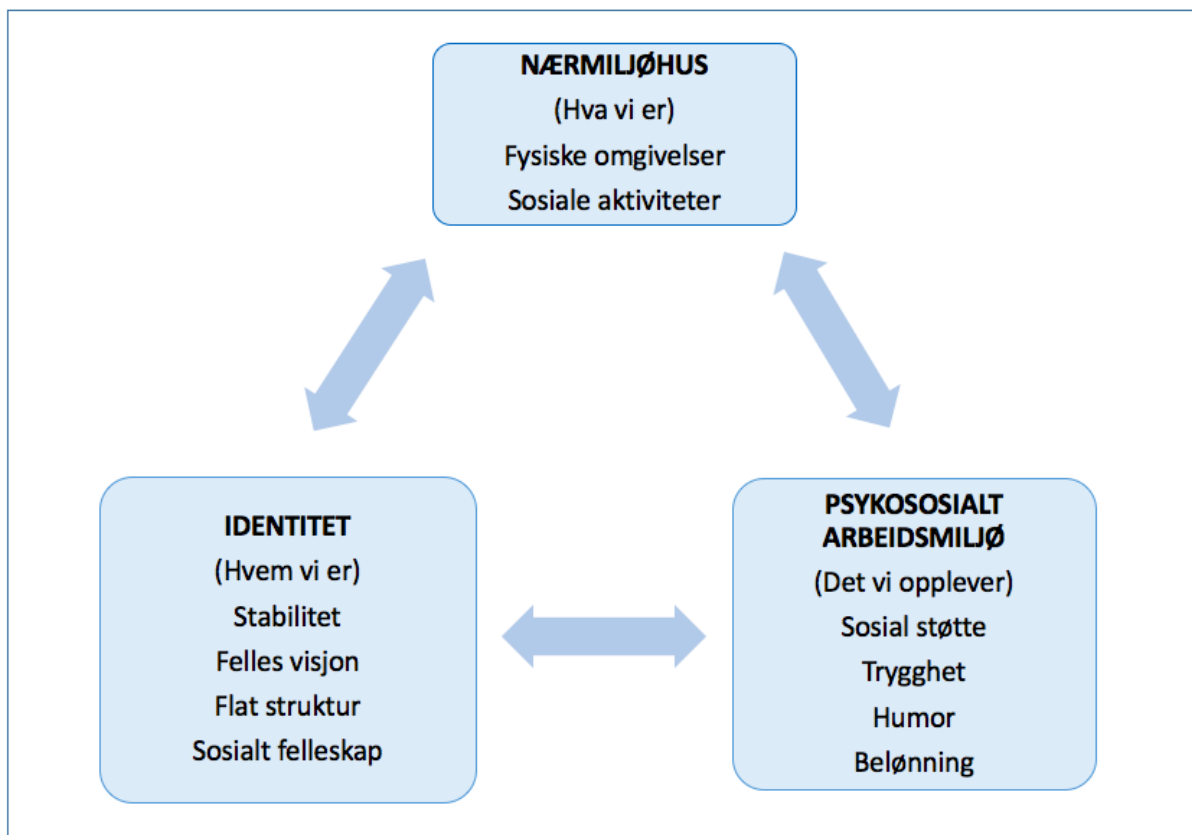
med Malteruds (2017) anbefalinger vært bevisst mitt ansvar for å gjengi utsagnene slik de var ment. Andre risikoer deltagere kan utsettes for i kvalitativ forskning kan ha blitt eliminert i form av at prosjektet har hatt en salutogen tilnærming. Ofte er sårbare og marginaliserte grupper brukt i photovoice (Asaba et al., 2015). I dette prosjektet kan man ikke si at gruppen er sårbar eller marginalisert, og de ble ikke bedt om å snakke om negative eller vanskelige ting. Samtidig kan det være en sårbarhet tilstede ved at det er et lavt antall ansatte ved skolen, og det er derfor tilstrebet at de ikke skal gjenkjennes.

Jeg forsøkte å skape tillit mellom meg som intervjuer og deltagerne i prosjektet, slik at de skulle føle seg trygge og ikke holde tilbake informasjon på bakgrunn av at de ikke opplevde at det var trygt å dele i en slik situasjon (Malterud, 2017).

5 Resultater

I dette kapittelet vil funnene fra den systematiske tekstanalysen presenteres. Illustrerende sitater er merket med anførselstegn. Alle bilder er tatt av deltagerne.

Det ble identifisert tre hovedkategorier. Disse var henholdsvis *nærmiljøhus*, *identitet* og *psykososialt arbeidsmiljø*. Kategorien *nærmiljøhus* handlet om at deltagerne uttrykte at det å jobbe på en skole som fungerer som et nærmiljøhus i seg selv skapte jobbtrivsel. Dette handlet derfor om ”hva vi er”. Kategorien *identitet* handlet om hvordan deltagerne hadde en klar formening om en sterk ”vi-kultur” og at deres oppfatning av ”hvem vi er” bidro til jobbtrivsel. Den tredje hovedkategorien var *psykososialt arbeidsmiljø*. Denne kategorien handlet om at deltagerne ga uttrykk for at de sosiale og mellommenneskelige relasjonene mellom kollegaer og med elever, altså ”det vi opplever”, var en viktig dimensjon for jobbtrivsel. Gjennom de ulike stegene i analysen kom det frem at mange av kategoriene hang sammen og påvirket hverandre. Det er derfor slik at de tre hovedkategoriene og underkategoriene ikke kan sees på som uavhengige faktorer, men at de er forutsetninger for hverandre og spiller sammen for å skape jobbtrivsel (Figur 2).



Figur 2: Resultatoversikt: Oversikt over hovedkategorier og underkategorier som kom frem fra tekstanalysen for hva deltagerne opplevde at skapte jobbtrivsel, og hvordan disse påvirker hverandre.

5.1 Nærmiljøhus

Kategorien *nærmiljøhus* vokste frem gjennom deltagerne beskrivelse av en arbeidshverdag som strakk seg utover den klassiske skoledagen. Flere av deltagerne deltok på aktiviteter både i forkant og i etterkant av vanlig skoletid. Ordet *nærmiljøhus* ble nevnt flere ganger i fokusgruppen for å sette ord på hva de opplevde at Alvimhaugen barneskole *er*, og som var en viktig faktor som førte til jobbtrivsel. En av deltagerne snakket om jobben sin på Alvimhaugen barneskole som *nærmiljøhus* på denne måten:

”Det er ikke noen åtte til fire jobb. Ikke syv til tre heller, for å si det sånn. Det er en rød tråd – vi er fortsatt på Alvimhaugen barneskole, selv om det er på fritida. Har man det bra på skolen – så har man det bra på fritid – og har man det bra på fritid – så tar man med det inn i skoledagen etter.” (Deltager 3)

Deltagerne ga uttrykk for at nettopp det at de jobbet på en skole som fungerte som et *nærmiljøhus*, og var involvert i aktiviteter både før og etter skoletid, ga en unik mulighet til å bli bedre kjent med foreldre, foresatte og elever på en annen måte. Dette dro de nytte av også i undervisningen og skolearbeidet.

Både tekstanalysen og bildene deltagerne tok, viste at kategorien *nærmiljøhus* besto av to underkategorier eller elementer. De *fysiske omgivelsene* både inne og ute ble sett på som viktige forutsetninger for å kunne være et *nærmiljøhus*. Videre ga disse fysiske omgivelsene muligheter for aktiviteter både i og utenfor skoletiden. Den andre underkategorien var *sosiale aktiviteter*, som alle deltagerne uttrykte at førte til jobbtrivsel da de ga mulighet for å være sammen med elevene på en annen måte enn i klasserommet.

5.1.1 Fysiske omgivelser

De *fysiske omgivelsene* omkring skolens område ble nevnt av samtlige deltagere. Biblioteket, fritidsklubbens lokaler, kjøkken og spiserom, gymsalen og utearealene ble trukket frem som omgivelser som var viktige for å muliggjøre lystbetonte aktiviteter for elever og ansatte. For eksempel la kjøkkenet til rette for matlagingsaktiviteter og sosiale aktiviteter med elevene (Bilde 1). Å se elevenes engasjement på kjøkkenet skapte trivsel, og en av deltagerne uttrykte dette slik:

”Det er morsomt å se på den lysten de har egentlig. Og de gyver løs på alt som er, kutting av grønnsaker for eksempel – og for noen er det viktig å ha smaksprøver underveis.” (Deltager 2)



Bilde 1: Matlaging på kjøkkenet

Biblioteket ble fremhevet som et annet viktig rom som de ansatte følte var et sted hvor elever og ansatte kunne komme og finne ro. Skolen har åpnet biblioteket for elever i friminuttet en dag i uka, der elevene vekslet på å få ansvar, noe deltagerne oppfattet var veldig populært. Å se elevene i denne settingen opplevdes positivt, som en av deltagerne uttrykte slik:

”Jeg tenker at biblioteket egentlig er hjertet i hele huset. (..) De andre elevene henvender seg til dem, og ber om tips til bøker, vil ha forskjellige sjangre, og det har så mange positive ringvirkninger..(..) når jeg tenker på biblioteket, så tenker jeg at her er det bra, det her er gøy.” (Deltager 1)

Mange av deltagerne snakket også om de fine uteområdene de har ved skolen, og at de innbyr til lek og engasjement hos elevene. For eksempel er ”haugen” – en haug med klatrenett på som ble laget på dugnad – populær blant elevene:

”Vi ser på den trivselen som er ute på haugen da..(.) Det er jo en maurtue av unger som holder på der, og som klatrer og ordner. Du vet at, det er mange fine uteområder.” (Deltager 4)

Flere fortalte at det gjør dem glade å se at elevene er glade, som en av dem sa: ”Jeg ser at det er unger som koser seg.” (Deltager 4) og en annen fortsatte: ”..og da har det ringvirkninger for din trivsel.” (Deltager 1)

Glade barn – glade voksne var også en av kategoriene som de ansatte selv lagde under kategoriseringen etter fokusgruppen. Glade barn opplevdes også som belønnende, noe som vil bli beskrevet videre senere under kategorien *belønning*.

5.1.2 Sosiale aktiviteter

De fysiske omgivelsene la som beskrevet over, til rette for ulike aktiviteter. Nærmiljøhuset tilbyr mange ulike sosiale aktiviteter både før og etter skoletid. Skolefrokosten og fritidsklubben Verdensspeilet var de tiltakene flest av deltagerne fortalte om, men det ble også fortalt om allidrettstilbud og en 4-års kontroll som ble arrangert i samarbeid med helsestasjonen og et av byens familiesentre. Felles for alle aktivitetene var at de ansatte ga uttrykk for at interaksjonene dette ga mulighet for, var viktige for deres jobbtrivsel.

Skolefrokosten arrangeres fire morgener i uka og er åpen både for elevene og for alle som jobber ved skolen. Det serveres havregrøt eller brødmat. Frokosten ble trukket frem av de fleste deltagerne som noe de opplevde at skapte et nærere forhold mellom elever og ansatte.

”Skolefrokosten har en sånn rolig atmosfære som man bare må oppleve. Det er en fin arena for å bli bedre kjent med elevene – å få en litt annen connection enn lærerrollen.” (Deltager 5)

En annen sa det slik:

”Skolefrokosten, hvor jeg prøver å delta så ofte jeg kan, er en fin arena for å prate med elevene, høre hvordan de har det og bli bedre kjent med dem og hva de er opptatte av. I dagmorges så var det FIFA-spilling det gikk i... Det skaper trivsel for meg fordi jeg kommer tett på elevene, og det er jeg ikke så mye ellers i hverdagen. Jeg sitter fryktelig mye på kontoret, mye mer enn det jeg synes er greit.” (Deltager 4)

I tillegg til møtet med elevene fortalte flere av deltagerne at det også for dem kollegialt bidro til en god start på dagen. En av dem beskrev det slik:

”Det å komme på SFO en tidlig morgen og å bli møtt av Stine med grøtkjelen. Som smiler, og sier; Velkommen Trine!” (Deltager 5)

Sitatet beskriver at hun synes det er hyggelig å bli møtt av en av sine kollegaer og at frokosten gir henne en god start på dagen. Dette ble også illustrert med et av bildene deltagerne tok (Bilde 2).



Bilde 2: Skolefrokost og grøtsservering

En god ramme rundt skoledagen var en av kategoriene deltagerne lagde selv etter fokusgruppen, og her snakket de både om en god ramme for elever og lærere. De inkluderte også det de kaller et enkelt brødmåltid i denne kategorien, som er et brødmåltid som arrangeres i forkant av allidrettstilbudet som arrangeres på ettermiddagen, for at elevene skal slippe å dra hjem for å spise (Bilde 3).



Bilde 3: Felles måltider

Fritidsklubben Verdensspeilet er åpen to ettermiddager i uka og flere deltagere fortalte om klubbens verdi i forhold til å gi elevene et fritidstilbud. En av deltagerne la vekt på at de sosiale aktivitetene også bidro til at terskelen for at elevenes foreldre tok kontakt ble lavere:

”Når vi skaper aktiviteter her så blir det på en måte også litt enklere for foreldrene å ta kontakt med skolen. Det blir jo en trygg og åpen plass hvor elevene er...” (Deltager 3)

Flere av deltagerne mente at det at de fikk se barna både i skolesituasjon og i fritidssituasjon bidro til at de ble bedre kjent med barna, noe de opplevde som en fordel inn mot undervisningssituasjoner. Dersom det hadde skjedd noe på allidretten eller på fritidsklubben fikk de ofte vite dette gjennom en telefon eller en sms fra en kollega, og var derfor allerede i

forkant av situasjonen når neste skoledag startet. Deltagerne fortalte flere ganger at det var viktig for dem med felles regler og holdninger både før, under og etter skoletid, noe de beskrev som en rød tråd gjennom skoledagen og de sosiale aktivitetene på ettermiddagene.

5.2 Identitet

Den andre hovedkategorien som kom frem i analysen av tekstmaterialet var *identitet*. Denne kategorien tilsvarer i stor grad kategorien *vi-kultur* som deltagerne selv kom frem til da de skulle kategorisere bildene de hadde tatt. Denne *vi-kulturen* eller *identiteten* dukket opp både når de fortalte om organisering, kollegaer, elever, skolen som helhet og nærmiljøet. De hadde en klar oppfatning av ”hvem vi er”, og var stolte av å være et nærmiljøhus. De var opptatte av at alle ansatte på skolen er like viktige, uavhengig av posisjon, som en deltager uttrykte det:

”Det er liksom noe med at vi er voksne, og er i samme båt på en måte, i forskjellige roller, men vi gjør jo samme jobben. Vi er viktige personer for elevene våre.” (Deltager 1)

De er også opptatte av at skolen er en møteplass for alle (Bilde 4). En av deltagerne fortalte om skolen på denne måten:

”Vi skal være en møteplass for alle. Alle er like viktige. Vi jobber for å være en vi-kultur.”
(Deltager 3)



Bilde 4: En møteplass for alle

Tekstanalysen viste at kategorien *identitet* inneholdt fire underkategorier som kan være noe overlappende, men som fremstår som viktige dimensjoner som har gjort det mulig å bygge en sterk identitet; *stabilitet, felles visjon, flat struktur og sosialt fellesskap*.

5.2.1 Stabilitet

De fleste av deltagerne hadde jobbet ved skolen i mange år, og som en av dem sa:

”Det er ikke mye utskiftninger her.” (Deltager 2)

Stabiliteten i kollegiet førte til en opplevelse av fellesskap og trygghet. En av deltagerne fortalte det slik:

”Vi ser jo hvor mange år vi har jobba sammen – da skjer det et eller annet..” (Deltager 6)

En annen deltager trakk også frem at hun og hennes teamkollega til og med fullførte hverandres setninger. De ansatte ved skolen hadde jobbet i mange år med å få til noe spesielt for elever og nærmiljø, som også bidro til en *vi-kultur*:

”Det er jo mange, mange år siden vi snakket om at når de kommer inn her, inni dette huset her, her skal man i hvertfall ha det bra.” (Deltager 6)

Lite utskiftninger blant de ansatte ble også trukket frem av flere av deltagerne som noe positivt for elevene ved at de fikk ha den samme læreren over flere år, som var gunstig både for elevens faglige og personlige utvikling.

Selv om skolen hadde hatt flere ledere gjennom årene, opplevde deltagerne at ledelsen hele tiden hadde bidratt til å videreføre og videreutvikle skolen som et nærmiljøhus og den *vi-kulturen* som var viktig for dem:

”Sånn har man jo jobba alle år jeg har vært her... Det starta jo med Per, og da var det ikke så mange som visste hvordan vi jobba på Alvimhaugen. Så får vi Morten, som har løftet det videre, og så har vi Agnes, som trår i Morten sine fotspor og opprettholder det, og fortsatt bringer ut. Samarbeider med oss som jobber her. Det er jo veldig fint.” (Deltager 3)

5.2.2 Felles visjon

Deltagernes og skolens *felles visjon* er at alle, både elever og ansatte, skal ha det bra på Alvimhaugen barneskole. Denne visjonen var en viktig del av deltagernes identitet. En av dem snakket om hvordan de tenker for å jobbe mot dette:

”Uansett hvordan det er på utsiden, for enkelte, ikke sant, og vi prøver å hjelpe der, men innenfor her skal det være bra. Her skal det være aksept, her skal du være godtatt. Her skal du være trygg.” (Deltager 6).

Deltagerne kom med eksempler på hvordan de jobber for å implementere denne felles visjonen i praksis. De hilser på alle ved navn hver morgen, de ønsker hver enkelt en fin dag når de får grøt på skolefrokosten, og de har et generelt fokus på hvordan de skal møte hverandre. Videre var det en felles oppfatning at skolen og nærmiljøhuset skal være en møteplass for alle.

5.2.3 Flat struktur

En annen dimensjon som var viktig for identiteten til deltagerne var at de opplevde at de ansatte var like mye verdt, som i denne sammenhengen vil kalles *flat struktur*. Flere av deltagerne poengterte flere ganger i fokusgruppen at på Alvimhaugen barneskole er alle like viktige, som i dette sitatet:

”Vi er ikke noen stor arbeidsplass, alle er like viktige. Det er ikke noe som heter småskoleteamet eller mellomtrinnet – det er ikke ledelse – det er ikke administrasjon.”

(Deltager 3)

Andre steder i fokusgruppen pratet de likevel om ledelse, og at denne var viktig for stabilitet som beskrevet over. Den flate strukturen var mer en opplevelse av at de var likestilt med sine kollegaer i form av at alle bidrar på ulike måter til et felles gode, enn en direkte organisasjonsmessig flat struktur.

I tillegg til å oppleve at de er likestilt med sine kollegaer fortalte de også om en litt annen type flat struktur når det kom til elevene. Gjennom flere eksempler på at ansatte og elever møter hverandre på ulike arenaer i nærmiljøhuset som beskrevet tidligere, kom det også frem at dette bidrar til et mer sømløst skille mellom lærer og elev enn det som deltagerne opplevde at er vanlig ved andre skoler. En av deltagerne beskrev det slik:

”Du blir dratt med på alt som er. Du er her og der og du må være med hele veien.” (Deltager 2)

5.2.4 Sosialt felleskap

Identiteten deltagerne opplevde ble også forsterket av et uttalt *sosialt fellesskap* mellom de ansatte, også utenom arbeidstid. Dette ble trukket frem av samtlige deltagere som noe positivt for deres trivsel på arbeidsplassen, noe som også ble gjenspeilet i bildene deltagerne hadde tatt (Bilde 5).



Bilde 5: Fredagskaffen

De fortalte både om fredagskaffen, som var en sosial ikke-faglig avslutning på uka, og om sosiale kvelder utenom arbeidstid hvor det for eksempel var quiz eller bowling. En av deltagerne beskrev disse aktivitetene som ”voksentid” hvor de kunne snakke sammen og bli bedre kjent med hverandre. Det sosiale felleskapet er noe de fleste som jobber ved skolen prioriterer høyt. Om fredagskaffen sa en av deltagerne dette:

”Det er litt sånn hellig tid. Man velger å være igjen på jobb for å ha den sosiale biten sammen med kollegaene sine. Så har vi litt fokus på å ikke snakke om skole, men heller litt mer personlig.” (Deltager 5)

En annen deltager la vekt på at samhold på tvers er positivt på en skole hvor de ansatte jobber både på ulike steder og til ulike tider. Det virket ut ifra samtalen som at alle ansatte uavhengig av posisjon ble invitert med på de sosiale kveldsaktivitetene. Hun fortalte dette om samlingene på kveldstid:

”Noe jeg tror betyr mye for samholdet på hele huset, det er disse kveldene vi har innimellom utenom arbeidstid, hvor vi kan spille bowling eller det kan være quiz. Disse kveldene gir oss samhold på tvers.” (Deltager 6)

5.3 Psykososialt arbeidsmiljø

Den siste hovedkategorien har fått navnet *psykososialt arbeidsmiljø* for å skille denne kategorien fra de fysiske og organisatoriske faktorene. Denne kategorien henger også sammen med kategoriene *nærmiljøhus* og *identitet*, men beskriver noe annet enn ”hva vi er” og ”hvem vi er”. *Psykososialt arbeidsmiljø* handler om hvordan deltagerne opplevde det mellommenneskelige og sosiale arbeidsmiljøet sitt. Alle deltagerne beskrev et psykososialt arbeidsmiljø som var særdeles godt og som var veldig viktig for deres jobbtrivsel, som en av deltagerne sa:

”..og kollegaene for meg er en utrolig viktig faktor for at jeg trives. Jeg hadde ikke vært her hvis jeg ikke trivdes med kollegaene mine.” (Deltager 1).

Denne hovedkategorien består av fire underkategorier som skapte trivsel i arbeidsmiljøet; *sosial støtte, trygghet, humor og belønning*.

5.3.1 Sosial støtte

Sosial støtte i form av det å ha gode kollegaer ble nevnt som viktig en viktig trivselsfaktor av samtlige deltagere. De fortalte at de satte stor pris på hverandre og at de hjalp hverandre videre dersom de sto litt fast:

”Når ting er tøft så er det kollegaene mine som holder meg oppe – som løfter meg videre og som gir meg positiv input.” (Deltager 1)

Kollegaene fremsto kanskje som det viktigste trivselsskapende enkeltelementet i deres arbeidshverdag. Dette gjenspeiles også i bildene deltagerne tok (Bilde 6). En av deltagerne fortalte at for henne var det en stor glede å jobbe med elevene, men at det var de gode kollegaene som var hennes viktigste kilde til trivsel:

”Det er veldig godt å ha gode kollegaer. Det er liksom grunnmuren.” (Deltager 5)



Bilde 6: Gode kollegaer

Den sosiale støtten utspilte seg på ulike måter. Deltagerne opplevde at kollegaene viste omsorg og omtanke, og at de mottok emosjonell støtte fra hverandre. De var opptatte av at kollegaene sine skulle ha det bra - både på jobb og utenfor jobb:

”Vi bryr oss, viser omsorg og er empatiske. Vi vil hverandres beste.” (Deltager 6)

Særlig i forbindelse med elever i vanskelige og utfordrende situasjoner var denne støtten viktig. Deltagerne beskrev at enkelte elever har en tung bagasje og vanskelige situasjoner ble beskrevet som håndterbare fordi man støttet hverandre:

”...Og det orker man å stå i. Fordi – vi er flere.” (Deltager 1)

Deltager 6 fortsatte:

”...Som støtter hverandre. Og vi er så trygge at vi kan sette oss ned og si.. Nå i dag så skjedde det og det og nå er jeg så sliten. Jammen, okei, så tar vi og samtaler og så går det over igjen.”
(Deltager 6)

Deltagerne ga også uttrykk for at det var viktig å kunne dele gleder med sine kollegaer og at de satte pris på at de andre kollegaene gledet seg på deres vegne. De opplevde det som positivt å få tilbakemelding og respons når de fortalte hverandre om ulike situasjoner hvor de hadde mestret noe.

En annen viktig opplevd støtte var av mer praktisk art, og deltagerne formidlet at de opplevde at terskelen for å spørre etter – og motta - praktisk hjelp og støtte var lav. En av deltagerne sa dette:

”Det er lov å si at ”Vet du hva, jeg er ikke noe god på det – og jeg vet at du er god på det – skal vi bytte time? Også kan vi bytte timer, eller få en liten idé.” (Deltager 6)

I tillegg til muligheten til å få praktisk hjelp eller støtte, opplevde deltagerne at det var lett å spørre hverandre om tips og råd til hvordan de kunne løse en situasjon de var usikre på selv.

5.3.2 Trygghet

Trygghet var en annen faktor som ble trukket frem som viktig for deltagerens jobbtrivsel. Flere mente at følelsen av trygghet var en av årsakene til at de hadde arbeidet ved skolen i så mange år, og en av dem sa det slik:

”Trygghet. Det er vel noe av det som har gjort at jeg har jobba her i 20 år.” (Deltager 6)

Trygghet ble også ofte nevnt som et premiss for å tørre, å prøve og å utforske. En av dem fortalte at trygghet gjorde at hun turte å være uenig og å komme med sitt forslag eller sin mening. En annen fortalte at hun er trygg på at hennes kollegaer vil si ifra til henne i stedet for å gå å snakke om det i gangene. Hun fortalte videre om at trygghet kan være en faktor som kan bidra til utveksling av kunnskap:

”Trygghet gir en mulighet til å dele med hverandre. Kanskje du bruker det jeg gir deg – kanskje ikke, men det er helt ufarlig å dele. Jeg risikerer ingenting.” (Deltager 1)

Aksept var noe som ble nevnt hyppig i fokusgruppen av flere deltagerne i forbindelse med trygghet. Deltagerne var opptatte av at de ansatte ved skolen aksepterte hverandres holdninger, uavhengig av hvilken mening man hadde selv. Det var også viktig for deltagerne å akseptere hverandre som kollegaer og å godta at de ansatte ved skolen er forskjellige.

En annen av deltagerne fortalte om deres holdning til uenigheter slik:

”Man kan jo være helt uenige, både om prinsipielle ting og om konkrete ting, og så tar vi den diskusjonen – og så, må vi lande på enten det ene eller det andre. Og da er det sak – og så har vi person ved siden av. Man furter ikke.” (Deltager 1)

Et annet aspekt som deltagerne mente var viktig for trygghet var respekt. Respekt ble nevnt som en slags forutsetning for trygghet. Ettersom de var trygge på at de andre ville si ifra på en ordentlig måte dersom man gjorde noe feil, skapte dette også en trygghet for at man gjorde noe riktig når de ikke sa ifra. Respekt ble også nevnt av flere som en viktig faktor for hvordan de ønsket å ha det på sin skole for å skape trygghet for elevene. Deltagerne fortalte at de hver morgen tar imot elevene ute i gangen, sier hei, og nevner alle med navn. De har også et mål om at alle personer, uavhengig av posisjon, skal hilse på hverandre:

”Vi har et mål om at alle skal hilse.” (Deltager 6)

Respekt er altså også en viktig del for å kunne oppfylle skolens felles visjon, som nevnt tidligere. Dette gjenspeiles også i bildene deltagerne tok, der et av dem viser hvordan de ansatte tar imot elevene på morgenen og hilser på hver enkelt på vei inn i klasserommet (Bilde 7).



Bilde 7: Skoledagen starter

5.3.3 Humor

Humor ble nevnt av flere av deltagerne som noe de syntes var viktig for deres jobbtrivsel og de beskrev en arbeidsplass med mye humor. Gjennom fokusgruppen brukte deltagerne også mye humor når de fortalte om sine opplevelser, og de lo mye. En av deltagerne fortalte om en episode som hun synes beskriver humoren de har på arbeidsplassen godt:

”Så hadde vi jo en cupfinale på søndag og da kom vi på jobb mandags morra satt det en LSK-mann her og venta på oss. Det viser litt om den humoren, det samholdet og den tryggheten vi har blant oss voksne her.” (Deltager 3)

Denne humoristiske situasjonen er illustrert i bilde 8, der et skjelett er kledd i LSK-skjerf og sitter på møterommet. Som sitatet viser mener deltageren at humor også henger sammen med samholdet og tryggheten deltagerne beskrev.



Bilde 8: Humor på jobben

De fortalte også at de hvert år har ”Alvim-nissen” som gjør morsomme pek rundt på skolen for både voksne og elever. Det er nissen som har pyntet møterommet på bildet over.

5.3.4 Belønning

Deltagerne snakket mye om at de gjennom arbeidet opplevde at de fikk mye tilbake, både fra hverandre, fra elevene, fra foreldre og fra andre personer i nærmiljøet. Dette fremhevet de som en viktig dimensjon som gjorde at de trivdes. De opplevde at de fikk *belønning* gjennom anerkjennelse fra lokalsamfunnet. Videre synes de det var belønnende å møte og samarbeide med foreldre og foresatte og at de lærte mye av dette. Den kanskje viktigste dimensjonen var

belønning i form av å se at jobben de gjorde hadde betydning for elevenes liv og at de opplevde glade og engasjerte barn i sin arbeidshverdag. Selv om det å jobbe på en skole som er et nærmiljøhus kunne være krevende, veide følelsen av belønning opp for dette. Som en av deltagerne uttrykte det:

”Jeg føler at jeg får veldig mye tilbake.” (Deltager 6)

Anerkjennelse var en av de faktorene som opplevdes som belønnende. Dette utspilte seg på ulike måter. En av deltagerne fortalte om at hun opplevde å bli anerkjent av barna. Hun jobbet både på fritidsklubben og som lærervikar i undervisningssetting. En av hennes kollegaer etterlignet barnas ønske slik:

“Kan ikke du jobbe mer oppe på skolen, Karin?” (Deltager 5)

Sitatet viser at barna anerkjenner henne og skulle ønske de kunne se mer til henne. Samtidig er det også en anerkjennelse fra en kollega at hun trakk frem dette foran de andre deltagerne.

Anerkjennelse var også viktig for de ansatte i form av hvordan skolen fremstår utad. En av deltagerne fortalte at skolen har fått en del positiv medieoppmerksomhet de siste årene for å være et nærmiljøhus, noe mange er stolte av. De er også blitt nominert til en pris for arbeid mot rasisme og diskriminering for andre gang:

”Den jobben vi gjør – den blir lagt merke til. Nå er vi en av fem skoler, igjen, som er nominert til Benjaminprisen – og det er vi veldig stolte av.” (Deltager 3)

Det å jobbe på en flerkulturell skole opplevdes også som belønnende for deltagerne. De snakket om at de lærte mye av både elever og foreldre som hadde annen etnisk bakgrunn. På arrangementer på fritidsklubben fikk de innblikk i mat fra andre kulturer og siden 4-årskontrollen i regi av helsestasjonen var lagt til skolen, møtte de tidlig foreldre til barn som senere skulle begynne på skolen, og kunne for eksempel lære og diskutere kulturelle forskjeller i skolesystemer. Som en av deltagerne sa:

”Jeg får veldig mye kunnskap om andre kulturer, når vi har den skolen vi har. For meg er det en unik glede å bli kjent med disse forskjellige kulturrene. Det er egentlig en berikelse.”
(Deltager 3)

Alle deltagerne trakk frem viktigheten av det å føle at de betyr noe for andre, og at de bidrar til at noen får det bedre med seg selv. Dette opplevdes som veldig belønnende. Flere pratet om at de ved sin skole har mange barn med ulik bagasje og at *de ligger i det området de ligger i*, hvor de sikter til et levekårsområde med sosiale utfordringer. De var opptatte av å skape en god og trygg ramme for barna, slik at de kunne ha det best mulig på skolen og på fritidsaktivitetene. En av deltagerne fortalte det slik:

”Det å føle seg litt spesiell, å vite at man betyr noe i en annens liv... Å vite at man gjør en forskjell er ganske viktig.” (Deltager 3)

En annen deltager nevnte en hendelse hvor en tidligere elev kom tilbake til skolen mange år senere. De fortalte at dette er noe som skjer med jevne mellomrom og at de tidligere elevene ofte husker små, gode episoder fra sin tid på barneskolen, som ikke nødvendigvis den ansatte selv husker. Hun sa det slik:

”Her kommer det jo elever godt oppe i tjuårene som skal hilse på gamle lærere – og husker på en liten situasjon som hendte når de gikk på småskolen.” (Deltager 6)

De fortalte også om at de som nevnt opplevde at de fikk mye igjen for arbeidet de har lagt ned. En annen deltager kom med et eksempel på hvordan hun følte at hun fikk noe igjen for det:

”Det er jo gjerne de vi har brydd oss mest med og som vi har hatt flest figheter med – det er jo de som kommer tilbake og gir de beste klemmene.” (Deltager 1)

Arbeidet og samspillet med barna er en stor del av de ansattes hverdag og det opplevdes som belønnende å se at barna trivdes:

”Det å se at de trives det gjør at jeg trives.” (Deltager 4)

Deltagerne opplevde også belønning i form av å se elevenes engasjement og undring, både i faglige situasjoner og i mer uformelle settinger som lek eller fritidsaktiviteter:

”Det er liksom morsomt å se på den lysten elevene har.” (Deltager 2)

Dette ble også gjenspeilet i bildene deltagerne tok (Bilde 9).



Bilde 9: Fritidsklubben

En annen fortalte om en mer faglig situasjon hvor klassen skulle dissekere hjerte og lunge (Bilde 10) fra en gris, og hvor barna var interesserte og engasjerte:

”Vi gjør noe som er kjempespennende. Elevene er interesserte og lydhøre. De klarer å se sammenhenger på ting de har lært før og de pusher sine egne grenser.” (Deltager 1)



Bilde 10: Naturfagstime

Som vi har sett i dette resultatkapittelet var det mange faktorer som hadde betydning for deltagerens trivsel på jobben. Disse faktorene kunne kategoriseres som *nærmiljø* (hva vi er), *identitet* (hvem vi er) og *psykososialt arbeidsmiljø* (hva vi opplever), men alle disse fungerte i et samspill og som forutsetninger for hverandre (Figur 2). Dette vil utdypes mer i diskusjonen. Samspillet førte til at deltagerne opplevde høy grad av trivsel på jobben, og som en av dem sa:

”... det er jo verdens beste arbeidsplass!” (Deltager 6)

6 Diskusjon

Denne studien har undersøkt hvilke faktorer de ansatte på en skole som fungerer som et nærmiljøhus opplever at fører til trivsel. Gjennom analysen av tekstdata fra fokusgruppen sto tre hovedkategorier igjen som det viktigste for opplevd trivsel; *nærmiljøhus*, *identitet* og *det psykososiale arbeidsmiljøet*. Skolens funksjon som *nærmiljøhus* reflekterte deltagerens opplevelse av ”hva vi er” hvor underkategoriene *fysiske omgivelser* og *sosiale aktiviteter* var forutsetninger som bidro til dette. Denne kategorien dekket omgivelser og aktiviteter som var viktige for deltagerens trivsel ved at de møtte elevene på andre arenaer enn kun i klasserommet. Hovedkategorien *identitet* gjenspeilet deltagerens tanker om ”hvem vi er” hvor underkategoriene *stabilitet*, *felles visjon*, *flat struktur* og *sosialt fellesskap* bidro til en sterk felles identitet og ”vi-kultur”. Den siste hovedkategorien *psykososialt arbeidsmiljø* handlet om ”det vi opplever” og inneholdt faktorene *sosial støtte*, *trygghet*, *humor* og *belønning*, som deltagerne opplevde at bidro til et svært godt arbeidsmiljø og stor grad av trivsel ved arbeidsplassen sin. I tillegg til at de ulike kategoriene og underkategoriene bidro til trivsel for deltagerne viste resultatene også at de tre hovedkategoriene *nærmiljøhus*, *identitet* og *psykososialt arbeidsmiljø* spilte sammen og forsterket hverandre.

De ulike kategoriene som ble identifisert i tekstanalysen vil først diskuteres opp mot tidligere forskning og empiri, og deretter vil de diskuteres opp mot den salutogene modellen til Antonovsky (1979) sammen med noe ytterligere empiri relevant for OAS. Ettersom denne oppgaven har hatt et fremmede perspektiv er det ikke spurt etter negative aspekter og opplevelser - og det vil derfor ikke problematiseres rundt hva som eventuelt kan være utfordrende med de ulike resultatkategoriene.

6. 1 Opplevde trivselsfaktorer

Deltagerne lagde i fokusgruppen egne kategorier hvor de plasserte bildene de hadde tatt. Kategoriene de kom opp med på egenhånd var; *trygghet*, *gode kollegaer*, *humor*, *inkluderende skole og arbeidsplass*, *glade barn – glade voksne* og *en god ramme rundt skoledagen*. Det kan altså tyde på at dette er de trivselsfaktorene deltagerne er mest bevisste på selv. Alle kategoriene deltagerne lagde selv finner vi igjen i de presenterte resultatene av tekstanalysen i oppgaven, selv om de endelige kategoriene fra tekstanalysen ble noe annerledes.

Gjennom det deltagerne fortalte både gjennom bilder og ord, virket det som at de trives svært godt på sin arbeidsplass. Et par av dem brukte flere ganger uttrykket ”*verdens beste arbeidsplass*”. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser, der ansatte i pedagogiske yrker skårer høyt på tilfredshet med jobben (Demirtas, 2010, NOA, 2013). I en undersøkelse av norske lærere i 2009 rapporterte nesten 80 prosent av lærere at de trivdes godt eller svært godt i jobben sin (Skaalvik & Skaalvik, 2009)

6.1.1 Nærmiljøhus

Skolen som nærmiljøhus skal skape fysiske og sosiale støttende miljøer (Rosbach, 2018), men på et mer overordnet nivå enn for kun ansatte. Å være et nærmiljøhus kan medføre en utvidet og annerledes arbeidshverdag, der de ansatte stilles ovenfor økte krav til deltagelse, samhandling og samarbeid. Derfor var det ikke gitt at faktorer knyttet til det at Alvimhaugen barneskole fungerer som et nærmiljøhus skulle bli nevnt som en trivselsfaktor av deltagerne.

Alle deltagerne trakk likevel frem det at skolen fungerer som et nærmiljøhus som viktig for sin egen trivsel. De *fysiske omgivelsene* la til rette for at de kunne møte både kollegaer, elever og foresatte på flere ulike arenaer, og muliggjorde *sosiale aktiviteter* som gjorde at de kunne bli kjent med elevene og deres foresatte på en annen måte.

Det er ikke tidligere gjort studier i Norge på hvordan det å være et nærmiljøhus påvirker de ansatte, da dette er et norsk konsept i utprøvningsfasen. Som tidligere beskrevet er skolen som nærmiljøhus beslektet med det man i internasjonal litteratur beskriver som en ”Whole School Approach”. I en studie gjort av Hui (2002) rapporterte hele 90 prosent av lærere at en ”Whole School Approach” for dem besto av samarbeid og kommunikasjon mellom de ansatte, og at kommunikasjon og teamfølelse var viktig for å få til dette. Deltagerne på Alvimhaugen barneskole opplevde gjennom fysiske omgivelser og sosiale aktiviteter flere arenaer der de kunne ta i bruk sine egne ressurser på arbeidsplassen. Det å kunne ta i bruk sine egne ressurser beskrives som viktig dersom man ønsker å oppnå en helsefremmende arbeidsplass, som igjen har betydning for de ansattes helse og trivsel (Vinje & Ausland, 2013). I en studie av lærere i Australia ble det funnet tre hovedkilder til trivsel hos lærere, hvor det ene var gleden ved undervisningen, det andre var forhold som foregår utenfor skolen og det tredje var forhold som foregår internt på skolen (Dinham & Scott, 1998). At skolen fungerer som en nærmiljøarena vil antageligvis kunne bidra til å påvirke alle disse kildene til trivsel hos deltagerne. Kategorien *nærmiljøhus* med forståelsen og enigheten om ”hva vi er” henger tett

sammen med kategorien *identitet*, altså forståelsen av ”hvem vi er”, og begge er både forutsetninger og konsekvenser for hverandre.

6.1.2 Identitet

Deltagerne virket å oppleve et sterkt fellesskap og en sterk identitet knyttet til arbeidsplassen sin og en felles oppfatning om et ”vi”.

Stabilitet var en av underkategoriene til *identitet*, og deltagerne så det som en forutsetning for at de hadde utviklet en felles identitet som gjorde at de trivdes. De fleste deltagerne i utvalget hadde jobbet ved skolen lenge og flere av dem hadde også en alder som gjenspeilte dette. Å ha lang erfaring som lærer er også tidligere funnet å være assosiert med høyere jobbtrivsel (Taylor & Tashakkori, 1995). Alder kan moderere hvordan en ansatt responderer på stress, og med høyere alder kommer økt livserfaring som kan redusere den ansattes sårbarhet og sannsynlighet når det kommer til stressende opplevelser (Travers & Cooper, 1996). Lærere med høy alder og lang erfaring kan altså være bedre rustet for å håndtere stressende situasjoner enn yngre og mindre erfarne lærere (Shirom, Gilboa, Fried & Cooper, 2008).

Det at deltagerne hadde jobbet på samme sted over lenger tid hadde også ført til en felles og uttalt bevissthet om ”hvordan vi jobber her” og de uttrykte en klar *felles visjon*. Under kategoriseringen av bildene deltagerne hadde tatt, valgte de et bilde av skolens visjonsplakat som en slags overskriftskategori som de kalte for *Inkluderende skole og arbeidsplass*. Dette illustrerer også at tankegangen om å inkludere alle og at alle skal ha det bra er noe de setter veldig høyt og som er viktig for trivsel. Å oppleve rollekonflikt eller verdikonflikt er noe som rapporteres hyppig av lærere som en stressfaktor (Travers & Cooper, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Deltagerne i denne studien opplevde det å ha flere roller som noe positivt og som bidro til en felles identitet, og dette kan kanskje forklares ved at de opplevde å ha felles verdier. Samtidig ga de ulike rollene økt bekjentskap og forståelse for elevene, og deltagerne fortalte også om en rød tråd som gikk gjennom skolen og fritidsaktivitetene, der det var samme regler både før, under og etter skoletid.

Flat struktur var en viktig underkategori under *identitet*. Den flate strukturen som ble beskrevet av deltagerne kan tyde på at de opplevde stor grad av frihet og autonomi i sin arbeidshverdag. Dette kom frem gjennom at de for eksempel kunne bytte timer uten for mye innblanding fra ledelsen. Opplevd støtte fra skolens ledelse og involvering i beslutningstaking

har tidligere blitt rapportert å være viktige faktorer for å få til en ”Whole School Approach” (Hui, 2002). Et godt forhold til ledelsen ved skolen ble også rapportert å være en viktig faktor for læreres trivsel i en gresk studie (Saiti, 2007). Å oppleve autonomi er også funnet å være en viktig forklaringsfaktor for jobbtilfredshet hos norske lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Utdanningspolitikken i Norge endres med årene og i dag oppfordres skoleledere til å utvikle arbeidsmiljøer som er mindre autoritære, som består av mer kollegialt samarbeid og som anerkjenner viktigheten av å være en helsefremmende arbeidsplass (Kallestad, 2010). Resultatene i denne studien kan underbygge at dette også kan føre til trivsel blant de ansatte.

Den siste underkategorien som var med på å bidra til å utvikle identitet hos deltagerne var *sosialt fellesskap*. Deltagerne fortalte om et sosialt fellesskap på skolen, men også om ikke-faglige sammenkomster utenfor skoletiden, som de mente at bidro til trivsel. Samarbeid og samvær med kollegaer er også tidligere funnet å være viktige faktorer for trivsel blant norske lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å oppleve sosial tilhørighet er med på å skape trivsel, noe som igjen er vist å kunne bidra til å styrke motstandskraften når man møter på utfordringer i livet (Barstad, 2016). Det sosiale fellesskapet førte også til opplevelsen av sosial støtte, noe som vil bli diskutert i kapittelet under.

6.1.3 Det psykososiale arbeidsmiljøet

Det deltagerne snakket aller mest om av trivselsskapende faktorer var knyttet til de mellommenneskelige opplevelsene i sin arbeidshverdag. Dette ble i analysen dekket av kategorien *psykososialt arbeidsmiljø*. Under denne hovedkategorien var *sosial støtte*, *trygghet*, *humor* og *belønning* viktige elementer. Flere av disse underkategoriene ble også funnet av Vinje og Ausland (2013) da de undersøkte hvilke erfaringer som var viktige for å fremme et salutogent nærvær, altså at man ønsket å være tilstede på jobb fordi man hadde det bra. Det psykososiale arbeidsmiljøet ved Alvimhaugen barneskole ble av deltagerne presentert som svært godt, og som en viktig faktor for å trives på jobben, noe som igjen er relatert til bedre helse for den enkelte (Airila et al., 2014). Deltagerne fortalte at de hadde et lite miljø hvor de kjente hverandre godt. Mindre skoler med færre ansatte har ofte et arbeidsmiljø som bidrar til positivitet og samarbeid, som igjen kan føre til bedre trivsel på arbeidsplassen (Burns & Machin, 2012). Mulighet for samarbeid er også tidligere vist å være viktig for jobbtilfredshet blant norske lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Sosial støtte var kanskje den underkategorien av *det psykososiale arbeidsmiljøet* som fremsto som aller viktigst for deltagerne. De snakket om stor grad av emosjonell støtte og at de kunne dele både utfordringer og suksesser med hverandre. At deltagerne uttrykte at de opplevde et arbeidsmiljø der man ønsket både kollegaer og elever vel, samsvarer godt med underkategoriene Vinje og Ausland (2013) fant i sin studie om at det å være til nytte for andre og å oppleve relasjonell kvalitet er viktig for trivsel og nærvær. Deltagerne fortalte at de opplevde sosial støtte på flere ulike områder i jobben, i form av informasjon, bekreftelse og praktisk hjelp, og at dette var en svært viktig faktor for deres trivsel. Sosial isolasjon og mangel på sosial støtte er faktorer som ofte rapporteres som noe som skaper stress i arbeidssituasjonen (Davidson & Cooper, 1992). Sosial støtte er identifisert som en aktiv strategi som kan bidra til å håndtere stressende situasjoner bedre gjennom å få støtte til å finne en løsning på et problem (Armaou & Antoniou, 2016). Teamfølelse, dedikasjon til arbeidet og å ha et harmonisk kollegialt forhold er faktorer som kan bidra til å oppnå en ”Whole School Approach” (Hui, 2002), og det er nærliggende å tro at dette også gjelder som en forutsetning for å få til et velfungerende nærmiljøhus.

Trygghet var en underkategori av *det psykososiale arbeidsmiljøet* ved Alvimhaugen barneskole. Deltagerne fortalte at trygghet var viktig for dem og at de stolte på sine kollegaer. Gjennom samtalen fremsto flere av deltagerne som trygge på seg selv og de fortalte at den sosiale støtten fra kollegaene var en forutsetning for trygghet, som igjen gjorde at de turte å forsøke nye ting. *Humor* var også en underkategori som var en viktig trivselsfaktor for deltagerne, og som bidro positivt inn til *det psykososiale arbeidsmiljøet*. Dette kan henge sammen med at deltagerne både føler seg trygge i arbeidssituasjoner og at de opplever mye sosial støtte, slik at de tør å gi av seg selv og kan ha en uhøytidelig tone. Å oppleve trygghet og humor i arbeidssituasjonen var også underkategorier i en svensk studie som undersøkte trivselsfaktorer hos sykehusansatte (Nilsson et al., 2012).

Belønning var en annen viktig underkategori av *det psykososiale arbeidsmiljøet*. Barna spilte en viktig og positiv rolle i arbeidshverdagen til de ansatte ved Alvimhaugen barneskole og deltagerne opplevde det som belønnende å se at elevene hadde det gøy eller mestret noe nytt. Gleden over å jobbe med barn er også tidligere vist å være en av de viktigste faktorene for at lærere skal oppleve jobben som tilfredsstillende (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Enehaug et al., 2009). Deltagerne opplevde også at elevenes entusiasme og glede smittet over på de ansatte. Å være entusiastisk, energisk og å være dedikert til arbeidet

sitt er vist å være viktig for selvopplevd trivsel i en studie gjort av Watson, Clark og Tellegen (1988). Deltagerne fortalte om at det å prate med elever og foreldre med annen etnisk bakgrunn enn dem selv ga dem en økt flerkulturell innsikt, og de opplevde dette som belønnende fordi de tilegnet seg ny kunnskap. Anerkjennelse og betydningsfullhet ble også trukket frem av deltagerne som viktige elementer innenfor belønningskategorien. Deltagerne pratet mye om at det at de betyr noe for barna og at de kan bidra til å gjøre en forskjell i deres liv var viktig for deres trivsel. Anerkjennelsen de fikk utenfra, både fra borettslag på Alvim, Sarpsborg kommune og media var også viktig for at deltagerne opplevde jobben sin som belønnende.

Selv om elevene og området Alvim var en viktig del av hverdagen til deltagerne var det kollegaene og det sosiale samspillet dem i mellom som var den kanskje viktigste faktoren for deres trivsel, og de pratet mye og varmt om dette. At deltagerne opplevde at de hadde gode kollegaer kom frem i flere av resultatkategoriene. *Trygghet, humor, sosial støtte, belønning, flat struktur, stabilitet* og *sosialt fellesskap* var alle kategorier som hadde elementer av det gode kollegiale forholdet i seg. I de tidlige kartleggingsundersøkelsene fra midten av 1900-tallet ble det lagt vekt på viktigheten av at det å ha gode kollegaer, å oppleve sosial anerkjennelse og at jobben var meningsfull førte til økt tilfredshet med jobben (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Disse faktorene finner vi igjen også i nyere forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Enehaug et al., 2008). Gode kollegaer kan også bidra til en emosjonell tilhørighet (Nilsson et al., 2012).

6.2 Trivselsfaktorene påvirker hverandre

Som nevnt i resultatdelen var det utfordrende å peke på hva som førte til hva når det kom til de ulike kategoriene. Kategoriene og underkategoriene påvirker og forsterker hverandre på ulike måter (Figur 2).

Alvimhaugen barneskoles funksjon som *nærmiljøhus* påvirker både *identiteten* og det *psykososiale arbeidsmiljøet*. De *fysiske omgivelsene* og de *sosiale aktivitetene* legger til rette for fellesskapsfølelse og trivsel, som igjen påvirker henholdsvis *identiteten* og det *psykososiale arbeidsmiljøet*.

Identiteten til skolen og deres opplevelse av ”hvem vi er” påvirker skolens funksjon som *nærmiljøhus* og forsterker det *psykososiale arbeidsmiljøet*. Dette skjer gjennom en felles

oppfattelse av at alle er like mye verdt, at alle er like viktige og at alle føler seg inkludert på skolen. Dette er antageligvis med på å styrke det psykososiale miljøet på en positiv måte. Den sterke identiteten tas også med inn i skolens funksjon som nærmiljøhus hvor tankene om hvordan de ønsker å ha det på sin skole får utspille seg i praksis på de ulike aktivitetene.

Det *psykososiale arbeidsmiljøet* viser til hvordan deltagerne opplevde at de hadde det på arbeidsplassen. Den *sosiale støtten, tryggheten, humoren og belønningen* forsterker den sterke identitetsfølelsen de opplever ytterligere. I tillegg bidrar disse faktorene svært positivt inn mot skolen som et nærmiljøhus ved at de skaper gode, trygge rammer for aktivitetene og at elevene får nytte godt av engasjerte og dedikerte ansatte i nærmiljøhuset.

I en norsk studie gjort av Vinje og Ausland (2013) som tok for seg hvilke faktorer som var viktige for å fremme et salutogent nærvær fant de at det var en gjensidig stimulering mellom de positive faktorene identifisert i studien, noe resultatene i denne oppgaven også underbygger.

6.3 Opplevelse av sammenheng

Som beskrevet tidligere mente Antonovsky at jobbressurser var en del av de generelle motstandsressursene som skapte gjentatte livserfaringer på arbeidsplassen, som igjen kunne bidra til å bygge opp ansattes OAS (Antonovsky, 2012). Antagelsen rundt arbeidsrelatert OAS er at et arbeidsmiljø som oppleves som begripelig, håndterbart og meningsfullt er helsefremmende, ved at de ansatte bygger ressurser for å takle arbeidshverdagen sin (Bauer & Jenny, 2007). Deltagerne beskrev et godt psykososialt arbeidsmiljø, noe som tidligere er funnet å være assosiert med en sterkere OAS (Feldt et al., 2000). At deltagerne ved Alvimhaugen barneskole opplever at de har et støttende og godt arbeidsmiljø kan bidra til at hver enkelt utvikler flere tilgjengelige ressurser som videre kan brukes til å håndtere livets utfordringer (Antonovsky, 1979). En sterk OAS vil kunne føre til at individet mobiliserer gunstige ressurser for å takle stress på en god måte (Mittelmark & Bauer, 2017). OAS beskrives også som en av de viktigste personlige ressursene når det kommer til helse og trivsel (Eriksson & Lindström, 2006). På bakgrunn av dette er det altså nærliggende å tro at et støttende arbeidsmiljø vil kunne bidra til å utvikle flere positive motstandsressurser, som igjen vil kunne bidra til en sterkere OAS for individet – som til slutt vil kunne påvirke individets helse og trivsel på en positiv måte. Dette samsvarer med konklusjonen Nilsson et al. (2012) gjorde i sin studie, om at ressursene de fant hos de ansatte potensielt kan ha en

styrkende effekt på de ansattes helse gjennom å øke OAS. En salutogen arbeidsplass bidrar med personlige, sosiale og miljømessige ressurser (generelle motstandsressurser) som fører til begripelige, håndterbare og meningsfulle arbeidsopplevelser og bærekraftige utfall (Koelen, 2013). Under vil resultatene i denne studien bli diskutert i lys av hvordan de kan oppfattes som generelle motstandsressurser, og som en del av arbeidsrelatert OAS.

6.3.1 Trivselsfaktorer som motstandsressurser

Flere av trivselsfaktorene presentert i resultatdelen kan beskrives som motstandsressurser. Antonovsky (1987b) mente at jobbressurser var en del av de generelle motstandsressursene. Både en kollega, arbeidsplassen eller det sosiale fellesskapet kan være motstandsressurser ettersom en generell motstandsressurs er noe som fører til suksessfull mestring (Antonovsky, 1996). Deltagerne nevnte flere ulike faktorer som kunne hjelpe dem med å mestre eller håndtere en utfordring. Respekt og aksept fra hverandre ble nevnt som noe som skaper en trygghet for å utforske og derav mestre en situasjon ved å tørre å forsøke. *Sosial støtte* fra sine kollegaer var noe av det viktigste deltagerne trakk frem med tanke på hva som førte til trivsel i deres arbeidshverdag. Sosial støtte er en viktig del av de generelle motstandsressursene som igjen kan bidra til økt OAS (Antonovsky, 1987a). Dette kunne for eksempel være gjennom praktisk sosial støtte fra en kollega til å håndtere en faglig utfordring, eller gjennom emosjonell sosial støtte for å komme gjennom noe mer personlig utfordrende. En opplevd stabil sosial støtte kan reflektere stabile samfunn og kan videre forbedre utviklingen av en sterkere OAS (Antonovsky & Sagy, 1986). Muligheten til å motta sosial støtte, og hvor tilfredsstillende deltagerne opplever at støtten var, påvirker deres grad av OAS (Volanen et al., 2004).

De generelle motstandsressursene legger altså til rette for utvikling av OAS (Antonovsky, 1996). Samtidig er det nærliggende å tro at deltagerne allerede innehar relativt høy grad av OAS ettersom de opplever sin arbeidshverdag som begripelig, håndterbar og meningsfull - og at de derfor vil kunne nyttiggjøre seg enda bedre av sine motstandsressurser (Antonovsky, 1996). OAS påvirker hvordan en ansatt oppfatter, vurderer og håndterer en stressor, eller de såkalte jobbkravene, og hvilken konsekvens de vil få (Jenny et al., 2017). En ansatt med høy grad av OAS vil for eksempel oppfatte, vurdere og håndtere et jobbkrav som en positiv utfordring i stedet for en truende situasjon (Jenny et al., 2017).

Skolen som nærmiljøhus er et mer strukturelt tiltak som er ment for å forbedre hvordan alle som bor i området Alvim har det. Skolen har utformet uteområder som skal stimulere til aktivitet og lek, og de har gjennom en felles visjon satt noen normer for hvordan de ønsker å ha det sosialt. Skolen kan derfor ses på som en spesifikk motstandsressurs, ettersom det er et tiltak satt i gang av samfunnet hvor helsefremming spiller en viktig rolle i form av å skape støttende miljøer, både fysiske og sosiale (Mittelmark et al., 2017). Resultatene i denne studien tyder på at dette er med på å bidra til økt trivsel også for de ansatte, og at det er en spesifikk motstandsressurs for dem.

6.3.2 Begripelighet

Innenfor arbeidsrelatert OAS beskrives begripelighet som i hvilken grad arbeidssituasjonen oppleves som strukturert, forutsigbar og klar (Grøndal et al., 2017). I denne studien er underkategoriene *felles visjon* og *stabilitet* faktorer som kan bidra til at deltagerne opplever sin hverdag som strukturert og forutsigbar. Å dele de samme verdiene og å identifisere seg med en gruppe likesinnede vil føre til økt begripelighet for den enkelte (Antonovsky, 2012). Deltagerne fortalte om at de stolte på hverandre, at de hadde en formening om hvordan man skulle ha det på skolen og at det var lite forandringer i ansattforhold. Dette er elementer som er beskrevet at må være tilstede for at arbeidssituasjonen skal oppleves som begripelig (Vogt et al., 2013). Deltagerne fortalte om skolens felles visjon, og det å ha felles mål ble også trukket frem som viktig for opplevd begripelighet i en svensk studie (Nilsson et al., 2012). Å tørre å stille spørsmål var også i den svenske studien et viktig element for å oppleve begripelighet i arbeidssituasjonen (Nilsson et al., 2012). Dette ble også funnet for deltagerne i denne studien, som snakket om at det at det var lav terskel for å stille spørsmål var noe som var viktig for dem. *Stabilitet* ble også nevnt som noe viktig for deltagerens trivsel. Stabilitet handler blant annet om at man opplever struktur og orden i stedet for kaos i sitt miljø (Antonovsky, 1991). Stabile opplevelser er en av typene livserfaring som Antonovsky (1991) mente at bidrar til å utvikle begripelighet, som er en viktig komponent for å oppleve OAS.

Sosial støtte var en viktig underkategori innenfor det *psykososiale arbeidsmiljøet*. Den sosiale støtten handlet blant annet om at deltagerne stolte på hverandre og at dette ga dem en slags forutsigbarhet i hverdagen. Deltagerne hadde en formening om at de kjente hverandre godt nok til at de visste hvordan de andre kollegaene ville reagere på en gitt situasjon. Dette kan tyde på at den emosjonelle sosiale støtten kan bidra til å øke begripeligheten hos de ansatte ettersom de opplever sin arbeidssituasjon som klar og forutsigbar (Vogt et al., 2013).

Samtidig plasserer Sage og Antonovsky (2000) emosjonell tilhørighet innunder meningsfullhetskomponenten i sin studie. Den emosjonelle støtten fra kollegaer plasseres i Nilsson et al. (2012) sin studie innunder håndterbarhetskomponenten. De tre hovedkomponentene i OAS, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet ble av Antonovsky (2012) beskrevet som uløselig knyttet til hverandre, og dette kan også være en grunn til at ulike studier gjort på OAS tolker innholdet i de tre komponentene noe ulikt.

Samspillet mellom de tre hovedkategoriene *nærmiljøhus*, *identitet* og *psykososialt arbeidsmiljø* utgjør en opplevd helhet for deltagerne, og er med på å forme deltagerne begripelighet ved at de har en felles forståelse for hvordan dette samspillet fungerer. Skolen som nærmiljøhus vil for eksempel kunne forklare hvordan arbeidsplassen fungerer, og det at noe kan tillegges en forklaring blir av Antonovsky (2012) trukket frem som et viktig element for at man skal oppleve verden som begripelig. Oppsummert virker det som deltagerne opplever sin arbeidshverdag som strukturert, klar og forutsigbar, som kan tyde på at de har en høy opplevelse av arbeidsrelatert begripelighet.

6.3.3 Håndterbarhet

Håndterbarhet på arbeidsplassen handler om i hvilken grad en ansatt har ressurser for å håndtere en utfordring (Vogt et al., 2013). Det *psykososiale arbeidsmiljøet* med sine underkategorier *sosial støtte*, *trygghet* og *humor* kan bidra til at de ansatte kan håndtere eller mestre utfordringer. Sosial støtte plasseres ofte i håndterbarhetskomponenten fordi det blir sett på som en ressurs for å mestre krav og utfordringer man møter (Antonovsky, 2012). Av og til kan de sosiale relasjonene ha større betydning enn ressursene man selv har (Antonovsky, 2012). Gjennom det deltagerne fortalte kom det frem at den sosiale støtten utspilte seg på mange ulike måter. Utsagnene fra deltagerne kan derfor deles inn i informasjonsstøtte, instrumentell støtte og bekreftende støtte (Stroebe, 2000). Sosial støtte var en viktig ressurs for deltagerne ved at de kunne hjelpe hverandre med ulike utfordringer, og gi hverandre praktisk hjelp eller tips og råd. Denne instrumentelle støtten og informasjonsstøtten opplevdes av deltagerne som praktiske ressurser og faller naturlig inn under håndterbarhetskomponenten. En studie gjort av Nilsson et al. (2012) plasserer også det de kaller ”educationally support” innunder håndterbarhet, som kan tilsvare den opplevde informasjonsstøtten og instrumentelle støtten hos deltagerne. Håndterbarhet handler som nevnt om i hvilken grad man har tilstrekkelige ressurser til å kunne mestre de utfordringene man møter og at disse ressursene har man enten kontroll over selv, eller så har noen man

stoler på kontroll over dem (Antonovsky, 2012). Deltagerne uttrykte stor tillit til sine kollegaer og fortalte at deres kollegaer ofte hjalp dem med praktiske, faglige og uformelle utfordringer. Denne hjelpen kan ses på som ressurser som noen de stoler på innehar. Den bekreftende sosiale støtten deltagerne opplevde kan både være meningsfull i form av at de ga hverandre positive tilbakemeldinger på at det man gjorde var riktig, eller bidra til håndterbarhet dersom tilbakemeldingen var av mer faglig karakter.

At deltagerne fortalte om en *flat struktur* kan tyde på at de opplever at de har mulighet til å påvirke sin egen arbeidshverdag. De fortalte at de ikke opplevde at skolen skilte mellom ledelse, administrasjon og andre ansatte ved skolen. De fortalte også at de hadde muligheter til å bytte timer med en annen lærer. At den ansatte har påvirkningsmuligheter og at arbeidet er kontrollerbart er viktig i håndterbarhetskomponenten av OAS (Grøndal et al., 2017).

At skolen fungerer som et *nærmiljøhus* fremsto også som en ressurs for deltagerne ved at de *fysiske strukturene* og de *sosiale aktivitetene* ga deltagerne mulighet til å bli kjent med elevene gjennom ulike situasjoner. Dette fortalte deltagerne at hjalp dem i undervisningssammenheng ved at de kunne tilpasse seg etter elevene. Skolens funksjon som nærmiljøhus var også med på å gjøre hverdagen til deltagerne mer håndterbar ettersom de for eksempel kunne få beskjed av en kollega om noe som hadde hendt på kveldsaktivitetene – og på den måten være i forkant av en situasjon dagen etter.

Deltagerne fortalte videre om *humor* og et *sosialt fellesskap* hvor de fant på hyggelige ting utenfor skolen. De hadde også fredagskaffen hvor de la vekt på at de forsøkte å ikke snakke om faglige ting. Dette er positive erfaringer som ikke handler om fag, og som bidrar til et pusterom for de ansatte. Det å ha en god balanse mellom arbeidsoppgaver og restitusjon er blitt beskrevet som viktig for håndterbarhetskomponenten i OAS (Antonovsky, 1991).

Ressurser er altså en viktig dimensjon i håndterbarhetskomponenten. Ressurser er også en viktig faktor i JK-R modellen. Underkategoriene til det *psykososiale arbeidsmiljøet*; *stabilitet*, *sosial støtte*, *trygghet* og *humor* fungerer som nevnt som ressurser i deltagerens jobbsituasjon. Jobbressurser beskrives i JK-R modellen som ressurser som har som funksjon å oppnå mål, å redusere arbeidskrav og de psykologiske belastningene de kan føre med seg, og å stimulere til personlig vekst, læring og utvikling (Dicke et al., 2017). Flere av deltagerne fortalte om at til tross for at de trivdes svært godt i jobben sin, var det også ukentlige utfordringer og tidvis

stressende situasjoner. Buffereffekten i JK-R modellen innebærer at å oppleve at man har flere jobbressurser vil redusere graden av jobbkrav og dermed redusere stress (Dicke et al., 2017). Nyere studier ønsker å dele jobbkravene i JK-R modellen i to, etter hvordan de oppleves (Luchman & Gonzáles-Morales, 2013). Et jobbkrav oppleves da enten som et negativt hinder eller som en positiv utfordring (Luchman & Gonzáles-Morales, 2013). Å skille disse to likner Antonovskys tankegang om at håndterbarhet vil bidra til en økt OAS som igjen vil føre til at et individ ser på en situasjon som en positiv utfordring fremfor en negativ stressor (Antonovsky, 2012). Deltagerne fra Alvimhaugen barneskole fortalte som nevnt om mange positive jobbressurser, som for eksempel at de opplevde en trygghet i at de alltid kunne spørre sine kollegaer om hjelp. Dette kan tyde på at de opplever høy grad av håndterbarhet i sin arbeidssituasjon, som igjen kan tyde på at deltagerne opplevde sine jobbkrav som positive utfordringer fremfor negative stressorer.

6.3.4 Meningsfullhet

Meningsfullhet handler om at omgivelser og handlinger skal gi mening for individet og beskrives som motivasjonselementet i OAS (Antonovsky, 2012). Kategorien *belønning* med sine elementer av anerkjennelse og betydningsfullhet er kanskje den kategorien som best beskriver at deltagerne opplevde sin arbeidssituasjon som meningsfullt. Flere av deltagerne vektla at det å føle seg betydningsfull var viktig for deres trivsel. At arbeidet oppleves som belønnende beskrives som en viktig faktor som bidrar til meningsfullhet innenfor OAS (Grøndal et al., 2017). Deltagerne fortalte at de ga hverandre ros og viste engasjement når en kollega hadde gjort noe bra. Anerkjennelse fra kollegaer ble også vektlagt som viktig for meningsfullhetsaspektet i OAS i en svensk studie (Nilsson et al., 2012).

Deltagerne fortalte også at de opplevde det som belønnende å få anerkjennelse utenfra, for eksempel gjennom positiv medieoppmerksomhet rundt skolens arbeid eller gjennom prisutdelinger. Å ha en jobb som samfunnet verdsetter er med på å bidra til meningsfullhetskomponenten i arbeidsrelatert OAS (Antonovsky, 2012). Deltagerne fortalte at de opplevde at de betydde noe for elevene sine og at de fikk mye igjen for jobben de gjorde. Deltagerne snakket også om at noen av elevene hadde en del bagasje med seg i form av tidligere utfordringer, og at skolen lå i et område preget av sosiale forskjeller. Meningsfullhet handler også om i hvilken grad den ansatte opplever at arbeidssituasjonen er verdt innsatsen og involveringen han eller hun legger ned (Antonovsky, 2012). At deltagerne opplevde at de fikk mye tilbake for innsatsen de la ned kan tyde på at de mener at det er verdt

innsatsen og arbeidet ettersom meningsfullhet beskrives som en utfordring man selv mener det er verdt å delta i (Antonovsky, 2012). Noen av deltagerne jobbet tidvis utover de timene som var forventet, noe som reduserte deres tid til avslapning og aktiviteter som ikke var jobberelaterte. Likevel fremsto det som at deltagerne opplevde det å bidra litt ekstra som belønnende og meningsfullt ettersom de fortalte at de fikk mye tilbake fra elevene og gjennom jobben sin. Skolen har ikke satt noe krav om at de ansatte skal bidra ut over den klassiske skoledagen, så dette gjøres på eget initiativ. Hvorvidt dette er en uuttalt forventning fra ledelsen vil ikke drøftes ytterligere rundt i denne oppgaven.

Det gode kollegiale forholdet deltagerne fortalte om var også viktig for at de opplevde en meningsfull arbeidshverdag. Deltagerne fortalte både om kollegarelasjonen som en gruppe, men også om mindre grupper som for eksempel at de verdsatte kollegaene i teamet sitt. Indirekte pratet de også om større grupper, som klassen, skolen eller lokalsamfunnet – som de følte seg inkludert i og som en del av. At man opplever stabile, emosjonelle bånd og tilhørighet til sosiale grupper hvor man opplever at man er medlem er relevant for meningsfullhetskompenten i OAS (Sage og Antonovsky, 2000).

Deltagerne fortalte om en opplevd *flat struktur* både organisasjonsmessig og mellom ansatte, elever og foreldre. Det å ta avgjørelser rundt sin egen skjebne, og at man dermed ikke er et objekt for andres makt er viktig for å føle seg meningsfull (Antonovsky, 1991). Den flate strukturen og opplevelsen deltagerne hadde av at de var likestilte viser at det ikke var noen form for opplevd maktforhold ved skolen. Det virket som deltagerne opplevde at de hadde stor mulighet til å påvirke måten de jobbet på. Som nevnt kunne for eksempel deltagerne bytte en time med en annen kollega uten for mye innblanding fra andre. Ansatte som får ta del i beslutninger rundt eget arbeid, opplever sitt arbeid som mer meningsfullt enn ansatte som ikke har denne muligheten (Antonovsky, 2012). Deltagerne opplevde at de hadde innflytelse på arbeidsoppgavene sine, som førte til at de også ønsket å bruke krefter og engasjement på aktiviteter som foregikk utenfor den klassiske skoletiden.

Deltagerne fortalte om mange trivselsfaktorer ved arbeidsplassen sin som er forenlige med de generelle motstandsressursene beskrevet av Antonovsky (2012). Disse bidro til at deltagerne opplevde sin arbeidshverdag som begripelig, håndterbar og meningsfull, som tyder på at de opplever en høy grad av arbeidsrelatert OAS.

6.4 Metodediskusjon

All forskning vil ha styrker og svakheter som vil påvirke resultatene. I det følgende kapittelet vil metoden photovoice og gjennomføringen av denne diskuteres, og resultatenes refleksivitet, validitet og overførbarhet vil bli gjort rede for.

6.4.1 Metoden photovoice

Metoden photovoice er mye brukt hos sårbare grupper som ofte ikke har en sterk stemme i samfunnet (Catalani & Minkler, 2010). Deltagerne i dette utvalget kan ikke sies å passe inn i denne beskrivelsen, selv om de jobber i et nærmiljø som skårer lavt på sosioøkonomiske faktorer. Bruk av fotografering ble derfor i dette tilfellet ikke brukt fordi personene i utvalget synes det var vanskelig å prate om temaet, og de ville antageligvis sagt mye av det samme ved et intervju uten bruk av bilder. Derimot ble fotografiene brukt som en katalysator for å få deltagerne til å sette temaene på agendaen. Dette samsvarer godt med tankegangen i photovoice, nettopp at man snur på det tradisjonelle forsker-subjekt forholdet (Nayar & Stanley, 2015). At deltagerne bidro med temaene til samtalen og diskusjonen har vært en fordel for å redusere de tankene og forventningene jeg hadde på forhånd påvirket datamaterialet. Å bruke fotografiene i fokusgruppen gjorde også at alle deltagerne fikk en mulighet til å prate fritt, da de presenterte for de andre hva sine bilder handlet om. Dette kan ha vært en fordel for å forsikre at alle i utvalget fikk sagt noe. På en annen side ville kanskje et individuelt intervju fått frem enda mer informasjon fra de deltagerne som pratet minst i fokusgruppen. Photovoice har ofte vært benyttet som en metode for å utforske og endre negative faktorer, men kan også brukes for å oppnå en mer positiv vinkling på elementer i lokalsamfunnet (Wahab et al., 2017), og det er å fokusere på de positive faktorene som har vært hensikten i denne oppgaven.

Når det gjelder det praktiske rundt det å gjennomføre datainnsamlingen ved hjelp av metoden photovoice var det flere ting som kunne ha vært gjort annerledes. Mer tid med deltagerne i forkant av fokusgruppen kunne vært en fordel ettersom det anbefales at deltagerne får instruksjon og trening i å fotografere (Wang & Burris, 1997) før oppstart, noe det ikke ble anledning til i dette prosjektet. Det hadde nok også vært en fordel om deltagerne hadde hatt lengre tid enn én uke til fotograferingen, ettersom ikke alle i utvalget jobbet fulle stillinger og noen av deltagerne fikk dermed kun et par dager til å fotografere. Hvorvidt lengre tid til fotografering hadde bidratt til andre resultater er vanskelig å si. De som manglet et par bilder fikk inkludere bilder de hadde tatt i tidligere situasjoner, men dette har trolig ikke påvirket

resultatene ettersom bildene fremdeles inneholdt elementer deltagerne opplevde at førte til trivsel. Fokusgruppen og kategoriseringen måtte gjennomføres på en tidsramme på to timer, og her ville det kanskje vært mulighet til å gå enda dypere i temaet dersom flere timer hadde vært tilgjengelige. Jeg opplevde likevel at et metningspunkt i informasjon ble oppnådd i løpet av fokusgruppen. En fordel med at fotografering, fokusgruppe og kategorisering ble lagt såpass tett tidsmessig var at alle deltagerne hadde sine tanker rundt bildene friskt i minne. Selve bildene ble ikke analysert utover det deltagerne sa, men var likevel viktige for diskusjonen i fokusgruppen og for å illustrere det deltagerne snakket om i resultatdelen.

6.4.2 Refleksivitet

Refleksivitet handler om at forskeren har evne og vilje til å se betydningen rundt egen rolle både i prosessen med datainnsamling, analyse og tolkning og i resultatene som presenteres (Malterud, 2017). Metodeprosessen er forsøkt beskrevet så nøyaktig og transparent som mulig, slik at leseren skal kunne følge stegene som er gjort i prosessen fra start til slutt. For å gjengi dataene på en så riktig måte som mulig ble det benyttet båndopptaker, og jeg transkriberte hele lydfilen selv. Dette kan ha bidratt til å bedre den beskrivende validiteten (Maxwell, 1992). At siste halvdel av transkripsjonen måtte utsettes noen uker kan muligens ha redusert de non-verbale tegnene og settingen noe ble sagt i. Jeg har redegjort for min forforståelse i metodekapittelet, ettersom det å bruke seg selv som et forskningsverktøy alltid vil påvirke forskningsprosessen og resultatene (Malterud, 2017). Metodedelen av oppgaven er skrevet i jeg-form for å redegjøre for min forskerrolle i studien.

6.4.3 Validitet

Å validere handler om å stille spørsmål rundt den kunnskapen forskeren har tilegnet seg, om dens gyldighet, og under hvilke betingelser den er gyldig (Malterud, 2017). Spørsmål om relevans er svært viktig dersom man ønsker å validere noe (Malterud, 2017). Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å stille meg spørsmålet om hvorvidt et sitat eller spørsmål er relevant for det jeg ønsker å få svar på. En av utfordringene rundt dette har vært å skille hva som faktisk fører til trivsel for de ansatte, og ikke for elevene. Elevene er en stor del av de ansattes hverdag, og deltagerne pratet mye om nettopp dem. Min oppgave har vært å presisere at det er de ansattes opplevelser jeg har vært interessert i, og dette har vært viktig spesielt i informasjonsprosessen og i forkant av og underveis i fokusgruppen. Dette kunne antageligvis vært vektlagt enda mer dersom jeg hadde hatt anledning til å møte deltagerne flere ganger, med bedre tid per gang. Dette var derimot ikke mulig ettersom de kun hadde halvannen time i

uka med tid avsatt til møter og lærersamlinger. Jeg opplever likevel at etter veiledning og innhentende spørsmål underveis i fokusgruppen, så ble fokuset likevel hovedsakelig på det som var relevant for min oppgave – altså de ansattes egen trivsel. Det viste seg også at elevenes trivsel var en viktig forutsetning for de ansattes trivsel, og at disse faktorene hang tett sammen.

Å stille spørsmål om relevans ble om mulig enda viktigere i selve analyseprosessen. Både jeg og mine to veiledere deltok i analysen og jeg ser det som en fordel at vi var tre personer som kunne stoppe opp og stille spørsmål om relevans i stedet for én. Dette har bidratt til å forebygge systematiske feil i analyseprosessen (Malterud, 2017). Det har også vært en fordel ved at vi har tre ulike faglige bakgrunner for å kunne se på datamaterialet med ulike perspektiver og nyanser. Sannsynligheten for at resultatene er gyldige styrkes når flere kommer frem til samme konklusjon (Malterud, 2017). Gyldig kunnskap oppstår når påstander som strider mot hverandre diskuteres i en diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det også legitimt når ulike forskere fokuserer på ulike elementer fra datamaterialet (Malterud, 2017). Det ble ikke forsøkt ikke å oppnå konsensus. Vi analyserte hver for oss, før vi møttes og diskuterte hva vi hadde kommet frem til. På steder hvor vi var uenige stilte vi hverandre spørsmål om relevans og kom til slutt til enighet rundt hvilke sitater eller kategorier vi skulle beholde eller kvitte oss med. Det ble flere slike runder, men jeg opplever at vi til slutt satt igjen med sitater og kategorier som gjengir det som ble sagt i fokusgruppen på en riktig måte. At det ble brukt mye tid på analysen kan være et tegn på at våre antagelser og tidligere kunnskap på området ble utfordret.

Når det kommer til å fortolke sitatene og resultatene har jeg forsøkt å forholde meg så nærme det deltagerne sa som mulig. Resultatene er tolket opp mot OAS på bakgrunn av min forforståelse. Som tidligere nevnt er det absolutt rom for ulike tolkninger spesielt når det kommer til hva man legger i begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette er løst på ulike måter i tidligere studier. Dette har kanskje også bakgrunn i at forskningsfeltet rundt OAS og fremmede faktorer er relativt nytt, og kanskje vil man komme frem til en bredere enighet rundt avgrensning av disse begrepene i fremtiden.

Resultatene er forsøkt presentert på en forståelig måte, samtidig som det skal være faglig riktig. Dette kan være med på å styrke oppgavens kommunikative validitet (Malterud, 2017). Mange av navnene på kategoriene er hentet fra informantenes ordbruk. Det kunne ha blitt

gjennomført deltagersjekk på sitatene og resultatfremstillingen for å sikre en enda mer korrekt fremstilling, men dette har tidsmessig ikke vært mulig i dette prosjektet.

Hvorvidt den nye kunnskapen kan brukes til noe i praksis kalles for pragmatisk validitet (Kvale, 1996). Dette vil jeg diskutere i kapittelet under om overførbarhet.

6.4.4 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt denne studiens funn har betydning utenfor sammenhengen hvor den ble gjennomført (Kvale, 1996). Det at skolen fungerer som et nærmiljøhus gjør at det er vanskeligere å generalisere resultatene til andre skoler. Det er lite trolig at man kan oppnå de samme resultatene ved å skape de samme rammene på en annen skole, ettersom det er så mange faktorer og individer som påvirker hverandre. Samtidig kan studien være med på å gi økt innsikt i skolen som nærmiljøhus, som flere kan ha nytte av på andre skoler eller i andre kommuner. Det har vært et ønske fra Østfold fylkeskommune at man utvikler en ”plan” for hvordan man kan implementere noe liknende Alvimhaugens nærmiljøhus til andre skoler. Denne oppgaven kan muligens bidra med innsikt til startprosessen i et slikt arbeide. Det oppfordres også til at flere undersøkelser om helsefremmende arbeidsplasser publiseres, selv hvis undersøkelsene er av mindre karakter (Torp, 2013). Dette er ønskelig fordi det vil bidra til et økt fokus på medvirkning, myndiggjøring og empowerment i arbeidshelseforskningen (Torp, 2013).

Noe som ytterligere kan ha svekket overførbarheten var at utvalget kun besto av kvinner. Det hadde vært interessant og også inkludert noen menn ettersom det jobber både kvinner og menn ved skolen for å se om dette ville gitt utslag på resultatene. Utvalget var derfor relativt homogent, noe som kan gjøre samtalen overfladisk (Malterud, 2017). At deltagerne hadde samme bakgrunn, kjønn og at de var relativt like i alder var samtidig noe som gjorde at man kunne gå dypere i temaet, og dette bidro til at samtalen ikke ble overfladisk. Det ville vært lite hensiktsmessig å bruke et tilfeldig utvalg for å undersøke denne lokale konteksten. Ettersom skolen har et lite miljø med få ansatte er ikke deltagerens rolle ved skolen koblet til deres deltagernummer. Dersom man hadde fått vite hvem som hadde uttrykt hvilke sitater kunne dette trolig ha bidratt med ytterligere data, men det ble vurdert at kravet om konfidensialitet og anonymitet var viktigere.

Det var rektor ved skolen som kontaktet deltagerne som kunne inkluderes i prosjektet. I tillegg var rektor selv med i utvalget. Dette kan ha skapt en skjevhet i utvalget ved at det for eksempel kun er valgt ut ansatte med et positivt bilde av skolen. Samtidig kom det frem i resultatene at deltagerne opplevde en flat struktur mellom de ansatte, og i fokusgruppen opplevde jeg at deltagerne snakket fritt og at de ikke var hemmet av at leder var tilstede. Likevel kan det ikke utelukket at det at rektor deltok i utvalget kan ha lagt føringer for hva deltagerne sa i fokusgruppen.

Et annet element som kan ha skapt skjevhet i dataene er at Alvimhaugen barneskole er en skole som har fått mye positiv oppmerksomhet rundt sitt arbeid med nærmiljøhuset. De har fått oppmerksomhet fra kommunen, vært mye i media og vunnet priser. Deltagerne har antageligvis tenkt mye rundt nettopp dette og noen av dem har også gitt intervjuer eller holdt foredrag om skolen tidligere. Dette har etter all sannsynlighet vært med på å forme det deltagerne har fortalt om sin arbeidsplass.

7 Konklusjon og betydning for videre praksis og forskning

Denne masteroppgaven har ønsket å finne ut av hva ansatte som arbeider på en skole som fungerer som et nærmiljøhus opplever at fører til trivsel i sin arbeidshverdag. Deltagerne opplevde at skolens funksjon som *nærmiljøhus* skapte rammer som bidro til å skape trivsel, at deres sterke *identitet* eller *vi-kultur* bidro til trivsel og at det *psykososiale arbeidsmiljøet* var en stor og viktig del for deres trivsel.

Deltagerne var opptatte av de *fysiske omgivelsene* og *sosiale aktivitetene* som skapte rammer for at skolen kunne fungere som et *nærmiljøhus*. *Stabilitet*, det å ha en *felles visjon* og en *flat struktur* i tillegg til et *sosialt fellesskap* var viktig for deres sterke *identitet*. De var opptatte av det faktum at alle var like viktige. Gode kollegaer og et skolemiljø som bidro til *sosial støtte*, *trygghet*, *humor* og *belønning* fremsto som svært viktig for det *psykososiale arbeidsmiljøet*. Elevene var viktige for deltagerne ved at de bidro til at deltagerne følte seg meningsfulle og opplevde anerkjennelse.

I tillegg til å undersøke hvilke enkeltfaktorer som førte til trivsel for deltagerne kom det også frem at alle disse faktorene påvirket hverandre i større eller mindre grad. At de tre hovedkategoriene *nærmiljøhus*, *identitet* og *psykososialt arbeidsmiljø* henger sammen kan ses på både som en utfordring og som en mulighet ved Alvimhaugen barneskole. Det kan være en utfordring i betydningen at det er vanskelig gjennom dette prosjektet alene å kunne si noe om hva som påvirker hva når det kommer til resultatene. Er det det at skolen er et nærmiljøhus som påvirker hvordan de har det på skolen, og hvordan de oppfører seg? Eller er det tankegangen om hvordan de ønsker å ha det og hvordan de ønsker å oppføre seg som førte til at skolen ble et nærmiljøhus i utgangspunktet? Her finner man altså også et spørsmål om hva som oppsto først, og deretter eventuelt førte til det andre. Ifølge deltagerne har de jobbet på samme måte i mange år, uten å nødvendigvis ha definert seg som et nærmiljøhus. Dette er ikke drøftet ytterligere rundt i denne oppgaven. De tre hovedkategoriene fremstår altså som at de påvirker hverandre, og det kan virke som om de også forsterker hverandre. Dette kan derfor også være en mulighet i form av at å forbedre én trivselsfaktor kan få store ringvirkninger, som kan være et godt utgangspunkt dersom man ønsker å forbedre noe på arbeidsplassen. Forholdet mellom hovedkategoriene er et spennende funn som det hadde vært interessant og utforsket videre i en senere studie. Det er generelt gjort lite forskning på nærmiljøhus, og den forskningen som er gjort er gjort med fokus på elevene. Derfor ville det i

videre forskning også vært interessant å utforske samspillet mellom alle partene i et nærmiljøhus; elevene, ansatte, foresatte og innbyggere.

Funnene i denne studien tyder på at deltagerne i utvalget opplever høy grad av trivsel på arbeidsplassen. Et par av dem karakteriserte også arbeidsplassen sin som *verdens beste arbeidsplass*. Gjennom hva deltagerne fortalte i fokusgruppen kom det frem at de opplever sin arbeidshverdag som begripelig, håndterbar og meningsfull – som igjen tyder på at de opplever høy grad av OAS. OAS er vist å føre til bedre helse og man kan derfor gjøre en antagelse om at trivselsfaktorene ved skolen fører til at deltagerne også opplever bedre helse.

Alvimhaugen barneskole fremstår som en skole som har jobbet godt rundt det å være et nærmiljøhus. De fremstår også som en arbeidsplass som tar sine ansatte på alvor, og ønsker å skape en helsefremmende arbeidsplass for dem. Dette kan legge et grunnlag for andre som ønsker å jobbe med å fremme trivsel på arbeidsplassen ved at de kan gå dypere inn i de identifiserte trivselsfaktorene og bruke denne kunnskapen til å øke forståelsen rundt utvikling av tiltak eller intervensjoner for å fremme trivsel på arbeidsplassen. I fremtidige helsefremmende prosjekter vil det være viktig å lytte til de ansattes egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt sin jobbhverdag. Det er de som vet best hvordan de har det på jobb og hva som bidrar til at de har lyst til å gå på jobb hver eneste dag. Denne masteroppgaven er av mindre størrelse og det vil kreves mer omfattende forskning for å kunne rangere hvilke trivselsfaktorer som er de viktigste på en arbeidsplass og hva disse kan føre til helsemessig. Å få flere mennesker til å forbli i jobb vil kunne ha en stor helsefremmende effekt både for individer, bedrifter og samfunnet – som gjør det svært viktig å fortsette forskningen på fremmende faktorer.

Avslutningsvis ønsker jeg å poengtere viktigheten av å videreføre det salutogene fokuset når det kommer til forskning innen folkehelse. Det finnes allerede mye forskning på risikofaktorer og derfor vil det være mer fruktbart å bidra med salutogene studier som vil bidra med ny kunnskap.

8 Litteraturliste

- Airila, A., Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., Luukonen, R., Punakallio, A. & Lusa, S. (2014). Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement. *Work & Stress*. 28, 87-105.
- Albertsen, K., Nielsen, M. L. & Borg, V. (2001). The Danish psychosocial work environment and symptoms of stress: The main, mediating and moderating role of sense of coherence. *Work & Stress*. 15(3), 241-254.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987a). *Unravelling the Mystery of Health: How people Manage Stress and Stay Well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987b). Health promotion factors at work: The sense of coherence. I R. Kalimo, M.A. El-Batawi & C.L. Cooper (Red.), *Psychosocial factors at work and their relation to health*. (s.153-167). Geneva, Sveits: World Health Organization.
- Antonovsky, A. & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaption. *Journal of Marriage and Family*. 50(1) 79-92.
- Antonovsky, A. (1991). The structural resources of salutogenic strengths. I C. L Cooper & R. Payne (Red.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. New York: Wiley.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*. 11(1), 11-18
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Antonovsky, H. & Sagy, S. (1986), The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*. 126, 213-225.
- Arbeidsmiljøloven (2006). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Armaou, M. & Antoniou, A-S. (2016). Investigating Teachers' Well-Being and the Role of

Resilience. I A-S. Antoniou & C. L. Cooper (Red.), *Coping, Personality and the Workplace. Responding to Psychological Crisis and Critical Events* (s. 177-195). New York: Routledge.

Asba, E., Rudman, D. L., Mondaca, M. & Park, M. (2015). Visual methodologies. Photovoice in focus. I Nayar, S. & Stanley, M. (Red.), *Qualitative Research Methodologies for Occupational Science and Therapy* (s. 154-172). New York: Routledge.

Bakker, A. B & Demerouti, E. (2007). The Job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 22(3), 309-328

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*. 13, 209-223.

Barnabé, C. & Burns, M. (1994). Teacher's job characteristics and motivation. *Educational Research*. 36(2), 171-185.

Barstad, A. (2016). Gode liv i Norge. Utredning om måling av befolkningens livskvalitet. (IS-2479) Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1208/Gode%20liv%20i%20Norge%20%20IS-2479.pdf>

Bauer, G. F. & Jenny, G. (2007). Development, implementation and dissemination of occupational health management (OHM): Putting salutogenesis into practice. I J. Houdmont & S. McIntyre (Red.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice*. (s. 219-250) Maia, Portugal: ISMAI.

Bauer, G.F, Vogt, K., Inauen, A. & Jenny, G. J. (2015). Work-SoC-Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*. 23, 20-30.

Burns, R. A. & Machin, M. A. (2012). Employee and Workplace Well-being: A Multi-level Analysis of Teacher Personality and Organizational Climate in Norwegian Teachers from Rural, Urban and City Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(3), 309-324

Campbell, A., Converse, P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russel Sagt.

Cancelliere, C., Cassidy, D. J., Ammendolia, C. & Côté, P. (2011). Are workplace health promotion programs effective at improving presenteeism in workers? A systematic review and best evidence synthesis of the literature. *BMC Public Health*. 11(395), 1-11.

Carlquist, E. (2015). Well-being på norsk. (Helsedirektoratets rapport 06/2015) Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/971/Well-being%20på%20norsk%20IS-2344.pdf>

Cartwright, S. & Cooper, C. L (2009). *The Oxford Handbook of Organizational Well Being*. Lancaster: Oxford Academic.

Catalani, C. & Minkler, M. (2010). Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451.

Collie, R. J., Shapka, J.D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and efficacy. *Journal of Educational Psychology*. 104, 1189-1204.

Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt (Hovedrapport)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Forskning-og-utvikling-ved-Fakultet-for-samfunnsvitenskap/Sosialforsk/Sosiale-ulikheter-i-helse/Hovedrapport>

Davidson, M.J. & Cooper, C. L. (1992). *Shattering the glass-ceiling: The woman manager*. London: Chapman.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 86, 499-512

Demirtas, Z. (2010) Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (9), 1069-1073.

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2017). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*. 23(2), 262-277.

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career

satisfaction. *Journal of Educational Administration*. 36, 362-378.

Enehaug, H., Gamperiene, M. & Grimsmo, A./ Arbeidsforskningsinstituttet (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. (AFI-notat 9/2008). Hentet fra http://www.hioa.no/var/ezflow_site/storage/afi/files/n2008-9.pdf

Eriksson, M. & Lindstrøm, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 60, 376-381.

Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2000). A mediational model of sense of coherence in the work context: A one year follow-up study. *Journal of Organizational Behavior*. 21, 461-476.

Folkehelseloven, (2012). Lov om folkehelsearbeid. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>

Foss, Ø. T. (2017). Arbeidshelse. I Groth, U. S. (Red.), *Folkehelse i et norsk perspektiv*. (s. 243-272.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury Academic

Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). Helse- slik folk ser det. *Tidsskrift for Den Norske Laegeforening*, 121(30), 3600-3604.

Gatherhood, J. (2013). An instrumental variable approach to unemployment, psychological health and social norm effects. *Health Economy*. 22(6), 643-654.

Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I: A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and psychological research*. (s. 8-22) Pittsburg; Duquesne University Press.

Gräser, S. (2003). *Hochschule und Gesundheit: Salutogenese am Arbeitsplatz Universität*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers

Grødal, K., Innstrand, S. T, Bauer, G. F, Haugan, G., Rannestad, T. & André, B. (2017). Validation of the Norwegian version of the work-related sense of coherence scale. *Scandinavian Journal of Public Health*. 1-7

Gustavsen, B. (2007). Work organization and “the Scandinavian model”. *Economic and Industrial Democracy*. 28(4), 650-671.

Haraway, D. (2007). Situated knowledges; the science question in feminism and the privilege of partial perspective. I: Haraway (Red.), *Simians, cyborgs, and woman: The reinvention of Nature* (s. 183-201). New York: Routledge

Harter, J. K. & Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. M. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes. A review of the gallup studies. *American Psychological Association*. 9, 205-224.

Hauge, H. A (2003). Hvordan kan samfunnsvitenskap bidra til helsefremmende arbeid? I H. A Hauge & M. B Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet (2014). *Helse 2020- Rammeverk og strategi for Europa i det 21. århundre*. IS-0395. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/665/Helse-2020-rammeverk-og-strategi-for-europa-i-det-21-arhundre-IS-0395-fullversjon.pdf>

Helse- og omsorgsdepartementet (2014). Stortingsmelding 19. Mestring og muligheter. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. (Rapport 6/2015) Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

Hui, E. K. P. (2002) A whole-school approach to guidance: Hong Kong teachers' perceptions. *British Journal of Guidance and Counselling*. 30(1), 63-80.

Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S. K. & Mazyck, D. (2015). A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*. 85(11), 802-809.

Hutchinson, A. D. & Wilson, C. (2012). Improving nutrition and physical activity in the workplace: a meta-analysis of intervention studies. *Health Promotion International*. 27(2), 238-249.

Idan, O., Eriksson, M. & Al-Yagon, M. (2017). The Salutogenic Model: The Role of Generalized Resistance Resources. I M. B. Mittelmark et al. (Red.) *The Handbook of Salutogenesis*. Springer.

Jenny, G.J., Bauer, G. F., Vinje, H.F., Vogt, K. & Torp, S. (2017). The Application of Salutogenesis to Work. I M. B. Mittelmark et al. (Red.) *The Handbook of Salutogenesis*. Springer.

Johannessen, H. A (2017). Arbeid påvirker psykisk helse. *LO Aktuelt*. 8/2017.

Kallestad, J.K. (2010). Changes in school climate in a long-term perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 1-14.

Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kira, M. (2003). *From good work to sustainable development: Human resources consumption and regeneration in the post-bureaucratic working life* (Doctorial dissertation). Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden.

Kivimäki, M., Vahtera, J., Thomson, L., Griffiths, A., Cox, T. & Pentti, J. (1997). Psychosocial factors predicting employee sickness absence during economic decline. *Journal of Applied Psychology*. 82, 858-872.

Koelen, M. (2013). Salutogenesis in the Workplace: Building General Resistance Resources and Sense of Coherence. I G. F. Bauer & J. Jenny (Red.), *Salutogenic organizations and change*. (s. 77-89).

Kouvonen, A. M, Väänänen, A., Vahtera, J. Heponiemi, T., Koskinen, A., Cox, S. J. & Kivimäki, M. (2010). Sense of coherence and psychiatric morbidity: A 19-year register-based prospective study. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 64, 255-261.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE, Thousand Oaks.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg) Oslo: Gyldendal akademisk.

Lowe, G. S., Schellenberg, G. & Shannon, H. S. (2003). "Correlates of employees' perception of a healthy work environment". *American Journal of Public Health*. 17(6), 390-399.

Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: *A strategy for qualitative analysis*. *Scandinavian Journal of Public Health*. 40, 795-805

Malterud, K. Siersma, V. D & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*. 26(13), 1753-1760.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mittelmark, M. B & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. I M.B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, Bauer. G. F., M.J. Pelikan, B. Lindstöm, G. A & Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. Springer

Mittelmark, M. B., Bull, T., Daniel, M. & Urke, H. (2017). Specific Resistance Resources in the Salutogenic Model of Health. M.B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, Bauer. G. F., M.J. Pelikan, B. Lindstöm, G. A & Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. Springer.

Naidoo, J. & Wills, J. (2016). *Foundations for Health Promotion*. Bristol: Elsevier.

Nasjonal overvåkning av arbeidsmiljø og helse, NOA (2013). Jobbtilfredshet. Hentet fra <http://noa.stami.no/arbeidsmiljoindikatorer/psykososialtorganisasjonisk/jobbtifredshet/tilfredshet/>

Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og helse, NOA (2015). Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2015. Status og utviklingstrekk. (STAMI-rapport nr. 3/2015). Hentet fra <https://stami.no/publikasjon/faktabok-om-arbeidsmiljo-og-helse-2015-status-og-utviklingstrekk/>

- Nayar, S. & Stanley, M. (2015). *Qualitative Research Methodologies for Occupational Science and Therapy*. Oxon: Routledge.
- Nilsson, P., Andersson, I. M., Ejlertsson, G. & Troein, M. (2012). Workplace health resources based on sense of coherence. *International Journal of Workplace Health Management*. 5(3), 156-167.
- Paton, K., Sengupta, S. & Hassan, L. (2005). Settings, systems and organizational development: the Healthy Living and Working Model. *Health Promotion International* (20) 81-89.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. California: Thousand Oaks.
- Rosbach, H./Sarpsborg kommune (2018). *Alvimhaugen Nærmiljøhus. Rapport om nærmiljøhusets betydning for beboere på Alvim i et helsefremmende perspektiv*.
- Ruyter, K. W. (2014) Forskningsetikk. I K.W. Ruyter, R. Førde & J.H. Solbakk (Red.), *Medisinsk og helsefaglig etikk*. Gyldendal Akademisk.
- Sagy, S. & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: A retrospective study of early life experiences in the family. *International Journal of Aging and Human Development*, 51(2), 155-166.
- Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. 21(2), 28-32.
- Sarpsborg Kommune (2017). Alvimhaugen barneskole. Om oss. Hentet fra <https://www.sarpsborg.com/alvimhaugenbarneskole/om-oss/>
- Schulte, P. & Vainio, H. (2010). Well-being at work – overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health*. 36(5), 422-429.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1(1), 27-41

Shaffer, R. (1983). *Beyond the dispensary*. Nairobi, Kenya: African Medical and Research Foundation.

Shirom, A., Gilboa, S.S., Fried, Y. & Cooper, C.L. (2008). Gender, age, and tenure as moderators of stressors' relationships with job performance: A meta-analysis. *Human Relations*, 61, 1371-1398.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). "Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon." *Bedre skole*. 1, 30-37

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What do Teachers Say? *International Education Studies*. 8(3), 181-192.

Souminen, S. Helenius, H. Blomberg, H. Uutela, A. & Koskenvuo, M. (2001). Sense of coherence as a predictor of subjective state of health: Results of 4 years of follow-up of adults. *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 77-86.

Statistisk Sentralbyrå (2018). *Arbeidskraftundersøkelsen*. Oppdatert 25. Januar. Hentet fra <https://www.ssb.no/aku/>

Strümpfer, D. J. W., Gouws, J. F. & Viviers, M. R. (1998). Antonovsky's sense of coherence scale related to negative and positive affectivity. *European Journal of Personality*. 12, 457-480.

Super, S., Verschuren, W. M. M., Zantine, E. M., Wagemakers, M. A. E. & Picavet, H. S. J. (2014). A weak sense of coherence is associated with a higher mortality risk. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 68, 411-417.

Surtees, P., Wainwright, N., Luben, R., Khaw, K. T & Day, N. (2003). Sense of coherence and mortality in men and women in the EPIC-Norfolk United Kingdom prospective cohort study. *American Journal of Epidemiology*. 158, 1202-1209.

- Stroebe, W. (2000). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as Predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-231.
- Tellnes, G. (2008). Salutogenese. I Larsen, Ø., Alvik, A., Hagestad, K. & Nylenna, M (Red.), *Samfunnsmedisin* (455-459). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thornquist, E. (2015). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torp, S. (2013). Hva er helsefremmende arbeidsplasser – og hvordan skapes det? *Socialmedicinsk tidsskrift*. 90(6), 768-779.
- Torp, S. & Vinje, H. F. (2014). Is workplace health promotion research in the Nordiccountries really on the right track? *Scandinavian Journal of Public Health*. 42(15), 74-81.
- Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Van der Norrd, M., Ljezenberg, H., Droomers, M. & Proper, K. I. (2014). Health effects of employment: a systematic review of prospective studies. *Occupational & Environmental Medicine*. 71, 730-736.
- Vinje, H. F & Ausland, L. H (2013). Salutogent nærvær bygger helsefremmende arbeidsliv. *Socialmedicinsk tidsskrift*, 90(6), 810-820.
- Vogt, K., Jenny, G. J. & Bauer, G. F. (2013). Comprehensibility, manageability and meaningfulness at work: Construct validity of a scale measuring work-related sense of coherence. *Journal of Individual Psychology*. 39, 1-8.
- Vogt, K., Hakanen, J. J, Jenny, G. J. & Bauer, G.F. (2016). Sense of Coherence and the Motivational Process of the Job-Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*. 21(2), 194-207.
- Volanen, S. M., Lahelma, E., Silventoinen, K & Suominen, S. (2004). Factors contributing to sense of coherence among men and woman. *European Journal of Public Health*. 14, 322-330.

- Wang, C. C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wang, C. C., Cash, J. L. & Powers, L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health Promotion Practice*, 1, 81-89.
- Wang, C. C. & Redwood-Jones, Y. A. (2001) Photovoice Ethics: Perspectives From Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*. 28(5), 560-573
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach*. New York: Routledge.
- World Health Organization. (1948). Official Records of the World Health Organization. (2) Hentet fra http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf?sequence=1
- World Health Organization, WHO (1986). The Ottawa Charter for health promotion. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index4.html>
- World Health Organization, WHO (1997). The Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century. *Health Promotion International*. 12, 261-264.
- World Medical Association. (2013). WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects. (www.wma.net)
- Østfoldhelsa. (2015). *Kriterier for helsefremmende grunnskoler i Østfold*. Østfold fylkeskommune. Hentet fra https://www.ostfoldfk.no/_f/p1/i2f9de45f-9b63-4c83-9961-23e9314af3d2/kriterier-grunnskole-2015-hefte.pdf

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Alvimhaugen skole som nærmiljøarena" (Ansatte)

Bakgrunn og formål

I dette prosjektet ønsker vi å undersøke hva elever, ansatte og foresatte synes bidrar til trivsel på Alvimhaugen barneskole - både i og etter skoletid. Prosjektet gjennomføres av to mastergradsstudenter i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU. Prosjektet blir veiledet av professor Camilla Ihlebæk, NMBU og høgskolelektor Jo Ese, Høgskolen i Østfold.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I prosjektet vil vi bruke en metode som kalles Photovoice. Dette vil si at en gruppe med ansatte tar bilder av det de synes bidrar til trivsel på skolen både i og etter skoletid. Etter at bildene er tatt skal de sendes til forskerne som lager papirkopier av disse. Sammen med masterstudentene skal dere i felleskap etterpå diskutere bildene og sortere dem i temaer. Samtalene i gruppene vil bli tatt opp på lydfil, og bli analysert av masterstudentene. Det vil være tre møter i gruppa, og disse vil skje i arbeidstiden. Til slutt vil det være en felles fotoutstilling på skolen med noen av bildene som er tatt. Noen ansatte kan også bli spurt om å delta på et intervju. Dette blir også tatt opp på lydfil.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger som blir tatt opp på lydfil vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at kun masterstudentene og veilederen deres vil ha tilgang til opplysningene. Lydopptakene blir overført til tekst og vil lagres som en fil på en passordbeskyttet datamaskin. I denne teksten og i masteroppgavene og artikler som skal skrives, vil ingen som har deltatt fremstå med navn eller på annen måte kunne gjenkjennes. Prosjektet avsluttes i desember 2019 og alle data vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Jenny Flobak, tlf 90868182 (masterstudent). Du kan også ta kontakt med Camilla Ihlebæk, tlf, 99645017 (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg samtykker til å delta i prosjektet med å ta bilder og være med på gruppearbeid.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet med å svare på spørsmål i et intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: NSD-godkjenning



Camilla Ihlebæk
Pb 5003
1432 ÅS

Vår dato: 09.10.2017
ref:

Vår ref: 55841 / 3 / STM

Deres dato: Deres

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 55841 | Alvimhaugen skole som nærmiljøarena |
| Behandlingsansvarlig | Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Camilla Ihlebæk |
| Student | Camilla Castellan |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets

vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#). Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående

status for behandlingen av personopplysninger. Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon. Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 /

Siri.Myklebust@nsd.no Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Castellan, cam_castellan@hotmail.com

Siri Tenden Myklebust



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

Personvernombudet legger til grunn at studentene etterfølger Norges miljø- og biovitenskapelige universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med disse.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil og har endret dette punktet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lydopptak og evt. digitale bilder



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway