

# Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid

Skremmende og konfliktfylt eller demokratisk og lærerikt?



**Brit Synnøve Steinsvik**

Høgskolelektor, Fakultet for lærerutdanning  
og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus

**Grethe Hilditch**

tidligere høyskolelektor, Fakultet for  
lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus.



**Tospråklige lærerstudenter som har sin oppvekst og utdanningsbakgrunn fra andre land og skolesystemer enn det norske, ser ut til å møte en rekke språklige og kulturelle utfordringer i møtet med det norske utdanningssystemet på høyskole- og universitetsnivå.. En av dem er å samarbeide i grupper, noe som dette ser ut til å være en ny og ukjent arbeidsmåte for mange av disse studentene.**

**I denne artikkelen presenterer og drøfter vi tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid basert på en undersøkelse vi har gjennomført.**

**Resultatene fra studien tyder på at disse studentene, i likhet med andre studenter opplever at det kan være krevende å samarbeide, men at de også støter på flere og mer sammensatte utfordringer enn norske studenter. Blant annet forteller de at overgangen til mer demokratiske samarbeidskulturer hvor de måtte hjelpe hverandre og arbeide mot et felles mål, har vært krevende og ukjent. Det tok for eksempel lang tid før de skjønnte at alle måtte ta et felles ansvar og bidra til å få gjennomført oppgaven. Erfaringene våre fra denne studien bør kunne inngå i en større diskusjon som kan være nyttig for lærerutdannere som møter studenter som har utdanningsbakgrunnen sin fra andre læringskulturer enn den norske.**

## **Bakgrunn**

De siste ti årene har flere norske høgskoler etablert en bachelorutdanning for flerspråklige lærere med norsk som andrespråk. Hensikten med studiet har vært å kvalifisere flerspråklige lærere for å styrke opplæringen og forbedre læringsresultatene til flerspråklige elever i skolen.

Studentene på denne utdanningen er en svært heterogen gruppe, både språklig og kulturelt. De fleste har utdanningen sin fra andre land og fra læringstradisjoner som er forskjellige fra den norske. Felles for disse studentene er at de har norsk som andrespråk, og at undervisningen på studiet foregår på norsk. Selv om studentene har bestått norskkravene som stilles ved opptak til studiet, møter mange betydelige norskspråklige utfordringer gjennom studieløpet. Ofte fokuseres det mest på studentenes språklige problemer ved at de ikke behersker norsk godt nok, men som resultatene i denne undersøkelsen vår tyder på, møter studentene også flere utfordringer knyttet til å forstå den kulturelle konteksten i det norske utdanningssystemet. Ett område gjelder de kulturelle forventningene til studentrollen som de møter i utdanningssystemet vårt, og som tas for gitt at norske studenter behersker. Et typisk eksempel på det er demokratiske arbeidsmåter som å jobbe sammen i grupper. For mange av de flerspråklige studentene er dette helt nye og ukjente læringsaktiviteter som de ikke har erfaringer med fra utdanningsløpet i hjemlandet.

## **Hva har vi undersøkt?**

I denne undersøkelsen har vi undersøkt flerspråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid som læringsaktivitet. Det vi ønsket å finne ut mer om, var studentenes egne opplevelser av og refleksjoner rundt dette samarbeidet, og hvilke lærings erfaringer de satt igjen med etter at gruppearbeidet var gjennomført. Med dette utgangspunktet utformet vi problemstillingen: *Hvilke lærings erfaringer har flerspråklige lærerstudenter med gruppearbeid som læringsaktivitet?*

Formålet med undersøkelsen har vært å utvikle mer kunnskaper og forståelse om flerspråklige studenters lærings erfaringer med samarbeid i grupper. Spørsmål som vi har vært opptatt av er: Hva slags erfaringer

forteller de om? Hvordan har samarbeidet foregått og hva slags læringsutbytte sitter de igjen med? Hvilke utfordringer har de møtt i denne samarbeidsprosessen?

Økt innsikt og forståelse om disse spørsmålene kan bidra til at vi som lærerutdannere bedre kan legge til rette for studiesituasjonen til disse studentene. Temaet er også aktuelt på bakgrunn av at internasjonal studentutveksling generelt er økende i all høyere utdanning, og at dette kan bidra til verdifull kunnskap for alle lærerutdannere som møter studenter med utdanningsbakgrunn fra forskjellige land.

### Studiet og studentgruppa

Intensjonen med bachelorstudiet for tospråklige lærere var opprinnelig å øke kompetansen og statusen til kvalifiserte morsmålslærere og tospråklige lærere som allerede jobbet ute i grunnskolen. På denne måten kunne lærere som ikke hadde fått utdanningen sin godkjent i Norge, bli kvalifisert som morsmåls- og tospråklige faglærere.

Både norske og internasjonale studier viser at flerspråklige elever i grunnskolen har svakere læringsresultater enn de øvrige elevene (Mejding og Roe 2006). Dette er bekymringsfullt med tanke på at alle elever skal få en likeverdig opplæring. Myndighetene har derfor vært opptatt av at kvalifiserte tospråklige lærere kan bidra til å styrke læringsresultatene for de flerspråklige elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet 2007).

Studiet som studentene går på, er et treårig bachelorløp som omfatter både skolefag- og pedagogikk. Disse fagene kan studeres i forskjellig rekkefølge, og derfor kan både nybegynnere og studenter som har gått på studiet i flere år, gå i samme klasse og være sammen på gruppe. Fleksibiliteten i selve studieløpet skaper større forskjeller når det gjelder kunnskaper og studieerfaring blant studentene enn i ordinære lærerutdanninger med et fastlagt studieløp. Studiet er organisert som en deltidsutdanning med undervisning én ettermiddag i uka. Det betyr i praksis at studentene ikke har mye felles tid på høgskolen.

### Studentene

Et trekk ved denne studentgruppa er den store heterogeniteten som de representerer. Studentene har ikke bare ulike språk- og kulturbakgrunn, men variasjonen omfatter også alder, familie- og livserfaringer, utdanningsbakgrunn og læreforutsetninger. Noen er godt voksne og har kortere eller lengre utdanning fra hjemlandet, noen har også lærerutdanning. Andre er nettopp ferdig med videregående skole eller har tatt deler av utdanningsløpet i Norge. Mange har lang praksis som ufaglærte morsmålslærere i norsk skole og trenger hjelp til å få formalisert kunnskapene sine.

Sosialt, økonomisk, praktisk og personlig varierer studiesituasjonen for hver enkelt. Studentene bor spredt og har ofte lang reisevei til studiestedet. Flertallet er kvinner og mange har familie, små barn og jobb. De som arbeider i skolen, forteller om vanskelige arbeidsvilkår som morsmålslærere, noe som også påvirker studiesituasjonen. Ofte underviser de bare noen få timer på hver skole og pendler som *ambulerende lærere* mellom flere skoler (Dewilde 2014). Lang reisevei mellom hver arbeidsplass og reisen til studiestedet gjør arbeidsdagen og studentsituasjonen hektisk og krevende. De møter også faglige og språklige utfordringer i studiesituasjonen ettersom all undervisningen foregår på norsk.

Som lærere på dette studiet har vi godt kjennskap til studentgruppa og den faglige konteksten som studiet inngår i. I likhet med andre uerfarne studenter støtter de flerspråklige studentene på mange utfordringer når de møter norsk høyere utdanning for første gang. Det kan være utfordringer som det tas for gitt at studenter vanligvis mestrer. Det ser imidlertid ut til at de flerspråklige studentene har mer omfattende og sammensatte utfordringer enn studenter med norsk språk- og kulturbakgrunn. Mens norske studenter ofte klager over at det er altfor mye gruppearbeid, har mange av de flerspråklige studentene lite erfaring med demokratiske arbeidsformer som innebærer diskusjoner og samarbeid i grupper.

Studentene forteller at de kommer fra utdanningssystemer hvor formidlingspedagogikk er dominerende. Dette innebærer at undervisningen primært foregår

gjennom lærerens formidling, og at det er en svak kultur for læring gjennom samarbeid.

Erfaringene våre er dessuten at studentene sliter med å tilegne seg et *akademisk fagspråk*, for eksempel å skrive argumenterende fagtekster, lese faglitteratur og samarbeide om skriftlige fagoppgaver. Det er også en utfordring når de skal samarbeide at norskerferdighetene til studentene er svært forskjellige både muntlig og skriftlig, reseptivt og produktivt. Norskerferdighetene er ikke bare avhengig av hvor mange år de har bodd i Norge, men varierer også med utdanningsnivå, yrkesbakgrunn og hvilke muligheter de har hatt til å tilegne seg norskspråklige erfaringer.

### Metode

Når man gjennomfører en undersøkelse, er fremgangsmåten avhengig av hva slags data man samler inn og forståelsen og perspektivene som legges til grunn (Silverman 2009). Formålet med studien var å få mer kunnskaper om flerspråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid. Spørsmålene vi har vært opptatt av å finne ut mer om var *hva slags erfaringer studentene forteller om, hvordan samarbeidet hadde foregått og hvilket læringsutbytte de satt igjen med. Og til slutt hvilke utfordringer de hadde møtt i denne samarbeidsprosessen.*

Vi ønsket å få vite mer om studentenes egne *tanke*,  *vurderinger og refleksjoner* om gruppearbeidet basert på erfaringene de hadde gjort. Vi valgte derfor en kvalitativ tilnærming hvor vi kunne gå i dybden og se på disse sammenhengene. Utvalget vårt bestod av 25 tekster fra tospråklige lærerstudenter som gikk i samme klasse på faglærerstudiet. For å sikre kvaliteten på studien er Flyvbjerg (2004) opptatt av at forskeren må ha både praktiske og teoretiske erfaringer og kompetanse fra feltet som undersøkes. Erfaringene våre som lærere på studiet i mange år gjorde at vi følte oss ganske trygge på hva som var studentenes utfordringer. Ettersom vi hadde forholdsvis mange informanter og begrenset tid til disposisjon, ble dataene samlet inn ved at vi ba studentene skrive ned sine vurderinger og refleksjoner om gruppearbeidet som de hadde gjennomført noen uker tidligere. For ikke å styre studentene og for at de selv skulle få beskrive

erfaringene sine mest mulig upåvirket av oss, ga vi en forholdsvis bred og åpen instruks: *De skulle skrive ned sine egne vurderinger, meninger og refleksjoner om læringserfaringene de hadde fra gruppearbeidet, både fra gruppeprosessen og faglig læring knyttet til innholdet i den pedagogiske oppgaven.* Utover dette ga vi ingen føringer. Temaet for studentoppgaven var å skrive om læringsteorier fra pensum, og hvordan disse kunne knyttes til praksis. Svakheten ved en så åpen instruks er at dataene som samles inn kan bli svært sprikende, og at kategoriseringsarbeidet dermed kan bli vanskelig. Innsamlingen av dataene foregikk i en undervisningstime ved at studentene skrev ned erfaringene sine på et ark. Tekstene var uten navn og ble samlet inn på slutten av timen.

*Etiske hensyn* ble ivaretatt ved at vi understreket at det var frivillig å delta, og at studentene kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst hvis de ønsket det. Vi understreket også at materialet ble anonymisert, og at de ikke på noe tidspunkt ville bli stilt til ansvar for uttalelsene sine.

Et etisk dilemma som vi var klar over kunne påvirke innholdet og resultatene våre, var imidlertid at den ene forskeren også var studentenes lærer i pedagogikk i det studieåret som undersøkelsen ble gjennomført. Læreren hadde også vært veileder for oppgaven som studentene skulle gi sin egenvurdering av. Selv om studentene allerede hadde fått karakter på oppgaven, var det noen som spurte om deltakelsen deres i undersøkelsen kunne få noen videre konsekvenser, særlig dersom de var kritiske til gruppearbeidet. I etterkant ser vi at lærerens dobbeltrolle kunne være uheldig ved at den kunne påvirke svarene fra studentene. Det kunne også føre til de ble mer tilbakeholdne med å skrive sine virkelige meninger, særlig hvis de hadde noe negativt å si om veilederen eller om selve arbeidet som læreren var ansvarlig for. Hvistendahl (2009), som er fagdidaktiker for tospråklige studenter på praktisk-pedagogisk utdanning, peker på at det er viktig å være bevisst at «studentenes praksisoppgaver og refleksjonsnotater alltid er en form for selvrapporteringer som er skrevet med tanke på at de skal vurderes av lærerne deres på studiet, og at de må leses med dette for øyet.» (ib:85).

Bearbeidningen av tekstene som vi samlet inn, foregikk gjennom *gjentatte* lesninger med fortolkninger, analyse og kategoriseringer av materialet. I starten delte vi informasjonen om studentenes erfaringer inn i flere kategorier som *sosiale, faglige og praktiske erfaringer*. Etter hvert fant vi ut at dette var et unaturlig skille og slo dem sammen til kategorien *lærings erfaringer*. Tekstene ble fortolket og analysert som en kvalitativ innholdsanalyse hvor vi fokuserte på hva som var det sentrale meningsinnholdet i tekstene i lys av problemstillingen vår (Johannessen, Tufte et al. 2005).

### Studentenes lærings erfaringer

I denne delen presenteres studentenes lærings erfaringer fra gruppesamarbeidet. En gruppe defineres her som *to eller flere personer som er engasjert i et sosialt samspill, og som har et stabilt, strukturert forhold til hverandre, er gjensidig avhengige av hverandre, deler felles mål og oppfatter at de er medlemmer av gruppen* (Byron og Byrne 1987, I: Stensaa-sen og Sletta 1989:27). Med gruppeprosesser forstår vi praktiske og psykologiske utviklingsprosesser som grupper vanligvis gjennomgår fra den første etableringen, til konsolidering og til produksjonsfasen i gruppa. Samarbeid og samhandling kan betegnes som *demokratiske arbeidsmåter*. I følge Dewey (Dewey and Fink 1974) er opplæring i demokratisk forståelse og handling ett av de overordna og viktigste målene i skolen. Arbeidsmåter som innebærer aktiv deltakelse i et fellesskap der alle skal bli hørt, og alle er ansvarlige for resultatet, er noe av det vi har vært opptatt av.

For å analysere datamaterialet har vi brukt begreper fra Egolfs (2001) teorier om hvordan et gruppesamarbeid utvikler seg gjennom de ulike stadiene eller fasene *forming, storming, norming*

og *performing*. En slik kategorisering er ikke uproblematisk ettersom stadiene i seg selv verken er absolute og avgrensede eller stabile og lineære enheter som opptrer suksessivt. Dette var heller ikke noe vi hadde vektlagt i instruksjonen til informantene ettersom inn-samlingen av data fra studentene foregikk flere uker



etter at gruppearbeidet var avsluttet. Hvis hensikten hadde vært å fange opp utviklingen i selve prosessen, kunne det vært mer hensiktsmessig å samle inn og analysere logger. Hensikten vår har vært å fange opp og beskrive episodiske prosesser og praktiske forhold som oppstod underveis. I sitatene fra studenttekstene er ortografi og til dels tegnsetting rettet opp, ellers har vi beholdt studentenes formuleringer.

### Forming

I formingsfasen etableres gruppa. I vår undersøkelse kunne studentene velge fritt hvem de ville være sammen med. Gruppestørrelsen ble satt til fra tre til fem medlemmer. Ettersom studentene bodde spredt med inntil to timers reisevei til studiestedet, var geografisk nærhet sannsynligvis ett av kriteriene som studentene grupperte seg ut fra. Andre kriterier for gruppedanning kunne være nasjonalitet og språk eller andre relasjoner. Tilfeldigheter som at en gruppe manglet et medlem, eller at en student ikke hadde funnet plass i

en gruppe i første omgang påvirket også gruppesammensetningen.

Ifølge Egolf (2001) er usikkerhet og uforutsigbarhet typisk for dette stadiet. Det kommer også fram i sitatene fra studentene. *En forteller at [Det] virker veldig vanskelig og skremmende for oss flest.* En annen uttrykker at han *måtte jobbe hardt for å forstå begrepet gruppearbeid* ettersom han *manglet erfaringer med dette fra sin egen bakgrunn.* En tredje skriver at *noen mangler erfaring om skole, om hvordan de skal undervise og jobbe på skolen.* Vi ser at usikkerheten først og fremst dreier seg om manglende erfaring med gruppearbeid som læringsaktivitet. De forstår ikke hva som ligger i begrepet, og hvordan de skal organisere og gjennomføre arbeidet. Skulle de dele på oppgaven, skulle de først lese og diskutere og så skrive etterpå, er spørsmål flere stiller seg. Egolf peker på at grupped medlemmene i denne fasen har uklare forestillinger om rollefordeling, og om hvordan oppgaven skal løses. Hele aktiviteten er uforutsigbar og virker derfor skremmende. Dessuten kan man føle seg usikker på egne faglige forutsetninger. Eksemplene ovenfor er typiske for vårt materiale, og illustrerer at usikkerheten og uforutsigbarheten i etableringsfasen oppleves som svært krevende i prosessen.

### Storming

I stormingfasen «raser stormen». Nå etableres grunnlaget for samarbeidet i gruppa. Dette kan være konfliktfylt: *Vi visste ikke hvordan vi skulle samarbeide (...)* *Vi har blitt sinte på hverandre noe ganger og senere hjulpet vi hverandre.* En annen forteller at *Alle var ikke alltid enige,* mens en tredje uttrykker at *Det har vært noen oppgitte situasjoner.* Her ser



vi eksempler på at usikkerheten gir seg utslag i det Egolf (2001) kaller en *mellompersonlig konflikt*. Konflikten kan løses og legge grunnlag for godt samarbeid slik vi ser i eksemplet ovenfor. Det samme viser dette sitatet: *Vi fordelte oppgaven, sånn at alle, vet hva de skal jobbe med.* Men vi finner også ytringer som viser at enkelte unndro seg ansvar ved ikke å følge opp samarbeidet som avtalt: *Ikke alle er like flinke til å ta ansvar... til å jobbe med faget...til å lese og skrive.* Samtidig skriver en annen student at i gruppa hans hadde de bevisst prøvd å unngå konflikter og vært klare på at *konflikter kan ha dårlige påvirkninger på samarbeid og gjennomføring av prosjektet.*

Mange av studentene trekker fram praktiske utfordringer i samarbeidet. Mangel på tid var ett av de største problemene. *Det er ikke lett å finne en tid som passer for alle* er et sitat som er typisk. Andre trekker fram gruppestørrelsen som en utfordring: *Fem i gruppen var for mye, det gjorde koordineringen litt vanskeligere.* Noen prøvde å løse problemet ved ikke å møtes, men heller å samarbeide via epost og telefon. Etter hvert fant de ut at det var nødvendig med fysiske møter for at samarbeidet skulle fungere: *Det var veldig bra fordi da vi satt sammen fikk vi mange ideer og vi kunne spørre direkte til hverandre om hva som var bra og hva som var dårlig.*

Det kan være forskjellige årsaker til at den praktiske organiseringen var problematisk. Kombinasjonen studier, lang reisevei, jobb og familie er forhold som fører til stort tidspress, og som lett skaper konflikter når man skal prioritere. Ettersom de fleste dessuten manglet erfaring med gruppearbeid, var de også uforberedt på at det var nødvendig å møtes, og at det kunne være vanskelig å finne tid til det. Disse praktiske utfordringene er eksempler på det Egolf (2001) kaller *administrative konflikter*.

### Norming

Det som skjer i normingfasen er at «...the group becomes a group» Egolf (ib:129). *Vi fikk et felles mål,* skriver en student. *Vi lærer fra hverandre og blir og mer kjent,* skriver en annen. «Stormen» har lagt seg og gruppene har funnet sin form. De har kommet fram til en felles forståelse av hvordan de skal nå målet.

Samarbeidet fungerer og gir både læringsutbytte og sosialt utbytte. Særlig legger mange vekt på verdien av å ha etablert gode relasjoner i gruppa: *Vi har jobbet sammen med respekt,* forteller en, mens en annen sier at *vi stoler på hverandre.* Dette viser at samarbeidet har skapt mer trygghet og tillit. *Vi hadde gode samtaler og alle forsto at alle hadde en rolle som var like viktig.* Nettopp rolleavklaring og trygghet i relasjonene slik dette sitatet viser, er framhevet av Egolf som vesentlig i denne fasen. Det er forutsetningene for fruktbar drøfting som driver arbeidsprosessen videre slik vi ser i neste eksempel: *Det var spennende å drøfte problemstillingen og noen ganger førte våre diskusjoner inn i andre problemstillinger.*

Demokratiske spilleregler som viktige for en god gruppeprosess kommer til uttrykk hos flere. For eksempel beskriver en student samarbeidet som *en konstruktiv dialog, demokratisk og vellykket.* En annen trekker fram hvor viktig det er å vise respekt for andres meninger: *Jeg har lært å høre på de andre, drøfte ting sammen, diskutere og tilpasse meg andre.*

Etterhvert som deltakernes roller avklares, aksepterer de også i større grad hverandres ulike erfaringer, ferdigheter og kunnskaper: *Vi har forskjellige bakgrunner og ulike nivåer og dette er en positiv side for å fremme samarbeid mellom oss.* En annen forteller at *Vi var helt ulike når det gjelder kultur, språk, og erfaringer. Derfor synes jeg at jeg har lært mye i gruppearbeid, ikke bare fagkunnskaper, men generelt kunnskaper.*

Forskjellig bakgrunn i kultur, språk og erfaringer kan skape usikkerhet og konflikter i forming - og stormingfasene. I et godt etablert samarbeid har studentene tilpasset seg hverandre slik at ulikhet er blitt en positiv drivkraft og en styrke. Dette beskriver Egolf som *compatibility*. Gruppemedlemmene har ulikheter som utfyller hverandre og spiller sammen. «Finally, the process of norming seems to be facilitated if group members are compatible» (Egolf 2001:139).

Det var selvsagt ikke alle gruppene som lyktes i å etablere vilkår for god samhandling. Noen skriver at de har hatt lange og krevende møter med vanskelige diskusjoner. En forteller at *Erfaringen fra gruppearbeid*



var ikke så positiv, det var lite samspill og deltakelse mellom oss. Dette viser at gruppa at ikke hadde fått til den nødvendige forståelsen av et felles mål og en fornuftig rollefordeling, og at de ennå ikke er blitt en gruppe i Egolfs forstand.

### Performing

I performingfasen er målet å få fram et konkret resultat av samarbeidet. Studentene skulle skrive en fagartikkel om læring. En student kommenterer det slik: *[Jeg] måtte knytte oppgaven sammen slik at språket kan bli flytende.* En annen oppsummerer arbeidet på denne måten: *De [andre] bidro med litt drøfting og evaluering, men jeg måtte rette hele for å ha struktur og sammenhengen i teksten.*

Som vi ser er den ene spesielt opptatt språket, den andre av strukturen og sammenhengen i teksten. Dette tyder på ulik skrivekompetanse blant medlemmene i gruppene, og at noen påtok seg å ansvare for å fullføre oppgaven for gruppa. Et annet eksempel illustrerer den reseptive siden av norskkompetansen: *En del slet med å gå gjennom bøker...* Vi skjønner at det var krevende å lese fagstoffet. God leseforståelse er en forutsetning for å tilegne seg nødvendig faglig kunnskap, som igjen er en forutsetning for å skrive en fagartikkel: *Jeg må lese mye i forskjellige bøker som snakker om samme tema. ... gruppearbeidet har fått meg til å lese kapitler fra boken flere ganger.* Denne studenten nevner ikke språklige utfordringer, men kommenterer at man må skaffe seg kunnskap fra faglitteraturen.

Det er ikke mange studenter som kommenterer arbeidet med selve artikkelen. Å skrive en akademisk fagoppgave er en sammensatt og krevende prosess der flere delprosesser inngår. Studentene må kunne orientere seg i fagstoffet, kunne formulere problemstilling, kunne argumentere og drøfte og kjenne fagspråket. Det betyr også å kjenne den akademiske diskursen som er krevende og ukjent. De fleste studenter trenger tid og trening for å lære den nye diskursen uansett språk- og kulturbakgrunn. Men ekstra krevende er det i en andrespråkssituasjon. Vi hadde derfor ventet at flere i vårt materiale ville trukket fram utfordringer og usikkerhet når de skulle skrive fagoppgaven. Halvorsen (2007) fant i sin undersøkelse

av fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter at den argumenterende og problematiserende framstillingsformen synes å være den største utfordringen for faglig mestring for tospråklige studenter. Det gjaldt både leseforståelse og å skrive fagoppgaver. Tkachenkos (2010) prosjekt viser det samme. En behovsanalyse hun foretok blant studenter med norsk som andrespråk viste at alle rapporterte at de «strever med fagspråket og skrijving i utdanningen».

Selv om andrespråksutfordringer ikke er nevnt i særlig grad i studentenes tekster, er det ikke usannsynlig at varierende norskerfardigheter kan ha hatt innvirkning på den faglige diskusjonen i flere av gruppene og på den måten virket inn på selve gruppeprosessen.

### Drøftinger og refleksjoner

Ettersom studentene hadde lite forhåndskunnskaper og erfaringer med gruppearbeid, forventet vi at de skulle synes at gruppearbeid var utfordrende og vanskelig. Dette fikk vi for så vidt bekreftet, men til tross for utfordringer, både praktisk, sosialt og faglig, var det overraskende at studentene var så positive til arbeidet de hadde gjennomført. De ga uttrykk for at de hadde hatt både faglig og sosialt utbytte av gruppearbeidet, og at det var både verdifullt og viktig å lære slike demokratiske arbeidsformer som framtidige lærere i norsk skole. Selv om samarbeidsprosessen underveis hadde vært vanskelig, la de vekt på at de hadde lært mye om hvordan en jobber sammen i grupper.

Resultatene tydet på at i noen grupper kom fasene i tilfeldig rekkefølge, mens i andre grupper så de ut til å følge mer faste utviklingsfaser i gruppearbeid slik Egolf (2001) så treffende har sammenlignet stadiene med utviklingen i et klassisk gresk drama:

*First, there is the setting, time and place, for example, of the play and the introduction of the characters. Next, there is conflict. And finally, there is conflict resolution, either a tragic resolution (tragedy) or a happy one (comedy). (ib:104).*

Først etableres gruppen, usikkerheten fører til konflikter og storming. Deretter blir man kjent, utvikler felles

regler, gjensidig forståelse og jobber mot samme mål. Til slutt kan man jobbe effektivt mot en felles løsning.

Et funn i materialet vårt er at gruppearbeidet så ut til å ha fått flere av studentene til å reflektere over verdien av å ha en demokratisk innstilling og god sosiale egenskaper i et samarbeid også kunne styrke læringen deres. Det kan være flere forklaringer på at studentene hadde et så positivt syn på gruppearbeid, til tross for at de også til tider opplevde det krevende, slitsomt og utfordrende. Før gruppearbeidet hadde studentene hatt undervisning om gruppepsykologi, kommunikasjon og samarbeid både teoretisk og gjennom praktiske øvelser. Der hadde de også lært om skolens betydning for å utvikle demokratisk forståelse og kunnskaper hos elevene. Mange av studentene kommer fra samfunns- og utdanningssystemer som er mindre demokratiske enn det norske, og det kan derfor være en ekstra drivkraft at de får mer kunnskaper på dette området. Det kan også være at mange har erfaringer med gruppearbeid fra norsk skole, og at de opplever denne læringsaktiviteten som positiv og derfor ønsker å lære mer om det. En forklaring som kommer tydelig fram blant studentene, er som de selv sier, at de lærer mer i gruppe, både faglig og sosialt.

Vi hadde forventet flere negative reaksjoner fra studentene, og at de også ville legge vekt på faglige og språklige utfordringer i gruppeprosessen, for eksempel å lese faglitteratur og å kunne skrive en fagoppgave på andrespråket. Dette fant vi lite av i datamaterialet, og vi lurte på hva som kunne være grunnene til at så få nevner utfordringer med selve skrivearbeidet. Er dette underkommunisert ettersom det er en norskspråklig kontekst og studentenes førstespråk ikke gjøres til noe tema i utdanningen? Pensumlitteraturen var på norsk, de fleste gruppene hadde norsk som felles arbeidsspråk, og de skulle ut som lærere i en norskspråklig skole. Når det gjelder norskferdighetene kan en grunn være at studentene faktisk ikke opplevde norskkompetansen sin som et problem. Med vårt kjennskap til studentgruppa ser vi på det som lite sannsynlig. En annen forklaring kan være at studentene ikke ønsket å avsløre eventuell utilstrekkelig norskkompetanse for oss som hadde vært faglærere.

## Litteratur

- Dewey, J. and H. Fink (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Dewilde, Joke I. (2014). *Ambulating Teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Universitetet i Oslo.
- Egolf, Donald B. (2001). *Forming, storming, norming, performing : successful communication in groups and teams*. San Jose : Writers Club Press.
- Flyvbjerg, B. (2004). "Five misunderstandings about case-study research." *Sosiologisk tidsskrift* 02/2004: 117-142.
- Halvorsen, Ellen Beate (2007). "Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter. En studie av tekster i profesjonsutdanninger". *Forskningsserie 14/2007*. Høgskolen i Akershus.
- Hvistendahl, Rita (2009). "Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere". I Hvistendahl, Rita (red.2009) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., et al. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl. 2. utg. 2004
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*. Oslo
- Mejdning, J. og Roe, A. (ed) (2006): *Northern lights on PISA 2003 : a reflection from the Nordic countries*. [København] : Nordic Council of Ministers.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Stensaasen, Svein og Sletta, Olav (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tkachenko, Elena (2010). "Fagskriving med norsk som andrespråk". I *MaiA* 4/10. Høgskolen i Oslo. <http://blogg.hioa.no/maia/>