

Marthe Helen Farstad

Sosialt gruppearbeid og fråfall:

«Korleis kan sosialt gruppearbeid bidra til å førebygge fråfall frå vidaregåande opplæring?»

Social group work and school drop-out:

«How can social group work contribute to the prevention of school drop-out in upper secondary education?»

Bacheloroppgåve i Sosialt Arbeid

Rettleiar: Angelee Gillberg

Mai 2023

Marthe Helen Farstad

Sosialt gruppearbeid og fråfall:

«Korleis kan sosialt gruppearbeid bidra til å førebygge fråfall frå vidaregåande opplæring?»»

Social group work and school drop-out:

«How can social group work contribute to the prevention of school drop-out in upper secondary education?»»

Bacheloroppgåve i Sosialt Arbeid
Rettleiar: Angelee Gillberg
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap
Institutt for sosialt arbeid



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

SAMANDRAG

Skulefråfall er eit stort problem, både nasjonalt og internasjonalt. Å ikkje fullføre vidaregåande opplæring kan ha store konsekvensar for resten av livet, og kan føre til personlege, psykiske, sosiale og økonomiske problem. I Noreg er det eit politisk mål at 9 av 10 elevar skal fullføre vidaregåande opplæring innan 2030. Spørsmålet om korleis ein skal gå fram for å nå dette målet, har ikkje eit enkelt svar, då skulefråfall er eit komplekst og samansett problem, som vil krevje komplekse og samansette løysingar.

I denne litterære bacheloroppgåva ser eg på korleis metoden sosialt gruppearbeid kan vere med på å bidra til førebygging av fråfall frå vidaregåande opplæring. Sosialt gruppearbeid handlar om at menneskjer med liknande problem kjem saman i ei gruppe og tilbyr kvarandre gjensidig hjelp. I løpet av oppgåva brukar eg gruppeteori, teori om sosialt gruppearbeid og litteratur om fråfall i vidaregåande opplæring til å drøfte kor vidt skulen eignar seg som gjennomføringsarena for gruppearbeidet, korleis dei gruppeprosessane og -ressursane som oppstår kan vere med på å redusere risikoen for fråfall, og korleis ein som sosial arbeidar kan bruke rolla som «gruppeleiar» til å auke sannsynet for at gruppearbeidet oppnår sitt formål.

ABSTRACT

School drop-out is a big problem, both in an international and national context. Not finishing one's upper secondary school education can have severe consequences for the rest of one's life. These consequences include personal, psychological, social, and economic challenges. In Norway, the government has set a goal that by 2030, as many as 9 of 10 students should complete their upper secondary education. How this goal will be achieved, is not an easy question. School dropout is a complex problem that requires complex solutions.

In this theoretical thesis I will look at how the method social groupwork can contribute to the prevention of school drop-out. Social group work aims to bring together people with similar problems and challenges, so that they can offer each other mutual aid. Throughout the paper I use group theory, theory and literature about social group work, as well as literature on school drop-out in upper secondary education to discuss whether or not schools are suitable arenas for this method, as well as how the presence of group processes and resources can be helpful in reducing the risk of school drop-out, and how social workers may use the role of "group leader" to help ensure that the group work achieves its purpose.

Inhaltsliste

SAMANDRAG	1
ABSTRACT	1
1. Introduksjon.....	5
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.....	5
1.2 Relevans for sosialt arbeid	6
1.3 Definisjonar og avgrensingar.....	6
1.4 Oppgåvas oppbygging.....	7
2. Metode.....	9
2.1 Litteraturstudie som metode.....	9
2.2 Søkeprosessen	9
2.2.1 Innleiande søk.....	9
2.2.2 Systematisk søk	10
2.2.3 Supplerande søk	10
2.3 Kjeldekritikk.....	11
3. Teoretisk perspektiv.....	13
3.1 Gruppeteori.....	13
3.2 Sosialt gruppearbeid.....	14
4. Litteratur og tidlegare forskning.....	17
4.1 Gruppearbeid med ungdom	17
4.2 Årsaker til fråfall i vidaregåande opplæring.....	18
4.3 Skulemiljø og skulens ansvarsområde.....	19
5. Drøfting	21
5.1 Sosialt gruppearbeid i skulen	21
5.2 Sentrale gruppeprosessar og -ressursar	22
5.2.1 Gjenkjenning, allmenngjering, støtte og kontroll.....	22
5.3 Gruppestruktur og -samansetting	24
5.4 Gruppeleiaren si rolle	25

6. Avslutning.....	29
Litteraturliste	31

1. Introduksjon

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

I løpet av studiet har eg ved fleire anledningar blitt oppmerksom på rolla som miljøarbeid spelar i skulen, både gjennom undervisning og medieoppslag. Når vi i løpet av våren 2022 arbeida med prosjektoppgåva vår, skreiv eg og gruppa mi om korleis miljøterapeutar i vidaregåandeskular arbeidar med elevar med utfordringar knytt til psykisk helse. Ein av miljøterapeutane vi intervjuar uttrykte eit ynskje om større rom for bruk av grupper i det miljøterapeutiske arbeidet, både fordi han meinte at dette kunne vere gunstig for ungdommane, og for å utnytte dei ressursane skulen og miljøteamet har meir effektiv. Dette vekka ei interesse i meg som eg har hatt med meg sidan: kva for moglegheiter finns det egentleg for bruk av grupper i miljøterapeutisk arbeid, spesielt i skulen?

Sosialt gruppearbeid er ein metode innanfor sosialt arbeid som legg til rette for at klientar med like problem og utfordringar skal få moglegheit til å hjelpe kvarandre (Killén og Heap, 1968, s.44). Det skil seg frå den meir «tradisjonelle» og individuelle tilnærminga til sosialt arbeids praksis, og presenterer både sosial arbeidaren og klientane for nye moglegheiter for vekst og utvikling. Etter å ha lest meg litt opp på denne metoden, så blei eg interessert i å undersøkje nærmare korleis miljøterapeutar i skulen kan anvende denne metoden i sitt arbeid.

For å spisse oppgåva og problemstillinga, så har eg valt å knytte det opp imot fråfall frå vidaregåande opplæring. Fråfall er rekna som eit av dei største problema i den norske skulen (Utdanningsforbundet, u.å). I ein rapport frå Utdanningsdirektoratet (2022), kjem det fram at i løpet av skuleåret 2021-22, så var det 3,7% av alle elevar i vidaregåande opplæring som slutta i løpet av året. Dette er ei auking på 0,7% frå året før. Vidare så visar statistikken at blant dei som har starta på vidaregåande opplæring mellom 2015 og 2021, så er det berre 80,4% som fullfører innan fem/seks år (SSB, 2022).

Frå politisk hald er det eit mål at innan 2030, så skal 9 av 10 fullføre vidaregåande opplæring (Meld. St. 21 (2020-2021), s7). For å kunne oppnå dette målet så er ein nøydd å ha eit heilskapsblikk på kva fråfall er, kva som forårsakar det og korleis ein kan førebygge det. Det er ikkje berre faglege utfordringar som fører til at ungdommar ikkje fullfører VGO. Sosiale, psykiske og fysiske utfordringar kan også spele ei rolle, og skulen må derfor vere rusta til å hjelpe elevane å takle desse problema (Meld. St. 21 (2020-2021), s.44).

Eg har på bakgrunn av dette kome fram til følgjande problemstilling:

«Korleis kan sosialt gruppearbeid bidra til å førebygge fråfall frå vidaregåande opplæring?»

For å belyse problemstillinga vil eg bruke litteratur om gruppeteori, gruppesosialt arbeid og fråfall i VGO for å undersøkje kor vidt metoden eignar seg til å bli tatt i bruk i ein skulesamanheng, samt korleis den eignar seg til å hjelpe elevar som står i fare for fråfall.

1.2 Relevans for sosialt arbeid

Tida der skulen berre er ein arena for fagleg utvikling er forbi, då ein ser at skulen også har ei sentral rolle i den personlege og sosiale utviklinga til barn og unge (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016, s.3). I takt med denne utviklinga så må ein også gi plass til den kompetansen og kunnskapen som finns innanfor sosialfaga. Ein ser derfor ei auking av sosionomar, barnevernspedagogar og vernepleiarar som arbeidar som miljøterapeutar (også kalla miljøretteleiarar) i skulen (Borg og Lyng, 2019, s.13).

I tillegg til dette, så kan det å falle ut av vidaregåande opplæring ha uheldige og langvarige konsekvensar, både personlege og samfunnsmessige. I ein studie av Falch og Nyhus (2011), som såg på samanhengen mellom fullført vidaregåande opplæring og sysselsetting seinare i livet, viste resultata at dei som ikkje fullfører VGO har mykje høgare risiko for å vere inaktive, altså å verken vere i arbeid eller under utdanning. Hawkrigg og Payne (2014, s.955) framhevar at høgt skulefråvær, som i mange tilfelle fører til skulefråfall, aukar risikoen for utvikling av ulike økonomiske, psykologiske og sosiale problem.

Ved å arbeide førebyggjande med skulefråfall, så kan ein altså spare både dei ungdommane ein arbeider med og samfunnet generelt for sosiale og økonomiske belastningar i framtida. Dette er i tråd med samfunnsoppdraget til dei sosialfaglege profesjonsutøvarane, som er «*å bistå mennesker som har behov for hjelp, for å sikre menneskeverdige levekår og livskvalitet*» (Fellesorganisasjonen, 2019, s.2).

1.3 Definisjonar og avgrensingar

Eg har valt å avgrense oppgåva til fråfall frå vidaregåande opplæring, spesifikt korleis sosialt gruppearbeid kan bli tatt i bruk *i skulen*, og ikkje i regi av eksterne tenester. Denne avgrensinga er gjort med omsyn til oppgåvas lengde, samt mi eiga interesse for skulen som arena for sosialt arbeid.

«Sosialt gruppearbeid» referer til den spesifikke metoden som blir presentert i kapittel 3.2 om oppgåvas teoretiske perspektiv. I løpet av oppgåva blir dette også kalla berre «grupppearbeid». I tillegg så blir det i nokre tilfelle brukt «gruppemetode»: dette blir gjort dersom litteraturen

ikkje eksplisitt referer til sosialt gruppearbeid, sjølv om metodikken som blir beskrive i stor grad samsvarar med den som blir presentert i kapittel 3.2.

«Ungdom» referer i denne oppgåva til aldersgruppa 16-24, då det er i dette aldersspennet ein er kandidat for vidaregåande opplæring. «Gruppearbeid» blir brukt for å beskrive den vaksne profesjonelle som planleggjar og organiserer gruppearbeidet. Det er tenkt at dette vil vere ein miljøterapeut med sosial fagleg utdanning.

I hovudsak brukar eg «vidaregåande opplæring» når eg snakkar om vidaregåande skule, også av og til forkorta til «VGO».

1.4 Oppgåvas oppbygging

Oppgåva består totalt av seks kapittel. I kapittel 1, introduksjonen, så har eg presentert bakgrunn for val av tema og problemstillinga. I kapittel 2 vil eg gå gjennom kva for ein metodikk som har blitt brukt for innhenting av litteratur, samt refleksjonar rundt kjeldenes relevans, pålitelegheit og validitet. I kapittel 3 introduserer eg det teoretiske perspektivet for oppgåva, som er gruppeteori og sosialt gruppearbeid. I kapittel 4 presenterer eg relevant litteratur og tidlegare forskning om høvesvis sosialt gruppearbeid med ungdom og fråfall i VGO. I kapittel 5 vil eg drøfte teorien og litteraturen opp imot kvarandre for å forsøke å svare på problemstillinga. I kapittel 6 vil eg oppsummere og reflektere rundt oppgåvas hovudfunn.

2. Metode

Når ein snakkar om metodikk innanfor samfunnsvitskapen, så snakkar ein om den metoden eller framgangsmåten som ein brukar for å undersøkje og tileigne seg ny kjennskap om det aktuelle temaet ein forskar på. Kva for ein metode ein vel å anvende vil ha konsekvensar for kva for resultat forskinga får, og er derfor ein vesentleg del av skriveprosessen. Å vere metodisk i arbeidet sitt handlar også om å ivareta og overhalde intellektuelle standardar, og å systematisere tankane og funna på ein slik måte at det er både forståeleg og etterprøvbart (Dalland, 2020, s.53). Å bruke metode på ein riktig og grundig måte bidreg med andre ord til at forskinga har høg kvalitet.

Denne oppgåva er ei litterær bacheloroppgåve, og tek i bruk litteraturstudie med systematisk litteratursøk som metode. Vidare i metodekapittelet vil eg gå inn på litteraturstudiet som metode og sjølve søkeprosessen. Til slutt vil eg snakke om kjeldekritikk.

2.1 Litteraturstudie som metode

Litteraturstudie er ein metode innanfor kvalitativ forskning. At forskning er kvalitativ betyr blant anna at ein undersøker forskingsobjekt som ikkje er mogleg å måle eller talfeste på same måte som i kvantitativ forskning. Funna ein kjem fram til vil derfor ha ei viss djupne ved seg, samanlikna med funna ein får i kvantitativ forskning, som ofte vil ha meir bredde (Dalland, 2020, s.54-55). I ei litterær oppgåve er det eksisterande forskning, fagkunnskap og teori som er dataet og grunnlaget for forskinga, i motsetning til for eksempel ein observasjons- eller intervjustudie, der forskaren sjølv er med på å generere ny empiri. For å finne fram til den litteraturen ein ynskjer å bruke, gjennomfører ein eit systematisk, eller strukturert, litteratursøk. Dette inneberer at ein har visse inklusjon- og eksklusjonskriterium, for å avgrense og spesifisere søkerresultata. I tillegg til dette, så er kjeldekritikk også ein viktig del av litteratursøket, for å sikre at kjeldene ein bruker er relevante, pålitelege og gyldige (Trygstad og Dalland, 2020, s.148-152)

2.2 Søkeprosessen

2.2.1 Innleiande søk

Når eg bestemte meg for tema for oppgåva, gjennomførte eg først eit innleiande søk etter litteratur. Slike innleiande søk kan vere nyttige for å skaffe seg ei oversikt over kva for litteratur og forskning som allereie finns om temaet (Trygstad og Dalland, 2020, s.144). Eg byrja med å søke i Oria med søkeorda «skole» og «sosialt gruppearbeid», noko som ga svært få treff, og ingen av dei var relevante for problemstillinga. Eg gjorde det same søket i

søkemotoren idunn.no, som gav nokon fleire treff, men heller ikkje desse såg ut til å vere relevante. Etter at liknande søk blei gjennomført på engelsk i databasane Sociological Abstracts og Scopus (med søkeorda «school» og «social group work»), blei det klart at eg ville bli nøydd til å endre søkestrategien min. Eg valte derfor å dele tematikken i problemstillinga mi til to hovudtema: skulefråvær og -fråfall, og sosialt gruppearbeid som metode.

Desse innleiande søka ga meg god oversikt over dei fagfelte som problemstillinga mi omhandla, i tillegg at det gav meg ein peikepinn på korleis eg burde strukturere det systematiske søket mitt i den neste runda med litteratursøking.

Eg tek i bruk ei av bøkene eg fant gjennom det innleiande søket.

2.2.2 Systematisk søk

Gjennom det innleiande søket mitt kom eg fram til tre undertema som litteraturen og litteratursøket mitt skulle hjelpe meg med å belyse: sosialt gruppearbeid som metode, sosialt gruppearbeid med ungdom og fråfall frå vidaregåande skule. Eg valte å gjennomføre søka mine i Oria, då det er ein database som også vil inkludere resultat frå blant ana Idunn og andre databasar, i tillegg til at eg brukte Scopus for å også inkludere fleire engelsk-språklege resultat. Då det var stor variasjon i mengde treff, valte eg å avgrense søka ulikt i dei forskjellige databasane.

For å finne generell litteratur om sosialt gruppearbeid som metode brukte eg søkeorda «sosialt gruppearbeid», og «social group work» på engelsk. For å finne litteratur som var meir spissa mot gruppearbeid med ungdom la eg til «ungdom»/«youth», samt «adolescents». For å finne litteratur om fråfall frå vidaregåande opplæring brukte eg søkeorda «fråfall», «videregående skole» og «skolefravær» på norsk, og «dropout», «high school» og «school non-attendance» på engelsk.

Eg tek i bruk to bøker og fem artiklar frå det systematiske søket.

I tillegg så var eit av resultata i det systematiske søket ein litteraturgjennomgang av artiklar som omhandla sosialt arbeid med ungdomsgrupper. Eg tek i bruk tre artiklar frå denne litteraturgjennomgangen.

2.2.3 Supplerande søk

For å aktualisere og ankre oppgåva til sosialt arbeids praksis, har eg også søkt etter offentlege dokument og NoUar gjennom regjeringa sine nettsider, samt at eg har søkt i SSB sin database

for å finne statistikk om fråfall frå vidaregåande opplæring. Eg har også nytta snøballmetoden, då eg har funne relevant litteratur i litteraturlistene til artiklane frå det systematiske søket.

Eg tek i bruk ein artikkel, fire rapportar og ei stortingsmelding frå det supplerande søket.

2.3 Kjeldekritikk

For å gå i djupna på det teoretiske perspektivet, gruppeteori og sosialt gruppearbeid som metode, så har eg i hovudsak tatt i bruk litteratur av Ken Heap. Dette var eit namn som dukka opp ofte i det innleiande søket, og han har også blitt nemnt i studiesamanheng som ei sentral stemme innanfor emnet og sosialt arbeid generelt. Eg har brukt tre forskjellige bøker. Heap (1974) tek for seg gruppeteori for sosial arbeidarar. Killén og Heap (1968) og Heap (2005) tek for seg den metodiske tilnærminga til sosialt gruppearbeid. Desse bøkene er noko eldre, men teorien som blir presentert er framleis relevant for utøvinga av sosialt arbeid i dag.

Alle artiklane som blir tatt i bruk i oppgåva, bortsett frå ein, er gitt ut i fagfelleverderte publikasjonar. Unntaket er Nordahl et. al (2016) som er publisert av Utdanningsdirektoratet, som eg reknar som ei påliteleg kjelde.

Bunting og Moshuus (2017) og Edvardsen, Hovland og Thorød (2019) er begge vitenskaplege artiklar som ser på fråfall i den norske vidaregåande opplæringa. Studiane har begge relativt små utval, med høvesvis 9 og 8 informantar. Dette påverkar i kor stor grad funna kan generaliserast. Edvardsen et. al (2019) har i tillegg berre fokus på jenter. Til tross for dette så valte eg å bruke artiklane, då dei gir verdifull innsikt i korleis fråfallsprosessen kan opplevast, samt moglege årsaker til fråfallet. Dei er også publisert i nyare tid, og ser spesifikt på det norske skulesystemet, som gjer at dei er veldig relevante for problemstillinga.

For å sjå nærmare på sosialt gruppearbeid med ungdom blir Malekoff (2007), Mishna, Muskat og Wiener (2010) og Ngai, Cheung og Ngai (2011) tatt i bruk. Malekoff (2007) er ein teoretisk artikkel om korleis ungdom skil seg frå andre målgrupper for sosialt gruppearbeid. Mishna et. al (2010) og Ngai et. al (2011) er begge vitenskaplege artiklar, frå høvesvis Canada og Hong Kong. Desse artiklane blei valt fordi dei gir relevant innsikt i korleis sosialt gruppearbeid kan hjelpe ungdom, samt at Mishna et. al (2010) også ser nærmare på skulen si rolle i å tilby denne hjelpa. Sjølv om dei er internasjonale, så er både tematikken og funna overførbare til ein norsk kontekst.

Falch og Nyhus (2011) er også ein vitenskapleg artikkel, som blir brukt for å aktualisere problemstillinga saman med Hawkrigg og Payne (2014), som er ein gjennomgang av forskning

på skulefråvær og -fråfall, og statistikk frå pålitelege kjelder som Statistisk Sentral Byrå og Utdanningsdirektoratet.

3. Teoretisk perspektiv

3.1 Gruppeteori

Menneskjer er, av natur, sosiale vesen. I løpet av livet er vi alle medlem i grupper av forskjellig størrelse, varigheit og utforming. Dei ulike gruppene vi er ein del av, vil ha ulike funksjonar i kvardagen vår (Heap, 2005, s.13-14). Familien ein er født inn i er eit eksempel på ei av gruppene vi er medlem av, og vennegjengen vår frå skulen er eit anna. Desse to eksempla kan bli klassifisert som *primærgrupper*: grupper av ein størrelse som gjer at relasjonane kan vere noko personlege og nære. Til samanlikning, så har ein også *sekundærgrupper*: mindre intime eller nære grupper, der relasjonen eller tilhøyrsla i gruppa heller handlar om ein felles identitet eller eit felles problem (Heap, 1974, s.31).

Gruppeteori tek utgangspunkt i at dei gruppene som vi menneskjer er ein del av i løpet av livet har stor betydning for korleis vi tenkjer og oppfører oss, både i forhold til oss sjølv og til andre menneskjer. Samtidig så er vi med på å forme og danne dei gruppene vi er ein del av, og gruppas normer, verdiar og målsettingar vil bli påverka av kvart enkelt medlems deltaking. Forhaldet mellom individ og gruppe kan altså seiast å ha gjensidig påverknad på kvarandre (Killén og Heap, 1968, s.44).

Grupper kan vere enten naturlege (oppstå spontant og utan eksternt initiativ), danna (frivillige, men oppstått på grunn av eksternt initiativ) eller tvungne (ikkje frivillige, og oppstått på grunn av eksternt initiativ) (Heap, 1974, s.37). Når ei gruppe oppstår, så vil gruppemedlemmene forsøke å finne ut om dette er ei gruppe ein passar inn i eller høyrar til i. Tenkjar dei likt som meg? Har vi felles interesser? Felles mål? Denne søka etter likskap vil alltid vere til stades under gruppedanning, sjølv om ein er bevisst det eller ikkje. For at ei gruppe skal kunne «overleve», eller fungere på ein god måte, er ein avhengig av å ha ein foreinande faktor. I naturlege grupper kan slike faktorar, likskap som blir oppdaga, vere sjølve grunnen til at gruppa blir til. I danna eller tvungne grupper, så kan oppdagelsen og opplevinga av likskap vere med på å styrke gruppebandet, samt bidra til motivasjon for vidare deltaking i gruppa (Heap, 1974, s.49). Ei kjensle av likskap og identifisering mellom gruppemedlem, vil også bidra til differensiering mellom gruppa og «dei andre», altså alle som blir betrakta som ikkje-medlem. Dette kan bidra til å styrke gruppebandet, men kan også ha negative konsekvensar i form av at gruppa kan isolere seg frå andre grupper, og kanskje til og med danne ganske negative syn på desse andre gruppene. Dette kan hindre utvikling og personleg vekst for gruppemedlemmene (Heap, 1974, s.51).

Som nemnt innleiingsvis, så er grupper og gruppedeltaking ein stor del av livet til menneskjer, om vi så er klar over det eller ikkje. Både store og små grupper, frå vennegjengar til skuleklasser og politiske parti eller interessegrupper, er med på å skape og oppretthalde dei normene og verdiane som vi handlar ut ifrå. Når ein byrjar å vurdere og samanlikne sin åtferd oppimot normene og standardane i ei gruppe, så blir den gruppa til ei *referansegruppe*. Desse referansegruppene har ein normativ funksjon, og kan ha stor innverknad på åtferd og haldingar, i form av *gruppekontroll*. I tillegg, så kan vår sjølvopfatning også bli sterkt påverka av korleis vi ser oss sjølv i forhold til referansegruppa, og kor vidt vi opplever anerkjenning eller avvising frå den (Heap, 1974, s.79).

Gruppeteori gir eit godt grunnlag for å forstå korleis menneskjer blir påverka av gruppene ein er medlem i, og vidare også korleis dette kan bli anvendt i sosialt arbeid gjennom metoden sosialt gruppearbeid.

3.2 Sosialt gruppearbeid

I Killén og Heap (1968) gir forfattarane ei innføring i metodisk sosialt arbeid, der dei skil mellom individuelt sosialt arbeid og sosialt gruppearbeid. Den openberre forskjellen mellom desse to metodane er at ein i det individuelle arbeidet jobbar med brukarar i ein ein-til-ein relasjon, og at ein i gruppearbeidet jobbar med grupper samansett av fleire brukarar. Men utover dette, så er det også aspekt og eigenskapar ved det sosiale gruppearbeidet som gir særlegne moglegheiter for å arbeide med brukarar og dei sosiale problema dei står ovanfor (Killén og Heap, 1968, s.47).

I følgje Heap (2005, s.22) så er grunntanken for sosialt gruppearbeid at:

«[...] medlemmene både kan hjelpe seg selv og hverandre ved sammen å dele følelser og opplysninger, ved å sammenligne holdninger og erfaringer, ved å støtte hverandre i å eksperimentere, ta risiko og endre, ved å utveksle ideer, forslag og løsninger, ved å gi hverandre motforestillinger og ved å utvikle personlige forhold seg imellom.»

Med andre ord, så handlar det altså om at ei gruppe menneskjer kjem saman, for å hjelpe seg sjølv og kvarandre med ulike problem. Det er interaksjonen mellom medlemmene som frigjer og aktiverer dei hjelperessursane som ligg i gruppearbeidet (Killén og Heap, 1968, s.50). Men korleis går ein fram for å sikre at metoden fungerer til si hensikt?

I individuelt sosialt arbeid er det vanleg å snakke om at sosial arbeidaren skal bruke seg sjølv i arbeidet med klienten. Dette stemmer til ei viss grad også for sosialt gruppearbeid, men endå

meir sentralt ligg tanken om å «bruke gruppa». Med dette meinast det at ein som gruppeleiar må vere bevisst dei gruppeprosessane som utartar seg i gruppa, og evne å gripe inn i desse prosessane og påverke dei, slik at det arbeidast i tråd med formålet for gruppa. På denne måten så er gruppa både ramma for og hovudreisken i gruppearbeidet (Killén og Heap, 1968, s.47-48). Gruppa i seg sjølv er altså ein unik ressurs, og må betraktast som noko meir enn berre talet av individuelle medlem. Gruppa i si heilheit er eit sjølvstendig sosialt vesen, med eigne normer og mål. Kvart enkelt medlem inngår i gruppa både som sitt individuelle sjølv, men også som del av gruppa, og det er i samspelet mellom desse (og gruppeleiar) at livet åt gruppa oppstår (Heap, 2005, s.23).

For at gruppeprosessane skal kunne utvikle seg, så er ein avhengig av interaksjon mellom gruppemedlemmene. Ei vanleg fallgruve i sosialt gruppearbeid er at i staden for å interagere og kommunisere med kvarandre, så vender gruppemedlemmene seg heller direkte til gruppeleiar. Det vil då likne meir på individuelt sosial arbeid med fleire klientar på ein gong, enn reelt gruppearbeid. Det er viktig at gruppeleiar då stimulerer og oppfordrar til interaksjon mellom medlemmene, og etter kvart trekk seg meir og meir ut slik at gruppa blir sjølvstendig og gruppeprosessane sitt fulle potensiale blir oppnådd (Heap, 2005, s.26) (Killén og Heap, 1968, s.48).

Gjennom gruppeprosessane så vil det dannast *grupperessursar*, altså eigenskapar ved gruppa som er med på å hjelpe medlemmene med dei utfordringane dei står ovanfor. Heap (2005, s.67-68) gir ei oversikt over ulike grupperessursar som kan vekse fram. *Gruppestøtte* handlar om at gruppemedlemmene kjenner på emosjonell støtte frå kvarandre, og kan gjere det enklare å stå i vanskelege situasjonar eller uttrykke seg om undertrykte kjensler.

Gruppek kontroll har ein normativ effekt, og oppstår når medlem endrar eller tilpassar åtferda si for å bli akseptert av gruppa. *Gjenkjenning* oppstår når ein kjenner igjen sine eigne, ofte skjulte, kjensler hos andre, og derfor lettare kan gi uttrykk for dei sjølv. Dette kan vidare føre til *allmenngjering* eller *generalisering* av kjenslene; at ein ikkje lenger er åleine om å ha det slik, og at det derfor ikkje opplevast som like skamfullt.

Når ein som sosial arbeidar, eller gruppeleiar, skal ta fatt på å danne ei gruppe så er planleggingsfasen heilt essensiell og avgjerande for utfallet av gruppearbeidet. I planlegginga må ein stille og svare på ei rekke spørsmål; kven skal vere med i gruppa? Kva skal vere målsettinga for gruppa? Kvifor gruppearbeid? Kor stor skal gruppa vere? Korleis rekruttere gruppemedlem? Og til slutt, korleis kjem det til å bli? (Heap, 2005, s.39.) Eg vil no sjå nærmare på dei av desse spørsmåla eg ser på som mest sentrale for denne oppgåva.

Først og fremst så er det ein ting ein er heilt nøydd å reflektere rundt. Kvifor gruppearbeid i nett dette tilfellet? Å evaluere bruken av gruppearbeid oppimot den aktuelle situasjonen er avgjerande for å vere sikker på at det er den rette framgangsmåten. Det burde vurderast som sannsynleg at bruken av gruppearbeid vil gi enten betre eller likeverdig effekt som andre metodar. Dersom ein ser at det er stort sannsyn for ressursar som støtte eller kontroll, gjenkjenning, generalisering eller kollektiv styrke, og i tillegg at desse ressursane er relevante for dei behova som den tenkte gruppa har, så er dette tilstrekkeleg argument for bruk av gruppearbeid (Heap, 2005, s.58-59).

Når det er snakk om kven som skal vere med i gruppa, så er det fleire punkt som må bli tatt i betraktning. For at gruppa skal kunne oppnå sitt formål, er utviklinga av gruppeband ein heilt avgjerande prosess, og korleis gruppa er satt saman vil legge føring for kor sterkt gruppebandet har potensiale til å bli. Medlemmene må identifisere seg med kvarandre, og engasjere seg i utfordringane og problema som diskuterast. Det er derfor ein fordel at medlemmene har like opplevingar eller utfordringar. Samtidig, så kan for stor grad av likskap føre til stagnering, og resultatata av gruppearbeidet vil ikkje vere like fruktbare. Noko ulikheit er derfor ynskjeleg i gruppesamansettinga, og ein må forsøke å få til ein balanse mellom like utfordringar og hjelpebehov, og ulike haldningar, synspunkt og erfaringar (Heap, 2005, s.40-50).

Det er også viktig å ta stilling til kva for målsettingar som kan vere hensiktsmessige for gruppa. Dette vil legge føring for innhaldet i gruppemøta, og har mykje å seie for kor «effektiv» gruppa opplevast, då det gir medlemmene konkrete mål ein kan arbeide mot. Typiske målsettingar for sosialt gruppearbeid kan vere å bryte isolasjon eller å løyse personlege problem. Det er også viktig at desse måla konkretiserast og til ei viss grad «operasjonaliserast», slik at dei er forståelege og handgripelege for gruppemedlemmene (Heap, 2005, s.50-56).

Korleis potensielle gruppemedlem blir invitert eller rekruttert til gruppearbeidet er også ein sentral del av planlegginga. Å skulle gå inn i ein gruppesituasjon kan for mange virke skremmande eller ubehageleg, spesielt dersom formålet for gruppa er knytt opp i mot nærliggande, personlege problem, eller dersom sosial angst er ein del av problematikken. Det vil vere naturleg at ein møter motstand eller motvilje i denne prosessen, og ifølgje Heap (2005, s.72-77) så er det viktig at ein som sosial arbeider her møter og anerkjenner dei reaksjonane. Målet burde vere å motivere til deltaking i gruppa, ikkje å overtale.

4. Litteratur og tidlegare forskning

4.1 Gruppearbeid med ungdom

Ungdom er ikkje ei uvanleg målgruppe for sosialt gruppearbeid. I ein studie frå 2011, fant forskarane ein sterk samanheng mellom unges deltakelse i gjensidige hjelpegrupper («mutual-aid groups»), og forbetring av emosjons og åtferdsproblem (emotional and behavioural problems). Dei argumenterar for at det er ungdom som er best rusta til å hjelpe kvarandre, fordi dei er på same stadie i livet og lettare kan relatere til kvarandre (Ngai et. al, 2011, s.279). Også Mishna et. al (2010, s.142), som forska på gruppetilnærming i arbeid med barn og ungdom med lærevanskar, gjer greie for at gruppemethoden gir barn og unge tilgang til aksept og støtte frå jamaldra, noko som kan vere ein stor bidragsyter til utvikling av sosiale ferdigheitar og sjølvtilitt.

Stor grad av samstemtheit og ein opplevelse av likheit blant medlemmene er viktig i gruppearbeid generelt, og også i gruppearbeid med ungdom. Det er gjennom delte opplevsalar og kjenslar at medlemmene finn støtte og hjelp i kvarandre. I gruppearbeid med ungdom så vil det derfor vere spesielt viktig at gruppene blir danna basert på *opplevde behov*, framfor felles diagnoser, då det er dei felles behova som et utgangspunktet for gruppearbeidet (Malekoff, 2007, s.95). Vidare så har også innhaldet i gruppene mykje å seie for effektiviteten av gruppearbeidet. Spesielt for ungdom med emosjons- og åtferdsproblem, så bør gruppearbeidet ta sikte på pro-sosiale aktivitetar, læring av nye mestringsstrategiar og anerkjennelse. Dette kan vere med på å bryte negative vaner og åtferdsmønster, samt bidra til at ungdom får betre sjølvtilitt og ein ny identitet. Det er også viktig at ungdommane får god tid til å uttrykke seg, og dele eigne erfaringar med kvarandre. I tillegg til at dette har mykje å seie for interaksjonen mellom medlemmene, så gir det også ungdommane moglegheit for refleksjon og evaluering av tidlegare opplevsalar, og kan auke sjølvforståing og evne til endring (Ngai et. al, 2011, s.282).

Arbeid med ungdom er utfordrande. Uansett kor ung ein kjenner seg til sinns, så vil ein profesjonsutøvar alltid vere *vaksen*, og dette pregar rollene og relasjonen ein går inn i. Denne vaksne og noko autoritære rolla, er ei som mange ungdommar ynskjer å utfordre (Malekoff, 2007, s.91). Når ein da går inn for å arbeide med ungdom, og spesielt med ungdom i grupper, så har dette arbeidet tre dimensjonar det er viktig å vere bevisst på: *oppførsel (haldning)*, *verdiar og kunnskapsgrunnlag* (Malekoff, 2007, s.86).

Dei *verdiane* vi har, er viktige i alle former for sosialt arbeid. I gruppearbeid med ungdom vil det vere spesielt viktig at ein sett pris på og anerkjenner det potensiale for forandring som kvart enkelt grupped medlem har, samt retten til autonomi og sjølv-bestemmelse (Malekoff, 2007, s.98-100). *Kunnskapsgrunnlaget* handlar om at den kunnskapen og erfaringa ein har med gruppearbeid og ungdom skal vere med på å organisere og veilede arbeidet. Dette overlappar i stor grad med den generelle teorien for sosialt gruppearbeid, som har blitt presantert tidlegare i oppgåva. Noko som er spesielt viktig i gruppearbeid med ungdom, er å bli kjend med og involvere ikkje-grupped medlem, som til dømes familiemedlem eller lærarar, slik at dei også kan støtte opp under arbeidet som blir gjort i gruppa (Malekoff, 2007, s.96).

Oppførsel refererar til korleis ein *er* i møte med ungdom; korleis ein oppfører seg og forhold seg til dei. Her poengterar Malekoff (2007, s.90) at det i møte med ungdom er viktig å lytte til dei, ikkje ta seg sjølv for høgtideleg, og å oppretthalde ein sans for humor. Det handlar også om å forstå at ein ikkje berre kan lene seg på teori og vitskap om ungdoms åtferd, men at ein også må bli *kjend* med ungdommane som ein arbeidar med. Formelle settingar kan gjere at dette blir ekstra utfordrande, og det vil då vere viktig å tilpasse kommunikasjonen til at samtalen kjennast meir naturleg, og mindre prega av den autoritære rolla som vaksne offer får. Det er også viktig å vere bevisst eit trekk ved ungdom som ofte kan vere forvirrande for vaksne: det ungdom *gjer* og *seier*, stemmer ikkje alltid overeins med det dei ynskjer. Det harmoniserar ikkje alltid slik ein forventar at det skal, og vaksne må derfor vere tålmodige, opne og nysgjerrige for å forstå dei kjenslane som ligg bak åtferden (Malekoff, 2007, s.93-94).

4.2 Årsaker til fråfall i vidaregåande opplæring

Årsakene til at nokon sluttar i vidaregåande opplæring er samansette og komplekse, og det er ofte både strukturelle og individuelle faktorar som er avgjerande for kor vidt ungdommar fullfører VGO (Edvardsen et. al, 2019, s.69).

Bunting og Moshuus (2018) gjennomførte ein studie som såg på korleis ungdommar som hadde slutta i vidaregåande opplæring sjølv opplevde og snakka om fråfallet. Sjølv om ungdommane i studien i stor grad peika på enkelt hendingar (til dømes stryk på eksamen eller trøbbel med lærlingplass) som årsaka til fråfallet, så kom det fram gjennom intervju at der også var andre faktorar som bidrog. Sosio-økonomisk bakgrunn, familiesituasjon, akademiske prestasjonar og mangel på sosial tilhøyring var blant dei faktorane som var gjentakande blant fleire av ungdommane.

Det er også vanleg at problema som fører til fråfall startar lenge før ungdommane startar i vidaregåande opplæring. I Edvardsen et. al (2019) sin studie, som såg på korleis ei gruppe jenter som hadde slutta på VGO opplevde skuletida si, var det fleire av informantane som opplevde mobbing i oppveksten og på skulen, samt at dei mangla nære relasjonar til medelevar og lærarar. Også psykiske og somatiske plager ver ein gjengangar, ofte då problem knytt til angst, depresjon, ADHD, søvnvanskar og hovudverk. Fysiske plagar som hovudverk og kvalme, utan tydeleg kopling til somatiske diagnoser, vert også nemnt av Hawkrigg og Payne (2014, s.955) som svært vanleg blant ungdom med høgt skulefråvær i Australia, spesielt då blant ungdom med angstproblematikk.

For ungdommane i Edvardsen et. al (2019) så var høgt fråvær på barne- og ungdomstrinna ein bidragsytar både til svakare skuleprestasjonar og vanskar med å henge med, samt aukande isolasjon frå medelevar og jamaldra. Desse ulike faktorane vil ofte bli til ein vond sirkel, der fråvær fører til svake akademiske og sosiale prestasjonar, som igjen aukar risikoen for fråvær.

Det er altså ikkje individuelle forhold åleine som førar til at ungdom ikkje fullfører vidaregåande opplæring. Det er heller samspelet mellom dei individuelle risikofaktorane som ein ungdom har, og samfunnet og skulens handtering av desse, som aukar risikoen for å droppe ut (Bunting & Moshuus, 2017, s.2).

4.3 Skulemiljø og skulens ansvarsområde

Skulens ansvar for å sikre eit godt skulemiljø for alle elevar er lovfesta i opplæringslova kapittel 9 A. Her går det fram at alle elevar har rett på eit trygt og godt skulemiljø, og at alle som arbeidar i skulen er pliktige å sikre at alle elevar har eit slikt miljø (Opplæringslova, 1998, §9 A-2) (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). I Kunnskapsløftet, som gjeld for både grunnskulen og vidaregåande opplæring, presiserast det at skulen skal forberede elevane på å kunne takle livets sosiale, praktiske og personlege utfordringar (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er altså ikkje berre fagleg læring og utvikling som er ansvaret til skulen. Den sosiale læringa som skjer både i klasserommet og i friminutta er minst like viktig, då den sosiale kompetansen og tilhøyringa kan ha store konsekvensar for den faglege utviklinga (Nordahl et. al, 2016, s.22).

Skulen er på mange måtar den viktigaste sosiale arenaen for barn og unge, då det i stor grad er der dei er i kontakt med jamaldra og likestilte. Relasjonen barn og unge har til jamaldra har mykje å seie for identitetsutvikling (Nordahl et. al, 2016, s.9), og sterke og positive relasjonar med jamaldra kan funke som ein god ressurs for å takle emosjonelle, praktiske og faglege

utfordringar (Nordahl, 2016, s.22). Fordi skulen er ein slik viktig arena for sosial utvikling, så eignar den seg også godt for å hjelpe ungdommane som har utfordringar knytt til nettopp det (Mishna et. al, 2010, s.143).

I studien til Edvardsen et. al (2019, s.72-73) kom det fram at dei hjelpetiltaka som kom frå skulen si side blei opplevd som større hjelp enn den kontakta informantane hadde med eksterne psykisk helse tenester. Når dei eksterne hjelpetiltaka førte til forstyrning av skulekvardagen, så bidrog dette til at informantane blei hengande enda lenger bak både fagleg og sosialt. Tiltak som er ankra i skulen vil vere prega av nærmare kontakt mellom ungdommen og hjelparen, noko som gjer at oppfølginga kan bli tettare, og relasjonen kan bli sterkare (Mishna et. al, 2010, s.143).

5. Drøfting

Eg har no presentert relevant litteratur og teori om både fråfall i vidaregåande opplæring og sosialt gruppearbeid. Vidare vil eg anvende denne litteraturen for å svare på oppgåvas problemstilling: *Korleis kan sosialt gruppearbeid bidra til å førebygge fråfall frå vidaregåande opplæring?*

Eg vil først drøfte kor vidt skulen eignar seg som arena for gjennomføringa av det sosiale gruppearbeidet. Vidare vil eg sjå på kva for gruppeprosessar og -ressursar som kan oppstå, og korleis desse kan bidra til førebygging av fråfall frå VGO. Til slutt vil eg sjå på rolla åt gruppeleiaren, og korleis denne kan vere avgjerande for resultatane av gruppearbeidet.

5.1 Sosialt gruppearbeid i skulen

Når eg gjorde det innleiande søket til denne oppgåva, så oppdaga eg at det var vanskeleg å finne litteratur som såg på bruk av sosialt gruppearbeid i skulen, og spesifikt i forhold til fråfall og førebygging av dette. Det kan tenkast at denne mangelen på litteratur har ein samanheng med skulen sitt meir tradisjonelle rammeverk som ein institusjon for fagleg læring og utvikling. Men, dei siste åra så har det blitt større fokus på at læringa og utviklinga også skal gjelde sosiale og personlege dimensjonar (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Skulen er som sagt ein viktig sosial arena for barn og unge. Dei ein går på skulen med utgjør ein stor del av dei jamaldra som ein har kontakt med i kvardagen, og desse relasjonane vil derfor ha mykje å seie for den emosjonelle og sosiale utviklinga til barn og unge (Nordahl et. al, 2016, s.5). Ved å bruke det sosiale gruppearbeidet i skulen, og ikkje gjennom eksterne tenester, så får ein moglegheit til å sette ungdommane saman med sine medelevar. Dette vil legge opp til auka sosial interaksjon ikkje berre i sjølve gruppemøta, men også i skulekvardagen generelt. På denne måten så har effektane av gruppearbeidet enda betre sjansar til å ha langvarig effekt.

Når informantane i Edvardsen et. al (2019, s.73) snakka om dei hjelpetiltaka som hadde hatt best effekt for dei, så var det dei som kom frå skulen som blei framheva. Skulen og dei tilsette sin direkte nærleik og kontakt med elevane og skulemiljøet gjer at eventuell gjennomføring av eit gruppearbeid kan organiserast på måtar som ikkje er like forstyrrende for skulegangen som det kanskje kunne blitt dersom ein ekstern part hadde hatt ansvaret. Det vil også gi betre moglegheit til å etablere sterkare relasjonar mellom gruppeleiaren og ungdommen i forkant av gruppearbeidet, som kan gjere at oppstarten og gjennomføringa av gruppa kjennast noko tryggare for ungdommane (Malekoff, 2007, s.90). Dette blir diskutert nærmare seinare i

oppgåva, når vi drøftar gruppeleiaren si rolle i gruppearbeidet. At det blir gjennomført av skulen gir også gode moglegheiter for kontakt med og inkludering av viktige personar i livet til ungdommane, som lærarar og pårørande. Malekoff (2007, s.96) peikar på denne kontakta som fordelaktig i gruppearbeid med ungdom.

Det må sjølvsagt også nemnast at det kan vere faktorar ved skulen som gjer at planlegging og gjennomføring av sosialt gruppearbeid kan vere utfordrande. Til døme, så vil størrelsen på kvar enkelt skule ha mykje å seie: ein skule med tusen elevar vil ha andre forutsetningar og behov for samansetting av grupper enn det ein skule med knappe hundre elevar har. Samtidig, så kan ein tenke seg at jo mindre skulen blir, jo større sannsyn er det for at potensielle gruppemedlem allereie har ein relasjon til kvarandre, noko som kan påverke gruppedynamikken. Dette er faktorar som må bli tatt med i betraktning når ein skal vurdere om sosialt gruppearbeid er riktig metode.

5.2 Sentrale gruppeprosessar og -ressursar

For å i det heile tatt kunne gjennomføre sosialt gruppearbeid, så må ein kunne argumentere for at det er sannsynleg at kvart potensielle gruppemedlem vil få betre eller likeverdig utbytte som ved bruk av andre metodar (Heap, 2005, s.58). Når ein då står ovanfor vår tenkte målgruppe, altså ungdom med risiko for fråfall frå VGO, så må ein sjå på dei ressursane som sosialt gruppearbeid kan bidra med i møte med dei problema og utfordringane som ungdommane har.

Både Ngai et. al (2011) og Mishna et. al (2010) gjer reie for kvifor gruppearbeid er godt egna for arbeid med ungdom med ulike utfordringar. Det blir lagt vekt på at ungdommar sjølv er dei som er best rusta til å forstå kvarandre sitt utgangspunkt. Det er derfor god grunn til å tenke at ungdommar som av ulike årsaker står i fare for å falle ut av vidaregåande vil ha lettare for å relatere til andre ungdommar som er i same situasjon, og at dei derfor vil kunne ha stort utbytte av dei ulike gruppeprosessane som kan oppstå gjennom gruppearbeidet.

5.2.1 Gjenkjenning, allmenngjering, støtte og kontroll

Eit tema som går igjen i litteraturen om skule fråvær og fråfall er sosial isolasjon. At ungdom kjenner seg isolert frå det sosiale nettverket på skulen kan bli sett på som både ein bidragsfaktor til fråfall, og ein vidare konsekvens av det. Fleire av ungdommane i både Edvardsen et. al (2019) og Bunting og Moshuus (2017) fortalte om varierende opplevingar av utanforskap og sosial isolasjon gjennom heile skulegangen. Menneskjer som kjenner på sosial isolasjon er ofte gode kandidatar for sosialt gruppearbeid. I tillegg til at ein gjennom

gruppedeltaking per definisjon er med på å bryte med den sosiale isolasjonen, så er gruppeprosessar som *gjenkjenning*, *allmenngjering* og *støtte* spesielt egna til å påverke dei kjenslene som ligg bak isolasjonen (Heap, 2005, s. 58). For ungdom så kan dette vere særrelevant, då gruppa spesifikt kan vere kjelde til aksept og støtte frå *jamaldra* (Mishna et. al, 2010, s.142), noko som kan vere med på å minske dei kjenslene av utanforskap og annleisheit som både kan føre til og forsterke sosial isolasjon.

Ungdommar er, som alle andre menneskjer, medlem av mange ulike grupper. Skulen ein går på kan også seiest å vere ei gruppe, som i seg sjølv består av mange mindre grupper i form av klasser, elevgrupper og vennegjengar. Her vil skulen fungere meir som ei sekundærgruppe, der fellestrekk som alder og geografi er grunnlaget for danninga av gruppa, medan dei enkelte klassene er nærmare ei primærgruppe, då medlemskap er avgrensa og ein kjenner til alle medlemmene. Ein kan også seie at «*ungdom*» er ei gruppe i seg sjølv: ei sekundærgruppe som oppstår på grunn av felles alder og felles livssituasjon. Kombinert så vil desse gruppene vere med på å danne grunnlaget for referansegruppa. Om det er dei *jamaldra* som ein er omringa av på skulen, eller andre ungdommar som ein observerer og interagerer med via internett og sosiale media, så er det dei ein samanliknar seg med for å avgjere om ein lev opp til dei standarane satt av referansegruppa. Om ein når opp til desse standarane eller ikkje vil påverke eins sjølvbilete og sjølvrespekt (Heap, 1974, s.79).

Opplevinga av sosial isolasjon, utanforskap og annleisheit kan bli sett på som eit resultat av opplevd avvising frå referansegruppa. Dette kan vere både ei reell eller konkret avvising, til dømes gjennom mobbing eller utestenging, eller det kan vere ei subjektiv oppfatning av ein situasjon. Gjennom gruppearbeid, så kan ungdommane etter kvart danne seg ei ny referansegruppe. Når ein blir satt i ei gruppe med andre ungdommar med tilsvarande utfordringar, så vil ein bli klar over at ein ikkje er åleine om å skilje seg ut frå den originale referansegruppa. Her er grupperessursane *gjenkjenning* og *allmenngjering* i spel, (Heap, 2005, s.64-65), ved at ein ser sine eigne kjensler reflektert i dei andre ungdommane, og innser at ein ikkje er åleine i sine erfaringar. Dette kan minske skamma rundt kjenslene, og gi eit betre utgangspunkt for å jobbe seg gjennom dei.

Gruppestøtte er ein ressurs som har mange forskjellige sider, og kan ha positiv effekt både på den sosiale isolasjonen og andre vanskelege kjensler eller utfordringar som ungdommane kjenner på. Ved å dele erfaringar og utfordringar med kvarandre, så får ein også moglegheit til å mota *anerkjenning* frå dei andre gruppemedlemmene. Dette gjeld sjølv sagt dei vonde følelsane som vart diskutert i førre avsnitt, men også anerkjenning av prestasjonar og positive

eigenskapar er ein viktig del av gruppestøtte (Heap, 2005, s.59). Om ein har opplevd til dømes mobbing, slik som fleire av informantane i Edvardsen et. al (2019) og Bunting og Moshuus (2017) fortalte om, så kan det å kjenne på gruppestøtte ha god effekt. I tillegg til at ein mottek direkte anerkjenning frå dei andre gruppemedlemmene, så vil det å høyre på andre sine opplevingar kunne hjelpe ein å sjå på sin eigen situasjon frå eit nytt perspektiv (Heap, 2005, s.60). Det kan ofte vere lettare å sjå andre sine styrker og prestasjonar enn sine eigne, og gruppearbeid gir gode moglegheiter til å løfte fram desse nye perspektiva, slik at sjølvbiletet og meistringskjensla åt ungdommane kan forsterkast (Ngai et. al, 2011, s.282). I tillegg til sosiale utfordringar, så kan denne gruppestøtta og anerkjenninga også vere til nytte i forhold til akademiske- og prestasjonsmessige utfordringar, både direkte gjennom gruppearbeidet og indirekte, då det kan vere samanheng mellom opplevinga av sosial støtte og tilhøyring og faglege prestasjonar (Nordahl, 2016, s.22).

Gruppek kontroll er også ein ressurs som kan vere til hjelp for ungdommar som står i fare for å falle frå vidaregåande opplæring. Gruppek kontroll er ofte til stades i referansegrupper. Den er med på å regulere åtferda åt gruppemedlemmene, og kan i visse grupper ha ein svært normativ funksjon (Heap, 1974, s.80). Denne kontrollen er spesielt effektiv nettopp fordi at reaksjonar frå likestilte ofte har sterkare påverknad på eit individ enn det dei same reaksjonane frå ein «utanfrå» vil ha (Heap, 2005, s.61). Men, for at slik gruppek kontroll skal kunne ha ein reell effekt, så er ein avhengig av at gruppemedlemmene kjenner på tilhøyrse til gruppa. Det er altså ikkje sikkert at dei større, overordna referansegruppene som vi snakka om tidlegare vil kunne påverke den «uønskte» åtferda til ein ungdom, dersom ungdommen føler seg isolert frå resten av medlemmene i referansegruppa. Dersom ein gjennom gruppearbeid får etablert ei ny referansegruppe for ungdommen, der ein opplever gruppeband, -tilhøyrse og -støtte, så vil ein kunne oppnå ein gruppek kontroll som er med på å regulere åtferda. I samanheng med skulen, så kan dette for eksempel vere med på å endre fråværsmonster eller andre åtferder som på sikt kan vere destruktive og føre til fråfall.

5.3 Gruppestruktur og -samansetting

I gruppearbeidet, så er gruppa både ramma for og hovudreisken i arbeidet (Killén og Heap, 1968, s.47). Det er derfor viktig at ein i gjennomføringa evnar å legge til rette for bruk av gruppeprosessen på ein slik måte at dei ressursane som er sentrale for formålet blir stimulert og får rom til å utvikle seg (Heap, 2005, s.34). Det er interaksjonen mellom gruppemedlemmene som er kjelda til ressursane, og gruppas samansetting og struktur har derfor mykje å seie for kor effektiv gruppa blir.

At gruppemedlem opplever ei viss grad av likskap og identifisering med kvarandre er naudsynt for at det skal kunne skapast sterke gruppeband (Heap, 2005, s.44). Det vil derfor vere naturleg å tenke på kva dei potensielle gruppemedlemmene har til felles. I vårt tilfelle så vil eit openberra fellestrekk vere at ungdommane er i risiko for fråfall frå vidaregåande opplæringa, i tillegg til at det vil vere avgrensa aldersforskjell. Malekoff (2007, s.95) presiserer at i gruppearbeid med ungdom, så er det viktig å danne gruppene på bakgrunn av gruppa og medlemmene sine *opplevde behov*, og ikkje diagnosar. Dette betyr ikkje at ungdom med like diagnosar og/eller problem skal separerast frå kvarandre, men heller at det er behova og formåla for gruppa som skal stå fremst i rekka. Det kan derfor bli noko vagt om kriteriet for gruppemedlemskap berre er «risiko for fråfall». Det må i tillegg ligge nokre felles behov og mål i kriteriet, som for eksempel å bryte sosial isolasjon eller å overkomme personlege utfordringar som angst eller depresjon.

Samtidig, så er det heller ikkje ideelt med for stor grad av likskap. At ei gruppe er heilt einsarta kan resultere i at den blir statisk og redusere moglegheitene for vekst og utvikling. Gruppa kan på denne måten virke imot sitt formål, i at den heller forsterkar uønskt åtferd (Heap, 2005, s.45). Dersom ein for eksempel set saman ei gruppe med ungdommar der alle er einige om at å møte opp på skulen er bortkasta tid, så vil dei kanskje berre bli endå meir overtyda av kvarandre. Men, dersom berre eit medlem av gruppa tenkjer slik, så kan den normative gruppekontrollen vere med på å endre denne haldninga. På denne måten så kan variasjon og forskjellar i perspektiv blant gruppemedlemmene vere positivt, og noko ein må tenke på når ein skal sette saman ei gruppe.

For stor grad av einsartaheit vil også kunne føre til sterk differensiering mellom gruppa og andre ikkje-medlem, til dømes resten av elevane på skulen. Sjølv om det kan vere positivt for ungdommane å knytte gruppeband, og til ei viss grad danne seg ei ny referansegruppe, så vil det ikkje vere positivt om dette førar til eit sterkt negativt syn på «dei andre». På denne måten så kan gruppa i seg sjølv bli isolert, og ungdommane kan gå glipp av positive påverknadar frå den «originale» referansegruppa.

5.4 Gruppleiaren si rolle

Sjølv om det er gruppa som er hovudreiskapen i arbeidet, så er også gruppleiaren ein sentral figur gjennom heile prosessen. Kven gruppleiaren er, kva for kunnskap ein har og kva for ein relasjon han har til ungdommane vil ha stor innverknad på resultatet av gruppearbeidet.

Først og fremst, så kan ein trygg relasjon vere naudsyn for å i det heile tatt kunne rekruttere ungdommane til å bli med på gruppearbeidet. Det at ein sjølv meiner at ein ungdom vil kunne få god hjelp av gruppearbeid vil ikkje alltid vere nok til å motivere ungdommen.

Gruppearbeid kan for mange virke skremmande, og spesielt dersom det er snakk om ungdommar som har utfordringar knytt til sosial isolasjon og/eller angst. Konseptet kan vere ukjent, eller så har ein kanskje negative erfaringar frå fag-retta gruppearbeid. I tillegg, så inneber gruppemedlemskapet å opne seg opp og å vere sårbar ovanfor andre jamaldra. Dette kan vere spesielt skremmande for ungdommane, kanskje spesielt i skulesamanheng, då dei andre gruppemedlemmene også vil vere medelevar som ein kan treffe på i kvardagen.

Dersom ein som gruppeleiar greier å etablere ein trygg relasjon med ungdommen først, så vil ein ha betre moglegheit til å jobbe seg gjennom den instinktive skepsisen. For å få til dette, så er det viktig at gruppeleiaren kommuniserer godt saman med ungdommen rundt dei bekymringane som finns, og at ungdommen sit igjen med ein følelse av å ha blitt høyrte (Heap, 2005, s.75). Her må ein hugse eit av Malekoff (2007, s.92) sine punkt om å arbeide med ungdom, nemleg at det ungdommar seier og gjer, ikkje alltid stemmar overeins med kva dei eigentleg tenkjer. Det er ikkje alltid like lett å uttrykke seg om dei redslane og bekymringane ein har, og også her er ein trygg relasjon til gruppeleiaren eit viktig hjelpemiddel. Det er også viktig å hugse at ein skal motivere, og ikkje overtale, til gruppemedlemskap (Heap, 2005, s.73). Gruppearbeidet vil ha best effekt dersom ungdommane sjølv har eit ynskje om å teste det ut, og det ikkje er noko dei er med på berre for å sleppe unna «maset» frå dei vaksne. At ungdommane er trygge på gruppeleiaren kan også i seg sjølv gjere at dei første gruppemøta blir enklare å komme seg gjennom, til tross for manglande relasjonar til resten av gruppemedlemmene.

Malekoff (2007, s.90) sine tankar rundt korleis den vaksne gruppeleiaren sin oppførsel/haldning påverkar gruppearbeidet, er også viktig i dette innleiande arbeidet med ungdommane. Det er viktig å ta seg tid til å bli kjend med *heile* ungdommane, ikkje berre dei utfordringane som dei står ovanfor. Dersom ein i tillegg greier å ikkje ta seg sjølv altfor høgtideleg, og kan få til ein relasjon som ikkje i like stor grad er prega av den forventa autoriteten som ofte oppstår mellom vaksne og ungdommar, så vil ein ha eit godt utgangspunkt for å kunne motivere til gruppemedlemskap. Å halde fast på denne oppførselen også inn i sjølve gruppearbeidet vil bidra til ei trygg atmosfære og legge til rette for ein gruppedynamikk som er prega av tryggleik og ærlegdom.

For at gruppeprosesser i det heile tatt skal finne sted, så må det vere interaksjon og samhandling mellom gruppemedlemmene. Men, det er ikkje alltid at denne interaksjonen oppstår på eget initiativ. Noko ein ofte ser i gruppearbeid er at medlemmane vendar seg til gruppeleiaren i staden for kvarandre, og at all kommunikasjonen ser ut til å gå via gruppeleiaren. Dette kan henge saman med dei forventingane ein har til tradisjonelt individuelt hjelpearbeid (Heap, 2005, s.26) (Killén og Heap, 1968, s.48). Satt inn i vår kontekst med gruppearbeid på skulen, så vil også andre faktorar bidra til å styrke dette interaksjonsmønsteret. Som nemnt tidlegare, så oppstår det ofte eit autoritært forhold mellom vaksne og ungdommar, og dette er kanskje spesielt sant i ein skule samanheng.

Uansett kor godt ein arbeidar relasjonelt i forkant, så vil nok dette framleis ha innverknad på korleis interaksjonsmønsteret i gruppa ser ut ved oppstart. Dersom ungdommane kjenner på usikkerheit og ambivalens til gruppa, så vil det vere naturleg at dei vendar seg til gruppeleiaren og ikkje kvarandre. Det er da viktig at gruppeleiaren evnar å utnytte den posisjonen, og å styre gruppa i retning mot ein meir sjølvstendig gruppedynamikk. På denne måten så er gruppeleiaren sentral for den vidare funksjonen og effektiviteten til gruppa (Ngai, et. al, 2011, s.283).

Etter kvart så må gruppeleiaren sørge for at ansvaret og styringa overførast frå seg sjølv til sjølve gruppa. Ungdommane er der i hovudsak for å hjelpe kvarandre, og som gruppeleiar må ein derfor vere villig til å «miste kontrollen», og la ungdommane sjølv ta styring for møta. Dette kan vere utfordrande, då det går imot den naturlege fordelinga av autoritet og makt, men det er heilt vesentleg for at gruppeprosessen skal kunne utfolde seg (Malekoff, 2007, s.96-97). Gruppeleiaren vil altså ideelt sett ta mindre og mindre plass i løpet av gruppearbeidet, slik at gruppa kan utvikle seg til ei sjølvstendig eining, som også vil kunne overleve på sikt.

6. Avslutning

I denne oppgåva har eg gått gjennom korleis dei gruppeprosessane og -ressursane som oppstår gjennom bruk av metoden sosialt gruppearbeid kan vere til god hjelp for dei ungdommane som står i fare for fråfall frå VGO, og kor vidt dette kan bidra til å førebygge fråfall.

Skulen kan ha gode forutsetningar for å hjelpe sine elevar gjennom bruk av sosialt gruppearbeid. På grunn av moglegheita dei har til å vere tett på ungdommane i kvardagen, så vil dei lettare kunne følgje dei opp og bygge ein trygg relasjon med dei enn det eventuelle eksterne hjelpetilbod kan. I tillegg så vil ein ha gode moglegheiter for tilrettelegging og samhandling med både lærarar og pårørande. Men, det kan også førekomme visse avgrensingar for kor vidt sosialt gruppearbeid kan gjennomførast på skulen. Kompetansen som er tilgjengeleg blant dei tilsette, samt størrelsen på elevgruppa og kor vidt det finns elevar med like utfordringar og behov er blant faktorane som kan redusere handlingsrommet ein har. Sosialt gruppearbeid bør ikkje gjennomførast med mindre rammene rundt gir ein reel sjanse for utvikling av nødvendige gruppeprosessar.

Spesielt i tilfelle der sosial isolasjon frå medelevar og jamaldra er ein faktor, så er det grunnlag for å seie at sosialt gruppearbeid er ein godt egna metode. Ved å sette ungdommar med liknande utfordringar saman, så kan dei tilby kvarandre gjensidig hjelp til å handtere dei problema som dei opplever i kvardagen. Dei vil også kunne oppleve støtte frå kvarandre, og gjennom gruppeprosessar som gjenkjenning og allmenngjering, så kan dei kjenne seg mindre åleine, og meir «normal». Dette vil ha positiv effekt på sjølvbiletet og sjølvrespekten deira, som igjen vil gjere det enklare å takle dei utfordringane som dei møter på, både i skulekvardagen og det private. I situasjonar der ungdommane visar uønskt åtferd, som for eksempel skulking, så kan også gruppekontroll vere ein god ressurs. Dersom ein gjennom det sosiale gruppearbeidet greier å opprette ei «ny» referansegruppe for ungdommane, så kan den normative effekten dette har vere med på å regulere åtferd som på sikt ville hatt negative konsekvensar for dei.

Samansetjinga av gruppa vil også ha konsekvensar for korleis gruppearbeidet utartar seg. For at gruppeband og gruppetilhøyring skal kunne utvikle seg, så må problema og utfordringane til ungdommane vere ganske like. Samtidig, så vil for stor grad av likskap kunne føre til at gruppa stagnerer, og ikkje greier å hjelpe kvarandre slik som hensikta med gruppa er. Litt variasjon blant ungdommane vil altså vere positivt for livet og utviklinga til gruppa.

For at det sosiale gruppearbeidet skal kunne oppnå ynskja resultat, så er gruppeleiaren heilt sentral. Det er viktig at ein har den riktige sosialfaglege kompetansen, og god kjennskap til både sosialt gruppearbeid som metode og arbeid med ungdommar. Gruppleiaren må sjå verdien av dei gruppeprosessane som oppstår, og stimulere til interaksjon og at medlemmene deltek aktivt i gruppemøta. Etter kvart så må også gruppeansvaret bli overført frå gruppleiaren til gruppe medlemmene, slik at gruppa blir meir sjølvstendig.

Sosialt gruppearbeid vil sjølvsagt ikkje åleine kunne løyse den fråfallsproblematikken som den norske skulen står ovanfor. Problema som fører til fråfall er samansette, og vil med stort sannsyn krevje tiltak på fleire forskjellige områder. Sosialt gruppearbeid er godt egna til å vere eit av desse tiltaka, spesielt i dei situasjonane der sosial isolasjon er med på å auke fråfallsrisikoen. Å redusere opplevinga av sosial isolasjon vil også kunne ha positiv effekt på den faglege læringa, samt gjere ungdommane betre rusta til å handtere andre utfordringar. For å få betre forståing av korleis ein kan bruke sosialt gruppearbeid i kampen mot fråfall frå VGO så vil det vere nødvendig med meir forskning på området, som i tillegg også kanskje ser på korleis faktorar som kjønn, studieretning og kulturell bakgrunn påverkar gruppearbeidets moglegheiter.

Litteraturliste

- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen (FO).
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta didactica Norge, 11*(2). Henta frå <https://journals.uio.no/adno/article/view/3182/4763>
- Dalland, O. (2020). *Metode og Oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Edvardsen, S. E., Hovland, H., & Thorød, A. B. (2019). "Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv". *Norsk epidemiologi, 28*(1-2), 69-77. Henta frå <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3053>
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet, 28*(4), 285-301. Henta frå <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-7989-2011-04-01>
- FO. (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument*. Henta frå FO.no: <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Hawkrigg, S., & Payne, D. (2014). Prolonged school non-attendance in adolescence: a practical approach. *Archives of disease in childhood, 99*, 954-957. Henta frå <https://adc.bmj.com/content/99/10/954>
- Heap, K. (1974). *Gruppeteori for sosialarbeidere - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heap, K. (2005). *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Killén, K., & Heap, K. (1968). *Metodisk sosialt arbeid med individer og grupper*. Oslo: Norsk sosionomforening.
- Malekoff, A. (2007). A Flexible Organizing Framework for Group Work with Adolescents. *Social Work with Groups, 30*(3), 85-102. Henta frå https://doi.org/10.1300/j009v30n03_06
- Meld. St. 21 (2020-2021). (u.d.). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?q=skolemilj%C3%B8&ch=3#kap3-5>

- Mishna, F., Muskat, B., & Wiener, J. (2010). "I'm not lazy; it's just that I learn differently": Development and Implementation of a Manualized School-based Group for Students with Learning Disabilities. *Social Work with Groups*, 33(2-3), 139-159. Henta frå <https://doi.org/10.1080/01609510903366210>
- Ngai, S. S., Cheung, C., & Ngai, N.. (2011). Social Work Inputs, Change-Inducing Group Mechanisms, and Mutual Aid among Young People with Emotional and Behavioural Problems. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(3), 265-287. Henta frå <https://doi.org/10.1080/02673843.2011.9748060>
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Henta frå Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3
- SSB. (2022, Juni 13). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Henta frå Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Trygstad, H., & Dalland, O. (2020). Kunnskapskilder og kildekritikk. I O. Dalland, *Metode og Oppgaveskriving* (ss. 139-166). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå www.undervisningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Oktober 19). *Flere elever sluttet i 2021-22 enn året før*. Henta frå [udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/elever-som-slutter-i-lopet-av-skolearet/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/elever-som-slutter-i-lopet-av-skolearet/)
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Frafall i videregående opplæring*. Henta Mai 7, 2023 frå [Utdanningsforbundet.no: https://www.undervisningsforbundet.no/var-politikk/undervisningsforbundet-mener/artikler/frafall/](https://www.undervisningsforbundet.no/var-politikk/undervisningsforbundet-mener/artikler/frafall/)

