

Gjennom nåløyet - studenters læringserfaringer i psykologutdanningen

Ivar Nordmo



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)
at the University of Bergen

2013

Dissertation date: 16.01.2014

Fagmiljø

Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk / Fagområde for universitetspedagogikk

Forord

Som universitetspedagog har jeg hovedsakelig arbeidet med praktiske spørsmål knyttet til hvordan studenter arbeider for å lære det de trenger for å lykkes på universitetet og hvordan ulike fagmiljøer tilrettelegger for denne læringen blant annet gjennom å gi god undervisning. Jeg har vært en bruker av andres forskning på læring og undervisning, men har i liten grad forsket selv. Avhandlingen springer ut av dette praktiske arbeidet og en voksende nysgjerrighet omkring hva studenter selv mener de gjør for å lære og hvilken mening de tillegger det de gjør.

Å forske på slike spørsmål har vært en læringsprosess. Den foreliggende avhandlingen er det synlige resultat av denne læringsprosessen, men samtidig har det vært mange erkjennelser underveis som jeg forventer vil gjøre meg bedre rustet til nye oppgaver som forsker. Arbeidet har tatt lang tid, noe som vises gjennom at dataene nå er mellom åtte og ti år gamle. Grunnene er både at jeg har måtte lære mye nytt om forskningsprosessen underveis og at andre hendelser i arbeid og privatliv trengte førsteprioritet.

Når avhandlingen nå avsluttes vil jeg rette en dyp takk til flere som har bidratt underveis:

Professor Bjørn Helge Johnsen for et vennlig dytt med å komme i gang og for god veiledning i de to korrelasjonsundersøkelsene som foranlediget avhandlingen.

Professor Steinar Kvale som var første veileder og som både inspirerte til og hjalp meg med å komme i gang med de kvalitative undersøkelsene. (In Memoriam)

Førsteamanuensis Akylina Samara som veiledet meg gjennom Giorgi sin analysemetode og skrivingen av første artikkel og som var medforfatter på andre artikkel.

Professor Norman Andersen som veiledet meg gjennom siste del av avhandlingen og var medforfatter på tredje artikkel.

Professor Arild Raaheim som var biveileder gjennom hele prosessen og bidro med stor faglig og metodisk kunnskap.

Bibbi Helland for stor tro og støtte og som hjalp meg i arbeidet med å transkribere intervjuer. (In Memoriam).

Kollegaer i pedagogikkmiljøet ved Universitet i Bergen for gode diskusjoner og pådriv til, og ikke minst urokkelig tro på, at prosjektet skulle gjennomføres.

Familien med barna, far og Grete for begeistret støtte underveis og spesielt i den siste fasen da avhandlingen fikk førsteprioritet.

Bergen,

10.10.2013

Ivar Nordmo

Abstract

The aim of the thesis is to gain new insight into the study experiences of students in the introductory courses and in the subsequent five-year professional programme in psychology at the University of Bergen in Norway. This aim is approached through three empirical studies. The results are discussed using the theory of formative assessment (Sadler, 1989), self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), and the theory of legitimate peripheral participation (Lave & Wenger, 1991).

The first study explored the study activities of ten students with exam grades in the top 5% of their class in the introductory courses in psychology. The data consisted of individual semi-structured interviews, analysed from a qualitative phenomenological perspective to describe the structure of the informants' study activities. The findings indicated that the informants approach to studying was a two-fold process strongly influenced by the specific structure of their final exams: the writing of individual essays in class with no books or notes allowed. The informants' first step was to read the textbooks and attend lectures in order to familiarize themselves with the elements of the curriculum and commit the essentials to memory. In the second part of their study activities, the informants participated in tutored seminars and self-organized study groups in order to reorganize the curriculum into particular argument structures corresponding to the expected type of exam questions, and memorize the outlines to these argument structures. Six of the ten informants had retaken one or more courses in order to obtain the exam grades they needed to be accepted into the professional programme, indicating that the total study efforts needed for this two-fold process often exceeded the regulated time for the courses. The findings are further discussed using the concept of knowledge object (Entwistle & Marton, 1994).

The second study explored the study experiences of 31 students during their introductory courses in psychology. The data consisted of individual written retrospective narratives about their study experiences during the introductory courses, and the texts were analysed from a qualitative phenomenological perspective. The

findings indicated that the informants had to sacrifice a normal social life in order to deal with an excessive workload, that they experienced considerable stress during their studies caused by a lack of informational feedback on their level of competence during their study efforts, and that they experienced a shift from more intrinsic to more extrinsic motivation during their studies. The findings are further discussed using Deci and Ryans self-determination theory (2000).

The third study explored the study experiences of seven students during the full six-year programme needed to become licenced psychologists. The data consisted of two sets of individual retrospective interviews with seven students conducted four years apart. The interviews were analysed to identify the structure of the study activities. The results indicated four major areas of activities: studying psychological theory, doing research, engaging in clinical practice and in self-reflection. Each of these areas of activities was further analysed in the context of Lave and Wenger's (1991) theory of legitimate peripheral participation. The results indicated that for the areas of research and clinical practice, but not for the areas of theory and self-reflection, the informants' trajectories could be considered a movement from a legitimate peripheral position towards becoming a full member of the professional community of psychologists.

The thesis uses the findings from the three case studies to discuss some features of the learning environment that are likely to have strongly influenced the informants' study experiences, and it ends with suggesting some possible changes in the learning environment based on the findings. A theoretical implication of the thesis is suggested.

Publikasjonsliste

Artikkel 1:

Nordmo, I. (2007). Studying for essay type examinations: the study activities of the students with the best exams. *Das Hochschulwesen*, 4, 118-125.

Artikkel 2:

Nordmo, I. and Samara, A. (2009). The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success? *Issues in Educational Research*, 19(3), 255-270.

Artikkel 3:

Nordmo, I. og Anderssen, N. (2013). Deltakerbaner i psykologutdanningen - en femårs oppfølging av psykologistudenter.

Uniped 36(2), 50-61.

Innhold

1 Innledning og teoretisk rammeverk	10
1.1 Avhandlingens tema, kontekst og perspektiv	10
1.2 Avhandlingens plassering i forskningsfeltet	13
1.3 Læringserfaringer	22
1.4 Teoretiske perspektiv brukt til å diskutere funn	24
2 Problemstillinger	32
3 Metode	34
3.1 Metodologiske avveininger	34
3.1.1 Kvalitative studier og bruk av kasus	34
3.1.2 Forforståelse	35
3.1.3 Bevisstgjøring av egen forforståelse og forsøk på å sette den i parentes	36
3.1.4 Intervjuer	38
3.1.5 Selvbeskrivelser	39
3.1.6 Fenomenologi og opplevelsens struktur	39
3.1.7 Situert læring og struktur i sosiale handlingsmønstre	40
3.2 Metode – en beskrivelse av hva som ble gjort i hver av de tre studiene	41
3.2.1 Studie 1	41

3.2.2 Studie 2	45
3.2.3 Studie 3	48
4 Resultater	51
4.1 Studie 1	51
4.2 Studie 2	52
4.3 Studie 3	54
4.4 Oppsummering av funn	55
5 Diskusjon og konklusjon	57
5.1 Vurdering av funn	57
5.2 Diskusjon av funn	58
5.3 Kritiske refleksjoner i etterkant av undersøkelsene	71
5.4 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet	72
5.5 Etske vurderinger	75
5.6 Forandringer i psykologutdanningen de siste ti år	76
5.7 Avsluttende kommentar	79
Referanseliste	82
Vedlegg	91

1 Innledning og teoretisk rammeverk

1.1 Avhandlingens tema, kontekst og perspektiv

Avhandlingen handler om læringserfaringer i psykologutdanningen (cand.psychol.-studiet) i Norge. Utdanningen er en seksårig profesjonsutdanning som tradisjonelt har bestått av et introduksjonsstudium på ett år og et påfølgende profesjonsstudium på fem år¹. En vesentlig del av konteksten for studien er opptaksordningen til dette profesjonsstudiet i psykologi. Da undersøkelsen ble foretatt var praksis ved Universitetet i Bergen (UiB) og andre universiteter i Norge å ta opp studenter til profesjonsstudiet basert på eksamenskarakterer fra introduksjonsstudiet. (Se kapittel 5.6 for beskrivelse av forandringer siden den gang). I norsk sammenheng er en slik opptaksordning spesiell. Andre populære tilsvarende profesjonsutdanninger, som lege- og tannlegeutdanningen, tar opp sine studenter gjennom samordnet opptak som hovedsakelig er basert på karakterer fra videregående skole. Opptaksordningen til profesjonsstudiet i psykologi skapte et stort eksamensfokus i introduksjonsstudiet med sterk konkurranse om gode nok karakterer til å komme inn på profesjonsstudiet. Ordningen førte videre til at mange studenter tok deler av eller hele introduksjonsstudiet flere ganger for å oppnå gode nok karakterer. Det er læringserfaringene til en gruppe studenter som lykkes med å komme inn på dette profesjonsstudiet i denne spesielle konteksten som er avhandlingens tema. Det har ikke vært avhandlingens ambisjon å føre en diskusjon om hensiktsmessigheten med selve opptaksordningen.

Valget av avhandlingens tema springer ut av mitt praktiske arbeid som universitetspedagog ved UiB. Jeg var gjennom flere år involvert i omlegging av

¹ Jeg vil i avhandlingen bruke betegnelsene *introduksjonsstudiet i psykologi* på det første året, *profesjonsstudiet i psykologi* på de påfølgende fem årene og *psykologstudiet/psykologutdanningen* for hele den seksårige utdanningen. Denne begrepsbruken er noe forskjellig fra den man i dag bruker, der profesjonsstudiet regnes som et seksårig studium med introduksjonsstudiet, som nå kalles årsstudiet, som første år.

innhold og form på seminarundervisningen i introduksjonsstudiet i psykologi. Et nærmest selvsagt mål for arbeidet var å søke å lage undervisningsstrukturer og innhold som på best mulig måte kunne bidra til studenters læring innenfor de ressursrammer som var satt for introduksjonsstudiet. En spesiell utfordring for introduksjonsstudiet var at det store antallet studenter (over 1000) ga begrensede muligheter for individuell tilbakemelding underveis i studiene. Det er en ugunstig situasjon fordi tilbakemelding er en faktor som er særlig sterkt knyttet til å forbedre læringsresultater (Hattie and Timperley, 2007). Studentene kunne delta på seminarer ledet av viderekomne studenter der de fikk noe tilbakemelding og på forelesningsserier gitt av de ansatte der det var mulig å stille spørsmål, men utover disse var introduksjonsstudiet hovedsakelig et selvstudium. Tidligere forskning hadde vist at deltakelse i seminarundervisning i introduksjonsstudiet ga bedre eksamenskarakterer (Raaheim, 2003; Raaheim & Hegdahl, 1990). Underveis i arbeidet med å utvikle seminarene undersøkte jeg tilsvarende ved å se om både omfanget av deltakelse i den seminarundervisningen vi la til rette for og å skrive oppgaver og få tilbakemelding på disse, hadde statistisk sammenheng med eksamensresultater (Nordmo, 1998). Undersøkelsen viste kun en moderat til svak statistisk sammenheng, og dette ga få holdepunkter for det videre arbeidet med utforming av seminarundervisningen. Undersøkelsen førte imidlertid til at jeg ble klar over at vi manglet lokal kunnskap om hva studentene som fikk gode nok eksamensresultater til å komme inn på profesjonsstudiet gjorde for å lære, hvilken betydning de tilla de ulike studieaktivitetene og hvordan de opplevde summen av arbeidet i det spesielt konkurranseorienterte læringsmiljøet blant mange studenter i introduksjonsstudiet. Slik kunnskap ville være i «best case»-tradisjonen og kunne være nyttig som bakgrunn for å organisere gode læringsaktiviteter og samtidig være nyttig kunnskap for studenter som ville sikte mot høye prestasjoner.

Temaet for avhandlingen er en følge av dette ønsket om mer lokal kunnskap om hvilke læringserfaringer de mest høyt presterende studentene i introduksjonsstudiet i psykologi ved UiB har. Jeg ønsket videre å se disse erfaringene i sammenheng med studentenes påfølgende erfaringer i profesjonsutdanningen, og på den måten forsøke å se læringserfaringer i hele psykologutdanningen som en

innføring i en profesjon. Fagmiljøet jeg tilhører, ga meg inspirasjon til å ha som ambisjon å utføre undersøkelsene på en slik måte at funnene kunne publiseres som vitenskapelig arbeid og være tilgjengelig for andre forskere som er opptatt av læring i høyere utdanning. Avhandlingen har på den måten som mål å bidra til eventuell ny kunnskap i forskningsfeltet.

Istedenfor å fokusere på mulige konflikter mellom vitenskapsteoretiske posisjoner, vektla jeg at ulike tilnærminger utfyller hverandre når man vil belyse et komplekst tema, slik man i dag gjerne utformer forskningsprosjekter som kombinerer kvantitative og kvalitative metoder. I avhandlingen har jeg gått ut fra konstruktivistiske oppfatninger om at det ikke er mulig å observere og beskrive et fenomen forutsetningsløst eller ”objektivt”, og at *det* man observerer eller beskriver ikke kan skilles fra *den* som observerer og beskriver (Teigen, 2004, s. 246). Jeg har både brukt en fenomenologisk tilgang som har som mål å si noe om ”virkeligheten” gjennom å prøve å beskrive verden forutsetningsfritt – selv om det prinsipielt ikke er mulig, og en sosialkonstruktivistisk tilgang som går ut fra at all kunnskap om ”virkeligheten” er å betrakte som kulturelle konstruksjoner. Jeg er klar over at det kan oppfattes å være en spenning mellom disse posisjoner. I søken etter hva som kan være praktisk brukbart for å få ny innsikt, har jeg akseptert denne spenningen og valgt et pragmatisk heller enn prinsipielt utgangspunkt. Dette standpunktet ble til gjennom diskusjoner med professor Steinar Kvale som var min veileder i første fase av avhandlingen. Posisjonen kan forankres i en postmoderne oppfatning av virkeligheten (Kvale, 2003) der sannhet er ”*relativ* til den kulturelle og ideologiske kontekst man befinner seg innenfor” (Teigen, 2004, s. 319).

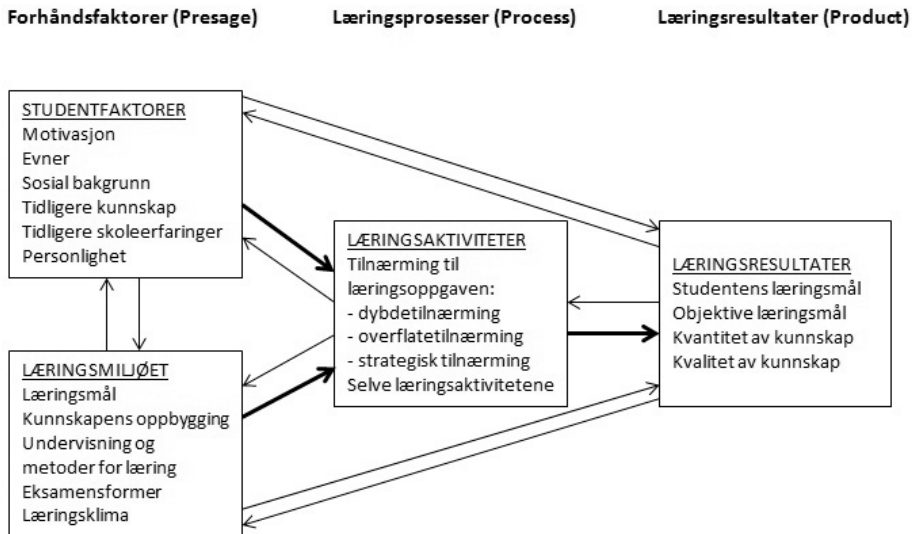
Disse utgangspunktene har gitt avhandlingen et forskningsdesign med tre delstudier. Datamaterialet i to studier er intervjuer med studenter, og datamaterialet i én studie er skriftlige selvbeskrivelser av studenters studieopplevelser. Dataene er analysert i en fenomenologisk/hermeneutisk tradisjon, og avhandlingens funn består av beskrivelser av studentenes læringserfaringer.

Etter denne korte presentasjonen av avhandlingens tema, kontekst og perspektiv, vil jeg i resten av innledningen plassere avhandlingen i et videre forskningsfelt, gjennomgå tidligere forskning på psykologistudentenes læring i den lokale kontekst, drøfte sentrale sider ved det å undersøke læringserfaringer, samt etablere et samlet teoretisk perspektiv som grunnlag for diskusjon av avhandlingens funn.

1.2 Avhandlingens plassering i forskningsfeltet

Biggs har vært en sentral forsker i feltet siden 60-tallet og har presentert en modell for å beskrive hvilke faktorer som påvirker og bestemmer studenters læring (Figur 1) (Biggs, 2003, s. 25). I modellen ser man læring i et dynamisk system der forhånds faktorer ved studentene og ved læringsmiljøet påvirker studentenes læringsprosesser, først gjennom ulike tilnærminger til læringsoppgavene som videre er med på å styre hvilke læringsaktiviteter studenter utfører. Læringsaktivitetene påvirker videre kvantiteten og kvaliteten av læringsresultatene. I modellen oppfatter man sammenhengene mellom forhånds faktorer, læringsprosesser og læringsresultater som komplekse og dynamiske.

Figur 1: Biggs' 3 P modell (presage, process, product) av læring og læringsmiljø



Forhåndsfaktorer ved studentene kan inkludere evner, personlighet, sosial bakgrunn, tidligere kunnskap og tidligere skole- og studieerfaringer slik som tilvendte måter å lære på og tilvendte tilnærminger til læringsoppgaver. Forhåndsfaktorer ved læringsmiljøet inkluderer hvordan kunnskapen som skal læres er oppbygd, hvilke metoder for læring det tilrettelegges for, undervisningen, eksamensformene, tid til rådighet og læringsinstitusjonens prosedyrer, læringsklima og kulturelle særpreg. Prosessdelen inkluderer de læringsaktiviteter studentene går inn i. Biggs skiller her mellom tre ulike tilnærminger til læringsoppgaver: overflatetilnærming, dybdetilnærming og strategisk tilnærming (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Entwistle, Tait & McCune, 2000), som en måte å forklare at studentene har ulike motiv og strategier før de går i gang med selve læringsoppgavene, og at det studentene gjør for å lære påvirkes av disse tilnærmingene. Produktene av læringsprosessene uttrykkes som både kvantitative og kvalitative forskjeller i kunnskap. Biggs skiller her mellom subjektive mål som det å nå egne målsettinger for kunnskapstilegnelse, og objektive mål på læringsresultater slik som eksamenskarakterer. Han hevder videre at mange typer vurderinger og eksamener ikke er konstruert slik at bedre karakterer nødvendigvis reflekterer mer avansert eller

kompleks forståelse, og at det derfor i mange sammenhenger kan være misledende å bruke eksamenskarakterer som mål for kvalitative forskjeller i kunnskapstilegnelse. Biggs (1979) har utviklet en klassifisering av læringsutbytte (SOLO = structure of learning outcomes) som grunnlag for å skille mellom ulike objektive kvalitative nivåer av forståelse.

I Biggs' modell plasserer avhandlingens problemstilling seg med hovedfokus på *læringsprosessene*, nærmere avgrenset til *høyt presterende studenters egne beskrivelser av sine læringserfaringer* i studiene. Forhånds faktorer ved studentene blir i liten grad drøftet, og forhånds faktorer ved læringsmiljøet er kun i begrenset grad inkludert i avhandlingen ved at jeg drøfter hvordan studentenes læringserfaringer kan sees i sammenheng med noen faktorer i læringsmiljøet. Læringsresultater er inkludert i avhandlingen ved at beskrivelsene av læringserfaringene kommer fra en gruppe studenter som er valgt ut fordi de har lyktes spesielt godt med et objektivt læringsresultat i form av svært gode eksamenskarakterer i introduksjonsstudiet. Disse studentene har samtidig nådd sine subjektive målsettinger om å komme inn på profesjonsstudiet.

Forskningsfeltet *studenters læring i høyere utdanning* har ekspandert de siste 40 år i takt med veksten i antallet studenter som tar høyere utdanning, og feltet spenner i dag over et stort spekter av tema, metoder og teoriforankringer (Tight, 2007). Disse henger ikke spesielt godt sammen i følge Tight, som har analysert publiserte forskningsartikler i feltet i 20 ledende nord-amerikanske, europeiske og australske tidsskrift utgitt i år 2000. I et forsøk på å oppsummere hvilke tema som har vært sentrale i feltet, går Haggis (2009) kritisk igjennom alle titler fra de siste 40 års forskning på studenters læring i høyere utdanning publisert i det ledende europeiske tidsskriftet *Higher Education*. Haggis søker i sin analyse å dele feltet tematisk inn i kategorier etter hva slags spørsmål forskningen søker svar på. Han finner at hovedområdet for forskning (60-70% av artiklene) er knyttet til spørsmål om hvordan individer lærer: "What can we discover about how individuals learn?" (s. 379). Spørsmålet representerer et kognitivt perspektiv og inkluderer en stor mengde forskningslitteratur om studenters ulike tilnærminger til læring. Haggis' andre

kategori er forskning som dokumenterer og undersøker ulike innovasjoner i læringsmiljøet (10 – 20% av artiklene) og som søker svar på spørsmålet: ”What are the implications of our knowledge about individual learning for classroom teaching and curriculum design?” (s. 379). Den øvrige forskningen om studenters læring publisert i *Higher Education* har, i følge Haggis, enten et sosiologisk perspektiv som undersøker studenters læring og læringsutbytte opp mot sosial kontekst utenfor klasserommet, et kritisk perspektiv som belyser konsekvenser av og begrensninger i de dominerende måter læring oppfattes på, eller undersøker studenters læring med fokus på skriveopplæring for å kunne delta i den akademiske diskurs. I forhold til Haggis sin inndeling av feltet er min avhandling et bidrag til hovedområdet: hvordan individer lærer.

Jeg har ikke funnet internasjonal forskning som direkte undersøker høyt presterende studenters egne beskrivelser av sine læringserfaringer. Flere studier berører likevel mitt forskningstema og har vært en viktig bakgrunn for avhandlingens problemstilling, metode og diskusjon.

En bred forskning har påpekt at eksamen er svært styrende for studenters læring. Snyder (1971) og Miller & Parlett (1974) viste for over en generasjon siden at studenter svært ofte orienterer seg etter hva de regner med de trenger for å gjøre det godt på eksamen. Ved å skille mellom i hvor stor grad studenter var oppmerksomme på hva de ville bli testet på til eksamen, viste Miller & Parlett at studenter som var ”cue seekers” og ”cue conscious” gjorde det gjennomsnittlig bedre på eksamen enn studenter som var ”cue deaf”. Erkjennelsen av eksamens betydning for læring ligger til grunn for Biggs’ (1999) begrep ”constructive alignment” der han argumenterer for viktigheten av å lage eksamen som måler akkurat det vi ønsker at studenter skal lære, at vi kommuniserer disse læringsmålene tydelig til studentene i forkant, og at undervisningen fører studentene mot disse læringsmålene gjennom at studenter trener på det de vil bli vurdert på til eksamen.

En bred forskning har undersøkt betydningen av å få tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen. Hattie og Timperley (2007) oppsummerer en rekke

meta-studier som viser at tilbakemelding er en av de mest betydningsfulle faktorer som påvirker læringsresultater. De hevder at effektiv tilbakemelding må svare på tre hovedspørsmål: Where am I going? How am I going? Where to next? (s. 86). Disse spørsmålene synes å tilsvare Sadler (1989) sin tredelte prosess for tilbakemelding: å vite noe om ønsket nivå, å gjøre noe som sammenligner eget nivå med ønsket nivå for å definere et mulig gap mellom nivåene, og deretter gjøre relevante handlinger som reduserer gapet. Wiliam (2011) diskuterer under hvilke betingelser tilbakemelding best støtter læringsprosesser og presenterer en modell der samme tredelte prosess som Hattie og Timperley og Sadler presenterer, kobles til tre kategorier av aktører: lærere, medstudenter og studenten selv. Fra denne sammenkoblingen lages fem nøkkelstrategier som peker på ulike fokus et læringsmiljø må ha for å støtte opp om tilbakemelding for læring. Gibbs og Simpson (2004) gjennomgår ulike teorier og forskningsresultater knyttet til tilbakemelding for læring og knytter denne kunnskapen sammen til 10 vilkår for god tilbakemelding. Tre av vilkårene påvirker mengde, fokus og kvalitet på studieinnsats ved at et tilstrekkelig antall med riktig type oppgaver med tilbakemelding, skal sørge for at studenter bruker nok tid og krefter på studier og må studere på en produktiv og ønsket måte for å klare oppgavene. De øvrige syv vilkårene knyttes til tilbakemeldingen og dens betydning for læring. Disse vilkårene kan sees som en utdyping av Sadlers tredelt prosess og tar opp at tilbakemeldingen må: være hyppig og detaljert nok, peke på områder studentene kan gjøre noe med, bli gitt på et tidspunkt da det har betydning for studenten å gjøre noe med det, være knyttet til kriterier for gode besvarelser, være uttrykt på en måte studentene forstår, bli mottatt og gitt oppmerksomhet av studenten og føre til relevante handlinger for studenten. Til sammen viser denne forskningen både til hvor sentral tilbakemelding for læring er, og til egenskaper ved studiemiljøet og tilbakemeldingen dersom den skal være effektiv for læring.

Betydningen av motivasjon som drivkraften i læringsprosesser, er et bredt forskningsfelt. Flere undersøkelser tar utgangspunkt i et kvalitativt skille mellom indre og ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000) og undersøker hvordan ulike typer motivasjon påvirker læringsprosesser og læringsresultater. Sheldon og Krieger (2007) undersøkte i en longitudinell studie om en modell som bruker Deci og Ryan (2000)

sin selvdetermineringsteori kan bidra til å forklare tidligere undersøkelser som viser at juss studenter i flere læringsmiljø har nedgang i psykisk velvære i studietiden. Basert på statistisk analyse av data fra en rekke spørreskjema, viste Sheldon og Krieger at Deci og Ryans teori kan være en god forklaringsmodell. Modellen knytter både psykisk velvære og høye læringsresultater til studentenes opplevelse av om læringsmiljøet er autonomistøttende og møter de psykologiske basisbehovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi, som er en integrert del av Deci og Ryans teori. Kyndt, Douchy, Styvven & Cascallar (2011) undersøkte statistisk sammenheng mellom begreper fra to viktige forskningstradisjoner: regulering av motivasjon (Deci og Ryan, 2000) og tilnærminger til læring (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977). De fant at dybdetilnærming, som hovedsakelig er den ønskede tilnærming i høyere utdanning, var positivt korrelert til autonomt regulert motivasjon når studenter sto overfor høye arbeidsbelastninger. Disse forskningsresultatene tyder på at gode læringsmiljøer bør fremme autonom regulert motivasjon.

Felles for undersøkelsene presentert så langt, er at de prøver å si noe generelt og situasjonsuavhengig om studenters læring i høyere utdanning. Nielsen (1999, 2006) tok derimot et situert utgangspunkt og undersøkte hvordan konsertpianister i en akademiutdanning i Danmark kan forstås med mesterlære som perspektiv (Lave & Wenger, 1991). Basert på data fra deltakende observasjon og intervjuer, setter Nielsen fokus på hvordan det profesjonelle musikerfellesskapet ved akademiet er transparent nok til at studenter får tilgang til å se en rekke profesjonelle utøvere som rollemodeller. Nielsen trekker frem hvordan studentene lærer både gjennom å imitere sine mestere og ved selv å være utøvende konsertpianister i en rekke forskjellige situasjoner der de får prøvd ut og får tilbakemelding på sine ferdigheter. Et tilsvarende situert perspektiv tok Skøien, Vågstøl og Raaheim (2009) i en undersøkelse av fysioterapistudenter sin oppfattelse av praksisfellesskapets betydning for læring i klinisk praksis under studiet ved et lærested i Norge. Data fra intervjuer ble underlagt en fenomenografisk analyse (Marton, 1994) der de fant at fire kvalitativt forskjellige kategorier oppsummerte studentenes forståelse av praksisfellesskapets betydning for læring: føle seg velkommen og inkludert / ha nok tid og rom / pasienten som en lærer / betydningen av en medstudent. Begge disse

studier omhandlet profesjonsutdanninger, var eksplorative heller enn hypotesetestende, og undersøkte måter å forstå og diskutere læringserfaringer i kontekst på. Dette gjør de relevante for min avhandling som søker å gi systematiske beskrivelser av læringserfaringer i psykologstudiet ved UiB.

Jeg vil nå se nærmere på tidligere undersøkelser av studenters læring i denne konteksten. Det er gjort en rekke undersøkelser av psykologistudenters læring ved UiB gjennom de siste 30 årene, særlig i introduksjonsstudiet. Det har i denne perioden vært forandringer i psykologstudiets innhold, oppbygging, undervisningsformer og evalueringsformer, men psykologstudiet har likevel hatt stabile trekk som gjør at jeg vil oppsummere en del vesentlige funn fra denne forskningen som bakgrunn for hovedspørsmålet og delspørsmålene i min undersøkelse.

Introduksjonsstudiet i psykologi

Med utgangspunkt i Biggs' modell har de fleste undersøkelser av studenters læring vært spørreundersøkelser som har undersøkt statistiske sammenhenger mellom forhånds faktorer ved studentene, prosessvariabler og læringsprodukt i form av eksamensresultater. Av forhåndsvariabler ved studentene har man undersøkt om kjønn, alder, foreldres utdanningsbakgrunn, karakterer fra videregående skole, tidligere studieerfaring fra annen høyere utdanning, planlagte studier og ambisjonsnivå, har sammenheng med eksamensresultater. Av disse er det karakterer fra videregående skole som har størst sammenheng med eksamensresultater på introduksjonsstudiet, mens andre forhåndsvariabler synes å forklare lite av variasjonen i eksamensresultater (Diseth, Pallesen, Brunborg & Larsen, 2010; Eikeland, 1987; Hovland, Pallesen, Diseth & Larsen, 2004; Nordmo, 1998). Av prosessvariabler har man undersøkt om tid brukt på studier, deltakelse i ulike undervisning, studiestrategi, opplevelse av arbeidsbelastning, samt stress og anstrengelse mens de studerer, har sammenheng med eksamensresultater. Av disse er det den totale tid brukt på studier og deltakelse i ulike former for undervisning som viser størst sammenheng med karakterer (Diseth et al., 2010; Eikeland, 1987;

Hovland et al., 2004). Deltakelse i seminarundervisning med trening i eksamensliknende oppgaveskriving har vært spesielt undersøkt, og effekten av slik deltakelse på eksamensresultater er dokumentert med varierende grad fra svak til god (Nordmo, 1998; Raaheim, 2003; Raaheim & Hegdahl, 1990). Videre har studiestrategi med overflate-, dybde- og strategisk tilnærming vært undersøkt, der overflatetilnærming er minst gunstig og strategisk tilnærming mest gunstig dersom man ønsker gode karakterer (Diseth, 2003, Diseth, Pallesen, Hovland & Larsen, 2006; Diseth et al., 2010). Svebak (1988) undersøkte ved hjelp av spørreskjema hvordan studentene som fikk gode karakterer opplevde betydelig eksamensstress, og konkluderte med at ”gode resultater stort sett var resultat av *stor anstrengelse over lang tid*, utløst av vissheten om at studiet var en stor utfordring. De gode karakterene kom dessuten oftest hos dem som maktet å sette inn et *krafttak i sluttspurten*” (s. 34-35). Raaheim (1999) undersøkte studentenes forståelse av eksamenskriteriene og fant at studentene er usikre på hva de blir belønnet eller straffet for i sine eksamensbesvarelser. Hovland et al. (2004) undersøkte studentenes opplevelse av arbeidsbelastning, og fant at over halvparten av studentene i introduksjonsstudiet synes arbeidsmengden er for stor til at de kan forstå alt som skal læres.

Fra disse undersøkelsene kan vi konkludere med at eksamensresultater i introduksjonsstudiet har sammenheng med karakterer fra videregående skole, med studentenes totale arbeidsinnsats i studiene, med deltakelse i undervisningen det legges opp til, og med studiestrategi. Videre viser undersøkelsene at studentene oppfatter arbeidsmengden i studiet som svært stor og at de er usikre på vurderingskriteriene på eksamen.

Profesjonsstudiet i psykologi

Det har vært flere evalueringsstudier av profesjonsstudiet i psykologi siden oppstarten i 1969, rettet mot å finne problemområder i studiene og hva som eventuelt kan gjøres for å forbedre sider av profesjonsstudiet (Bruvik, 1985; Høstmark Nielsen, Vøllestad, Schanche & Birkeland Nielsen, 2009; Karlsen, 1980; Kvale & Ørnholdt, 1979; Laberg, 2001). Studiene er hovedsakelig spørreskjemaundersøkelser. Meget kort

oppsummert kan vi si at studentene gjennomgående har savnet en bedre opplæring i de praktiske og kliniske delene av utdanningen, mens de er godt fornøyd med de teoretiske og forskningsmessige delene av studiet. Videre har studentene gjennomgående hatt et ønske om å starte med praktiske og kliniske deler tidligere enn hva profesjonsstudiet har lagt opp til. For en bredere gjennomgang av tidligere evalueringer og en grundig rapport fra undersøkelser i 1995 og 2000, se Laberg (2001). Høstmark Nielsen et al. (2009) presenterer et interessant og kanskje overraskende funn fra en spørreskjemaundersøkelse som kartlegger studentterapeuters bekymringer før de starter sin terapitrening. De finner at den største bekymringen er knyttet til ”- at jeg ikke har gode nok teoretiske kunnskaper om psykiske lidelser og psykologisk behandling” (s. 241). Som et mulig tiltak foreslår Høstmark Nielsen et al. å innføre et pre-praktikum som blant annet skal tematisere forholdet mellom teori og praksis for å komme studentenes bekymring for mangelfulle teoretiske kunnskaper i møte.

Som denne gjennomgangen har vist, påvirker en rekke faktorer i læringsmiljøet studentenes lærings erfaringer og læringsresultater, og vi har godt belegg for å si at eksamen i stor grad styrer læringsaktiviteter og at tilbakemeldinger underveis har spesielt stor betydning for læring. Videre kan vi si at læringsmiljø påvirker motivasjon, og at et støttende læringsmiljø er knyttet til større autonom regulering av atferd og at slik regulering er knyttet til bedre prestasjoner og bedre psykisk velvære. Dette er generelle prinsipper som man kan undersøke i hvor stor grad og på hvilke måter gjør seg gjeldene i ulike kontekster. Gjennomgangen har videre vist at ved å gå inn i en kontekst med et situert perspektiv på læring, kan studenters lærings erfaringer utforskes og beskrives i forhold til å bli en del av et fag- eller praksisfellesskap der lærings erfaringer knyttes til deltakelse i sosialfaglige samhandling. De tidligere undersøkelsene av studenters læring i psykologstudiet ved UiB har vist at vi mangler kunnskap om lærings erfaringer i studiet med et eksplorerende utgangspunkt der målet er å få beskrivelser av lærings erfaringene. Videre mangler vi kunnskap om psykologutdanningen ut fra et situert perspektiv på læring, der studentenes lærings erfaringer sees i forhold til å bli en del av et

fagfellesskap. Avhandlingen søker å bidra til ny kunnskap på disse områdene av psykologutdanningen.

1.3 Læringserfaringer

Drøftinger av erfaringsbegrepet har en lang tradisjon innen filosofien som det ligger utenfor denne avhandlingens tema å gå inn i. Jeg vil imidlertid knytte to refleksjoner til hva læringserfaringer kan være fra et pedagogisk ståsted i mitt forskningsprosjekt.

Erfaring (experience) er den sentrale kategori og utgangspunkt for Dewey sitt filosofiske prosjekt og hans kunnskapsteori. Dewey skiller blant annet mellom primær og sekundær del av erfaring (Dewey, 1997; Sakofs & Hunt, 1995). I den primære delen gjør vi noe, og det vi gjør, fører med seg en konsekvens for oss. I den sekundære delen knytter vi sammenhengen mellom disse for å gi en erfaring mening. For Dewey innebærer tenkningen i den sekundære delen en forutsetning for at erfaringer skal kunne være grunnlag for læring. Sammenhengen mellom handling og konsekvens av handling må forstås på en slik måte at den vil gjelde for en rekke andre liknende handlinger. Det skjer gjennom en språklig bevisstgjøring av sammenhengen (Dewey, 1997, kapittel 11 "Experience and Thinking"). Kolb (1984) har også erfaring som en sentral kategori i sin læringsteori, og gjør et lignende skille mellom aktivitet og erfaring. Med «apprehension» peker han på umiddelbare ureflekterte opplevelser, mens med «comprehension» peker han på erfaring etter at opplevelser har blitt språklig bearbeidet til innsikt.

I avhandlingen er det studentenes språklige uttrykk for læringserfaringer som er datagrunnlag. Det har derfor ikke vært mulig å skille mellom umiddelbar opplevelse og erfaringer i analysen av studentenes uttrykk, og læringsopplevelser brukes derfor synonymt med læringserfaringer. Med læringserfaringer mener jeg de erfaringer studentene uttrykker i intervjuene og i de skriftlige refleksjonene over sitt studieforløp, og disse erfaringene inkluderer både handlingene studentene sier de har gjort for å lære, opplevelsene de uttrykker de har hatt i forbindelse med handlingene,

og den mening de tillegger handlingene når de reflekterer over dem i etterkant av sitt studieforløp.

Turner og Brunner (1986) problematiserer forholdet mellom erfaring, uttrykk for erfaring og å studere andres erfaringer. I tråd med Dewey og Kolb oppfatter de erfaring som noe individet har skapt gjennom å bevisstgjøre sammenhenger i livets begivenheter. Brunner hevder at for å gi uttrykk for en erfaring, må den rammes inn og forstås i tid med en begynnelse og slutt. Erfaringen blir på den måten ofte uttrykt som en historie, og dette uttrykket er ifølge Brunner, personens tolkning av seg selv. For å nærme oss å forstå noens erfaringer, må vi studere uttrykket for erfaringene siden erfaringer ikke er tilgjengelige direkte. Brunner påstår at vi forstår andres erfaringer med grunnlag i våre egne erfaringer, og på den måten er en studie av andres erfaringer forskerens tolkning av deres selvfortolkning. I en slik dobbel tolkning ligger en spenning i mellom hvem sin erfaring som kommer til uttrykk – forskerens eller personen forskeren prøver å studere. Dette er en problemstilling i avhandlingen som jeg skal komme tilbake til i metodekapittelet.

Turner gjør oss oppmerksom på et annet aspekt av opplevelser. Han hevder at vi har et indre press for å uttrykke erfaringer som har en større intensitet i følelser, positive som negative, enn hverdagserfaringer. Når vi har erfaringer med større intensitet, skapes en uro og vi vil ha et økt behov for å lete etter mening i det som har skapt uro. I en slik meningssøken tyr vi spesielt til tidsløpsstruktur som binder fortid og fremtid sammen. Her påpeker Turner noe som er relevant for mitt datagrunnlag ved at studentenes fortellinger og refleksjoner over sine opplevelser i studiet kan ha en overvekt av ekstraordinære læringserfaringer på bekostning av hverdagserfaringer og dermed gi et skjevt bilde av settet av læringserfaringer som inngår i rytmen i studentlivet. Dette er en problemstilling jeg vil komme tilbake til i metodekapittelet i en drøfting av mulige feilkilder i datamaterialet.

1.4 Teoretiske perspektiv brukt til å diskutere funn

I de siste 20 årene har det foregått en diskusjon særlig mellom representanter for kognitive- og situerte- perspektiver på læring (Anderson, Reder & Simon, 1997; Greeno, 1997; Säljö, 2001; Sfard, 1998). Begge perspektivene utgjør komplekse forskningsfelt med mange teorier, men om vi nedtoner variasjonene innen begge perspektiv kan vi forenklet peke på en vesentlig forskjell. Det kognitive perspektivet tar som utgangspunkt at læring er et fenomen som foregår i det enkelte individ, der man primært er opptatt av personers indre prosesser, som hovedsakelig foregår i hjernen (Hodkinson, Biesta & James, 2008). Dette perspektivet tar derfor utgangspunkt i individet og ser læringsmiljøet som en kontekst som påvirker individets læringsprosess. Det situerte perspektivet betrakter kunnskap som noe utenfor individet, distribuert mellom mennesker og deres omgivelser, og innvevd i de sosiale praksiser individet tar del i (Beckett & Hager, 2002; Hodkinson et al., 2008). I dette perspektivet fokuserer man derfor på de sosiale praksiser og betrakter læring som forandring i de sosiale praksiser heller enn som en indre prosess i individet. Det situerte perspektivet tar av den grunn utgangspunkt i læringsmiljøet der individene utfører sine handlinger og ser læring som del av et sosialt samspill med både mentale, emosjonelle, fysiske og praktiske sider.

Flere forskere diskuterer om, og til dels hevder at, det er en paradigmatisk forskjell mellom å se læring i et sosialt/kulturelt perspektiv og i et individuelt perspektiv (Alexander, Schallert & Reynolds, 2009; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Hodkinson et al., 2008; Säljö, 2001, 2009; Sfard, 1998). Sfard (1998) hevder at en vesentlig forskjell mellom disse to ulike måter å forstå læring på kan belyses ved å vise til at de hviler på to ulike grunnleggende metaforer: læring forstått som *tilegnelse* og læring forstått som *deltakelse*. Med Sfards begreper er det rimelig å hevde at kognitive tilnærminger vanligvis tar utgangspunkt i læring som tilegnelse, mens situerte tilnærminger vanligvis tar utgangspunkt i læring som deltakelse. Sfard argumenterer for at begge disse forståelsene avdekker helt vesentlige, men ulike, sider ved det komplekse fenomenet som læring er, og hun advarer mot å la kun ett av de to metaforene dominere læringsdiskursen.

I avhandlingen vil jeg støtte meg til Sfard sitt argument og forsøke å bruke tre ulike teoretiske perspektiv for å diskutere mine hovedfunn: Sadler (1989) sin teori om hvordan tilbakemelding for læring skjer, Deci og Ryan (2000) sin selvdetermineringsteori om ulike former for motivasjon for å utføre handlinger, og Lave og Wenger (1991) sin læringsteori om hvordan nykommere blir del av et praksisfellesskap. Både Sadler og Deci og Ryan sine teorier har et kognitivt perspektiv, mens Lave og Wenger sin teori har et situert perspektiv. Valget av disse tre teoriene er gjort av to grunner. For det første er alle tre velkjente i forskningsfeltet og har derfor betydelig legitimitet som teoretiske perspektiv hver for seg. For det andre trekker de frem ulike aspekter ved det komplekse fenomenet læring i høyere utdanning er, og de vil derfor kunne være komplementære og til sammen gi et bredt og interessant teoretisk utgangspunkt for å diskutere avhandlingens funn. Jeg vil i det følgende presentere de tre teoriene og søke å vise hvordan de kan utfylle hverandre.

Tilbakemelding for læring

D. Royce Sadler (1989) presenterer en teori om tilbakemelding for læring forstått som en prosess der tre deler må oppfylles. For det første må den som gir tilbakemelding ha en formening om hva som karakteriserer kvalitet på det ønskede nivå. For det andre må den som skal strekke seg etter dette nivået produsere noe og få tilbakemelding på eget nivå sammenlignet med ønsket nivå, slik at et eventuelt gap mellom nivåene blir identifisert. For det tredje må den som strekker seg etter det nye nivået gjøre en aktivitet som er egnet til å minske gapet. Sadler bygger sin modell på en definisjon av tilbakemelding foreslått av Ramaprasad (1983). Hattie og Timperly (2007) reformulerer den tilsvarende prosess fra studentens perspektiv og definerer effektiv tilbakemelding for læring som å besvare tre spørsmål: Where am I going? How am I going? Where to next? (s. 86). En slik tredelt prosess kan man anta må gjøres flere ganger for at den som lærer skal komme til det ønskede nivå og internalisere det som kjennetegner dette nivået. Sadler skiller videre mellom tilbakemelding og selvovervåking basert på om vurderingen kommer fra en ytre kilde som en lærer eller kompetent utøver, eller fra den som lærer selv. Sadler påstår at målet for mange instruksjonssystemer er å legge til rette for at tilbakemelding går

over til å bli selvovervåking. Skal det skje må den som lærer selv står for de tre delene av prosessen: forstår nivået for ønsket kvalitet, vurdere sin egen produksjon i forhold til dette nivået, og gjøre noe relevant for å minske avstanden mellom eget nivå og ønsket nivå.

Sadler diskuterer hvordan kompleks kunnskap, som han hevder kjennetegner mange læringsmål i høyere utdanning, ofte ikke har skarpe kriterier men heller bruker multiple kriterier og innebærer en form for taus kunnskap (Polanyi, 1966). Det gjør at kompetente utøvere gjenkjenner det ønskede kvalitetsnivået i eksempler og kan peke på der nivået er nådd og der et forsøk ikke når det ønskede nivå, uten at kriteriene for vurderingen nødvendigvis kan uttrykkes eksplisitt. Dette bruker Sadler som et argument for å hevde at studenter må trenes til å vurdere kvalitet i autentiske situasjoner, under veiledning av en som kjenner det kvalitetsnivået som tilstrebes:

”A novice is, by definition, unable to invoke the implicit criteria for making refined judgements about quality. Knowledge of the criteria is ”caught” through experience, not defined. It is developed through an inductive process which involves prolonged engagement in evaluative activity shared with and under the tutelage of a person who is already something of a connoisseur. By so doing *”the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master ... Connoisseurship... can be communicated only by example, not by precept”* (Polanyi, 1962, p. 53-54). In other words, providing guided but direct and authentic evaluative experience for students enables them to develop *their* evaluative knowledge, thereby bringing them within the guild of people who are able to determine quality using multiple criteria.” (s. 135).

Det som gjør Sadler sin teori interessant som perspektiv på avhandlingens funn, er å diskutere hvordan tilbakemelding og selvovervåking skjer når de høyt presterende studentene prøver å oppnå et tilstrebet kvalitetsnivå på ulike typer kunnskap.

Selvbestemmelsesteori

Motivasjonsteorier søker å forklare hvorfor vi handler som vi gjør i ulike situasjoner, og har derfor en sentral plass i læringsforskning. Edward Deci og Richard Ryan sin selvbestemmelsesteori (Self Determination Theory) (Deci & Ryan, 2000) baserer seg på en antagelse om at mennesker higer mot utvikling og indre integrasjon og er proaktive og engasjerte i sin egen utvikling. Teorien tilhører dermed kognitive motivasjonsteorier der handling sees som og bunner i rasjonelle bevisste valg. Teorien skiller mellom to kvalitativt forskjellige motivasjoner: en indre motivasjon der man gjør noe for å oppnå en indre belønning og en ytre motivasjon der man gjør noe for å oppnå en ytre belønning. Siden teorien bygger på antagelsen om at mennesket har noen grunnleggende medfødte behov som det selv er motivert for å dekke, blir indre motivasjon en naturlig menneskelig tilstand der vi ikke trenger ytre belønning eller ytre konsekvens for å ville handle (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvbestemmelsesteorien er på den måten en motsats til flere behavioristiske teorier, som for eksempel Skinner sin teori om operant betinging, der man tar utgangspunkt i ytre belønningssystemer for å forstå handling.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er en bredt anlagt motivasjonsteori som legger vekt på de sosiale kontekstuelle forhold som tilrettelegger for, eller står i veien for, et naturlig iboende behov for selvmotivasjon og sunn psykisk utvikling. Som teoretisk utgangspunkt innen læringsforskning har den pekt på at studenter i utdanningsinstitusjoner sjeldent fritt kan følge en indre motivasjon fordi institusjoner både definerer læringsmål og lager en rekke handlinger studenter må delta i for å nå disse læringsmålene. Deci og Ryan beskriver hvordan en ytre kontrollert motivasjon kan bevege seg i retning indre motivasjon gjennom en prosess der elever og studenter identifiserer seg med og internaliserer verdiene bak de handlinger som utdanningen fremmer. Med utgangspunkt i en oppfatning om at mennesker søker et integrert og harmonisk selv, hevder teorien at det er ønskelig at verdiene man identifiserer seg med, integreres og er i harmoni med de øvrige verdier i selvet slik at de blir en del av ens identitet. Når dette skjer, vil en i utgangspunktet ytre regulering av handlinger styres av en selv gjennom det de betegner som en autonom regulering. For Deci og

Ryan er dette fortsatt en form for ytre motivasjon, men denne formen har nå mange likhetstrekk med handlinger man utfører med indre motivasjon. Teorien hevder videre at mennesker har grunnleggende psykologiske behov for å oppleve *kompetanse, autonomi og tilhørighet*. Når studenter i en læringssammenheng opplever å ha disse grunnleggende behovene dekket, kjennetegnes de av å ha større engasjement, bedre prestasjoner, høyere kvalitet på læring og større psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Undersøkelser blant elever og studenter synes å støtte denne argumentasjonen (Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Kyndt et al., 2011).

I avhandlingens andre delstudie har jeg brukt Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som perspektiv til å diskutere studentenes læringsopplevelser i introduksjonsstudiet og om læringsmiljøet kan sies å dekke de grunnleggende psykologiske behov teorien påstår at er nødvendige for å oppnå høy kvalitet på læring. Jeg ønsker å trekke dette perspektivet med meg i diskusjonen av avhandlingens hovedfunn.

Situert læring og legitim perifer deltakelse

Jean Lave og Etienne Wenger sin læringsteori: *Situated learning: legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991), bruker antropologiske og sosiologiske innganger til å forstå fenomenet læring. Teorien har et sosiokulturelt utgangspunkt og betrakter læring som en sosialiseringssprosess inn i et eksisterende sosialt fellesskap. I forhold til kognitive teorier representerer Lave og Wenger sin situerte teori et fokusskifte fra læring som prosess i individet til læring som en sosial prosess eller ”som et spørsmål om skiftende deltakelse i igangværende sosial praksis” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 48).

Lave og Wengers teori er utviklet med utgangspunkt i etnografiske studier av ulike former for lærlingeordninger utenfor skolesystemet, der nye lærlinger, mer erfarne lærlinger og mestere arbeider sammen over tid. Et felles trekk ved disse studiene er at nykommere i fellesskapene lærer uten at det blir gitt direkte undervisning i det de skal lære. Læringsprosessene skjer ved at nykommere utnytter de mange læringsressurser som finnes i praksisfellesskapene, som å observere

hvordan mer erfarne utøvere praktiserer og ved å få og ta stadig nye arbeidsoppgaver som de kan mestre og som over tid blir mer kompliserte og mer sentrale for fellesskapet. Nykommernes utvikling av kyndig deltakelse i disse nye sosiale praksisene skjer sammenvevd med utviklingen av ny identitet som fagperson. Selv om teorien fokuserer på deltakelse i sosiale praksiser, innebærer læring også for Lave og Wenger en identitetsforandring: ”an increasing sense of identity as a master practitioner” (1991, s. 111). Lave uttrykker at et helt utdanningsløp rettet mot å bli en kompetent yrkesutøver kan betraktes som et transformasjonsprosjekt for den som deltar i utdanningen: ”Det vesentlige etter vår mening er å fokusere på transformasjonsprosjekter av et omfang som kan forventes å engasjere deltakerne i skiftende værensformer og skiftende forståelser av hvem de er og hva de driver med.” (Lave i Nielsen & Kvale 1999, s 51).

Lave og Wenger peker på at etablerte praksisfellesskap har systematiske rekrutteringsformer der nye deltakerne får en legitim status med passende oppgaver i periferien av fellesskapets praksiser, og derfra får anledning til, mer eller mindre assistert, å bevege seg innover mot stadig mer sentrale oppgaver i praksisfellesskapet. Etter en tid vil nykommerne kunne være de som besitter de sentrale posisjonene og er dermed blitt en del av de som forvalter fellesskapets kunnskapsformer. For å analysere prosessen der nye personer over tid blir medlem av et praksis- eller fagfellesskap, bruker Lave og Wenger begrepet *deltakerbane* (*trajectory of participation*). En *bane* forutsetter at noe beveger seg og er en konseptualisering av hvordan bevegelsen avsetter seg i tid og rom. Med begrepet *deltakerbane* kan vi konseptualisere rekken av handlinger en person deltar i på forskjellige tidspunkt i skiftende sosiale situasjoner, og betrakte disse handlingene i sammenheng som en helhet. Lave og Wenger bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* for å peke på en posisjon en nykommer i et praksisfellesskap blir gitt og kan innta for å få tilgang til å engasjere seg i fellesskapets sosiale praksiser. For å bli en del av praksisfellesskapet er det nødvendig at deltakeren over tid beveger seg fra denne posisjonen i retning av *full deltakelse* i fellesskapets praksiser.

Lave og Wenger beskriver en prosess der det å internalisere verdier og identifisere seg med de som holder verdiene, har en sentral plass. Hos Lave og Wenger er denne prosessen nært knyttet til det å bli en kompetent utøver av handlinger og å bli en del av et fellesskap som deler disse handlingene. De beskriver i sin teori hvordan kompetente utøvere og nykommere ofte inngår i en felles produksjon der nykommerne både kan observere de erfarne i aksjon og kan få umiddelbar respons på om deres egne handlinger holder det forventende kvalitetsnivå. Lave og Wengers teori ser i første omgang på hvordan læring foregår gjennom å delta i skiftende sosiale samhandling, og teoriens begreper setter dermed fokus på samhandlingsmønstre mer enn på individuelle mentale prosesser. Teorien kan slik sies å være komplementær til kognitive teorier om læring.

I avhandlingens tredje artikkel har jeg brukt Lave og Wengers sin teori som utgangspunkt for diskusjon av en gruppe studenters læringsopplevelser i den seksårige psykologutdannelsen ved UiB. Jeg vil trekke med meg dette perspektivet inn i en diskusjon av hovedfunnene i avhandlingen.

Sammenstilling av de tre teoriene

Sammenstiller vi disse tre teoriene er det tydelig at de er utviklet for å gi svar på svært ulike spørsmål: Hvordan inngår tilbakemelding på en god måte i en læreprosess? Hvorfor handler vi og under hvilke betingelser kan våre handlinger opprettholde høy kvalitet over tid? Hvordan beskrive en prosess der nye deltakere blir del av et fagfellesskap? Bak disse klare ulikhetene kan en mulighet til fellestrekk være at de tre teoriene berører sider ved å identifisere seg med verdier og handlinger som man foreløpig ikke fullt ut har eller kan utføre. I Sadlers teori settes fokus på handlinger som inngår i studenters streben etter å forstå og internalisere en kvalitetsnorm som lærere og fagpersoner de ønsker eller trenger å identifisere seg med, allerede innehar. Sadlers teori kan belyse hvordan en slik prosess foregår gjennom en syklus av ytre handlinger, og peke på eventuelle grunner til at denne prosessen ikke skjer uproblematisk. Deci og Ryans teori fokuserer på viktigheten av å identifisere seg med de verdier som ligger til grunn for å utføre et sett handlinger for

slik å oppnå en autonom regulering av sin atferd. Teorien hevder at tre psykologiske basisbehov må oppfylles for at en autonom regulering skal finne sted uten kostnad i form av mer eller mindre betydelig nedgang i psykisk velvære. Disse to kognitive teoriene utfyller hverandre ved at der Sadler peker på ytre handlingsmønstre, peker Deci og Ryan på indre betingelser for at handlingene skal skje. Lave og Wenger tar et bredere perspektiv og ser den individuelle identitetsforandring som integrert i prosessen med å bli en deltaker i et fagfellesskap. Med Lave og Wengers teori utvides det individuelle perspektivet til både Sadler og Deci og Ryan til også å omfatte mønstre i de sosialfaglige handlinger som utgjør en utdanning.

Med utgangspunkt i studentenes beskrivelser av sine læringserfaringer, vil jeg derfor med disse tre perspektivene kunne diskutere hvordan prosessen med å strekke seg etter et nytt kvalitetsnivå foregår gjennom tilbakemelding/selvovervåking, om studentene opplever en autonom regulering av de nødvendige læringsaktiviteter eller opplever hindringer som skaper nedgang i psykisk velvære, og på hvilken måte strukturen i de sosialfaglige handlingsmønstrene i utdanningen fører eller ikke fører studentene mot større faglig identitet. Slik kan teoriene være komplementære og samlet sett gi en bred og interessant plattform for å diskutere avhandlingens funn.

2 Problemstillinger

Litteraturgjennomgangen til nå har vist at en rekke tidligere studier i forskningsfeltet har gitt oss forståelse for sammenhenger mellom ulike faktorer og eksamensresultater, både generelt og i den lokale kontekst. En rekke lokale evalueringer av psykologutdanningen har videre belyst noen problemområder i studiene. Vi har likevel lite forskningsbasert kunnskap om psykologistudentenes opplevelser av å studere i det læringsmiljøet vi har ved Universitetet i Bergen, og min avhandling vil belyse nettopp dette.

Introduksjonsstudiet i psykologi ved Universitetet i Bergen har en spesiell situasjon i universitetssammenheng fordi svært mange av studentene som tar dette studiet ønsker å bli psykologer, men kun en liten andel får anledning fordi det er svært få studieplasser i det påfølgende profesjonsstudiet i forhold til det store antall studieplasser i introduksjonsstudiet. I avhandlingen har jeg undersøkt læringsopplevelsene til studenter som lykkes med å komme gjennom nåløyet og blir akseptert på profesjonsstudiet. Jeg har fokusert på hva disse studentene gjør i introduksjonsstudiet for å lykkes med å få svært gode eksamensresultater, og på hvordan de opplever studiene og tillegger det de gjør mening i sin læringsprosess. Jeg har videre fokusert på hvordan studentenes opplevelser i introduksjonsstudiet, og i det påfølgende profesjonsstudiet sett i sammenheng, kan forstås som en yrkesforberedende utdanning. Mitt hovedforskningsspørsmål i avhandlingen er: Hvilke læringserfaringer har studenter i psykologstudiet ved Universitetet i Bergen? Jeg vil betegne dette som en kasusstudie med indre interesse (Stake, 2005, s. 445), der spørsmålet er eksplorerende heller enn hypotesetestende, og der beskrivelsene av opplevelsene og strukturen i dem er avhandlingens funn. Avhandlingen har følgende tre underforskningsspørsmål som undersøkes hver for seg:

1) Hvordan studerer de studentene på introduksjonsstudiet i psykologi som har de beste eksamensresultatene?

2) Hvordan opplevde studentene på profesjonsstudiet sin studiesituasjon i introduksjonsstudiet der svært gode eksamenskarakterer er avgjørende for videre studiekarriere?

3a) Hvordan opplever studentene prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen?

3b) Hvordan kan denne prosessen forståes som en deltakerbane fra en perifer mot en mer fullverdig posisjon i psykologenes praksisfellesskap?

3 Metode

3.1 Metodologiske avveininger

Avhandlingen baserer seg på tre ulike studier av et kasus, der datagrunnlaget i to studier er individuelle semi-strukturerte studentintervjuer, og der datagrunnlaget i én studie er reflekterende studenttekster. Før jeg beskriver de metodiske fremgangsmåtene vil jeg drøfte noen metodologiske avveininger som ble tatt i forkant av, og underveis i studiene. I kapittel 5.3 vil jeg komme med noen kritiske refleksjoner til disse metodevalgene slik jeg ser dem i etterkant av undersøkelsene.

3.1.1 Kvalitative studier og bruk av kasus

Innen læringsforskning i høyere utdanning er bruken av kasusstudier en utbredt metode. Kasusstudier medfører at man studerer et fenomen gjennom å gå i dybden på noen tilfeller av fenomenet slik det fremstår i sin naturlige kontekst, og gjennom perspektivet til den som er involvert i fenomenet. ”Definition of case study research: the in-depth- study of instances of phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon” (Gall, Borg & Gall, 1996, s. 545). Kasusstudier kan på den måten særlig bidra til økt forståelse for hvordan læringsprosesser oppleves og hvilke meninger de tillegges av de som deltar i læringsprosessene. Mine forskningsspørsmål ønsket å søke svar på hva studenter gjør for å lære i noen konkrete studiesituasjoner, hvilken mening de tillegger det de gjør, og hvordan de beskriver opplevelsen av å være student i en gitt kontekst. En kasusstudie framsto derfor som et egnet forskningsdesign for disse forskningsspørsmålene.

3.1.2 Forforståelse

Forskerens rolle i kausstudier er å prøve å forstå fenomenet man undersøker fra deltakerens perspektiv og beskrive deres opplevelser best mulig. Forskeren er imidlertid ikke et ”instrument” som kan utføre en slik beskrivelse ”objektivt” fordi forskeren stiller med en forforståelse av fenomenet man vil undersøke. I følge Gadamer (1989) er det ikke mulig å unngå en forforståelse siden denne er ens egen forståelseshorisont som menneske. Når vi ønsker å forstå en annen, må vi imidlertid ikke tviholde på vår forforståelse, men ha en følsomhet for den andres annerledeshet. ”The important thing is to be aware of one’s own bias, so that the text can present itself in all its otherness and thus assert its own truth against one’s own fore-meanings” (Gadamer, 1989, s. 269). Brunner (Turner & Brunner, 1986) peker også på dette forholdet når han hevder at å studere andres erfaringer innebærer en tolkning av andres selvfølgelig der det er spesielt viktig at forskerens tolkning ikke blir for enerådende. I beskrivelse av bruken av fenomenologisk metode drøfter Giorgi (1997) forskerens forforståelse av det objektet han vil undersøke. Giorgi synes å ville gå lenger enn Gadamer, og stiller som krav at forskeren forsøker å sette tidligere kunnskap om objektet man vil undersøke ”i parentes” (Giorgi bruker begrepet ’bracketing’): ”One ”puts aside” or renders ”non-influential” all past knowledge that may be associated with the presently given object, so that it has a chance to present itself in its fullness in this situation” (s. 240). Som inngang til min bruk av kausstudier har jeg forsøkt å bevisstgjøre deler av min forforståelse av fenomenet jeg vil undersøke, slik at den ikke skal hindre meg i å oppfatte informantenes beskrivelser av fenomenet. Jeg bruker Giorgi sitt begrep om å forsøke å sette min forforståelse ”i parentes”.

3.1.3 Bevisstgjøring av egen forforståelse og forsøk på å sette den i parentes.

Min egen inngang til feltet var firedelt. For det første hadde jeg i flere år undervist nye studenter i hvordan å utvikle gode studievaner gjennom kurs og gjennom individuell veiledning av studenter som strevde med studiene. I dette arbeidet hadde jeg vært opptatt av ulike læringsstiler basert på personlighetsfaktorer, og jeg hadde en grunnleggende oppfattelse av at det er flere veier til gode læringsresultater. For det andre hadde jeg i flere år hatt ansvaret for pedagogisk opplæring av viderekomne studenter som underviste nye studenter i en rekke fag, inkludert studenter i profesjonsstudiet i psykologi. Et tema i den pedagogiske opplæringen var refleksjon og diskusjon om hvordan de erfarne studentene selv hadde studert faget for å lykkes med sine innledende studier, med tanke på å viderefremme sine erfaringer til de nye studentene. Disse diskusjonene hadde forsterket opplevelsen av at det er flere gode måter å studere på. For det tredje hadde jeg vært involvert i å foreslå felles innhold og struktur på seminarundervisningen i introduksjonsstudiet i psykologi. Hovedfokuset ble lagt på muntlig diskusjon av sentrale deler av pensum, og på skrivetrening av eksamensliknende oppgaver i essayformat. Dette var i samsvar med hva forskning hadde vist var spesielt læringsfremmende. Samtaler med kollegaer med lang undervisningserfaring i psykologi forsterket min forståelse av at mange studenter måtte øve på å skrive eksamensliknende essayoppgaver for å lære den aktuelle eksamenssjangeren. For det fjerde hadde jeg utført en kvantitativ korrelasjonsundersøkelse som undersøkte om deltakelse i seminarundervisningen i introduksjonsstudiet i psykologi hadde en målbar effekt på eksamensresultatene, der jeg fant at den statistiske sammenhengen var moderat til svak (Nordmo, 1998). Disse erfaringene gjorde meg nysgjerrig på å undersøke hvilke kombinasjoner av læringsaktiviteter de studentene som lykkes best til eksamen brukte, og hvilken betydning studentene tiller de forskjellige læringsaktivitetene som forklaring på de gode eksamensresultatene.

De ulike rollene beskrevet over, kan ha bidratt til mulige ”feilkilder” i mitt forskningsprosjekt da jeg inngikk i en ny rolle som forsker. Jeg hadde både bevisste og trolig ubevisste forestillinger om hva som var gode studievaner fra å ha undervist om dette temaet. Det kunne bety at jeg var særlig oppmerksom på utsagn om studieaktiviteter som bekreftet mine forestillinger, og i mindre grad merket meg andre aktiviteter studentene trakk fram som viktige. Videre hadde jeg foreslått innhold i seminarundervisningen og undervist en rekke seminarledere i hvordan å gjennomføre seminarundervisningen etter intensjonene med undervisningsformen. Disse erfaringene kunne lett føre meg til å mene at nettopp seminarundervisningen var spesielt viktig for studentene, og jeg kunne risikere å gi studentenes positive utsagn om denne undervisningsformen for stor betydning, og legge for lite merke til negative utsagn om undervisningsformen. Jeg sto derfor foran betydelige utfordringer ved å ha ulike roller, ikke minst fordi jeg i min nye rolle som forsker var relativt uerfaren og fortsatt opparbeidet meg metodisk kompetanse. Som svar på disse utfordringene søkte jeg å øke min bevissthet om mulige feilkilder gjennom opplæring i forskningsintervju som metode, og gjennom diskusjoner med erfarne forskere som brukte denne og andre kvalitative metoder. Jeg hadde som klar målsetting å gjennomføre undersøkelsene med tilstrekkelig integritet til at kvaliteten på arbeidet kunne aksepteres av forskersamfunnet.

Jeg gikk inn i intervjuene med en bevissthet om at det gjaldt å få frem studentenes egne opplevelser heller enn å få bekreftet min forforståelse. Dette søkte jeg gjennom å prøve å ha en åpen og nysgjerrig holdning og ved å stille svært åpne spørsmål som ba om beskrivelser av hva studentene konkret hadde gjort og hvilken mening de tilla sine studiehendelser, heller enn formuleringer som allerede inneholdt mine forforståelser. Jeg ga videre studentene god tid til å tenke seg om før de svarte, og jeg utfordret dem med oppfølgingsspørsmål som ba om mer konkret beskrivelse hvis jeg mistenkte at de beskrev noe slik de ideelt sett gjerne skulle ha jobbet heller enn slik de faktisk hadde studert, eller jeg mistenkte at de sa det de trodde jeg ville høre. Videre anstrengte jeg meg for å ha et kroppsspråk som ikke for tydelig bekreftet de svar som kunne stemme med min forforståelse. Bevisstheten om min egen forforståelse og de konkrete forsøkene på å ikke la den for sterkt påvirke

datainnsamlingen, har vært mitt forsøk på å sette den tilstrekkelig i parentes. Disse anstrengelsene er gjort for å ivareta studiens gyldighet og pålitelighet i den håndverksmessige delen av datainnsamlingen.

I analyse- og rapporteringsfasen av forskningen har vi vært to forskere som har samarbeidet tett og diskutert hyppig. De mange dialogene oss i mellom har både vært en form for validering av analysen, og har vært med på å bevisstgjøre egen forforståelse som videre har bidratt til å forsøke å sette den i parentes. Det er vanskelig å selv vurdere i hvilken grad jeg har lyktes med disse anstrengelsene. De påfølgende beskrivelsene av hva som konkret ble gjort i de tre studiene er en måte å gi transparens til arbeidet slik at forskersamfunnet kan vurdere om kvaliteten er tilfredsstillende.

3.1.4 Intervjuer

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale der forskeren og intervjuobjektet sammen kommer fram til beskrivelser gjennom språkhandlinger av fenomener som er av interesse for begge. Målet er ofte å komme fram til detaljerte beskrivelser av den intervjuedes livsverden, og det kvalitative forskningsintervjuet har dermed en spenning i seg mellom at forskeren både er interessert i et fenomen som forskeren har egne forestillinger om, og at forskeren ønsker å få frem den intervjuedes beskrivelser av fenomenet. Som jeg har beskrevet må forskeren derfor prøve å tilsidesette egne forestillinger om fenomenet man undersøker - det Kvale kaller *Deliberate Naïveté* (Kvale, 1996, s. 33).

I avhandlingen bruker jeg det kvalitative forskningsintervjuet til å undersøke en liten gruppe studenters erfaringer med å studere psykologi slik de gjenkaller disse erfaringene til dels flere år etter at de fant sted. På den måten er det ikke den umiddelbart opplevde erfaring og den mening erfaringen tillegges der og da som fremgår av intervjuene, men slik erfaringene huskes og de meninger studentene enten husker de tilla erfaringene eller retrospektivt tillegger erfaringene. En forutsetning for

å bruke denne metoden er å ha tillit til at studentene husker sine erfaringer godt nok og er troverdige i sine utsagn om dem. Som Turner (Turner & Brunner, 1986) påpeker, kan slike erfaringer ha en overvekt av ekstraordinære erfaringer på bekostning av hverdagserfaringer fordi man har et sterkere indre press for å uttrykke erfaringer med større intensitet i følelser. Dette må betraktes som en mulig feilkilde i datamaterialet.

3.1.5 Selvbeskrivelser

I den andre studien i avhandlingen er datamaterialet tekster studentene har skrevet på relativt kort tid i en klasseromssituasjon, der de reflekterer over egne studieerfaringer som ligger fra noen måneder til flere år tilbake. Dette kan vi kalle en narrativ innfallsvinkelen til kunnskap om studentenes opplevelser (Mishler, 1999) og er et interessant supplement og alternativ til forskningsintervjuet. I selvbeskrivelsene får studentene anledning til å lage en historie om seg selv uten direkte innblanding av forskeren som derfor i mindre grad enn i forskningsintervjuene er en medprodusent av studentenes beskrivelser. Tekstene er imidlertid et resultat av hva studentene klarte å trekke frem av minner og refleksjoner i den tiden skrivingen varte, og hva de klarte å formulere skriftlig innenfor den tekstsjangeren de oppfattet selvbeskrivelsen å være. En begrensning i disse tekstene i forhold til forskningsintervjuene, er at jeg ikke kunne be om utdypende eller supplerende beskrivelser der tekstene hadde uklarheter og selvmotsigelser. Turner sin påpekning av muligheten for en overvekt av ekstraordinære erfaringer på bekostning av hverdagserfaringer, gjelder også for innholdet i selvbeskrivelsene og må betraktes som en mulig feilkilde i datamaterialet.

3.1.6 Fenomenologi og opplevelsens struktur

Fenomenologi som filosofisk retning har utgangspunkt i Edmund Husserl. Her blir den Kartesianske dualismen mellom objekt og subjekt utfordret ved å hevde at den

eneste sikre eller objektive kunnskap mennesket kan ha er via sin bevissthet. Husserl setter på den måten spørsmålet om det finnes en virkelighet utenfor mennesket i parentes. Hans elev Heidegger utviklet fenomenologien fra et fokus på bevissthet til hvordan mennesket alltid er en person i kontekst. Ifølge Heidegger har dette to sider: Mennesket er både en fundamental del av en meningsfull verden, og en meningsfull verden er en fundamental del av mennesket. Heidegger betegner dette med at mennesket er *Dasein*, som vil si at vi alltid er lokalisert, og alltid er i og involvert i en form for meningsfull kontekst (Larkin, Watts & Clifton, 2006). Videre er forskning et møte mellom forskeren og informanten, der forskeren ikke kan stå utenfor og observere et subjekt fordi forskeren selv er en person situert innen en meningsfull verden. På den måten er målet om å beskrive den andres livsverden slik den andre opplever den, et uopnåelig ideal fordi forskerens egen forforståelse ikke fullt ut kan unngå å være en del av observasjonen. Vi kan likevel søke mot idealet gjennom at forskeren viser en refleksivitet som bevisstgjør deler av forforståelsen, og gjennom å utføre forskning med stor følsomhet og mottakelighet for den andre.

I analysen av de tekster som er fremkommet gjennom forskningsintervjuene og selvbeskrivelsene, har jeg hovedsakelig benyttet Giorgi sin fenomenologisk metode (Giorgi, 1985, s. 8-22). Målet for en slik analyse er å komme frem til en generell beskrivelse av fenomenets struktur, slik at de individuelle variasjonene av fenomenet rommes i den generelle beskrivelsen. Giorgi betegner dette som å finne fenomenets *essensielle struktur* (Giorgi, 1985 s. 19). Giorgi sin metode er brukt i de to første studiene i avhandlingen.

3.1.7 Situert læring og struktur i sosiale handlingsmønstre

I den tredje studien rettes fokus mot de faglige sosiale aktivitetene studentene beskriver de har deltatt i, og målet for analysen er å beskrive strukturen i disse aktivitetene gjennom studieløpet. Utgangspunktet for analysen i denne studien er

Lave og Wengers teoretisk antagelse om at læring kan forstås som innfelt i deltakelse i skiftende sosiale praksiser, og at strukturen i disse aktivitetene kan forstås og beskrives som en deltakerbane som kan gå fra en legitim perifer posisjon inn mot en mer sentral posisjon i et faglig praksisfellesskap. Lave og Wengers teoretiske utgangspunkt har gitt fokus til analysen, og jeg forlater derfor Giorgi sitt fenomenologiske utgangspunktet fra de to første studiene i avhandlingen ved at empirien i tredje studie sees gjennom en spesiell læringsteoretisk ”linse” som vektlegger faglig sosiale aktiviteter. Dataene som analyseres er de to settene med forskningsintervjuer som her er satt sammen for å romme studentenes beskrivelser og refleksjoner over hva de har deltatt i gjennom sin seks år lange psykologutdanning.

Lave og Wengers teori er utviklet gjennom etnografiske studier av hvordan nye deltakere i et praksisfellesskap over tid kan bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet, men der dette ikke foregår i utdanningsinstitusjoner. Når jeg bruker Lave og Wengers teori på de aktiviteter studentene beskriver de har vært med på i et lengre utdanningsløp, er det ingen selvfølge at dette teoretiske perspektivet gir verdifull ny kunnskap. Analysen blir derfor også en utprøving av om denne teoretiske antagelsen gir et brukbart forklarende perspektiv på studentenes beskrivelser, slik de er fremkommet gjennom våre to forskningsintervju.

3.2 Metode – en beskrivelse av hva som ble gjort i hver av de tre studiene

3.2.1 Studie 1

Forskningsspørsmål

Hvordan studerer de studentene på introduksjonsstudiet i psykologi som har de beste eksamensresultatene?

Utvalg

Siden jeg ønsket å finne ut hvordan de med beste eksamensresultater i introduksjonsstudiet sa de hadde studert, tok jeg utgangspunkt i lister fra Felles Studentregister (FS) over eksamensresultater for de tre emnene PS 101, PS 102 og PS 103 i introduksjonsstudiet i psykologi i studieåret 1999. Ved å begrense mulige deltakere til de som hadde en av tre eksamener med karakter 2.0 eller bedre, fikk jeg redusert antallet til 55 som utgjorde mindre enn 5% av de som hadde gått opp til eksamen. Jeg ønsket å gjøre en oppfølgingsstudie om hvordan de samme studentene studerte i profesjonsstudiet, og begrenset derfor mulige deltakere til de som også var tatt opp på profesjonsstudiet ved Universitetet i Bergen, og fant at 22 studenter passet til disse to kriteriene. Samtlige ble invitert pr epost til å delta i forskningsprosjektet (vedlegg 4). Ti studenter aksepterte, og jeg vurderte antallet til å være egnet til mitt formål som var både å finne mulige fellestrekk og å finne noen vesentlige forskjeller (Kvale, 1996, s. 101). Utvalget besto av tre menn og syv kvinner mellom 21 og 24 år. FS viste at seks av de ti hadde tatt opp igjen en eller flere eksamener en eller flere ganger for å få gode nok karakterer til å komme inn på profesjonsstudiet.

Gjennomføring av intervjuene

I planleggingsfasen bestemte jeg meg for å utføre semi-strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 130), og utviklet en intervjuguide (vedlegg 5) som jeg regnet som hensiktsmessig for mitt forskningsspørsmål i studien som var: Hvordan studerer studentene med de beste eksamensresultatene i introduksjonsstudiet i psykologi? Jeg gjennomførte individuelle intervju med alle ti informanter på mitt kontor i løpet av det første eller andre semesteret etter at den enkelte hadde tatt eksamen på introduksjonsstudiet. Med utgangspunkt i intervjuguiden avdekket jeg hvordan studentene konkret hadde studert, og spesielt hvordan de hadde brukt de vanlige læringsformene i faget: forelesning, seminar, kollokvier og individuell penumlesing, og hvilken mening og vekt de tilla de ulike aktivitetene som bidrag til det gode læringsutbytte. De studentene som hadde tatt fag om igjen ble spurt om hvordan de konkret hadde studerte annerledes andre og eventuelt tredje gangen de tok faget. I

tillegg fortalte studentene om sine konkrete opplevelser på eksamen. Hvert intervju tok mellom 20 og 30 minutter, og ble tatt opp på lydbånd.

Første analyse av intervjuene

Av flere årsaker ble intervjuene liggende i noen semestre før analyse. Da de ble tatt frem var første fase å transkribere dem verbatim. Her bestrebet jeg meg på å gjengi intervjuene så ordrett som mulig, og brukte derfor dialektform til både informanter og intervjuer, og inkluderte pauseord samt pauser i samtalen. De transkriberte intervjuene utgjorde nærmere 100 sider tekst. Etter flere grundige gjennomlesinger bestemte jeg meg for at analysen skulle fokusere på fellestrekkene i måtene å studere på, og tone ned forskjellene mellom studentene. Denne avgjørelsen ble tatt basert på førsteinntrykket av at fellestrekkene var tydelige og forskjellene mellom studentene utydelige. Jeg ønsket å bruke en analysemetode som kunne avdekke strukturen i fellesopplevelsene, og valget falt på å bruke en kombinasjon av deskriptiv fenomenologisk meningskondensasjon slik Giorgi (1985) foreslår, og meningskategorisering slik Kvale foreslår (1996, s. 193-199).

Hovedanalyse av intervjuene

Den femdelte analysemetoden jeg benyttet på de transkriberte intervjuene besto i:

- 1 – Dele hvert intervju inn i meningsenheter der en ny enhet ble lagd hver gang samtalen gikk til en ny side av studieaktivitetene. Denne delen av analysen var forholdsvis uproblematisk.
- 2 – Omskrive hver meningsenhet til en transformasjonsenhet der essensen i meningsenheten ble uttrykt i et pedagogisk perspektiv ut fra forskningsspørsmålet. Denne delen av analysen var også forholdsvis uproblematisk.

Eksempel på en meningsenhet og tilsvarende transformasjonsenhet:

<i>Meningsenhet</i>	<i>Transformasjonsenhet</i>
<p><u>Intervjuer:</u> De arbeidsseminarene som du deltok i, var det...det var ikke tilstrekkelig for deg, da, som et sånn snakkeforum?</p> <p><u>Student:</u> Jo, det var veldig bra, synes jeg. Det hjalp meg veldig mye. For det...arbeidsseminarene, de... der fikk du... det som for meg var veldig bra med det var at du fikk lære hvordan du skulle skrive eksamensoppgaver. Særlig det første var veldig bra, der. Altså, det at du...sånn og sånn bør det struktureres, sånn og sånn språk bør du bruke. Så fort du fikk lært....Da fikk jeg lært meg en slags mal for hvordan du skal skrive eksamensoppgaver, og da var det veldig all right å bruke det, da, eller å vite....Du har masse informasjon som du ikke helt veit hva du skal gjøre med, kanskje, og så da fikk jeg det....da var det lettere for meg å kunne si sånn og sånn, her er begrensningene, liksom, da må jeg ta den og den informasjonen inn der. Så må jeg strukturere det, ikke sant, strukturere informasjonen, dele opp oppgaven sånn og slik. Jeg vil begrense det sånn. Det har tre punkter der. Sånn. Ja...</p> <p><u>Intervjuer:</u> Og det lærte du av seminarleder?</p> <p><u>Student:</u> Ja.</p> <p><u>Intervjuer:</u> Eller av....</p> <p><u>Student:</u> Det første seminaret.... særlig på 101 så var det veldig bra seminar hvor det var veldig sånn....vi fikk oppgavene, de oppgavene skal dere skrive til... eller lage disposisjon til, og så....så lærte han da, la fram hvordan en eksamensoppgave bør skrives. Så det synes jeg var bra.</p>	<p>Arbeidsseminarene trekkes frem som meget viktige for å lære å skrive eksamensoppgaver. Studenten lærte av seminarlederen hvordan å strukturere og bruke stoffet til en god besvarelse.</p>

3 – Kategorisere transformasjonsenheten i forhold til hvilke studieaktiviteter de beskriver, noe som førte til 12 kategorier. Dette var også en forholdsvis uproblematisk del av analysen, og de 12 kategorier av transformasjonsenheter oppsummerer det studentene tok opp i intervjuene (vedlegg 1).

4 – Sette opp en matrise med alle 12 kategoriene for alle 10 intervjuene, og utforske likheter og forskjeller innen hver kategori.

5 – Prøve å samle hovedfunnene i de 12 kategoriene inn i noen hovedtema der fire tema ble skapt: eksamens erfaringen, den totale studieinnsats, aktiviteter for å kunne gjøre rede for pensum, aktiviteter for å kunne diskutere pensum (vedlegg 1).

De siste to delene av analysen besto først i å sammenligne likheter og ulikheter mellom de ti studentene innenfor de 12 kategoriene. Her sto jeg overfor et valg mellom å legge vekt på likhetene, på ulikhetene eller like mye vekt på begge deler. Jeg valgte å legge størst vekt på likhetene i den videre rapporteringen, og på bakgrunn av den avgjørelsen fant jeg de fire hovedtemaene som kunne romme alle ti studentenes erfaringer. Dette var ikke et lett valg og en ulempe var at flere interessante individuelle forskjeller på den måten ikke fant plass i rapportering. Hovedargumentet for avgjørelsen var at artikkelformatets begrensede lengde ikke tillot en fylldig rapportering av både likhetene og variasjonene mellom dem, og at jeg betraktet likhetene som viktigst å få frem. Jeg skriver i avslutningen av første artikkel at det i videre forskning ville vært interessant med en ny studie der fokus var på individuelle forskjeller i valg av læringsaktiviteter.

Erfaringen med analyse og rapportering av studie 1 har fått meg til å stille spørsmål ved om studentenes læringsaktiviteter gjennom ett år (og for noen enda lenger) kan være for komplekst til å betraktes som et fenomen og analyseres med utgangspunkt i Giorgi sin metode.

3.2.2 Studie 2

Forskningsspørsmål

Hvordan opplever studentene på profesjonsstudiet sin studiesituasjon i introduksjonsstudiet der svært gode eksamenskarakterer er avgjørende for videre studiekarriere?

Utvalg

I denne studien ønsket jeg en undersøkelse der studentene kunne være mer fri til å uttrykke andre sider av deres erfaringer med å studere i introduksjonsstudiet i psykologi enn de som ble tatt opp i den første studien. Utvalget ble til ved at fagenheten jeg tilhørte (Program for læringsforskning) ble forespurt om å holde en diskusjonsdag for det nye kullet på 36 studenter, som var tatt opp på profesjonsstudiet i psykologi høsten 2002, med fokus på eventuelle forskjeller i å studere på introduksjonsstudiet og på profesjonsstudiet. Jeg påtok meg oppdraget og planla å invitere hele kullet med på en datainnsamling om opplevelsene de hadde på introduksjonsstudiet. Før vi avsluttet dagen inviterte jeg alle til å være med på en ca. halv times datainnsamling, der jeg informerte om at deltakelse var frivillig og at de ved å bli med ga meg tillatelse til å bruke dataene til forskning i anonymisert form. Jeg ga kullet en ti minutters pause slik at de som ikke ville være med kunne forlate rommet. Nesten hele kullet, 32 av de 36 frammøtte, ble med og skrev ”Selvbeskrivelse som student”. For en utdypning av hva selvbeskrivelse innebærer, se artikkel 2 med vedlegg.

Datainnsamling

Studentene skrev for hånd på A4 ark de fikk utlevert der instruksjonen sto først og der de ble bedt om å lese instruksjonen nøye for deretter å skrive i henhold til denne (vedlegg 6). Skrivningen foregikk i klasserommet uten samtaler mellom studentene, og etter hvert som hver enkelt mente seg ferdig leverte studenten arket og gikk. Jeg skrev deretter alle de håndskrevne arkene inn i et tekstbehandlingsprogram. En student som hadde tatt introduksjonsstudiet som fjernstudent på en korrespondanseskole ble forkastet, mens de øvrige 31 beskrivelsene utgjorde datagrunnlaget.

Analyse

Jeg ønsket å trekke med meg erfaringene fra analysen av intervjuene i studie 1, og valgte derfor tilsvarende metode på datagrunnlaget i studie 2. Selvbeskrivelsene ble

analysert med mål om å avdekke strukturen i opplevelsen av å studere i introduksjonsstudiet som fenomen. Analysen fulgte Giorgi og Kvale sitt forslag og hadde tre faser:

1 – Hver studenttekst ble delt inn i meningsenheter der en ny enhet ble lagd hver gang teksten beskrev en ny side av studieopplevelsene.

2 – Hver meningsenhet ble omskrevet til en transformasjonsenhet der essensen i meningsenheten ble uttrykt i et pedagogisk perspektiv ut fra forskningsspørsmålet.

Som ledd i å påse at studien var pålitelig ble fase 1 og 2 gjort sammen med daværende veileder på den måten at vi delte studenttekstene mellom oss og utførte fase 1 og 2 hver for oss, før vi deretter la fram hver tekst for den andre og diskuterte både inndelingen i meningsenheter og omskrivingen til transformasjonsenheter og justerte hverandre om nødvendig.

3 – Transformasjonsenhetene ble samlet i hovedtema i forhold til hvilke deler av studieopplevelsene de beskrev, og fire tema ble identifisert: motivasjon, å være involvert i læringsmiljøet, forventninger til videre studier og læringsaktiviteter. Jeg utførte første del av denne fasen alene, før temaene ble grundig diskutert og noe justert sammen med daværende veileder. Jeg vil kommentere at analysemetoden gir forskeren stort tolkningsrom, og at det var betryggende å være to forskere som kunne diskutere tett underveis i analyseprosessen. Å komme frem til felles kategorier og tema fungerte som en midlertidig validering av analysen, etter det Kvale kaller validering i det teoretiske fellesskapet (Kvale, 1996, s. 217).

Som for analysen i artikkel 1 var vi i utgangspunktet noe usikre på om et helt studieår, for noen gjentatt to ganger, kunne betraktes og beskrives som et fenomen med en struktur. Vi mener vi i fellesskap klarte å gi opplevelsene en felles struktur ved å organisere den kronologisk i tre deler, og ved å legge til en fjerde del som inkluderte en rekke konkrete beskrivelser av studieaktiviteter.

3.2.3 Studie 3

Forskningsspørsmål

Hvordan opplever studentene prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen?
Hvordan kan denne prosessen forstås som en deltakerbane fra en perifer mot en mer fullverdig posisjon i psykologenes praksisfellesskap?

Uvalg

De ti studentene som hadde vært intervjuet i begynnelsen av profesjonsstudiet om sine studieaktiviteter i introduksjonsstudiet, ble kontaktet på epost ca. fire år etter første intervju, og spurt om de ville være med på et individuelt oppfølgingsintervju der vi skulle snakke om erfaringene i profesjonsstudiet (vedlegg 7). Jeg ønsket at intervjuene ble foretatt helt på slutten av studiet, og tid og sted ble fastsatt for syv av de ti studentene mellom innlevering av hovedoppgaven og avsluttende eksamen, som vil si bare uker før de formelt var ferdige med profesjonsstudiet. Tre av studentene lot seg ikke intervju: En hadde gjennomført studiene raskere enn normalt tid, hadde flyttet til en annen by og vi klarte ikke å finne anledning til å gjennomføre intervjuet; en hadde det så travelt med jobbsøking at vi ikke fant tid til et intervju, og en hadde hatt flere permisjoner, var bare halvveis i studiet og ble ekskludert av den grunn. De øvrige syv stilte til oppfølgingsintervju våren og høsten 2004.

Gjennomføring av intervjuene

Oppfølgingsintervjuet skulle få frem studentenes læringserfaringer gjennom et femårs studium, og i arbeidet med intervjuguiden bestemte jeg meg for å følge erfaringene kronologisk semester for semester med vekt på å få fram beskrivelser av hva studentene gjorde (vedlegg 8). Intervjuene kan betraktes som dybdeintervjuer, og ble foretatt på små undervisningsrom på fakultetet og tatt opp på lydbånd. Alle de syv studentene husket godt intervjuet om introduksjonsstudiet fire til fem år tidligere, og jeg startet oppfølgingsintervjuet med en rask repetisjon av hovedpunktene fra det første intervjuet. Deretter gikk vi kronologisk gjennom erfaringene med å studere i

profesjonsstudiet semester for semester, slik som hver enkelt student husket det, og om de hadde erfaringer ved siden av studiene og i sommerferier som de regnet som relevante. Samtalen gikk både inn på hva de gjorde i studiene, hvem de utførte de ulike studiehandlingene med, og hvilken mening de tilla det de gjorde som yrkesforberedende aktiviteter. Hvert intervju varte i ca. 90 minutter.

Analyse av intervjuene

Oppfølgingsintervjuene ble også av flere grunner liggende noen semestre før de ble analysert. I tiden etter intervjuene hadde jeg blitt stadig mer interessert i situert læringsteori og hvordan læring kan betraktes som forandringer i faglige sosiale praksiser. Jeg valgte å bruke Lave og Wenger (1991) sin situerte teori om læring som analytisk perspektiv på studentenes erfaringer i psykologutdanningen som helhet. Jeg gjennomlyttet hvert intervju flere ganger før de ble fyldig og nøye oppsummert. For hver student ble så første og andre intervju satt sammen og et detaljert synopsis lagd som dekket hele psykologstudiet. Disse syv synopsisene dannet datagrunnlaget for analysen.

Jeg undersøkte så hvert synopsis og identifisere de faglige sosiale aktivitetene som ble beskrevet, og satte disse opp som en liste over ulike aktiviteter i studiet. Gjennom å stille spørsmålet ”hva handler hver faglige situasjon om?”, kunne jeg i diskusjon med veileder gruppere aktivitetene i fire områder: *teoriområdet*, *forskerområdet*, *klinikerområdet* og *selvrefleksjonsområdet*. Deretter analyserte vi de faglige sosiale aktivitetene innen hvert av de fire områdene med Lave og Wengers foreslåtte tredelte fokus på *handlinger*, *relasjoner* i handlingene, og *meninger* deltakerne tillegger handlingene. Funnene er en presentasjon av de fire områdene med denne tredelingen, der vi videre kommenterer om aktivitetene kan forstås som en deltakerbane fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i psykologfellesskapet. Som ledd i å påse at analysen var pålitelig, ble grupperingen i fire områder og det tredelte fokus i analysen grundig og kritisk gjennomgått med veileder.

Underveis i analysen viste intervjumaterialet seg å være meget rikt på beskrivelser av faglige sosiale læringssituasjoner. Jeg opplevde at rapporteringen i artikkelformatets knappe form presset oss til å fokusere på det vi oppfattet som viktige fellestrekk, og i svært beskjeden grad ga oss mulighet til å trekke fram nyanser og variasjonen i både studieforløp og i studentenes egne erfaringer. Det kan derfor stilles spørsmål ved om undersøkelsen gaper over et for komplekst materiale til at resultatene burde vært rapportert i én artikkel.

4 Resultater

Jeg vil her kort presentere resultatene fra hver av de tre studiene og deretter oppsummere hvordan funnene til sammen kan belyse avhandlingens forskningsspørsmål.

4.1 Studie 1: Hvordan studerer de studentene på introduksjonsstudiet i psykologi som har de beste eksamensresultatene?

Analysen av studentintervjuene resulterte i fire tema som er relevante for problemstillingen: Erfaringer på eksamen, den totale tid brukt på studier, studieaktiviteter for å kunne redegjøre for pensum og studieaktiviteter for å kunne diskutere pensum. De to siste temaene reflekterer de to ulike læringsmålene i introduksjonsstudiet.

Første tema handler om at studentene hadde to kvalitativt ulike eksamensopplevelser: Enten fikk de eksamensspørsmål de var godt forberedt på der de hadde ferdige disposisjoner til besvarelsene memorert og kunne skrive ut i fra disse, eller de fikk eksamensspørsmål de ikke hadde forutsett der de måtte reorganisere kunnskapen de hadde om temaene til besvarelser i selve eksamenssituasjonen. Studieforbereidelsene kan forstås som innrettet mot å ha den første typen eksamenserfaringer.

Andre tema handler om at det var svært tidkrevende å først sette seg inn i pensum og deretter omorganisere kunnskapen til diskusjoner som kunne være svar på forventede eksamensspørsmål. Det kan forklare at seks av de ti informantene brukte mer enn normert tid på studiene.

Tredje tema handler om aktiviteter for å kunne redegjøre for pensum. Her var individuell lesing av pensum den viktigste studieaktiviteten, mens støtteaktiviteter til lesingen inkluderte å gå på forelesninger og å arbeide i selvorganiserte studiegrupper.

Fjerde tema handler om aktiviteter for å kunne diskutere spørsmål fra pensum i essaybesvarelser innenfor en forventet eksamenssjanger. Her var seminarundervisningen en sentral studieaktivitet. I seminarene demonstrerte først en seminarleder hvordan pensum kunne omorganiseres til diskusjoner ved å disponere mulige eksamensoppgaver på tavlen. Deretter fikk studentene mulighet til å skriftlig besvare eksamensliknende oppgaver og få individuell tilbakemelding på disse av seminarleder. Utover seminarundervisningen brukte studentene betydelig tid alene og i små selvorganiserte studiegrupper på å omorganisere pensum til diskusjoner som kunne være svar på forventede eksamensspørsmål. Disposisjoner til disse diskusjonene ble memoreret rett før eksamen.

Studentene mente det var den meget store studieinnsatsen og totaliteten av studieaktiviteter som kunne forklare de gode eksamenskarakterene.

4.2 Studie 2: Hvordan opplever studentene på profesjonsstudiet sin studiesituasjon i introduksjonsstudiet der svært gode eksamenskarakterer er avgjørende for videre studiekarriere?

Analysen av studentenes beskrivelser av seg selv viste at erfaringene kunne rommes i en firedelt struktur der de tre første temaene følger erfaringene kronologisk og det fjerde tema samler konkrete beskrivelser av studieaktiviteter heller enn opplevelser.

Første tema handler om *motivasjon* for å velge faget og forandringer i motivasjon underveis. Analysen avdekket to typer motivasjon der den første var uttrykk for stor interesse for faget og et ønske om å bli psykolog, mens den andre var uttrykk for viktigheten av å oppnå gode eksamenskarakterer for å bevare et selvbilde som en meget dyktig elev/student. Den siste typen motivasjon var forbundet med bekymring for å ikke få sitt selvbilde bekreftet. Forandringer i motivasjon inkluderte både økende og minkende faglig interesse underveis, samt minkende entusiasme for å studere fordi arbeidsinnsatsen var så stor at den fortrenget et ønsket sosialt liv ved siden av studiene.

Andre tema handler om hvordan studentene *involverte seg i læringsmiljøet* og består av fire undertema: I – Hvordan studentene opplevde å ha meget lange studiedager med individuell lesing som dominerende aktivitet. For å klare dette over tid fremhevet studentene betydningen av selvdisiplin. II – Hvordan mangelen på formell tilbakemelding førte til stor usikkerhet på om de var faglig dyktige nok til å komme inn på profesjonsstudiet. Usikkerheten førte til at de fortløpende sammenlignet studieinnsats heller enn kunnskapsnivå, noe som ga økt press på å studere mer og dårlig samvittighet for å ta pauser. III – Hvordan over halvparten av studentene opplevde skuffelsen ved å ikke få gode nok eksamenskarakterer, og hvordan de motiverte seg til å ta faget om igjen. IV – Hvordan studentene uttrykte frustrasjon over mangelen på oppfølging fra universitetet, og hvordan de følte seg lite sett og ivaretatt.

Tredje tema handler om tilfredstilletsen og *gleden ved å ha lykket* med å komme inn på profesjonsstudiet og om en rekke *positive forventninger* til de videre studiene. Forventningene inkluderte å tilhøre et mindre kull som kunne bli kjent med hverandre og samarbeide om å lære heller enn å konkurrere om karakterer, å få tilbake en opprinnelig stor studiemotivasjon som flere hadde mistet underveis, og å skulle lære det som ville gjøre dem til psykologer heller enn å lære hvordan å skrive gode eksamensoppgaver.

Fjerde tema er *beskrivelser av studieaktivitetene*. Dette tema viser til aktiviteter for å tilegne seg pensum og å kunne diskutere pensum innen eksamenssjangeren. Disse aktivitetene er i overenstemmelse med funnene i studie 1.

4.3 Studie 3: Hvordan opplever studentene prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen? Hvordan kan denne prosessen forstås som en deltakerbane fra en perifer mot en mer fullverdig posisjon i psykologenes praksisfellesskap?

Analysen viste at studentenes beskrivelser av deltakelse i faglige aktiviteter kunne grupperes i fire områder.

Teoriområdet omfatter studentenes arbeid med å lære psykologiens begreper, teorier og modeller innen sentrale psykologiske fagområder. De faglige sosiale handlingene inkluderte lesing av faglitteratur, deltakelse i forelesninger, seminarer, kollokvier og diskusjoner i uformelle fora, og skriving av fagtekster med tilbakemelding. Dette var de dominerende aktivitetene i introduksjonsstudiet og i profesjonsstudiets første avdeling. Studentene mente disse handlingene var meningsfulle i introduksjonsstudiet, men ikke like meningsfulle i profesjonsstudiets første avdeling fordi de da forventet å delta i andre typer aktiviteter, særlig innenfor klinikerområdet. Betrakter vi de faglige sosiale handlingene i teoriområdet som en deltakerbane, er det vanskelig å se at de utgjør en bevegelse fra en legitim perifer posisjon inn mot en mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet. Studentene ser heller ut til å forbli i en elevposisjon innen dette området.

Forskerområdet omfatter studentenes praktiske erfaringer med å delta i forskningsaktiviteter i løpet av studietiden. Disse besto av tre ”forskningsarbeider” i profesjonsstudiets første avdeling og ”hovedoppgaven” i andre avdeling. Alle

forskningsaktivitetene ble gjort i etablerte forskningsmiljøer under veiledning. Handlingene dekket forskningsprosessen fra innledende litteraturstudier til rapportering av funn, og det var en progresjon i arbeidene slik at studentene fikk gradvis viktigere oppgaver med større ansvar. Studentene tilla erfaringene i forskerområdet stor betydning i utdanningen. Strukturen i de faglige sosiale handlingene innen dette området lar seg beskrive som en bevegelse fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet.

Klinikerområdet omfatter studentenes erfaringer med å ha klienter/pasienter. Disse erfaringene kom i flere lengre bolker i profesjonsstudiets andre avdeling samt i relevante sommer- og deltidsjobber gjennom studietiden. Det var svært varierte faglige sosiale handlinger innen dette området, og studentene tilla disse erfaringene en helt sentral betydning for yrkesutdanningen. Strukturen i de faglige sosiale handlingene innen dette området lar seg beskrive som en bevegelse fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet.

Selvrefleksjonsområdet omfatter flere spredte faglige sosiale handlinger som noen av studentene oppsøkte til dels for å oppnå større selvinnsett. Handlingene omfatter å gå i egenerapi hos psykolog, å delta i selvutviklingsgrupper og å spille revy og teater. Aktivitetene i dette området lå utenfor studieplanen, og studentene som deltok tilla erfaringene fra middels til sentral betydning for sin yrkesutdanning. Strukturen i handlingene kan neppe sies å utgjøre en bevegelse fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet. Det kan skyldes at fagfellesskapet mangler etablerte felles aktiviteter i dette området som studentene gradvis kan ta del i.

4.4 Oppsummering av funn

Avhandlingen har forsøkt å avdekke læringserfaringer til høyt presterende studenter i introduksjonsstudiet og har sett disse i sammenheng med studentenes læringserfaringer i det påfølgende profesjonsstudiet. Samlet sett viser funnene at det

går an å forstå studentenes læringserfaringer som gruppert på fire områder: teoriområdet, forskerområdet, klinikerområdet og selvrefleksjonsområdet. De læringserfaringene studentene gjør i introduksjonsstudiet vil i en slik inndeling defineres i teoriområdet. Med dette som utgangspunkt vil jeg hevde at teoriområdet har forrang ved at studentene møter læringserfaringer i dette området først, og at de må lykkes meget godt i dette området for å få tilgang til læringserfaringer i forsker- og klinikerområdet senere i studiene. Erfaringene i selvrefleksjonsområdet ligger utenfor studieplanen og er ikke regulert på samme måte. Funnene viser videre at studieinnsatsen i teoriområdet i introduksjonsstudiet var meget stor og styrt av hva studentene mente måtte gjøres for å lykkes med å få gode karakterer i den gitte eksamensform. Funnene viser hvilke studieaktiviteter dette innebar, og viser videre at den store studieinnsatsen måtte gjøres med lite formell tilbakemelding på læringsresultater underveis. Lite tilbakemelding og usikkerhet om vurderingskriteriene førte til at studentene opplevde stor usikkerhet på om innsatsen ville være tilstrekkelig for å komme inn på profesjonsstudiet. Et flertall av studentene i undersøkelsene tok deler av introduksjonsstudiet flere ganger før de fikk tilstrekkelig gode eksamensresultater. Funnene viser videre at når studentene var kommet inn på profesjonsstudiet, hadde de forventninger om læringsopplevelser på nye områder og var skuffet over at teoriområdet fortsatte å dominere i de første semestrene i profesjonsstudiet. Funnene viser videre at studentene betraktet de etterlengtede læringserfaringer i forskerområdet og klinikerområdet som de mest sentrale i yrkesutdanningen, og at det særlig var læringserfaringene i disse områdene som gradvis førte studentene inn i psykologenes fagfellesskap.

5 Diskusjon og konklusjon

5.1 Vurdering av funn

Avhandlingens hovedspørsmål har vært å avdekke læringserfaringer til en gruppe studenter som kom inn på og gjennomførte profesjonsstudiet i psykologi ved UiB, med et spesielt fokus på læringserfaringer i introduksjonsstudiet fordi disse bestemmer om studenter får tilgang til videre psykologstudier. Siden læringserfaringer i introduksjonsstudiet er mest utforsket i avhandlingen, vil jeg ha hovedvekt på disse erfaringene i diskusjonen. Funnene viser at studentene innrettet sine læringsaktiviteter i introduksjonsstudiet etter eksamen. Som Miller & Parlett (1974) viste gjør ”cue seekers” og ”cue conscious” studenter det gjennomsnittlig bedre på eksamen enn studenter som er ”cue deaf”. Det er derfor ingen overraskelse at de høyt presterende studentene i min undersøkelse har eksamensorientert atferd. I generell forstand er dette funnet en veletablert kunnskap. Som kontekstualisert kunnskap, derimot, kan det være interessant å få dokumentert hvordan eksamensorientert atferd gjør seg gjeldene i nettopp introduksjonsstudiet i psykologi ved UiB. Mine funn viser at essaysjangerens drøftende form krevde at studentene både forsto ulike psykologiske teorier forholdsvis grundig, og at de kunne sette teorier opp mot hverandre i en diskusjon. Funnene viser at for å nå et slikt læringsutbytte, måtte studentene først tilegne seg pensum gjennom å lese faglitteratur for deretter å lære å diskutere pensum innenfor eksamenssjangeren. At studenter tilegner seg pensum gjennom å lese faglitteratur er veletablert kunnskap. Mer interessant er det at studenter ser ut til å lære den drøftende akademiske skrivesjangeren i et læringsmiljø der de opplever usikkerhet om hvilke kriterier de vil bli vurdert etter, hvor de får lite formell tilbakemelding på sine læringsresultater underveis, og er i en situasjon der svært mange konkurrerer om best mulige eksamenskarakterer for å få tilgang til videre psykologistudier. Dette fremstår ikke som de mest optimale betingelser for læring. Jeg ønsker i det følgende å diskutere studentenes erfaringer i teoriområdet i lys av Sadler (1989) sin teori om tilbakemelding for læring, Deci og Ryans (2000) selvdetermineringsteori og Lave og

Wengers (1991) situert læringsteori. De to sistnevnte var sentrale perspektiv i artikkel 2 og 3. I denne diskusjonsdelen vil jeg imidlertid diskutere dem i sammenheng med hverandre og med Sadlers teori.

Jeg vil deretter diskutere læringserfaringer i forsker- og klinikerområdet i profesjonsstudiet i lys av de samme tre teoriene. De få og til dels spredte læringserfaringer som jeg har samlet i selvutviklingsområdet, vil ikke bli drøftet videre i avhandlingen. Det betyr ikke at det er uinteressant å betrakte selvutvikling som et eget område for læringserfaringer i psykologutdanningen. Nye studier synes imidlertid å være nødvendig for å identifisere et bredere sett læringserfaringer, også innenfor de aktiviteter som studiet legger opp til, som eventuelt kan inngå i dette området. Jeg vil avslutte med å drøfte hvorfor psykologutdanningen er laget slik at læringserfaringer i teoriområdet synes å ha forrang for forsker- og klinikerområdet, gjennom å trekke inn kunnskapssynet som modellen for utdanningen synes å bygge på.

5.2 Diskusjon av funn

Teoriområdet

Med utgangspunkt i Sadler sin tredelte prosess av tilbakemelding for læring, vil jeg først se nærmere på hva som kjennetegner det kvalitetsnivået studentene prøver å strekke seg etter, det vil si hva som kjennetegner en meget god essay til eksamen i introduksjonsstudiet i psykologi. Sadler argumenterer for at det er meget komplekse læringsutbytter som kommer til uttrykk i en essayform og at for å vurdere slike læringsutbytter må man bruke en *helhetlig kvalitativ tilnærming*. Sadler hevder videre at en slik helhetlig kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved at mange kriterier som griper inn i hverandre, vurderes slik at helhetsvurderingen er mer enn en sum av delkriteriene. Videre er et kjennetegn at flere av kriteriene er utflytende ("fuzzy") heller enn skarpt avgrenset, noe som medfører at det er glidende overganger mellom ulike kvalitetsnivåer. Et tredje kjennetegn er at en bedømmelse gjøres av en eller flere

kompetente personer, og at det ikke finnes en uavhengig metode utenfor kompetente personer som kan avgjøre om en bedømmelse er ”riktig”. Kunnskap om den ønskede standard sitter med andre ord kun hos kompetente personer som har opparbeidet seg en slik kunnskap over tid gjennom mange eksempler på studentbesvarelser. Å ha en slik type kunnskap vil si at man gjenkjenner det ønskete nivået selv om oppgaver som har dette nivået kan være ganske forskjellige. Standarden finnes derfor, i følge Sadler, i stor grad som implisitt eller ”taus” kunnskap (Polanyi, 1962).

Hvis kunnskapen om det som representerer et ønsket nivå for essaybesvarelser i stor grad er en type taus kunnskap hos de som vurderer besvarelser, må man spørre om dette nivået er likt for ulike personer som vurderer. Bloxham (2009) oppsummerer forskningsresultater på området og konkluderer med at det kan være stort sprik i slike vurderinger, spesielt for komplekse eksamensformer som essaybesvarelser. Sensorsamsvar ved bedømming av essaybesvarelser i introduksjonsstudiet i psykologi ved UiB har vært undersøkt i flere studier. Raaheim (2000) lot syv sensorer vurderte et sett av 50 oppgaver uavhengig av hverandre og fant bl.a. at for 45% av besvarelsene varierte vurderingen med en hel karakter (1,0) eller mer på skalaen 1.0 – 4.0. Larsen, Johnsen og Pallesen (2006) undersøkte i to studier samsvaret mellom karakterer gitt av de to sensorene som sammen utgjorde en kommisjon. Første studie ble gjort før omleggingen av karakterskalaen fra tall til bokstavkarakterer og her inngikk 15 kommisjoner. De fant, i motsetning til Raaheim, at kun 3,8% av de beståtte besvarelsene (341) varierte med en hel karakter eller mer. Andre studie ble gjort etter omlegging til bokstavkarakterer (A – F) og her inngikk 13 kommisjoner. De fant da at over halvparten av de beståtte besvarelsene (372) varierte med en karakter eller mer.

Sadler (2011) løfter vurderingsspørsmålet opp til et systemnivå og formulerer at det nødvendigvis vil være en spenning mellom den enkelte akademiker sin frihet og autonomi til å bruke sin vurderingsstandard og utdanningsinstitusjonens behov for å ha kontroll på de samme vurderingsstandarder. Dette, mener Sadler, er en spenning som best kan løses lokalt ved å søke faglig konsensus om kvalitetskriterier for hvert enkelt fag og kurs. Bjølseth, Havnes og Lauvås (2011) rapporterte fra et prosjekt som

søkte å bedre et i utgangspunktet dårlig sensorsamsvar i en profesjonsutdanning ved Høgskolen i Oslo, gjennom å søke større faglig konsensus. Deres konklusjon lyder bl.a. ”Et omfattende prosjekt med systematiske diskusjoner i kollegiet om vurdering av studentarbeider knyttet til vurderingskriterier og det å skrive begrunnelser til studentene, ga ingen merkbar bedring i sensorsamsvar.” (s. 14). Som Sadler peker på innebærer det å vurdere komplekse læringsutbytter en *helhetlig kvalitativ tilnærming* som nødvendigvis er en subjektiv vurdering. Bjølseth, Havnes og Lauvås sin rapport tyder på at å nå en ønsket intersubjektivitet i slike vurderinger kan være svært vanskelig. Kvale (2000) påpeker at uenigheter mellom sensorer om vurdering av en oppgave også kan være uttrykk for konflikter og spenninger innad i faget om hva som regnes som fagets gyldige kunnskap. Kvale mener på den måten at vurderingsordningen ikke bare er en vurdering av kunnskapen til den enkelte kandidat, men også er en vurdering av fagets gyldige kunnskap. Når det er uenighet om hva som regnes som gyldig kunnskap i et fag, vil en faglig konsensus om enkeltoppgaver være ytterligere vanskelig å oppnå.

Studentenes usikkerhet om hvilke kriterier de vil bli vurdert etter kan sees i lys av denne diskusjonen om muligheter for intersubjektivitet og enighet mellom sensorer om hva som representerer bestemte kvalitetsnivå i et fag. Diskusjonen viser at de som vurderer ofte ikke er i stand til å ha godt artikulerte beskrivelser av kriteriene, og at ulike kompetente personer synes å ha noe ulike implisitte kriterier slik at de ikke nødvendigvis bedømmer samme oppgave likt. Selv om studentene opplevde usikkerhet om kriteriene de ville bli bedømt etter, viser mine funn at de likevel fikk noe verdifull kunnskap om hva som kjennetegner det kvalitetsnivået de prøvde å strekke seg etter gjennom å se eksempler på dette nivået. Disse funnene er i tråd med Sadler (1989) sin påstand om at det er helt vesentlig for studenter å se ulike eksempler på besvarelser innen det ønskede kvalitative nivå, for å bli kjent med ulike måter dette nivået uttrykkes på. Studentene i undersøkelsen hadde til rådighet noen ”gode nok” eksamensbesvarelser i form av autentiske besvarelser til to studenter som hadde kommet inn på profesjonsstudiet. Disse to studentene hadde gjort sine oppgaver tilgjengelig på eget initiativ for studenter som var interessert i å se gode eksempler. En annen form for eksempler fikk studentene i seminarundervisningen

når seminarledere gjennomgikk hvordan et tema kunne organiseres til en god eksamensbesvarelse ved å lage en detaljert disposisjon til besvarelse på tavlen. I de tilfellene demonstrerte seminarlederne tankegangen og strukturen til sitt forslag til løsning. I følge mine funn fant studentene slike demonstrasjoner svært nyttige.

Andre del av Sadlers prosess handler om hvordan studentene fikk tilbakemelding på eget nivå sammenlignet med ønsket nivå. Mine funn viser at det hovedsakelig skjedde ved at studentene skrev eksamensliknende besvarelser som de fikk tilbakemelding på fra en seminarleder. I hver modul ble det gitt mulighet for å levere inn to oppgaver som ble skrevet hjemme med god tid til rådighet og med tilgang på pensumlitteratur, det vil si i en situasjonen for skriving som ikke gjenspeilet betingelsene studentene senere skulle skrive eksamen under. Selv om studentene fikk tilbakemelding fra seminarleder på både fagforståelse og på skrivesjanger, tyder funnene på at studentene kun i begrenset grad kunne identifisere et gap mellom eget nivå og ønsket nivå fordi nesten samtlige seminarledere var viderekomne studenter uten sensorerfaring, og som heller ikke ville være aktiv i den faktiske sensur på eksamen, noe studentene visste. Seminarlederne manglet dermed den nødvendige kunnskap for å gjenkjenne en essay på ønsket nivå eller kunne peke på hva som eventuelt manglet eller måtte omarbeides for å nå et slikt nivå. De var av den grunn frarådet å gi karakterer og heller bedt om å peke på hva de oppfattet som bra og hva som burde forbedres i oppgavebesvarelsene. En slik tilbakemelding var i tråd med konklusjoner fra undersøkelser som ser på hva slags tilbakemelding som er gunstig for læring (se f. eks. Gibbs & Simpson, 2004). For studentene var imidlertid en slik tilbakemelding utilstrekkelig til å identifisere et eventuelt gap mellom egen prestasjon og ønsket nivå. Som kontrast til denne typen tilbakemelding, ble én seminarleder nevnt av noen informanter fordi denne lederen hadde sensorerfaring, var aktiv som sensor og ga besvarelsene en karakter som informerte studentene om hvor besvarelsen sto i forhold til ønsket nivå. Én student opplevde, etter flere forsøk, å skrive en besvarelse som fikk karakter på ønsket nivå, og hevdet at dette førte til en forståelse for hvor nivået måtte ligge for oppgaver på andre tema. Studenten opplevde å ha knekket en kode som trolig ga økt mestringsforventning, som i seg selv er gunstig for innsats, utholdenhet og resultat av læringsarbeid (Bandura, 1977). For de

øvrige studentene var tilbakemeldingene fra seminarlederne på oppgavebesvarelsene verdifulle, men likevel mangelfulle i forhold til andre del av Sadler sin prosess. Studentene fikk dermed ingen klar forståelse av hverken ønsket nivå, eget nivå eller av et eventuelt gap mellom ønsket nivå og eget nivå.

Tredje del av Sadlers prosess for tilbakemelding for læring handler om at studentene gjøre noe for å minske gapet mellom eget og ønsket nivå. Med en uklar forståelse av gapet, kan slik aktivitet være vanskelig å både identifisere og utføre. Mine funn peker på at studentene strakk seg etter å lukke dette gapet på to måter. Først gjennom å skrive nye eksamensbesvarelser i seminarundervisningen innenfor begrensningen med to oppgaver i hver seminarserie. Deretter gjennom å arbeide i selvorganiserte par eller små grupper der de diskuterte hvordan ulike tema kunne organiseres til potensielle eksamensbesvarelser, og der de lagde disposisjoner til slike besvarelser. I dette arbeidet var det studentene som vurderte eget nivå, og jeg vil med Sadler sitt begrep kalle dette en form for felles selvovervåking. Funnene tyder videre på at studentene søkte sammen med andre studenter som de antok hadde samme høye ambisjons- og kunnskapsnivå som seg selv, til disse aktivitetene.

Denne gjennomgangen av studentenes lærings erfaringer opp mot Sadlers tredelte prosess for tilbakemelding for læring, tyder på at alle tre delene av prosessen var mangelfulle og noe problematiske i introduksjonsstudiet. Studentene fikk vage svar på de tre spørsmålene Hattie og Timperly (2007) mener god tilbakemelding skal svare på: ”Where am I going? How am I going? Where to next? (s.86).

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2000) kan være egnet til å undersøke noen forbindelser mellom studenters lærings erfaringer og karakteristiske trekk ved læringsmiljøet. I avhandlingens andre studie har jeg ført en diskusjonen av noen slike forbindelser i introduksjonsstudiet, der jeg peker på at mangelen på god informativ tilbakemelding underveis gjorde at studentene ikke fikk opplevelsen av å være kompetent og å ha kontroll over hva de trengte å gjøre for å nå sine mål om å komme inn på profesjonsstudiet. I Deci og Ryan sin teori regnes behovet for kompetanse, behovet for autonomi og behovet for tilhørighet, som tre basisbehov. Hvis disse blir

dårlig ivaretatt, får studentene heller ikke den ønskede autonome regulering som Deci og Ryan hevder er ønskelig i studiesituasjoner, siden undersøkelser viser at autonom regulering og indre motivasjon er knyttet til stor grad av forpliktelse, høy innsats, gode læringsresultater og psykisk velvære.

Mine funn tyder på at stor grad av forpliktelse, høy innsats og gode læringsresultater i det gitte læringsmiljøet gikk på bekostning av psykisk velvære. Lærings erfaringene i introduksjonsstudiet var forbundet med stor usikkerhet, frustrasjoner over å bli lite sett og ivaretatt, og dårlig samvittighet for ikke å arbeide enda hardere med studiene. Et flertall av studentene i undersøkelsene beskrev også skuffelser over ikke å få gode nok karakterer på eksamen slik at de måtte ta deler av introduksjonsstudiet og eksamener om igjen for å nå sine mål.

Med utgangspunkt i Deci og Ryan sin teori kan jeg argumentere for at de spesielle karakteristiske trekkene ved læringsmiljøet i introduksjonsstudiet virker bestemmende for studentenes lærings erfaringer, og at årsaken til manglende opplevelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet kan tillegges betingelser i læringsmiljøet heller enn egenskaper ved studentene. Man kan hevde at Deci og Ryan sin teori peker på altfor ideelle betingelser for læring som neppe er fullt tilstede i faktiske læringsmiljøer i høyere utdanning. Det forhindrer ikke at betingelsene de peker på bør tilstrebes heller enn neglisjeres, dersom man ønsker å unngå negative psykiske effekter av et læringsmiljø, slik også andre undersøkelser har konkludert med (Sheldon & Krieger, 2004, 2007).

Lave og Wenger sin teori (1991) belyser hvordan fagfellesskap har ordninger der nykommere som ønsker å bli med i et fagfellesskap, får en legitim perifer deltakelse i fagfellesskapet. Et interessant spørsmål å diskutere er om studentene har en slik legitim perifer deltakelse i psykologenes fagfellesskap på introduksjonsstudiet. Begrepsmessig synes det noe anstrengt å bruke betegnelsen legitim perifer deltakelse på situasjonen på introduksjonsstudiet der opptaksordningen til profesjonsstudiet var slik at mindre enn 10 % fikk anledning til å forbli deltakere etter introduksjonsstudiet. Begrepet slik det er brukt i Lave og Wengers teori, synes å forutsette at det finnes en

mer tilgjengelig deltakerbane videre mot mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet. Formelt kan man si at studentene har en legitim posisjon ved å være tatt opp som studenter ved Det psykologiske fakultet, som er et sted der utdanning til psykolog foregår og der utdanningen starter med introduksjonsstudiet. Rent praktisk har studentene tilgang til å høre erfarne psykologer forelese om sentrale psykologiske teorier og empirisk forskning, og tilgang til å diskutere egen forståelse av psykologiske teorier med viderekomne studenter. Mine funn tyder på at studentene først tør å oppfatte seg som en begynnende del av fagfellesskapet etter at de hadde kommet inn på profesjonsstudiet. Da har de forventninger om å bli psykolog, og forventningene synes videre å være knyttet til sosialfaglige handlinger særlig i klinikerområdet og til dels i forskerområdet, heller enn til ytterligere handlinger i teoriområdet. Jeg vil derfor hevde at studentene står på utsiden av psykologenes fagfellesskap i introduksjonsstudiet, og først oppfatter at de får en legitim perifer deltakelse i fellesskapet når de er tatt opp på profesjonsstudiet.

Ser man på læringserfaringene i de første semestrene på profesjonsstudiet, opplevde studentene hovedsakelig nye sosialfaglige aktiviteter i teoriområdet. Dette oppfattet de i stor grad som ”mer av det samme” som de hadde erfart på introduksjonsstudiet, og studentene var til dels skuffet og frustrert over at studiet var organisert slik. Med Lave og Wenger sitt perspektiv vil jeg hevde at studentene ikke opplevde å få den legitime perifere deltakelsen de forventet særlig i klinikerområdet, men fortsatte å føle seg på utsiden av dette meget sentralt området i fagfellesskapet. Med Deci og Ryan sitt perspektiv vil jeg hevde at studentenes basisbehov for tilhørighet med psykologene bare delvis ble møtt, og at studentene mistet noe av den indre motivasjon og den autonome regulering av ytre motivasjon som de hadde skapt gjennom å identifisere seg med verdier og handlinger utdanningen skulle fremme.

Mine funn i teoriområdet er så langt belyst ved hjelp av teoriene til Sadler, Deci og Ryan og Lave og Wenger, og jeg har pekt på flere sammenhenger mellom studentenes læringserfaringer og karakteristiske trekk ved læringsmiljøet. Jeg vil til slutt skissere en mulig alternativ tolkning av mine funn i teoriområdet for de som kom inn på profesjonsstudiet: Kan læringserfaringene i introduksjonsstudiet sees i lys

av van Genneps teori om overgangsriter med den klassiske tredelingen: separasjon, liminalitet og inkorporasjon (van Gennep, 1960)? Skissene til en slik tolkning kan være som følger: Ved å begynne på introduksjonsstudiet separeres studentene fra en tidligere kjent situasjon der de har et selvilde av å være en dyktig elev/student. På introduksjonsstudiet settes studentene i en situasjon på utsiden av det nye fellesskapet de ønsker å bli en del av der de opplever betydelig usikkerhet på om de vil bli en del av fellesskapet. Disse opplevelsene kan ha likhetstrekk med fasen van Gennep betegner liminalitet (av latin *limen* = terskel). Ved å lykkes med å komme inn på profesjonsstudiet, opplever studentene å bli inkorporert i psykologenes fagfellesskap, om enn kun i en foreløpig legitim perifer posisjon. Et utgangspunkt for denne kanskje noe dristige tolkning er at studentene opplevde at den teoretiske kunnskapen de tilegnet seg i introduksjonsstudiet ikke ble tatt nok hensyn til i profesjonsstudiet, men heller gjentatt der over flere semestre. På den måten kan introduksjonsstudiet tenkes å ha en annen funksjon enn teoretisk kunnskapstilegnelse for denne utvalgte gruppen. Dette tolkningsperspektivet er antydnet for å peke på at flere perspektiver på læringserfaringene enn de jeg har presentert, kan være mulige. Et noe lignende perspektiv er utformet av Meyer og Land (2003; 2005) der de beskriver å trenge inn i et kunnskapsområde som å forsere/forstå en rekke terskelbegreper, og av Tinto (1987) som foreslår at posisjonen som førsteårsstudent innebære et overgangsritual.

Forskerområdet og klinikerområdet

Avhandlingens funn som gjelder studentenes læringserfaringer i forskerområdet og klinikerområdet, er samlet i tredje artikkel i avhandlingen og er der diskutert i forhold til Lave og Wenger sitt teoretiske perspektiv. Jeg vil nå drøfte funnene i disse to områdene i forhold til Sadlers teori om tilbakemelding og Deci og Ryans selvdetermineringsteori.

I forskerområdet er det ønskete nivå studentene strekker seg etter representert gjennom publiserte artikler innen forskningsfeltet og gjennom tidligere hovedoppgaver ved fakultetet. Dette er tilgjengelige tekster for studentene, og de kan derfor bli kjent med ønsket nivå gjennom en rekke eksempler på nivået. Videre deltar

studentene i faktiske forskningsaktiviteter. Mine funn tyder på at veiledere er rollemodeller som gjennom sine holdninger, spørsmål, reaksjoner og handlinger demonstrerer hvordan forskere tenker og handler. Det virker derfor rimelig å anta at studentene fikk god kjennskap til ønsket nivå i forskerområdet. Studentene ble kjent med eget nivå gjennom flere arbeider i forskningsgruppene. Mine rapporterte funn går ikke inn på selve tilbakemeldingene studentene fikk på arbeidene underveis, men de bakenforliggende dataene – studentintervjuene – hadde mange eksempler på at fortløpende dialog/veiledning fant sted gjennom alle faser av forskningsarbeidene. På den måten fikk studentene helt konkret veiledning som påpekte et eventuelt gap mellom eget nivå og ønsket nivå, og hva de kunne gjøre for å tette dette gapet. Jeg vil derfor hevde at tilbakemelding for læring slik Sadler beskriver i sin tredelte prosess, foregikk i flere omganger i forskerområdet.

Om man ser læringserfaringene i forskerområdet i lys av Deci og Ryans motivasjonsteori, viser mine funn at studentenes egen forskningsaktivitet startet i en periode i studiet da de var skuffet over det dominerende teorifokuset og ønsket å delta i et bredere spekter av faglige aktiviteter. Med Deci og Ryans begrep vil jeg derfor kunne hevde at studentene hadde en autonom regulering der de ønsket å gjøre forskningsarbeidene. Flere av studentene ga imidlertid uttrykk for at selve forskningsaktivitetene de utførte til tider var problematiske. Et eksempel fra datamaterialet kan illustrere dette: En student opplevde etiske kvaler ved å utføre et rotteforsøk der alle rottene etter hvert ble avlivet uten at studenten mente det kom ny kunnskap ut av forsøket. Studenten gjennomførte forsøket, om enn motvillig, fordi utdanningen krevde det. Dette er et eksempel på at handlinger i forskerområdet også innebar kontrollert regulering. Mine funn viser videre at studentene fant læringserfaringene i forskerområdet som helhet ønskelige, meningsfulle og en verdifull del av utdanningen. Samtidig planla bare én av de syv informantene en karriere som forsker. Planlagte karrierevalg kan ha mange årsaker, men en rimelig tolkning kan likevel være at den indre motivasjonen for aktiviteter i forskerområdet kan ha vært mindre enn den indre motivasjonen for aktiviteter i klinikerområdet.

Ser jeg på klinikerområdet med Sadlers teori for tilbakemelding, er det de enkelte veilederne både i intern praksis og i ekstern fordypningspraksis som kan sies å representere eksempler på ønsket nivå. Mine funn tyder på at studentene ikke fikk se veilederne eller andre kompetente klinikere i terapisisuasjoner med klienter før de selv startet sin kliniske opplæring, og at de savnet å se slike rollemodeller som kunne demonstrere et ønsket nivå. Studentene ga uttrykk for at de i forkant av sine første forsøk som terapeut opplevde en kombinasjon av iver etter å prøve seg og stor usikkerhet på situasjonen. En tolkning av disse erfaringene i forhold til Sadler, er at studenter ikke hadde en klar formening om ønsket nivå. Høstmark Nielsen et al. (2009) avdekker i sin undersøkelse at studentene opplever en slik usikkerhet, men de gir en noe annen forklaring ved at studentene i deres undersøkelse knyttet størst bekymring til at de ikke hadde gode nok teoretiske kunnskaper om psykiske lidelser og psykologisk behandling. Som erfarne terapeuter foreslår Høstmark Nielsen et al. å tilføre en undervisning som tematisere forholdet mellom teori og praksis. Dette er et annet og komplementert svar på usikkerheten enn å bedre synliggjøre eksempler på ønsket nivå.

Studentenes læringserfaringer i intern praksis skjedde med komplekse former for tilbakemelding. For det første hadde studentene en fortløpende egenvurdering i selve terapisisuasjonen. Mine funn tyder på at studentene ikke alltid opplevde å mestre disse situasjonene, og at de derfor ønsket veileders tilbakemelding. Slik tilbakemelding skjedde i etterkant av terapitimene, og studentens klinikererfaringer ble drøftet med både veileder og medstudenter. Mine funn tyder på at i disse situasjonene kunne veileder, i Sadlers termer, peke på et eventuelt gap mellom studentens nivå og ønsket nivå, og antyde eller konkret foreslå en retning for å lukke et slikt gap. I disse tilbakemeldingssituasjonene kunne medstudentene i gruppen oppleve veileders tilbakemelding og være med i drøftinger av terapiforsøkene, og studentene fikk dermed mange ulike indikasjoner på hva som kunne representere et ønsket nivå, samtidig som de begynte å opparbeide evnen til selv å evaluere om et slikt nivå ble oppnådd. Denne komplekse tilbakemeldingen synes å være i tråd med hvordan ekspertkunnskap kan utvikles ifølge Sadler: ”...*providing guided but direct and authentic evaluative experience for students enables them to develop their*

evaluative knowledge, thereby bringing them within the guild of people who are able to determine quality using multiple criteria.” (1989, s. 135). Senere i studiene, i eksterne fordypningspraksis, hadde studentene svært varierte tilbakemeldingserfaringer. Noen opplevde knapt tilbakemelding fra veileder og kom derfor i en posisjon der selvovervåking av eget nivå ble dominerende. Andre hadde utbredt tilbakemelding. Særlig gjaldt det de som deltok i ko-terapeut ordninger der de vekslet mellom å bli observert mens de var terapeut og å observere en erfaren terapeut, og der de i etterkant diskuterte hvordan terapitimen hadde gått. De som opplevde denne ordningen var meget positive til hvordan den både ga dem ulike eksempler på ønsket nivå, erfaring med å vurdere et slikt nivå, direkte tilbakemelding på eget nivå og innspill til hvordan å forbedre eget nivå.

Sadlers teori om tilbakemelding for læring har så langt gitt et perspektiv på mine funn i klinikerområdet som blant annet viser hvordan studentene etter hvert var i stand til å drive en form for selvovervåking gjennom å ha begynt å internalisere kriterier for ønsket nivå. I Deci og Ryan sine termer av motivasjon, viser mine funn at samtlige studenter hadde en indre motivasjon til å få læringserfaringer i klinikerområdet etter å vært holdt utenfor dette området i de 3,5 første årene av studiet. Funnene tyder på at studentene i stor grad identifiserte seg med terapeutrollen og ønsket en karriere der klinisk virksomhet ville være en vesentlig del. Jeg vil derfor påstå at studentene i stor grad hadde en autonom regulering av sin atferd i klinikerområdet.

Teoriområdets forrang i seleksjon til psykologprofesjonen

Man må kunne spørre hvorfor *teoriområdet* er valgt å ha forrang for forsknings- og klinikerområdet når det gjelder seleksjon av potensielle deltakere til psykologenes fagfellesskap. Det er flere mulige svar på dette spørsmålet, og et svar er å se på fagområdets egne tanker om hva slags psykologer utdanningen skal forberede til, og hvilket innhold og hvilken struktur fagområdet mener en utdanning bør ha for å utdanne slike psykologer.

Psykologutdanningen (cand.psychol.-studiet) i Norge bygger på scientist/practitioner-modellen (SP-modellen). Forholdet mellom teori og praksis i modellen blir redegjort for blant annet i en artikkel av Belar og Perry (1992). Artikkelen er i hovedsak et referat fra ”The National Conference on Scientist-Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology” holdt i USA i 1990, der ”Conference Policy Statement” er et vedlegg. I sistnevnte redegjør deltakerne på konferansen for SP-modellens hovedprinsipper, og for innholdet i de fire komponenter som en SP utdanning må bestå av. I språkbruken veksles det mellom å bruke begreper som ”integrated” og begreper som best kan forstås som at teori og vitenskapelig tenkemåte er fundament for praksis, der praksis er ”application” av et slikt fundament. ”Conference Policy Statement” starter med følgende påstand: ”The scientist-practitioner model of education and training in psychology is an integrative approach to science and practice wherein each must continually inform the other” (s. 72). Dette kan tolkes som at dersom erfaringer innen teori-, forsker- og klinikerområdene kontinuerlig skal informere og berike hverandre, bør de i utdanningen foregå parallelt. Dette står til dels i motsetning til beskrivelsene av de fire komponentene SP- utdanning skal bestå av: 1 – Didactic Scientific Component, 2 – Didactic Practice Core, 3 – Scientific Experiential Component og 4 – Professional Practice Experiential Core. Den første komponenten tilsvarer i stor grad teoriområdet i introduksjonsstudiet og i første avdeling på profesjonsstudiet, og i beskrivelsen av komponenten brukes betegnelsen *kunnskapsbase (knowledge base)* som en nødvendighet for praksis: ”Integrating science and professional practice requires a knowledge base sufficient to formulate problems for assessment and intervention” (s. 73). Den andre komponenten tilsvarer den første tilnærming til det kliniske området, og her brukes begrepet ”application” der det heter: ”The minimum didactic components of professional practice education are designed to educate students in the strategies and tactics of applied work. These represent the application of scientific thinking and behavior to problem-solving and hypothesis-testing in practice” (s. 73). Samtidig sies det videre at: ”Education in the practice of psychology must begin at the entry into the graduate program” (s. 73). Det vil i psykologutdanningen avhandlingen beskriver ved UiB tilsvare andre avdeling. Jeg

har trukket fram disse sitatene for å vise at SP-modellen synes å ha som epistemologisk forutsetning at teori kommer før praksis, og at praksis er anvendelse av teoretisk forståelse og vitenskapelige tenkemåter. Samtidig er integrering av disse et viktig mål i modellen. Den praktiske konsekvens av dette er at en studieplan innen SP-modellen gjerne begynner med en bred og grundig teoretisk skolering, slik nettopp ordningen med introduksjonsstudium og en teoretisk orientert første avdeling la opp til.

Det finnes konkurrerende epistemologier til det teori/praksis forholdet som kommer til uttrykk i SP-modellen beskrevet av Belar og Perry. Medisinerutdanningen har en bred diskusjon om dette forholdet, og i boken "Understanding Medical Education" (Swanwick, 2010) gjennomgår Kaufman og Mann hvordan åtte ulike læringsteoretiske perspektiv kan gi viktige innspill til forholdet mellom teori og praksis i medisinerutdanningen. Situert læring er her et perspektiv forfatterne mener kan bidra med noe nytt og viktig: "Increasingly, medical and health professional educations are recognised as a process of professional socialisation" (s. 29).

Mine funn tyder på at profesjonsstudiet var formet etter SP-modellens forståelsen da jeg gjorde mine undersøkelser. Det langvarige teorifokuset ble imidlertid ikke opplevd som en meningsfull forberedelse til den kliniske praksis som skulle komme senere, men førte heller til en følelse av å være utestengt fra viktige deler av fagfellesskapet, slik jeg har pekt på i diskusjonen tidligere. Et alternativ til SP-modellen ville være å søke en tettere integrasjon av teori og praksis fra starten av profesjonsstudiet (noe som også er tilstrebet i den studieplan som i dag følges). De to sentrale områdene for fellesskapets praktiske handlinger som jeg har kalt forskerområdet og klinikerområdet, kan tenkes å starte parallelt og tidlig i studiet, og underveis bli tilført teoretiske perspektiver. Avhandlingens funn og Lave og Wengers teoretiske perspektiv kan på den måten betraktes som et bidrag til en diskusjon der psykologutdanningen kan forstås som en profesjonell sosialiseringssprosess.

5.3 Kritiske refleksjoner i etterkant av undersøkelsene

I tillegg til de metodologiske overveielserne jeg gjorde i forkant av undersøkelsene og som er gjort rede for i kapittel 3.1, vil jeg her legge til noen refleksjoner over disse valgene i etterkant, når nå resultatene av dem foreligger.

Det har vært utfordringer med å bruke Giorgi sin fenomenologiske metode til å beskrive læringserfaringer i avhandlingens to første studier. Metoden ble valgt fordi den virket egnet til forskningsspørsmålet og samtidig var veletablert og anerkjent. På den måten ga den legitimitet til å fokusere på de subjektive opplevelsene i læringssituasjonene. Under analysen og rapporteringen merket jeg at Giorgi sin metode fokuserte hovedsakelig på selve fenomenet og dets mulige essensielle struktur, slik at det kontekstuelle i studentenes fortellinger og de mange variasjonene mellom studentenes opplevelser ikke kom like tydelig fram. Jeg har savnet å kunne gi et rikere bilde av bredden i erfaringene og å kunne drøfte disse tettere opp mot studentenes fortellinger om seg selv. I etterkant er jeg derfor noe skeptisk til om Giorgi sin metode har vært den mest fruktbare vei å gå for å avdekke studentenes læringserfaringer. Videre er Giorgi sin metode utviklet for å studere fenomener. Det har vært vanskelig å ta stilling til hva som kan utgjøre et fenomen egnet til analyse med Giorgi sin metode. Det kan diskuteres i hvilken grad *studentenes læringshandlinger i et studium* i første artikkel, og *studentenes opplevelser av et studium* i andre artikkel, er egnet til å betraktes som fenomen som kan underlegges en analyse med Giorgi sin metode. Det kan tenkes at disse læringserfaringene er for komplekse til å kalles et fenomen som kan ha en essensiell struktur.

Min presentasjon av resultatene av undersøkelsene for forskersamfunnet i form av publiserte artikler er en måte å underlegge mine forskningsvalg en kritisk evaluering på. Kvale betegner dette som kommunikativ validering og som én av flere måter å validere forskningsprosessen på (Kvale, 1996, s. 246-247). Ingen av fagfellene som vurderte artiklene hadde kommentarer som gjaldt disse forholdene, og jeg har heller ikke så langt mottatt kritikk etter publisering.

Jeg vil videre komme med en kritisk bemerkning til sammenhengen mellom teoretisk perspektiv og forskningsmetode i avhandlingens tredje studie. Analyse av strukturen i faglige sosiale handlinger med Lave og Wengers teori ville ideelt sett ha bygget på etnografiske studier med deltakende observasjon over lengre tid. På den måten ville jeg fått en bedre tilgang til å kunne beskrive de faglige sosiale aktivitetene deltakerne tar del i, enn den tilgangen jeg fikk gjennom retrospektive intervjuer. Mitt datagrunnlag er derfor tynnere enn ønskelig i forhold til å bruke Lave og Wengers teori og deres forslag til analyse. Jeg vil bemerke at deltakende observasjon i et seks år langt studieløp ville vært utfordrende å få til selv om det kunne vært ønskelig, og at det har vært inspirerende og tankevekkende å bruke Lave og Wengers teori og begrepsapparat på studentenes fortellinger om læringserfaringene i den mangfoldige og lange utdannelsen som psykologutdanningen er.

5.4 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Metodisk er mitt forskningsprosjekt inspirert av Giorgi sin fenomenologi og Kvale sin meningskondensasjon. I en drøfting av forskningens gyldighet og pålitelighet er det derfor interessant å se nærmere på hvordan Giorgi og Kvale mener man kan nærme seg disse spørsmålene. En tradisjonell forklaring av begrepene betydning i psykologi lyder: "Validity and reliability are values related to measuring instruments used to obtain research data. An instrument is valid if it actually measures the concept it is supposed to measure and the instrument is reliable if it is consistent and gives the same measurement under the same conditions" (Polkinhorne, 1986, s. 129). Giorgi påpeker at med fenomenologi søker man å forstå opplevelser og deres essens, og da gir ikke denne tradisjonelle betydningen av begrepene god mening. Giorgi forsøker istedenfor å gi begrepene en betydning som er relevant i forhold til fenomenologien:

It [phenomenology] tries to raise the content of experience to the eidetic level through essential description. If the essential description truly captures the intuited essence, one has validity in phenomenological sense. This means that one adequately describes the general essence that is given to the consciousness

of the researcher. If one can use this essential description consistently, one has reliability. (Giorgi, 1988, s. 173)

Giorgi behandler her spørsmålene om gyldighet og pålitelighet i forhold til forskeren selv, hans evne til å gi en dekkende beskrivelse av fenomenet for undersøkelsen og hans evne til å kunne bruke denne beskrivelsen konsistent.

Kvale (1996) argumenterer for at begrepene om generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet er ”leftovers from a modernist correspondence theory of truth” (s. 231). Han prøver å gi begrepene en ny mening som er relevant for intervjubasert forskning. Gyldighet, i en bred forståelse av begrepet, refererer til om et forskningsprosjekt er egnet til å undersøke det fenomenet det vil undersøke og om det fremskaffer ”sann” kunnskap om fenomenet. Pålitelighet refererer til om vi undersøker det samme fenomenet konsekvent og konsistent gjennom prosjektet. I kvalitative studier er gjerne spørsmål om gyldighet og pålitelig tett sammenvevd.

I studiene som presenteres i denne avhandlingen har jeg når det gjelder spørsmål om gyldighet og pålitelighet forsøkt å følge Kvale heller enn Giorgi, og i tråd med det stilt kritiske spørsmål om gyldighet og pålitelighet til alle faser i kunnskapsproduksjonen (Kvale, 1996, s. 237). Jeg vil her trekke frem hvor spørsmålene er tatt opp underveis i avhandlingen. I kapittel 2 har jeg gjort rede for sammenhengen mellom den teoretiske forståelsen av tema og prosjektets forskningsspørsmål. I kapittel 4 har jeg drøftet de øvrige faser av forskningsprosessen og først gjort rede for forskningsdesign og drøftet hvorvidt metode for datainnsamling er egnet til å gripe den kunnskapen prosjektet søker. I datainnsamlingen er spørsmål om gyldighet og pålitelighet spesielt knyttet til mitt håndverk som intervjuer, og jeg har drøftet hvordan min forforståelse av tema kan ha påvirket datainnsamlingen og hvilke anstrengelser jeg gjorde for å motvirke dette. Videre har jeg sett på hvordan jeg i analysene av data og i de konklusjoner jeg trekker, har forsøkt å utfordre egen subjektiv tolkning blant annet gjennom å være to forskere som forhandlet oss frem til felles forståelse. Deretter har jeg gjort rede for de valg jeg tok i rapporteringen av funn innen det knappe artikkelformatet, og begrunnet

mine valg med at de fikk frem de vesentligste funn av undersøkelsen. Jeg håper at disse drøftingene til sammen gir tilstrekkelig transparens til fasene i kunnskapsproduksjonen.

Spørsmål om generaliserbarhet drøftes noe ulikt av Giorgi og Kvale.

Fenomenologiens søken etter et fenomens essens kan forstås dit at det er en *a priori* generell kunnskap man søker der kontekst søkes utvasket. Giorgi sier derimot at:

To say that results are general means that the knowledge has applications beyond the situation in which it was obtained. While universalization is the highest form of generalization, it is not demanded of all inquiry. This is especially true of the human sciences, where contexts are important and tend to relativize findings. (Giorgi, 1997, s. 250)

Giorgi argumentere her for at funn i humanvitenskapene har en begrenset generaliserbarhet og må forholde seg til konteksten fenomenet er undersøkt i. Kvale synes noe mer radikal og avviser idealet om universell gyldighet ut fra et postmoderne standpunkt der universell kunnskap avvises (Kvale, 1996). I et forsøk på å omtolke modernistisk generaliserbarhet peker Kvale på tre ulike former for generaliserbarhet: naturalistisk, statistisk og analytisk generaliserbarhet der sistnevnte beskrives som ”a reasoned judgement about the extent to which the findings from one study can be used as a guide to what might occur in another situation” (Kvale, 1996, s. 233). Analytisk generaliserbarhet synes å være i tråd med Giorgi sitt syn på generaliserbarhet, og fremstår som et relevant perspektiv for mitt forskningsprosjekt. Generaliserbarhet i dette perspektivet bygger på analyse av likheter og forskjeller mellom situasjoner, og det er derfor nødvendig at forskeren byr på gode beskrivelser av sitt kasus slik at lesere av rapporten kan ta stilling til om konteksten for funnene er tilstrekkelig like en annen kontekst funnene skal relateres til. Spørsmålet om generaliserbarhet i dette perspektivet er derfor i stor grad overført til brukerne av forskningsresultatene. Jeg har prøvd å gi tilstrekkelig gode beskrivelser av studiens kontekst gjennom avhandlingen til at spørsmålet kan overlates til lesere og brukere av resultatene. Et annet moment er at studien er en kasusstudie som hovedsakelig er

motivert ut fra et ønske om å bedre forstå kasuset (Stake, 2005, s. 445). Med dette utgangspunktet står spørsmålet om generaliserbarhet mindre sentralt i undersøkelsen.

5.5 Ethiske vurderinger

Forskningsprosjektet har vært meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste som har vurdert prosjektet og funnet at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig og at min håndtering tilfredsstiller kravene i forhold til personopplysningsloven (vedlegg 9). Utover dette har ikke prosjektet vært meldepliktig eller krevd formell behandling i forhold til etiske problemstillinger.

I rekrutteringsfasen ble det for intervjuundersøkelsene sendt brev til de som tilfredsstilte inklusjonskriteriene der det ble gjort klart at deltakelse var frivillig (vedlegg 4). Studentene som ville være med på undersøkelsen måtte selv aktivt ta kontakt med meg for å bekrefte sitt ønske om å delta og for å avtale tidspunkt for intervju. Av de ti som avtalte å stille til første intervju, trakk ingen seg før intervjuet og ingen har senere reservert seg fra undersøkelsen. Før andre intervju ble deltakerne på nytt tilskrevet og spurt om de ville være med på et oppfølgingsintervju (vedlegg 7). Igjen måtte studentene aktivt ta kontakt og avtale tidspunkt for intervju, og igjen ble de informert om at de kunne trekke seg underveis. To av deltakerne fant ikke tid til intervjuet, men utover det har ingen trukket seg underveis. Når det gjelder den skriftlige datainnsamlingen til ”selvbeskrivelse som student”, ble det muntlig gjort klart at deltakelse var frivillig. Datainnsamlingen ble gjort i forbindelse med innføringsuken på profesjonsstudiet der frammøte var obligatorisk. For å forsikre meg om at studentene ikke skulle oppleve seg presset til å være med, la jeg datainnsamlingen til etter at undervisningen for dagen var avsluttet, og etter en kort pause slik at de som ikke ønsket å delta kunne forlate lokalet noenlunde ubemerket i pausen.

I innsamlingsfasen har den trolig største etiske utfordringen vært underveis i intervjuene. Her har jeg hatt et spesielt ansvar for ikke å påvirke informantene til å si

noe de ikke har ønsket å si eller ”lagt ord i munnen” på dem slik at de gir inntrykk av å mene noe annet enn de gjør (Kvale, 1996 s. 157). Det har jeg gjort gjennom å forsøke å være følsom for og oppmerksom på både det informantene sier og det de velger å ikke si, og ved å respektere både det de vil fortelle og det de vil holde skjult. I den skriftlige datainnsamlingen i ”selvbeskrivelse som student” kan det også være en etiske utfordring å forhindre at informantene fortalte om erfaringer de ikke ønsket å dele, men opplevde de burde fortelle om. Her har jeg møtt utfordringen ved å stille åpne spørsmål til informantene, og ved å gi dem muligheten til å skrive under et pseudonym. Utover det har jeg måtte stole på at de selv kunne ta gode valg i forhold til informasjonen de ville dele. Slik jeg oppfatter studentenes tekster i selvbeskrivelsene, har jeg ikke fått spesielt sensitive opplysninger som har gitt meg nye etiske utfordringer.

Under analyse og rapportering av funn har en etiske utfordring vært knyttet til anonymisering. Ved å hovedsakelig søke etter en felles beskrivelse og struktur i studentenes opplevelser, har jeg minsket muligheten til at enkeltstudenter kan bli gjenkjent. Ved sitatbruk er alle studenter anonymisert, og jeg har vært påpasselig med å ikke bruke sitater der noen kan bli gjenkjent gjennom det de forteller om. For å bevare anonymitet har jeg ved én anledning endret en detalj i sitatet som kunne ha forårsaket gjenkjennelse, og opplyst om det i en sluttnote. Etiske spørsmål har utover dette vært nært knyttet til spørsmål om studiens gyldighet og pålitelighet, gjennom å ivareta at studentenes erfaringer og synspunkter blir framlagt uten at de blir fordreid av forskerens oppfatninger. Første artikkel ble etter publisering sendt til alle ti informanter, og jeg har kun fått positive tilbakemeldinger fra de informantene som har gitt tilbakemeldinger.

5.6 Forandringer i psykologutdanningen de siste ti år

Empirien som funnene bygger på er mellom åtte og tolv år gamle. I denne perioden har det vært noen endringer i det aktuelle psykologstudiet som har betydning for eventuelle implikasjoner av avhandlingens funn.

Opptaksprosedyren og hovedstrukturen i psykologutdanningen ved Universitetet i Bergen er ikke vesentlig forandret og består også i dag av et introduksjonsstudium på ett år med opptak til et påfølgende femårig profesjonsstudium basert på karakterer fra introduksjonsstudiet. Universitetet i Tromsø har en tilsvarende ordning. Det er i dag ca. 420 studieplasser på introduksjonsstudiet i psykologi ved UiB, og antallet studenter er noe lavere enn da studiene i avhandlingen ble gjennomført. Antall studieplasser på profesjonsstudiet i psykologi ved UiB er samtidig økt fra 36 til 41 studenter pr. semester. Konkurransen om disse studieplassene er ikke vesentlig forandret fordi studenter med eksamen i introduksjonsstudier i psykologi fra andre læresteder konkurrerer på lik linje med UiB sine egne studenter. Det er grunn til å tro at antall søkere fra andre læresteder har økt siden studiene ble gjennomført fordi Universitetet i Oslo (UiO) og NTNU i Trondheim nylig har forandret opptaket til sin psykologutdanning. De tar nå opp studenter direkte til et seksårig profesjonsstudium basert på karakterer fra videregående skole og tilleggspoeng.

Den store konkurransen om de beste eksamenskarakterene på introduksjonsstudiet som er beskrevet i avhandlingen, henger nøye sammen med opptaksordningen til profesjonsstudiet. Hvis karakterer fra introduksjonsstudiet i psykologi ikke lenger er opptaksgrunnlag for en påfølgende femårig profesjonsutdanning, vil en vesentlig del av konteksten for den studieinnsats som er beskrevet i de første to studiene i avhandlingen antagelig være svært forandret. Det har foregått en diskusjon ved Det psykologiske fakultet om opptaksordningen til profesjonsstudiet og de forhold den skaper i introduksjonsstudiet, som for eksempel at 1/3 av studentene på introduksjonsstudiet høsten 2011 allerede hadde bestått eksamen i alle moduler i studiet og tok modulene om igjen for å forbedre karakterer (Fakultetsstyret ved Det psykologiske fakultet, styresak 86/11 s. 88). I diskusjonen på fakultetet peker man på noen uheldig økonomisk konsekvenser som repetisjon av moduler har for både studentene, fakultetet og samfunnet. En konkurransesituasjon om opptak til psykologutdanningen, som for andre begrensede studietilbud med mange søkere, er ikke mulig å unngå. I avhandlingen har jeg ikke drøftet hvorvidt det er ønskelig at konkurransen og seleksjonen til profesjonsstudiet foregår på

introduksjonsstudiet som ved UiB heller enn på videregående skole som opptaket til psykologutdanningene ved UiO og NTNU hovedsakelig forutsetter.

Eksamensformen i modulene i introduksjonsstudiet har vært endret, ikke bare ved UiB, men også ved andre studiesteder. Flervalgsoppgaver (multiple-choice) har vært prøvd i tillegg til, eller istedenfor, essay-oppgaver. Introduksjonsstudiet ved UiB bruker i dag en eksamensform som er svært lik den som beskrives i avhandlingen, med firetimers skoleeksamen med essayoppgaver. Jeg har i studie 1 og 2 drøftet hvordan eksamensform i stor grad styrer studentenes studieaktiviteter, og når eksamensform forandres blir samtidig en viktig del av konteksten for resultatene fra disse to studiene forandret.

Profesjonsstudiet i psykologi ved UiB har nylig gjennomgått en vesentlig revisjon. I saksfremlegget til behandling av forslag til ny studieplan i 2009 oppsummerer man følgende: ”Cand.psychol. studiet ved UiB har siden opprettelsen i 1968, til tross for flere revisjoner, beholdt sin grunnleggende struktur og innhold ” (Fakultetsstyret ved Det psykologiske fakultet, styresak 42/09 s. 5). Den nye studieplanen som ble vedtatt i 2010 og som i dag er i ferd med å bli innført, har en annen struktur og til dels nye emner. En viktig forandring er blant annet at elementer fra klinisk praksis kommer allerede i første semester etter årsstudiet (tilsvarende første semester i det tidligere profesjonsstudiet), og at skillet mellom første og andre avdeling er opphevet. Dette gir endrede rammebetingelser for dagens profesjonsstudium enn den som lå til grunn da studie 3 i avhandlingen ble gjennomført.

I forbindelse med Bolognaprosessen i høyere utdanning og overgangen til bachelor- og masterstudier, er det i dag flere utdanningsmuligheter innen det psykologiske fagområdet enn for 10 år siden. I tillegg til introduksjonsstudiet og profesjonsstudiet som er beskrevet i avhandlingen, kan studenter ved UiB nå ta bachelorgrad i generell psykologi og i arbeids- og organisasjonspsykologi, og en mastergrad i psykologi med to studieretninger (psykologisk vitenskap og arbeids- og organisasjonspsykologi). Fakultetet arbeider for å utvide antall studieplasser på

masternivå slik at det skal være mulig for flere studenter å ta høyere gradsgivende studier i psykologi. Nye studieveier innen psykologifaget vil kunne lette konkurransepresset i introduksjonsstudiet og gir andre rammebetingelser enn da studiene i avhandlingen ble gjennomført. Dette gjelder spesielt for de første to studiene som beskriver studieerfaringer i introduksjonsstudiet.

5.7 Avsluttende kommentar

Den overordnede hensikt med avhandlingen har vært å generere forskningsbasert kunnskap om læringserfaringer til studenter i psykologutdanningen. Avhandlingens funn er systematiske beskrivelser av læringserfaringer både i introduksjonsstudiet og i profesjonsstudiet. Jeg har søkt svar på *hva* studentene gjør og *hvordan* de opplever det de gjør, heller enn *hvorfor* læringserfaringene skjer og blir opplevd slik de gjør. Slike systematiske beskrivelser må betraktes som verdifull kunnskap i seg selv, men beskrivelsene kan også være utgangspunkt for diskusjoner om utdanningen, studentene og læringsmiljøet. Jeg har gitt perspektiver til funnene med teorier som retter oppmerksomheten mot læringsmiljøet, og berører på den måten spørsmålet om *hvorfor* læringserfaringene er som de er med et ytre kontekstuellet utgangspunkt. Et bredere anlagt forskningsprosjekt ville også kunne satt fokus på studentenes indre forutsetninger for å utføre og oppleve læringsaktivitetene slik de gjør. Et slikt prosjekt ville vært i god overenstemmelse med Biggs' 3P modell som ble presentert innledningsvis i avhandlingen. Som avsluttende kommentar vil jeg med utgangspunkt i funnene og diskusjonen som er ført, peke på to utfordringer i læringsmiljøet i psykologutdanningen ved UiB som kan ha relevans for andre lignende læringsmiljøer. Deretter vil jeg peke på hvordan avhandlingen kan være et bidrag til en diskusjon om ulike teoretisk utgangspunkt for å beskrive studenters læringserfaringer og læringsutbytte.

Utfordring 1: Avhandlingens funn peker på at læringsbetingelsene i introduksjonsstudiet for studentene som kom videre til profesjonsstudiet, ikke er optimale ut fra det forskning viser kjennetegner gode læringsmiljø. Kunnskapen om

gode læringsmiljø er neppe ukjent for det psykologiske fagområdet, siden fagområdet har vært sentral i å utvikle kunnskapen. Den store utfordringen ligger i opptaksordningen til profesjonsstudiet som fører til en spesielt stor akademisk konkurransesituasjon. Studenter som ønsker å bli psykologer må arbeide svært mye og samtidig oppleve stor usikkerhet om hvorvidt de når sitt reelle læringsmål. Denne usikkerheten vil trolig være der selv om introduksjonsstudiet innfører tiltak som avhandlingen foreslår - for eksempel at mer av undervisningen rettes mot å diskutere/drøfte pensum, og at studentene får klarere vurderingskriterier og mulighet til hyppigere og mer kvalifisert tilbakemelding på læringsresultater underveis slik at de får mer kontroll over hvordan de ligger an i forhold til sine læringsmål. Siden det å komme ”gjennom nåloyet” er knyttet til eksamensresultater, vil mye av usikkerheten handle om i hvilken grad den enkelte har ”flaks” og får eksamensspørsmål man er godt forberedt på, om besvarelsen er ”riktig” i forhold til hva sensor vil legge vekt på, og hvilken karakter som vil være god nok siden det vil variere med hvor mange som til enhver tid søker profesjonsstudiet og hvilke karakterer disse søkerne har oppnådd.

Utfordring 2: I avhandlingen har jeg diskutert hvordan studentenes opplevelser i introduksjonsstudiet og i det påfølgende profesjonsstudiet sett i sammenheng, kan forstås som en yrkesforberedende utdanning. Avhandlingens funn tyder på at psykologutdanningen lyktes med å forberede studentene på de sentrale yrkesrelevante områdene forskning og klinisk virksomhet. Funnene viser imidlertid at profesjonsstudiet hadde en utfordring ved at studentene mente at teoriområdet hadde en for dominerende plass i første del av studiet. Det førte til at studentene savnet en tidligere deltakelse i klinikerområdet som de oppfattet som et sentralt område i profesjonsutdanningen. I studieplanrevisjonen (Laberg, 2009; Samdal, 2007) som nå er under innføring, har man en tidligere introduksjon til klinisk praksis og en bedre integrering av teori og praksis. Videre forskning er ønskelig for å undersøke hvilke lærings erfaringer studentene har etter den nye studieplanen.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) er innført i høyere utdanning. Dette er basert på det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF), og som del av denne

innføringen har alle fag og kurs utarbeidet læringsutbyttebeskrivelser der man forsøker å presisere hva den enkelte kandidat skal ha oppnådd ved fullført kurs, fag eller grad. Til grunn for strukturen og begrepene i kvalifikasjonsrammeverket ligger Blooms klassifisering av læringsmål i det kognitive området. Denne taksonomien ble opprinnelig publisert i 1956 (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), og senere i revidert utgave i 2001 (Anderson & Krathwohl, 2001). Blooms klassifisering er sterkt inspirert av et behavioristisk kunnskapssyn og den reviderte utgaven av klassifiseringen bygger videre på dette og støtter seg på kognitiv forskning siden 1956 (Ottesen, 2011). Mye tyde på at gjennom å bygge på Blooms klassifisering har kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene gjort *tilegnelsesmetaforen* heller enn *deltakelsesmetaforen* (Sfard, 1998) til premissleverandør for beskrivelser av kunnskap og læring i høyere utdanning. Jeg har i avhandlingen forsøkt å vise at Lave og Wengers situerte læringsteori med fokus på skiftende deltakelse i praksisfellesskapets aktiviteter, kan være en teoretisk posisjon som utvider perspektivet på hva læring i høyere utdanning medfører og hvordan læringsprosesser kan beskrives.

Referanseliste

- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A typographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1997). Situative versus cognitive perspectives: form versus substance. *Educational Researcher*, 26(1), 18-21.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete ed.). New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
- Belar, C. D., & Perry, N. W. (1992). National conference on scientist practitioner education and training for the professional practice of psychology. *American Psychologist*, 47(1), 71-75.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2nd ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Bjølseth, G., Havnes, A., & Lauvås, P. (2011). Lavt sensorsamsvar—kan det bedres?. *Uniped*, 34(4).

-
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational objectives Book 1: The cognitive domain*. (Complete ed.). New York: Longmans, Green.
- Bloxham, S. (2009). Marking and moderation in the UK: false assumptions and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 209-220.
- Bruvik, T. (1985). Psykologstudiet i Bergen. En oppdatert evaluering basert på tilbakemelding fra ferdige kandidater. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 22, 427-439.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335-352.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education + Training*, 48(2/3), 156 - 169.
- Eikeland, O.-J. (1987). Studentar og karakterar. *UNIBUT* (Rapport nr. 2). Institutt for pedagogisk psykologi, Universitetet i Bergen.

-
- Entwistle, N., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 161-178.
- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 33-48.
- Fakultetsstyret ved Det psykologiske fakultet, styresak 42/09.
<https://www.uib.no/filearchive/utsending-internett.pdf>
- Fakultetsstyret ved Det psykologiske fakultet, styresak 86/11.
<https://www.uib.no/filearchive/styresaker-19.10.11-web.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (Rev. Ed.). London: Continuum.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research. An introduction*. (6 ed.). White Plains, N.Y.: Longman.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp 8-22). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1988). Validity and reliability from a phenomenological perspective. In W. J. Baker, L. P. Mos, H. V. Rappard & H. J. Stam (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology*. New York: Springer-Verlag.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.

-
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York, NY; Prentice Hall International.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.
- Haggis, T. (2009). What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education, 34*(4), 377-390.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning, 1*, 27-47.
- Hovland, A., Pallesen, S., Diseth, A., & Larsen, S. (2004). Førsteårsstudenter i psykologi - hvem er de, hva vil de og hvor går de? *KAR prosjektet* (Rapport II). Bergen: Universitetet I Bergen, Institutt for samfunnspsykologi.
- Høstmark Nielsen, G., Vøllestad, J., Schanche, E., Birkeland Nielsen, M. (2009). Får jeg det til? En kartlegging av studentterapeuters bekymringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 2009*(46), 240-245.
- Karlsen, B. R. (1980). Psykologstudiet i Bergen - en evaluering basert på tilbakemelding fra ferdige kandidater. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 17*, 71-83.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-
- Kvale, G., & Ørnholt, N. (1979). Psykologers evaluering av embetsstudiet i Bergen eller "Noe må gjøres". Bergen: Universitetet i Bergen. Psykologisk institutt.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped*, 3, 6-22.
- Kvale, S. (2003). The church, the factory and the market: Scenarios for psychology in a postmodern age. *Theory & Psychology*, 13(5), 579-603.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2 ed.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascaller, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perception of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135-150.
- Laberg, J. C. m. fl. (2009). Revisjon av profesjonsstudiet i psykologi - forslag til emner og struktur i studieplanen. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Laberg, S. (2001). Nyutdannede psykologers evaluering av psykologstudiet i Bergen som yrkesforberedende utdanning. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*(3), 102-120.
- Larsen, S., Johnsen, B. H. & Pallesen, S. (2006). Er opptaket til profesjonsstudiet I psykologi reliabelt? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43 (3), 221-225.
- Lauvås, P., & Jakobsen, A. (2002). *Exit eksamen - eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

-
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husten & T. N. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. (2 ed., Vol. 8). London: Pergamon.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning, en bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE/Geber.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to Ways of thinking and practicing within the disciplines. ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- Meyer, J. H., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49(3), 373-388.
- Miller, C., & Parlett, M. (1974). *Up to the mark - a study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship : learning at the Academy of Music as socially situated*. Riiskov: Psykologisk Institut Aarhus universitet.
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the academy og music. *International Journal of Education & the Arts*, 7(4), Hentet 01.10.2013 fra <http://ijea.asu.edu/v7n4/>.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nordmo, I. (1998). *Effekten av organisert skrivetrening på eksamenskarakter i PS 101 og PS 103 ved UiB - vårsemesteret 1997*. Upublisert rapport. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for samfunnspsykologi.

-
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk - riktig intensjon, men feil virkemiddel. *UNIPED*, 34(4), 34-47.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A cheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Psychology Press.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Polkinghorne, D. E. (1986). Conceptual validity in a non-theoretical human science. *Journal of Phenomenological Psychology*, 17, 129-150.
- Raaheim, A. (1999). Med fokus på studenten. Tar vi godt nok vare på de nye studentene? *UNIPED*(3), 29-40.
- Raaheim, A. (2000). En studie av interbedømmer reliabilitet ved eksamen på psykologi grunnfag. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 37, 203-213.
- Raaheim, A., & Raaheim, K. (2002). *Eksamen - en akademisk hodepine : en håndbok for studenter og lærere*. Bergen: Sigma forlag.
- Raaheim, K. (2003). Bruk av studenter som hjelpelærere. I K. Raaheim & J. Wankowski, *Man lærer så lenge man har elever* (tillegg til 2 utg. S. 1-14). Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, K., & Hegdahl, M. (1990). *Rapport om studentledete kollokviégrupper i eksamens-semester for psykologi grunnfag - høsten 1989 og våren 1990*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for generell psykologi.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

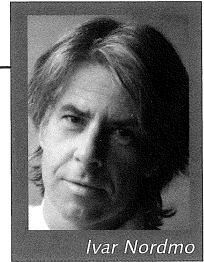
-
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2011). Academic freedom, achievement standards and professional identity. *Quality in higher education*, 17(1), 85-100.
- Sakofs, M., & Hunt, J. S. (1995). *The theory of experiential education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Samdal, O. m. fl. (2007). *Revisjon av profesjonsstudiet i psykologi. Forslag til rammer for revidering av studieplanen*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences & the Law*, 22, 261 - 286.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: a longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Skøien, A. K., Vågstøl, U., & Raaheim, A. (2009). Learning physiotherapy in clinical practice: Student interaction in a professional context. *Physiotherapy Theory and Practice*, 25(4), 268-278.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed) (s. 443-466). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Svebak, S. (1988). Anstrengelse lønner seg: motivasjon og karakterer til grunnfagseksamen i psykologi. *UNIBUT* (Rapport nr. 7). Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for pedagogisk psykologi.
- Swanwick, T. (Ed.). (2010). *Understanding Medical Education. Evidence, Theory and Practice*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Teigen, K. H. (2004). *En psykologihistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tight, M. (2007). Bridging the divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, 53, 235-253.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, V. W., & Bruner, E. M. (Eds.). (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (Vol. 3). Routledge.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Vedlegg

- 1 Artikkel 1
- 2 Artikkel 2
- 3 Artikkel 3
- 4 E-post til informantene, studie 1
- 5 Intervjuguide, studie 1
- 6 Instruksjon "Selvbeskrivelse som student", studie 2
- 7 E-post til informantene, studie 3
- 8 Intervjuguide, studie 3
- 9 Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Ivar Nordmo



Studying for essay type examinations: the study activities of the students with the best exams

A case study explores the study activities of the top 2% of the students in terms of grades on final essay exams in three large introduction courses in psychology at the University of Bergen, in Norway. The findings indicate that the study activities were strongly influenced by the form of assessment. First, the students read the text books and went to lectures in order to get to know the elements of the curriculum and commit the essentials to memory. Secondly, the students reorganized the curriculum into a number of appropriate knowledge objects that served as essay outlines to possible exam questions. Tutored seminar activities and self-organized study-group activities were important for this process. The total study efforts needed for the two processes often exceeded the regulated time for the courses and the retaking of exams in order to improve grades was common.

1. Introduction

Studies that aim to understand the process of learning in higher education have long focused on what students do to learn in specific learning environments. Research findings acknowledge that such processes are context specific, without ignoring that students also bring a set of personal experiences and characteristics into the learning situation. A common model presented is that contextual and personal factors interact to produce learning outcomes (Biggs 2003, p. 25). However, we still know little about the study process of the students with the best learning outcomes in specific situations. By identifying the study activities of "high achievers", we may learn how to better design the learning environment and facilitate learning so that students in general can have better learning outcomes. The present study investigates the study activities of a group of successful students in terms of grades on their final essay exams in three large first year psychology classes.

Locally, the aim of the study is to offer empirical knowledge about how teaching resources can most effectively be allocated and about how to better guide students in their individual learning activities. More generally, the study aspires to contribute to the discussion of how contextual factors influence effective learning activities.

2. Previous studies and theoretical perspectives

Numerous studies have shown how study activities are strongly influenced by the way courses are assessed (Boud 2000, Boud/Falchikov 2006, Havenes 2004, Kvale 1995,

Lauvås/Jakobsen 2002, Miller/Partlett 1974, Raaheim/Raaheim 2002, Snyder 1971). A general claim is that students that aim for good grades design their study activities to fit exam requirements rather than course objectives. Biggs (Biggs 2003, p. 25) considers a good constructive alignment between objectives, teaching and assessment to be an essential feature of effective learning environments. Not only must assessment be in line with the objectives, but also the teaching and what we ask students to do in a course must follow these objectives.

Biggs claims further that in higher education we should make sure that this alignment fosters a deep approach to studying. The concepts of deep- and surface approaches to studying identify students' intentions when studying, understood as a situational response to factors in the learning environment as well as personal tendencies based on previous learning experiences. The concepts were originally introduced by a group of researchers from The university of Gothenburg describing students' attention while reading scientific articles (Marton 1977, Säljö 1975). With a surface approach students read with the intention "to memorize those parts of the article which they considered to be important in view of the types of questions they anticipated afterwards.." (N. Entwistle 1981, p. 77). With a deep approach students read with "intention of understanding the meaning of the article, questioned the author's arguments, and related them both to previous knowledge and to personal experience..." (ibid, s. 77).

Much as a result of the dichotomy between deep and surface approach, the relationship between memorisation and understanding in learning has been the issue of some research (Au 1999, Entwistle/Entwistle 2003, FIG. 1, p. 23, Marton/Wen/Wong 2005, Meyer 2000). Carol Bond, in a longitudinal study, finds the two concepts to be more and more closely related as students progress in their studies (unpublished PhD thesis cited in (Marton/Wen/Wong 2005). Meyer finds three psychometrically distinguishable scales: "memorisation as rehearsal", "memorisation before understanding", and "memorisation after understanding", as Au and Entwistle do with scales for "route memorisation", "memorisation with understanding" and "understanding without memorisation". A conclusion from this research is that constructing a dichotomy between memorisation and understanding can be quite misleading.

Questionnaires developed to assess approaches to study (ASI, ASSIST) have added a strategic approach identified by an intention to achieve the highest possible grades through effort and well-organized studying (N. Entwistle/Tait/McCune 2000). Though it is generally accepted that a deep ap-

proach is close to academic ideals and that a strategic approach is chosen to get good grades, correlation studies normally fail to find strong relationships between approaches and grades (Minbashian/Huon/Bird 2004). Diseth in a study looking at the same courses as the present study, tries to explain the lack of expected correlations between approaches to study and grades: "Based on our own experiences, straight forward reading of the defined curriculum together with specific training in academic writing may be the optimal strategy if students have the ambition to get good grades." (Diseth 2002, p. 19) A study looking specifically at the correlation between training in academic writing and grades in these courses (Nordmo, in preparation) found a rather weak correlation ($r=.17$ v $p<.001$, $N=488$) leaving us to believe there must be a more complex set of study activities leading to good results.

Marton and Entwistle found the concept of "knowledge object" valuable in describing and systematising the experiences of students as they write essays and revise for final exams (Entwistle 1994, Entwistle/Entwistle 2003, Entwistle/Martion 1994). In a model of the students' revising experiences Entwistle places knowledge object in the centre as the final product of the revising process and as the starting point of the essay writing process at exams, indicating that developing and expressing such objects is at the core of studying (Entwistle/Entwistle 2003, FIG. 1). The concept originates from a phenomenographic analysis of students' descriptions of study experiences (Entwistle/Martion 1994) and implies "an idiosyncratic construction of understanding, derived from a wide range of information and ideas...reorganised by (the students), not just through linkage with prior knowledge, but also through their own distinctive way of thinking about the topic and the discipline." (Entwistle 1994, p. 11). The concept is somewhat vague, but Entwistle and Marton have suggested four defining features: awareness of a tightly integrated body of knowledge, visualization and "quasi-sensory" experiences, awareness of unfocused aspects of knowledge, and use in controlling explanations (Entwistle/Martion 1994). The present case study will explore in some depth what set of study activities a group of students with very good grades on final essay exams have used in order to succeed.

3. Context and background for the present study

To contextualize the study, I will give a description of the Norwegian psychology education and the learning environment of the three introduction courses this study focuses on.

The structure of the Norwegian psychology education: 1+5 years

The professional psychologist education in Norway is organized as a one year introduction to psychology study followed by a five year professional program with integrated clinical practice that leads to authorization as a psychologist. Entrance to the program is determined by the mean exam grades of the introduction study. At the University of Bergen (UiB), nearly 1000 students were enrolled in the introduction study and only 36 students were accepted into the professional program each semester when this study was conducted.

The introduction study at UiB has four courses (4x15 ECTS): Introduction to philosophy, Introduction to general psychology (PS101), The history, method and theoretical foundation of psychology (PS102) and Biological, cognitive and personality psychology (PS103). The academic year is divided into fall and spring semester and students normally take Introduction to philosophy and PS101 during the fall semester and PS102 and PS103 during the spring semester. The courses are separately assessed by a four hour final essay exam. As entrance into the professional program is determined by the mean exam grade of PS101, PS102 and PS103 while only a passing grade is necessary in the Introduction to philosophy course, the present study looks at the study activities only in the courses where the grade matters.

Type of knowledge in the introduction courses

The courses are an introduction to the field of psychology as a science, and students learn about important concepts, central theories, and research that has led to, supported or criticized these theories. Further, they learn about central concepts and procedures that the methodologies use in order to produce scientific psychological knowledge. However, the students do not learn how to carry out research or how to apply psychological knowledge to real life situations. In this way the courses deal with psychology as declarative knowledge (Biggs 2003, p. 41), that is knowledge that can be stated in writing or speech as opposed to procedural knowledge and conditional knowledge which is important when professional psychologists develop a repertoire of actions to deal with problems. The course objectives are "being able to give an account of and discuss the curriculum", and the study environment and the exams are constructed accordingly.

Exam conditions, questions and marking practice

Attending teaching and carrying out course work is not mandatory. The final exams take place in large gymnasiums with several hundred students spaced out in neat rows. The students write essays individually, with no books or personal notes allowed. At PS101 and PS102 the students write three short essays with four questions to choose from, at PS103 they write one long essay with two questions to choose from. The essays have no word limits.

The exam questions are short, generally one or two sentences, and use the verb describe or the word discuss. Examples of short essay questions are: "Describe human sleep."; "Discuss the problem of control in psychological research. What can be done to achieve optimal control?" Two examples of long essay questions are: "Describe some cognitive biases that can occur in human judgement and decision making processes.", and "Aggression and fear. What is inborn (genetic), what is learned, and what is the relationship between these factors?" This type of exam questions are rather complex and demand some synthesis of the course literature.

Two examiners who are professional psychologists separately mark every essay. The grade is agreed on by comparing marks and negotiating when marked differently, and marking is thus not a totally private calculus. The examiners can not identify the students by name as only a student number is listed on the exam paper. The grading scale ranges from

1.0 (best) to 4.0 (poorest passing grade) with 0.1 intervals. This gives 29 possible passing grades. The minimum grade needed for entrance into the professional program is 2.2.¹ There is a general description of how to use the grading scale, with no other specific guidelines.

The learning environment

The following is a short description of the elements that constitute the learning environment.

Literature

The courses use textbooks (mostly in English), and each course has approximately 1000 pages of curriculum. The university has good study facilities on campus, but many students prefer to study at home.

Lectures

Each course has a weekly two-hour lecture for a period of 12 weeks. The lectures tend to follow the literature fairly closely and are delivered in the largest auditorium on campus with several hundred students attending.

Seminars

Students can sign up for a series of five 3-hour seminars in each course, held every other week. There is a limit of 25 students per seminar, but the number of students attending regularly is often far less. Senior students from the professional psychology program and some PhD students are hired and trained to be seminar leaders. Seminar activities include discussing the curriculum and learning how to write good exam essays. Each student can hand in two essays to the leader for individual feedback, but few students use this opportunity.

Study groups

Students are encouraged to form study groups, and most of them find study partners. Students with serious ambitions to get into the professional program try to find peers with the same ambition that can motivate and support each other. Study groups can book facilities on campus for their meetings but often meet outside the campus. The frequency and activities of the groups vary.

Additional resources

Earlier exam questions are available to the students and help them get familiar with the exam format. At the time of this study, two students from the professional program had for sale their own introduction course essay exams with grade 2.2 or better, and reading them gave students an idea of what good essays might look like.

4. Method

The main research question addressed in this paper is: What are the study activities of the students with the best exam grades?

Sample and data collection

The students were chosen using two criteria: excellent exam results and enrolment in the professional program. The second criterion was chosen because a follow-up study is planned to investigate how study activities change from the introduction study to the professional program. The best results from all exams in PS101, PS102 and PS103 in 1999 were extracted using a cut-off point of 2.0, ending with 55 candidates or the top 2% of the class. Applying the second criterion reduced the number to 22 candidates who

were invited through e-mail to participate in the study. Ten students accepted, three male and seven female, age 21 – 24 years (mean 22.3 years).

Each student was interviewed during their first or second semester after exams. The interviews explored, in a semi structured form, how they had conducted their studies as a whole and what they specifically had done while reading the textbooks, going to lectures, participating in seminars and study groups, as well as how they viewed these different activities contributing to their learning and success at the exams. Each interview lasted between 20 and 30 minutes and was audiotaped.

Data analysis

The interviews were transcribed verbatim, and the nearly 100 page text was analyzed in five steps using a combination of descriptive phenomenological meaning condensation and meaning categorization (Giorgi 1985, Kvale 1996, p. 193-199). The steps were:

1. Dividing each interview into natural meaning units. A new unit was created every time the conversation moved to a new aspect of the study activities.
2. Expressing meaning units into transformation units. In this step the essential meaning of each unit was uncovered and rephrased from an educational-psychological perspective, guided by the research question. This method typically reduced a passage in the conversation (the meaning unit) into a few sentences describing its essence (the transformation unit).
3. Categorizing each transformation unit according to what part of the study activities it described. Twelve categories were thus developed.
4. Placing the twelve categories of all ten interviews into a grid and exploring similarities and differences within each category.
5. Clustering the major findings in the twelve categories into four major themes: I. the exam experience, II. the total study effort, III. activities to be able to give an account of the curricula, IV. activities to be able to discuss the curricula.

The findings will present these four themes (see appendix for a description of the 12 categories and how they cluster into the four themes.)

5. Findings

A description of the actual exam experience was not originally a part of the central research question, but nevertheless several of the students went into such descriptions and I found it to be a good starting point for identifying the study activities that went prior to the exam performance.

I – Two different kinds of exam experiences

Two different exam experiences were expressed. The first was having a preconstructed essay outline or knowledge object that fitted the exam question and that the student "pulled out from memory" and used to write the essay. The

¹ The scale is based on the Latin description: 1.0 – 1.5: *Laudabilis prae ceteris* (hardly ever used), 1.6 – 2.5: *Laudabilis*, 2.6 – 3.2: *Haud illaudabilis*, 3.3 – 4.0: *Non contemendus*. Poorer than that is not given a number but stated: *Immaturus*. Since this study was conducted the grading has been changed to the A-F scale.

second was having no such outline and having to remember appropriate knowledge fragments and construct an essay outline during the exam.

The first experience is by far considered the ideal situation given the time constraints of the exam:

What probably secured the good grade was that I guessed we would get something from cognitive because that hadn't been given for some years. And I was absolutely certain of that so I prepared a lot about cognitive, compared it to other theories, had different outlines and possible angles (...). So I had a structure, it fitted together, I had made the mind map and knew the stuff, and then we got cognitive (student 5).

This student was clearly studying one part of the curriculum better than other parts, but the point here is that she got a question that she was well prepared for and used a pre-constructed essay outline in the form of a mind map to write the essay.

Another student had a rather different experience on the PS103 exam (writing one long essay):

I got an essay question that I had never considered possible (...) so then...first I panicked, I didn't have any outline. ...So I was forced to do some thinking, and I remember I just sat there thinking for a rather long time and then I found out what themes belonged in there and then I divided it into parts and wrote some of what I knew about the different themes, and then I discovered the main question and then it worked out. So I didn't really believe it went that well because I felt I wasn't prepared for that essay question. But then again, perhaps that's why it went well, because I was forced to think somewhat logically and, well, evaluate, not just write everything down (student 7).

This student is organizing fragments into a structure during the exam, something that takes considerably more effort than writing from a pre-constructed outline, and which leaves the student feeling uncertain about the result.

I believe that the study activities can be understood as construction of a number of knowledge objects, that hopefully fit the exam questions, that are committed to memory and at hand on the exam. In the case of unexpected exam questions, the preparation will have given the student plenty of knowledge fragments as well as practice in constructing knowledge objects, and hopefully the student will be able to do a fitting construction during the exam situation.

After investigating the students' exam experiences, I will now look at the study activities that prepared them for the exam performance.

II – The total study effort and the retaking of exams

The academic history of the ten students showed that six of them had retaken one or more exams once or repeatedly. The interviews confirmed that the students did not only retake the exams but also took the courses over again, as full time students, and thus more than doubled their total efforts timewise. There seems to be a common understanding among students that the efforts needed for grades 2.2 or better are extremely hard to fit into the regulated time for the courses and that spending extra semesters can be expected. I will return to how the students retaking exams studied qualitatively different the first and the repeated times through the course.

III – Getting to know the elements: Study activities in order to meet the objective "be able to give an account of the curriculum"

Reading and taking notes

The major study activity that enables the students to give an account of the curriculum is reading the textbooks. This activity is the central and often only daily study activity for most of the students, carried out alone at campus or at home. Several of the students report 6-8 hours of daily reading, something that increases as the exam date approaches. Some of the students read through the curriculum mainly once slowly and thoroughly, some go through it quicker but several times. While reading, the students take different types of notes. All report writing in the textbooks underlining or highlighting the most important parts, some also write keywords, comments and questions in the margins and draw arrows to show connections and relationships between different parts of the text. The textbooks are treated as personal property and being careful for the purpose of selling them to new students is not an issue. Most students also use separate notebooks for summaries or definitions of key concepts and mind-maps. Two students started writing very extensive notes, sometimes nearly copying parts of the textbooks, claiming this to have been an important study activity prior to entering university, but both of them had to give up such a practice as it proved too time consuming.

The curriculum is experienced as rather extensive, and most students try to reduce it by speculating what parts are unlikely topics for the exams and can thus be studied cursory. In this gamble the students are guided by looking at what topics are covered in previous exams and by being alert to possible clues from the lecturers.

Lectures

Lectures typically cover the key aspects of the textbooks and are considered a supplement to reading, not a central activity. The students report fairly regular attendance. Some prefer to get introduced to the topics in lectures before reading the books, some prefer to have a basic understanding before going to lectures, and some read the curriculum independent of when topics get covered in lectures. One student experiences lectures to be central to his understanding the curriculum and committing it to memory and says he depended on oral activities for learning and did not learn well from just reading. Being unusually active he got known as the student always asking questions during lectures - a rather bald thing to do with several hundred students attending. He explains:

To me reading is much easier after having a basic structure of what it is about, in my head. And I get that from lectures, from being very alert and asking questions all the time. As soon as I open my mouth and say something like: "Is it right to say that if you see it from this angle it could be understood so and so..?" and if the lecturer says "yes" then I have understood what he talks about (...) and then I remember. It sticks. And later, when reading, I use this understanding as a framework (student 3).

This student clearly needed lectures as introductions to the curriculum, but in my sample he is the only one placing this much importance on the lectures.

Study groups

Study groups are formed on the students' own initiative and supplement and motivate the individual reading. The size of the groups varied from two to six students that normally met once or twice a week. The best learning outcomes were reported from homogeneous groups where the students were equally highly motivated and committed. The activities that enable understanding the curriculum and committing it to memory included discussing how to interpret the books, presenting résumés and route-learning the essentials.

I was with three girls in a study group where everyone was motivated to get into the professional programme, everyone got in too, where we sat down and went through chapter by chapter and memorized. So then I felt I got both the boring memorisation and I got to read things I found interesting, often outside the curriculum, so I got things integrated. So that was, I believe, a good method (student 2).

This student was retaking the exam and focused mainly on how theories were related when reading on his own. For him, the study group activities supplemented this by focusing more on details and on committing the material to memory.

Seminars

The peer discussions and the tutor's contribution during the seminars also added to the general understanding and ability to give an account of the curriculum, but the main contribution of the seminar activities is described in the next theme.

IV - Reorganizing the curriculum into essay outlines: Study activities in order to meet the objective "be able to discuss the curriculum"

In the short essay, different parts of the curriculum must be brought together in a discussion of the topics in question. To do this, the students must reorganize the curriculum, comparing across chapters and books and, if possible, even courses, looking for ways to use the different theories and perspectives in a discussion. The process of reorganizing the curriculum comes from understanding the exam genre and takes the form of outlines of possible exam questions. According to the students, the seminar activities were central in learning the essay genre and how the curriculum must be reorganized in order to write good essays.

Learning the genre through seminars

There are three types of seminar activities that contribute to learning how to write essay exams: First, the tutor demonstrates how to make outlines for answering previous exam questions in front of the class. Second, the students practise making outlines in small groups during the seminars and present them in front of class, with the class and the tutor commenting. Third, the students write full essays individually at home and get feedback from the tutor on content and form. The students experience all these three types of seminar activities to be very useful in learning how to write good essay exams.

The demonstrations by the tutor make it clear that the essay exam is a new genre notably different from what they

know from earlier studies, offering a model for how to reorganize the curriculum into a discussion that the students can keep in mind when doing this alone or in study groups later.

The tutor went through a few essays, standard essays often given for exams; for example "learning" and things like that, so he went through outlining a few, and then we realized in a way what the structure was, the underlying thinking, so then we could make our own based on that, covering the rest of the material (student 6).

The peer group activities of making outlines during the seminars are not as highly valued as the tutor's activity. This is mainly because the students in this study claimed to be better prepared and have a better understanding of the literature than their peers.

Writing and getting individual feedback on essays is reported to be very valuable. The students wrote at home with plenty of time, books and notes available and learned how to write the genre by actually writing, even though the situation was very different from that at the exam. Their basic interest in the feedback was to know if their essays were of sufficient quality and if not, how they could be improved to reach this standard. All the tutors could give feedback on how to improve the essays, but most of the tutors had no experience grading exams and could not suggest a grade with much accuracy. The few tutors who had grading experience were popular with the students in this study. As one student says:

Because on the two essays I handed in, one was graded 2.0 and one 2.3, (...) and I would have got a comment like "this is very good", but now I got aware of what it really took, because there was a small difference between the two and I realized: OK, it has to be raised to that level. So I do actually think I learned more from that than from lots of comments because now I have more of a chance to think for myself, so to speak (student 3).

This student seems to benefit from the grade feedback since it helped her to establish the necessary quality she must reach in writing at the exam and it confirms that she is able to write at this level, at least when training.

Reading good examples

Several of the students learned about the genre and the necessary level of quality through reading the previous successful students' exam essays put together in a compendium for sale. A student who was clearly aware from the beginning that his total study efforts were aimed at writing good enough essays, says:

I started by doing what I believed would help me obtain the grades I knew I needed. Among other things, it was the essay exams. I bought some essay exams (...) looked through them to see what it took. The essays were marked 2.2 or better. So that was a good place to start, I believe (student 10).

Reading the curriculum to use it for writing essays

After having a basic understanding of the exam genre and how the curriculum had to be understood in order to write essays, reading and reconstructing the curriculum into

knowledge objects that served as essay outlines could take place. Two of the students (s2, s3) claimed constructing such objects was what they normally did when studying and that there was no conscious second process involved. Their major challenge seemed to be to commit this understanding to memory for easy recall on the exam. One student realized the need to look for ways of connecting the fragments into essay outlines while in her first semester and thus changed her way of reading and taking notes:

In the beginning I wrote summaries of the chapters, but after a while I got more and more focused on connecting the material into essays. Use that type of structure, rearrange the material more than I did in the beginning (...) trying to see, from the material, what would be relevant in such and such essay while I was reading (student 1).

For some it took longer to realize the importance of the reconstruction process. One student described her reading on the fourth time through the course:

I read just to find connections, connections, connections, or find contrasts, find the same concepts in different theories and compare. To study properly I mean, not just read the books.....I had gone through it so many times, I already knew all the facts, had always known, I just had to read to find some way of using them (student 5).

Study groups for making knowledge objects

Three of the students retaking exams were members of study groups for the specific purpose of getting to a level of complexity of understanding they did not get to the first time through the course:

Someone had put up a note: "are you interested in a study group to get in and have you already taken the course" so I joined and it worked great. We were five or six and everyone is in.....Especially me and another one, we used a kind of strange technique, and we got really good grades too, we made essay outlines covering the curriculum, absolutely everything, a thick ring binder with outlines. And then we memorized them all (student 6).

What we see here is the reconstruction done very systematically with essay outlines as the curriculum, memorized for use on the exam. Reorganizing the curriculum into a number of discussions in this way do give the students a more complex understanding that enables them to go well beyond giving an account of the curriculum.

6. Discussion

The aim of this study was to describe the set of study activities used by the students that wrote the best essay exams. How can we understand these activities as a response to contextual factors in the study environment?

The study activities of the students in this case study seem to be strongly guided by the perceived requirements of the exams as also found in previous studies (Biggs 2003, p. 140). In this case, the essay exam requirements guide the students to consciously construct their knowledge through a twofold process: First, by acquiring a good understanding of the curriculum presented in the textbooks and lectures

and by committing it to memory. Second, by reorganizing this primary understanding into appropriate knowledge objects that serve as essay outlines to a number of expected exam questions and by committing them to memory for fast recall during the exam. At first sight the two parts of this knowledge construction process seem to correspond to the two types of questions given at the exams: The first one corresponds to the questions that require students to describe while the second to the questions that require the students to compare/discuss. However, the students do not make a clear distinction between how they answer these two types of questions, as discussion or critique is involved in both. I thus claim that the two parts of the knowledge construction process are used in answering all types of essay questions.

The concept of a knowledge object delineates the product of the students' knowledge construction process. It can help us identify a rather advanced and complex type of personalised knowledge that embodies what is presented in the textbooks rearranged to fit the exam questions and the particular essay genre. The concept is used by several researchers and my use here is based on Entwistle and Marton (Entwistle/Marton 1994). My perception of the concept differs slightly because there is little evidence in the interviews that the knowledge objects have particular visual characteristics. The concept of a knowledge object also helps us separate the knowledge reconstruction process from the actual essay writing. This seems important as several students report going through the reconstruction process with the help of oral discussions and by making more or less extensive outlines to essays rather than writing essays in full text. The process of constructing appropriate knowledge objects is time consuming and not easy to do without textbooks available. Hence, students try to have a number of knowledge objects preconstructed and committed to memory before the exam, hoping that some of them will fit the exam questions. If they do not, the preconstruction process will nevertheless have served as a drill for how to execute such a process under the rather stressful exam conditions.

The exam conditions demand a great deal of knowledge stored in memory. Even though the students describe "route learning" as part of their study activities, this should not be perceived as a process that excludes understanding. The memory type the students in this study refer to by "route learning" can be categorized as memory after understanding (Meyer 2000) and have little to do with a surface approach to learning. Rather, the students clearly show a deep approach to learning even though "route learning" and active memorization are part of the study activities. This is reflected both in how they talk about acquiring an understanding of the curriculum before committing textbook knowledge to memory, and even more clearly in the process of constructing their own knowledge objects before committing them to memory. The present study expands Diseth's (Diseth, 2002) understanding by revealing that "straight forward reading" is a twofold process of knowledge construction that aims at writing a particular form of essay.

The use of the concept knowledge object still leaves many things unexplained regarding how such an object is turned into a good essay text. My investigation did not look further into the actual writing process that takes place at

home or at the exam. However, most of the students in this study claimed to be "good writers" and it seems likely that this plays an important role in successful essay writing. From a course design perspective we must ask what facilitated and what hindered the necessary learning processes. Looking for constructive alignment among the three important parts of the learning environment: the objectives, the teaching or what we ask students to do during the course, and the assessment, I find a striking alignment between the course objectives which ask students to describe and discuss the curriculum and the wording of the questions used for the essay examination. However, judging from the common use of extra semesters needed to get the necessary grade one may ask if the rather extensive curriculum volume comes in the way of reaching the objectives in the prescribed time frames. Gardner's claim that "Efforts to cover too much material doom the achievement of understanding" (Gardner 2003, p. 9) points to the general tension between volume and depth of understanding. The need for extra, repeated study efforts seem to be the students' solution to this tension.

Looking at teaching and what the students are asked to do, we find that the courses have no obligatory course work and that teaching is limited to two weekly two-hour lectures and a weekly three-hour seminar for full time students. Hence, the course design allows generous time for the main study activity of individual reading. One might, however, question if individual reading needs to be this central in an introduction course. Recent tendencies in course design in Norwegian higher education include increased seminar activities and coursework combined with feedback on the learning outcomes along the way. In this way the present courses represent a "traditional" or "old fashion" course design.

The lectures mostly concentrate on going through the curriculum rather than rearranging it into appropriate knowledge objects useful for the exams. Explaining the literature might be what most students expect and want, but it is not enough for the high achievers in this study to experience the lectures as an important part of the total study activities. The 15 hours of seminars, however, are considered a very important part of the study activities and central to learning the essay genre and how to construct appropriate knowledge objects that can serve as outlines. It is the only teaching situation where the students actively share knowledge and get feedback on writing, activities known to be efficient for learning (Herrington/Herrington 2006). One might, however, question the use of senior students rather than experienced academic staff in the important role of teaching good academic essay writing in the seminars.

Apart from the seminars, it was up to the students to find study partners. All students in this study reported having had study partners or being part of study groups, and the groups most valuable for learning were the ones that consisted of students with equally high motivation and ambition. The present study did not look into what mechanisms were involved in forming and negotiating these groups, but they were formed with awareness of the competition for the best grades and entrance to the professional program. The findings suggest that more teaching can be devoted to the forming of appropriate knowledge objects rather than to introducing the students to the readings. First, this could be done more systematically in the lectures. Second, the se-

minars could be expanded and the use of inexperienced staff in the role of seminar leaders should be discussed. From an economic point of view it does not seem optimal to have a system of selection into further studies that produces a large group of students retaking courses in order to be accepted.

Limitations and further studies

There are several limitations to this small scale study. Even though I have identified some of the study activities of the best students, I do not know if these activities differ notably from the students who were not equally successful. A study comparing the study activities of students getting poorer grades on their exams with the result of the present study could be carried out to examine this. The present study has focused on similarities rather than differences in the students' study activities, something that led to contextual explanations mainly. A study looking more deeply into individual differences could supplement the present study with individual explanations for choosing study activities. Finally, the study of activities in this context should not be generalized too widely as they are a response to a specific learning environment. It would be interesting to examine whether the study activities of the same students differ somewhat or radically in the different learning environment of the professional program. Such a study is about to be undertaken.

References

- Au, C./Entwistle, N.J. (1999): "Memorisation with understanding" in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands? Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Gothenburg, Sweden, August 1999. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001728.htm>
- Biggs, J. B. (2003): Teaching for quality learning at university : what the student does (2nd ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education.
- Boud, D. (2000): Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.
- Boud, D./Falchikov, N. (2006): Aligning Assessment with Long-Term Learning. Special Issue: Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), pp. 399-413.
- Diseth, Å. (2002): Approaches to learning : validity and prediction of academic performance. Bergen, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Entwistle, N. (1981): Styles of learning and teaching : an integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers. Chichester.
- Entwistle, N. (1994): Experiences of Understanding and Strategic Studying. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, pp. 4-8.
- Entwistle, N./Entwistle, D. (2003): Preparing for Examinations: The Interplay of Memorizing and Understanding, and the Development of Knowledge Objects. *Higher Education Research & Development*, 22(1), pp. 19-41.
- Entwistle, N./Tait, H./McCune, V. (2000): Patterns of Response to an Approaches to Studying Inventory across Contrasting Groups and Contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), pp. 33-48.
- Entwistle, N. J./Martion, F. (1994): Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 161-178.
- Gardner, H. (2003): Multiple Intelligence After Twenty Years. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 21, 2003]. http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf
- Giorgi, A. (1985): Sketch of a psychological phenomenological method. In A. E. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA.
- Havenes, A. (2004): Examination and learning. An Activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, pp. 159-176.
- Herrington, J./Herrington, A. (2006): Authentic learning environments in higher education. Hershey, Pa.
- Kvale, S. (1995): Evaluation as Construction of Knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, pp. 18-22.

Kvale, S. (1996): *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.

Lauvås, P./Jakobsen, A. (2002): *Exit eksamen - eller? former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo.

Marton, F. (1977): *Inlärnning och omvärldsuppfattning, en bok om den studerande människan*. Stockholm.

Marton, F./Wen, Q./Wong, K. C. (2005): "Read a Hundred Times and the Meaning Will Appear"; *Changes in Chinese University Students' Views of the Temporal Structure of Learning*. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 49(3), pp. 291-318.

Meyer, J. H. F. (2000): *Embryonic 'memorising' models of student learning*. *Educational Research Journal* 15, pp. 203-221.

Meyer, J. H. F. (2000): *The Modelling of 'Dissonant' Study Orchestration in Higher Education*. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), pp. 5-18.

Miller, C./Partlett, M. (1974): *Up to the mark - a study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.

Minbashian, A./Huon, G. F./Bird, K. D. (2004): *Approaches to Studying and Academic Performance in Short Essay Exams*. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 47(2), pp. 161-176.

Raaheim, A./Raaheim, K. (2002): *Eksamen - en akademisk hodepine : en håndbok for studenter og lærere*. Bergen.

Snyder, B. R. (1971): *The hidden curriculum*. New York.

Säljö, R. (1975): *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg.

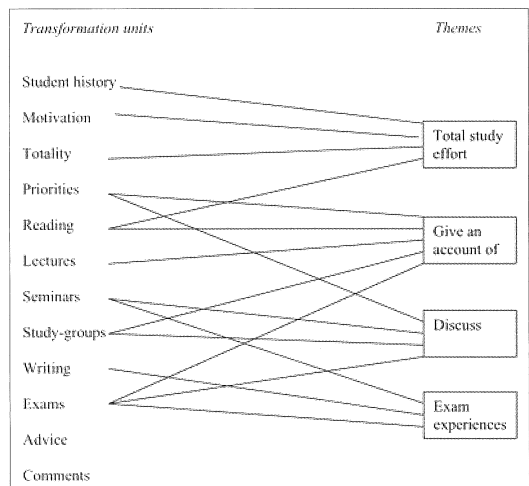
Appendix

The 12 categories of transformation units.

- Student history; what previous HE studies the student had done, included retaking of exams in order to improve grades.
- Motivation; if and when motivation to get top grades came from a desire for further studies into the professional program.
- Totality; descriptions of aspects of the total experience of being a student.
- Priorities; what parts of the study activities that were considered most important in order to get the top grades.
- Reading; descriptions of how much, when, where, and how the student went about reading, including note-taking and revision.
- Lectures; how often the student attended lectures, descriptions of what the student did in preparation for, during and after the lectures, and how the student evaluated the learning outcome from lectures.
- Seminars; descriptions of what took place in seminars and the writing activities involved in them, and evaluation of the learning outcomes from these study activities.
- Study-groups; descriptions of the forming and negotiations of independent study-groups, what kind of activities took place in these groups, and evaluation of the learning outcomes from participation in them.

- Writing; descriptions of the students' general writing skills and interests in writing and how these skills contributed to the top grades, and of special writing activities other than those described in seminars and study-groups.
- Exams; descriptions of aspects of the exam situation, if the students considered themselves lucky or unlucky with the topic for the exam questions, how the students went about writing the exam essays, and their explanations of why they received the particular exam grade.
- Advice: had the students asked students who already had obtained top grades on their exams, for advice as to how to go about studying – and had they after receiving top grades themselves, been asked for advice by other students? In both cases: what advice did they get or give?
- Comments; different comments about themselves as students, about the competition for good grades, about having succeeded, and critique of the study or exam situation.

The 12 categories reduced to 4 themes



■ Ivar Nordmo, Department of Education and Health Promotion, University of Bergen, Norway, E-Mail: ivar.nordmo@iuh.uib.no

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Falk Bretschneider/Peer Pasternack:
Handwörterbuch der Hochschulreform

ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success?

Ivar Nordmo and Akylina Samara

University of Bergen, Norway

The present paper is a case study that explores the study experiences and possible costs of success for the students accepted into the professional program in psychology at the University of Bergen in Norway. In this highly competitive environment, between 500 and 1000 students compete for 36 places during the introduction year. The study is based on 31 students' written narratives about their studying experiences during the introductory year in psychology. The data were analysed from a qualitative phenomenological perspective, and resulted in four basic themes that describe the students' experiences. The main findings indicate sacrificing a normal social student life in order to deal with an excessive workload, a shift in motivation from intrinsic to extrinsic, and a declined interest in the subject and joy of studying. The students experienced considerable stress during the studies, partly caused by lack of informational feedback on their level of competence during the semesters prior to the final exams. The findings are discussed in relation to the learning environment, drawing on Self-Determination Theory and the satisfaction of the basic psychological needs of competence, autonomy and relatedness.

Introduction

She still has not found the motivation to immerge herself into the subject material she really is excited about, mostly because the curriculum has dominated and consumed most of her reading and study energy, but also because the curriculum and exam chase has reduced the aspiration – the appetite for the subject. (Student 25)

A sense of competition for good results and grades is felt at all levels of education to various degrees. A reason for that is that grades usually are part of what determines entrance into the next level of education or into attractive programs with limited access, or into good schools. In that sense, we all have experienced some kind of academic competition. Still, sometimes the competition gets to another level and becomes severe. What kind of study experience is it to perform well under such conditions?

The five-year *Professional program in psychology* at the University of Bergen (UiB), Norway's second largest university, is an example of a very attractive study program. It accepts only 36 students each semester, based on exam grades in an introduction to psychology year that enrolls between 500 and 1000 students. Students have about a 1:20 chance of being accepted, thus making the introduction studies an extremely competitive learning environment. What is it like to study and try your best to succeed under such conditions? Is there a cost of success? What are the characteristics of the learning environment that can explain these experiences and possible costs?

Generally, a competitive environment is not considered to promote high quality learning. A wide body of research has shown how assessment influences the students' learning process (Boud, 2000; Boud & Falchikov, 2006; Havenes, 2004; Kvale, 1995; Lauvås & Jakobsen, 2002; Miller & Partlett, 1974; Raaheim & Raaheim, 2002; Snyder, 1971). A general claim is that students aiming for good grades design their study activities to fit the exam requirements, giving less attention to the course objectives and scheduled learning activities, if these are not well aligned with what is important in order to get good exam grades. Kvale (1980) found that "grade behaviour" made students in high schools more dependent on teachers, competing rather than cooperating with peers, moving their self-image towards grade identification, shifting motivation towards focus on rewards (extrinsic motivation), and adopting a surface approach to learning. This is behaviour that is contrary to the educational goals expressed in policy documents, namely student independence, peer cooperation, self-development, intrinsic motivation and a deep approach to learning.

Highly competitive learning environments have also been discussed in relation to students' well-being. Some research has been conducted on why law students report higher emotional distress and decline in subjective well-being during law school than students in other programs (Benjamin, Kaszniak, Sales, & Shanfield, 1986; Sheldon, 2004; Sheldon & Krieger, 2007). Benjamin et al. (1986) identified excessive workload, very limited student-faculty interactions and unbalanced development of student interpersonal skills as possible causes for the decline in well-being. Sheldon & Krieger in a recent longitudinal study (2007), used a model of thriving based on Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000b) to explore possible factors in the learning environment that influenced subjective well-being and academic achievement. Their analysis supported a model that links subjective well-being to satisfaction of the basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness, which are influenced by the degree to which students perceive the learning environment as autonomy supportive. Sheldon and Krieger (2007) argued that "the negative emotional effects they [the students] demonstrated were likely caused by the controlling and autonomy-denying features of legal education" (p.884). Together, these studies make us aware of the issue of well-being in relation to strong competition and unsupportive learning environments.

Surprisingly little research has addressed the student experience in the highly competitive learning environment of the introduction to psychology program at UiB. A recent report based partly on a student questionnaire (Hovland, Pallesen, Diseth, & Larsen, 2006) revealed that half of the students believed that there was not sufficient study time to understand everything in the curriculum, and another 25% of the students were uncertain on the issue. This clearly indicates that the workload is perceived as quite excessive. The same report found that 2/3 of the students were uncertain or did not know what was expected of them, strongly indicating that the students had poor understanding of the learning goals and how their performance would be measured. Investigating the relationships between measures of course experience, approaches to learning and academic achievement, the same authors argue for the importance of perceived appropriate workload and clearly stated goals and standards (Diseth, 2006). Nordmo (2007) has interviewed the most successful students in the introduction to psychology

courses about study activities, but the complexity of the students' experiences and a possible "costs of success" were not addressed, and need further investigation.

In the present study we take a phenomenological approach and analyse the successful students' reflections of their experiences during the introduction to psychology courses. We are looking for the themes that comprise the structure of these experiences and present this as the study's findings. In discussing the findings, we go beyond describing the experiences and explore some possible explanations for them. To do so, we turn our focus to the study environment analysing some of its features with the help of Self-Determination Theory (SDT), with its concepts of support for the basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness (Ryan & Deci, 2000b). This is expected to be a valuable conceptual framework for such an analysis because SDT addresses the design of social environments in relation to how they foster or undermine people's development, performance and well-being. The SDT approach is expected to contribute to a better understanding of the local conditions for the reasons which the students have the kind of experience we present in the findings. A better understanding will hopefully enable us to suggest some changes to improve the learning environment. More widely, the study will test the power of the SDT framework in providing explanations for the students' experiences in a specific learning environment. The study will thus add to the growing literature on environmental influence on students' experiences from a SDT perspective, with a particular focus on the experiences of successful students in a severe competitive learning environment.

Context of the present study

An extensive description of the context of a case study is considered important for interpretive validity as well as for the readers to determine the applicability of the findings in their own situations (Gall, Borg & Gall 1996). We do not claim wide generalisability of the present case study, but expect it to be of interest to researchers looking at student performance and experience in other highly competitive learning environments. The essential features of the context of this study are the structure of the professional psychologist education at UiB, how selection of students to the professional program is done, the main elements of the learning environment, and the exam conditions and grading procedures of the introduction courses. A description of these features will be presented in the following. UiB is a state university with general admission accepting a variety of students. Higher education at the state universities in Norway is free. We would like to note that most other professional programs in Norway (e.g. medicine, law and engineering) select their students based on grade point average from secondary education rather than from grades in an introduction year. The professional psychologist education is special in this respect.

The structure of the psychology education: 1+5 years

The education at UiB to become a professional psychologist comprises of a one year introduction to psychology study followed by a five year professional program with integrated clinical practice that leads to authorisation as a psychologist. The introduction

study includes four courses, one philosophy course and three psychology courses (of 15 ECTS each), and the academic year is divided into a fall and a spring semester. Students normally follow two courses each semester and the courses are separately assessed by a four hour final essay exam. Entrance into the professional program is determined by the mean exam grade of the three psychology courses, while only a passing grade is necessary in the philosophy course. Between 500 and 1000 students are registered in each of the introduction courses, while only 36 students are accepted into the professional program each semester. The majority of students not accepted into the professional program use the introduction courses as a part of other university degrees.

The learning environment

The curriculum is defined by textbooks, and each course includes approximately 1000 pages of reading material. The university has study facilities on campus, but many students prefer to study at home. Each course has a weekly two-hour lecture for a period of 12 weeks. The lectures tend to follow the curriculum rather closely and are delivered in a large auditorium with several hundred students attending. Students can sign up for a series of five 3-hour seminars in each course, held every fortnight. There is a limit of 25 students per seminar, but the number of students attending tends to drop sharply during the series of meetings. Senior students from the professional psychology program are seminar leaders, and activities include discussing the curriculum and learning how to write good essay exams. Each student can hand in two essays to the seminar leader for individual feedback as preparation for the exams, but far from all students do so. Students are encouraged to form independent study groups and can book facilities on campus for their meetings, but they just as often meet outside the campus. A set of previous exam questions is available to the students.

Exam conditions

As there is no mandatory course work or control of attendance, the grade is determined by the final exam only. During the four hour exam the students write individual essays with no books or personal notes allowed. In one course they are asked to write one long essay while in the other courses they are asked to write three short essays for each exam. The exam questions are rather complex and demand some synthesis of the course literature. The essays have no word limits. Two examiners separately mark each essay, and the grade is agreed upon between them. The student identity is unknown to the examiners as only a student number is used for identification.

Method

The main research question addressed in this paper is: What are the study experiences of the students with the best exam grades in this competitive learning environment? The question is approached from a phenomenological perspective where the focus is to reveal and understand the meaning of studying in the introductory program in psychology at UiB, as expressed through the students' own experiences.

Sample and data collection

The students that managed to get into the professional program beginning in August 2002, had an introduction week which included one day of discussions about the study activities and possible new study challenges. The first author, who is not a lecturer in the program but works with educational issues in higher education, facilitated this discussion. A point made was that students so far probably had been studying with the goal to get good grades on essay exams, while they now needed to focus more on developing knowledge useful for a professional career. At the end of this day the cohort of 36 new students were asked to participate in the present study, which required reflecting further on their prior study experiences. 32 students accepted and wrote a “Self-description as student” on a provided template (see appendix) during approximately 30 minutes in the classroom. The students were asked to write about their study experiences during the introduction courses from the perspective of an imaginary good friend, one who knew them better than anybody else, in order to facilitate reflection. The students were allowed to use imaginary names to ensure anonymity. This method is strongly inspired by narrative research, where the informants’ own stories about events, episodes, or life trajectories can give access to the way they make meaning of themselves in the experienced life world (see Parker, 2005). Specifically, Kelly’s self-characterisation tool (see Androutsopoulou, 2001) as a particular technique was used. A description of oneself from the perspective of an imaginary friend is an expression of the way the person has constructed him-/herself in the situation where the narrative takes place. Self-characterisations as a research tool aims at uncovering these personal constructs. The handwritten texts were converted to electronic text files by the researchers. One text was discarded because the student had taken the introduction courses as a distant student in a private correspondence school. The remaining 31 texts constitute the data material of this study.

Data analysis

The goal of the analysis was to reveal the phenomenological meaning of the student experiences, as presented in their descriptions. Drawing on Giorgi (1985), the researchers adopted a stance of *phenomenological reduction*; previous knowledge about the phenomenon of studying at the university was bracketed, and the claims made regarded the presence of the phenomenon, rather than its existence. The researchers approached the data from an educational-psychological perspective. The student texts were analysed using a combination of descriptive phenomenological meaning condensation and meaning categorisation (Giorgi, 1985; Kvale, 1996, p.193-199). The analysis was carried out in the following three steps:

1. Dividing each student text into ‘meaning units’. A new unit was delineated every time the text moved to a new aspect of the study experience.
2. Converting meaning units into ‘transformation units’. Adopting an educational-psychological perspective, the phenomenological essence of each meaning unit was uncovered and expressed in transformation units. This was done with the help of *imaginative variation*; the various elements of the meaning units were altered with the aim to discover what remained consistent through the variations.

3. Clustering the transformation units into major themes according to what part of the study experience they described. Four major themes were uncovered: motivation, involvement with the learning environment, expectations for further studies, and study activities.

In order to ensure credibility, the student texts were divided between the two authors and both carried out steps 1 and 2. Each text was then discussed separately, and the transformation units were rephrased if necessary. The first author proceeded with step 3, and the themes proposed were discussed with the second author. The themes reported here are a result of discussion and negotiation between both authors.

Findings

Our aim, which guided the method of analysis chosen, has been to uncover the structure of the experiences rather than to assign different degrees of importance to the experiences' parts. The variety of elements in the students' experiences is, through the analysing procedure, clustered into four major themes, and the organisation of the first three themes reflects the chronology of the experience. It starts with the motivation that drove the students to enter the courses and some changes in that motivation during their studies; it continues with different parts of the experience of getting involved in the learning environment, and ends with expectations for further studies expressed at the very beginning of the five year professional program. The fourth theme reflects the students' descriptions of the actual study activities rather than how they experienced them.

Motivation

The first theme includes descriptions of initial motivation for studying psychology and expressions of motivational change during the studies.

We identified two types of initial motivation. One was interest in the subject, expressed as motivation to study psychology and become a psychologist. Getting top grades on the exams would then be necessary to obtain this goal. The second was expressions of the high importance of getting top grades in order to maintain identity as a high achiever. This refers to students saying they were used to being high performers in school and held that as an important part of their self-image. Some claimed they had difficulties dealing with anything but being among the best, and some said they were working on making "high performance" a less important part of their identity giving the impression of trying to free themselves from a self-image partly imposed on them by others.

Performance anxiety plays a notable role for her, even though she normally performs well in her studies. She is afraid of not living up to others' and her own expectations. I believe she is in danger of turning her study achievements into a far too important part of her identity. (Student 1)

Motivational change was not widely reported. A few students reported increased engagement in the subject of psychology during their studies, and some others reported

decreased engagement because they were not able to follow their own interests in the subject due to the sole focus on the exams. Still a few reported a loss in their general joy of studying and zest for learning, due to the huge study effort and lack of social life that resulted from it.

Involvement in the learning environment

This theme includes different parts of the students' experiences with the learning environment: a) the ways they dealt with the heavy workload, b) the uncertainty of whether their efforts and competences were good enough, c) their reactions to not getting good enough grades on their first attempt, and d) their disappointment with the general lack of support and indifference from the learning environment to their huge efforts to succeed.

a) Reading to understand the literature in order to be able to describe and discuss any part of it was experienced as a heavy workload that demanded long study hours daily throughout the semester. With no external control of attendance or assignments it was the students' own responsibility to manage such efforts. The importance of good self-management can be sensed in that the students attributed their success to personal qualities like being goal-oriented, self-disciplined and well-structured. Some enjoyed executing self-management; others had clearly difficulties with procrastination or struggling to find a balance between studying and other activities.

She is not sufficiently relaxed about her achievements and this results in a constant feeling of guilt (one can always read more), but good results. She always puts pressure on herself and when this pressure is real (for example 'getting good grades'), well-being is poor. Well-being requires a social-life. The main goal from now on is to make social-life a higher priority. (Student 6)

b) Being very much aware of the competition, the students tried to find out if their knowledge would be good enough to put them in the top 5% of the class, or if study efforts had to be intensified. The lack of formal information and feedback led them to informal comparison of knowledge, done in self-organised study-groups and in organised seminars. This process of sharing knowledge in order to be informed of each others' levels of understanding brought some tension: On one hand, the students would rather be the ones learning from others with more knowledge than being the ones giving knowledge away to potential competitors. On the other hand, increased self-confidence came from realising that they knew more than the others. This tension was partly solved by gravitating towards others with the same level of ambitions and knowledge.

He is not the kind of student who is lenient about his knowledge in relation to fellow students. He is happy to share and contribute that little bit extra in relation to them. Peter is trying to create a win-win situation. (Student 27)

Study efforts were compared as well, by observing the number of daily study hours spent and how far other students had come with their readings in the study rooms. Some

reported that this awareness made them more uncertain whether their own efforts were sufficient or not, and chose instead to study in isolation.

He has mostly been sitting by himself reading in his room. That is where he feels most comfortable. The times he has been in the study-rooms, he notices how much and for how long his fellow students read and he feels he is lagging far behind and is a bad student. That is why he is sitting alone, and it makes him feel very lonely in the long run. This loneliness results in poor well-being. (Student 11)

c) More than half of the students accepted into the professional program had retaken courses and exams in order to improve their grades. Some seemed to accept this as part of the cost of getting into the professional program and did not express much disappointment about not making it on their first try. Others reported being surprised and strongly disappointed by not making it, leading them to seriously question their self-image of being hard-working, good students. Going back for a second try could be a risky endeavour that further jeopardised their self-image if they still did not achieve the necessary grade. Support from family, friends and fellow students seemed important in making the decision to re-enter.

She has always been a good student, so the drop was dramatic when she started at the university and did not get good grades at first. This has made her quite discouraged at times and has influenced her belief in her coping ability. Linda always has a tendency to “excuse” her successes. Generally, she believes she is not as good as probably is the case, and her self-confidence, at least on the subject of psychology, could have been better. (Student 5)

d) This particular learning environment placed the responsibility for developing and maintaining a productive daily routine on the students. A few expressed disappointment in the university as they did not expect mainly self-studies. They criticised the introductory courses for accepting too many students and for not spending enough resources on teaching, and felt to some degree alienated by what seemed like the university’s indifference concerning their success or failure.

Sean was dissatisfied with the introduction studies. He felt that he became alienated and that he was reduced to a small piece in a large jigsaw puzzle. It rained on his soul. (Student 31)

Expectations regarding further studies

This theme includes the students’ expectations regarding their further studies. There were many expressions of happiness and relief in having succeeded in getting into the professional program, and the students expressed only positive expectations.

Many were now looking forward to being part of a small class where they could collaborate and engage in discussions, concentrating on sharing and building knowledge

together rather than competing for good grades. These expectations imply that many felt lonely and missed the social part of learning and of being a student during the introductory studies. They also imply that many did not feel that competition for good grades would be of importance in the professional program.

The students that claimed to have lost interest and motivation due to huge study efforts in the introduction studies now had hopes or expectations to regain their interest and motivation to learn. Students that experienced lower academic self-worth after having retaken exams, now hoped to regain their self-confidence. One student hoped to feel more appreciated as a student by the faculty and another expected to get better at studying.

Some students were looking forward to getting the competencies needed to become professional psychologists rather than the knowledge needed to write good essays, regarding this to be the “real” knowledge that motivated them in the first place. Such expressions may, however, reflect that this theme was discussed previously in the day of writing the self-characterisation.

Study activities

This study was mainly interested in the students’ experiences rather than which study activities they employed in order to succeed. Hence, the findings on the theme of study activities will only be reported briefly. For a more thorough discussion of the study activities of the most successful students, see Nordmo’s findings from a previous study (Nordmo, 2007). The findings in this study mostly confirm these previous findings of a threefold study process: a) Massive individual reading of the course literature, supported to some degree by lectures and study group discussions, with the aim to absorb the knowledge as it is presented; b) A transformation of this knowledge into thematic discussions guided by the type of questions the students expected to get on the final exam. This transformation was partly done individually by re-reading the literature and making outlines of essays, and partly in collaboration with peers in study groups and in tutored seminars; and c) Memorisation of different essay outlines with the hope that some of them would match the exam questions and that the essay exam could be written based on memorised outlines. This process was expressed rather precisely by one student:

The study program consists, roughly speaking, of three stages: 1 – acquire the information, 2 – make outlines, and 3 – memorise them. (Student 4)

Self-determination theory

As stated in the introduction, the present paper will use Self-Determination Theory (SDT) as a frame of understanding, in order to investigate links between the students’ experiences and characteristics in the learning environment.

SDT (Ryan & Deci, 2000b) deals with motivation - why we act - and focuses “on the social-contextual conditions that facilitate versus forestall the natural processes of self-

motivation and healthy psychological development” (p. 68). The theory is based on the assumption that humans are proactive and engaged, thriving for growth and integration. Rather than focusing on level or amount of motivation, SDT focuses on the quality of motivation and distinguishes between motivation being intrinsic or extrinsic. Intrinsic motivation is when a person is doing an activity for its inherent satisfaction. Based on the theory’s assumption about human nature, intrinsic motivation is the natural basis for learning and development. This is in contrast to extrinsic motivation that leads a person to do an activity in order to attain some separable outcome. Educational institutions, however, are seldom designed to allow students to freely follow their intrinsic motivation, but instead use different forms of control to regulate student behaviour towards certain goals and learning activities. SDT has been concerned with differentiating extrinsic motivation in accordance with to what degree people self-regulate activities without external pressure. The theory describes self-regulation as more controlled or more autonomous, based on the extent to which the rationale and value behind the activities have been internalised. More internalised extrinsic motivation in learning environments is associated with greater engagement, better performance, less dropping out, higher quality learning and greater psychological well-being (Ryan & Deci, 2000b, p. 73). The mechanisms behind maintaining intrinsic motivation or developing the more internalised types of extrinsic motivation associated with higher quality learning and greater psychological well-being, underpin the three basic needs of *competence, autonomy and relatedness*. Failure to provide support for these basic needs thwarts self-regulation and contributes to alienation and ill-being.

Hence, the question posed in the discussion is to what degree this particular learning environment supports the satisfaction of the three psychological needs SDT views as essential for self-regulation, high performance and well-being.

Discussion

Firstly, *competence* is described as exercising and extending one’s capabilities (Deci & Ryan, 2000). Ideally, the need for competence would be met when students engage in a series of optimally challenging situations, exercising the very capabilities that this particular education seeks to develop, and receiving positive informational feedback on their performances along the way. In the learning environment analysed here, the capabilities are, according to the final assessment, to be able to read, understand, absorb and memorise a large body of knowledge, and transform the essentials of different theories and perspectives into discussions arguing for similarities and differences. These discussions must in the end be turned into well written essays during the final four-hour exam without the aid of books or notes (Nordmo, 2007). In other words, the students need to know they have understood the material and can transform their understanding into written discussions in a proper academic language under severe time constraints. Further, with the goal to be accepted into the professional program, they need to know they can do this better than almost all the other students. How is the need for competence met in this particular learning environment? With no performance demands before the final exam and very little positive informational feedback along the way, there is little to ensure the students of the development of these new competences. The large lectures may

confirm their understanding of the essentials, but seem to offer little feedback other than that. Some feedback does come from peers (including older students) during oral discussions in seminars and study groups, but this feedback seems to add to the students' uncertainty about their competence just as much as confirms it.

Ann has worked for some part in study groups, but gets easily stressed by working together with others who know much of the curriculum, and she tends to think that "they know much more than me", but she has learned from experience that when the exam results are presented, she has done better than her study group friends. (Student 8)

Writing two voluntary assignments and receiving feedback on them – if they choose to do so – is potentially quite valuable for the students. Nevertheless, the feedback comes from older students that cannot, and are not allowed to, use the grading scale, and it thus fails to answer the essential question: "Is this essay good enough for the grade needed for further studies?" Hence, in lack of better means of comparison, the students compare time spent on studies as a way of getting an idea of their level of competence. Many seem to believe that others put in more effort than themselves and this leads to a decreased rather than increased feeling of competence.

The large number of students that are retaking exams to get accepted into the professional program, expresses how previous failure to succeed made them seriously doubt their competence. Since the grade is the only informational feedback from the exam, the students gained little useful information on what was good enough and what needed improvement in order to get a better grade next time. We may claim that only a grade on the exam good enough to be accepted into the program, does function as positive informational feedback. Our conclusion drawn from the above is that the learning environment rather poorly supports the students' need for competence.

Secondly, *autonomy* is described as the "experience of integrity, volition and vitality that accompanies self-regulated actions" (Deci & Ryan, 2000, p. 254), and autonomous behaviours have an internal perceived locus of causality – they are experienced as emanating from the self (Deci & Ryan, 1994). How is this basic need met in the present learning environment? We can start by acknowledging that the students had chosen to study at the university and had chosen the subject of psychology, assuming this choice to be voluntary and out of interest. Having chosen psychology, however, the students had no further influence on the content, as the curriculum was defined by the university with no room for individual choice at the introduction level. When getting involved, the students faced a learning environment without control of attendance or compulsory assignments, and this gave the students freedom in choosing when, where, how and how much to study. By applying self- management techniques, the students got control of their reading providing a sense of autonomy.

John kept, during the first and second semester, a log of how many pages he read, in order to have control. He left this system the last semester because he felt it had a negligent effect on what was to be learned, that is the focus was

directed towards getting through as many pages as possible, not towards learning the material. (Student 4)

All the students had the clear goal of getting top grades, so in order to experience autonomy, they also needed to know how to reach this goal, meaning that they needed to know what was expected of them at the exam and how to get the necessary competences. Here, however, is where the need for autonomy got somewhat thwarted. If we look at the school essay exam with no books or notes allowed from the perspective of autonomy, the situation gave the students little perceived control. Neither did they know what knowledge to demonstrate nor who would assess them, but most importantly: they did not have a clear understanding of the assessment criteria and what distinguished an excellent essay from a merely very good one. We do not claim this distinction to be easy to express and make clear to students. However, as it is the difference between acceptance and rejection into the professional program, uncertainty about this demarcation line did contribute to difficulties in experiencing an internal perceived locus of causality and behaviour emanating from the self. Instead, the students experienced serious and troubling doubt while studying, and did not, until the exam results had proved to be good enough, fully attribute their success to their own efforts and control. In this way the learning environment only to some degree supported autonomy.

Thirdly, the need for *relatedness* is described in educational settings as “belongingness and connectedness to the persons, group, or culture disseminating a goal” (Ryan & Deci, 2000a, p. 64). In the present case, such significant others can be the teachers and psychologists, as they represent a community of practitioners (Wenger & Snyder, 2000) the students aspire to be members of. Feeling connected with the professionals by way of personal contact is difficult, as the scientific staff appears in lecture halls with several hundred students present. Nevertheless, a feeling of belonging is possible on an intellectual level, and reports of feeling at home at the university and in academia can be taken as expressions of such.

At least she likes to study, loves to gain new knowledge and could not dream of having an occupation where she would not get to use her brain. So the university is a perfect place for her, where knowledge flourishes all over the place. (Student 30)

If we take significant others to mean peers, we find that many of the students formed study groups with equally ambitious students for mutual help and support and that a sense of relatedness developed in such groups, even though the success or failure in the end depended on the individual effort on the exam.

During the introduction week, Laura got to know a group of others with the same goal as her. Later, she has often thought that the most important thing she did this first semester was to get together with these people; talk about psychology, the curriculum, the lectures, and about the common goal they had. (Student 20)

The competition for best grades often undermined feeling connected, as many viewed their peers as competitors and preferred to study alone. The fact that the courses had such a large number of students also impeded relatedness, as a group identity was difficult to get and students felt like “one in the crowd”. Many looked forward to belonging to a small group of students who would work together and follow each other for several years in the professional program, and we take this as a sign of limited feelings of relatedness in the introductory year.

Now that Laura has been accepted, she hopes to have a good class environment and engaged lecturers. She feels good about belonging somewhere, about being able to lower her shoulders, and get the education she desires. (Student 20)

Family and friends outside the courses were sometimes the significant others providing a feeling of relatedness in valuing higher education and hoping for the students’ success. Such relatedness seemed important to some of the students, especially in getting support (morally and probably financially) to carry on for an extra semester after not achieving the necessary grade the first time through the course. Our conclusion is that the learning environment of the introductory year only to some degree supported the basic need of relatedness due to large cohorts, poor student-teacher ratio and high competition.

Drawing on this analysis from a SDT perspective, we conclude that the competitive learning environment of the introduction study only partly supported the basic psychological needs of autonomy and relatedness and quite poorly supported the need for competence. Hence, it is expected and understandable that the students had difficulties in developing and maintaining intrinsic motivation as well as the more autonomous regulation of extrinsic motivation that is found to be important for commitment, effort, high-quality performance and psychological well-being. However, despite the poor support for the basic needs, the students in this study were able to show great commitment, make a huge effort and achieve a high-quality performance on the final exams. Our findings suggest that this was done with a personal cost of temporary decline in psychological well-being, ranging from a mild sense of isolation to more serious personal distress and a feeling of alienation. We believe that the SDT framework has proved its usefulness in giving some explanations of why the students had these experiences, considering the quality of the learning environment.

Concluding remarks

Based on the findings of this study, some supportive conditions for strengthening the students’ feelings of competence, autonomy and relatedness can be suggested: a) Establishing a feedback practice on the students’ learning performance in order to allow more control over the development of necessary competences. This could be obtained through assignments throughout the study year where students receive positive informational feedback on their performance and how it matches the grading criteria. We recognise that obligatory assignments might increase the feeling of external control and pressure and thus thwart the need for autonomy, and that the needs for competence and autonomy can thus be in conflict. However, our analysis of autonomy showed that it was

thwarted by students having an unclear understanding of the assessment criteria, making them uncertain of how to reach their goal. In this way, assignments will also support autonomy, but it is essential that assignments are supplied with adequate feedback in order to be experienced as meaningful for the students' learning; b) Establishing a teaching and learning practice that is more consistent with the exam goals, i.e. the achievement of deep understanding of the subject, making students able to compare and discuss the curriculum. This will enhance the students' perceived competence; and c) Create more opportunities for interaction between the students and the faculty, for example by organising regular gatherings where the faculty present their ongoing research, or by having meetings lead by senior students that present their experiences within psychology.

We have concluded that the learning environment rather poorly supported the basic psychological needs associated with thriving and natural growth tendencies, and we must ask why it is designed this way. One answer could be that it is designed this way to seek out the students that can succeed despite poorly supportive conditions, because these students will have qualities important for further studies and a career in the field of psychology. The premise for this assumption is, of course, that further studies and practising psychology is done in poorly supportive conditions. The main personal characteristics that the students, in retrospect, ascribed their success to were: having a clear goal and being goal-oriented, being self-disciplined and well-structured, and, mentioned by the many who retook exams, sometimes repeatedly, being determined enough to endure disappointments. These qualities are important for success in many parts of life, without any doubt, but are they essential for further studies and a career in psychology? We will not attempt to answer this question as it goes beyond the scope of the present investigation. We would like, however, to question the choice of keeping the learning environment unsupportive if done so in the interest of finding the top 5% of the students. Not mainly for the well-being of these few selected students, but in the interest of the remaining 95% of the students that are not selected. The university would serve them better if it created a learning environment that supported the three basic psychological needs associated with thriving and high quality learning.

The present study has several limitations. Its focus is on experiences of studying based on self-characterisations by the "winners", done after succeeding at the exams. These retrospective descriptions can be criticised with regard to their validity – is the experience coloured by the positive results? Could reflections gathered during studying reveal other elements of the studying process? Moreover, by focusing only on the successful students, our claims lack support from a possible comparison between experiences from students that did not succeed. Where do these students attribute their "failure"? What is their motivation and feeling of self-determination? Does the learning environment have a similar influence on them, and how do these experiences influence their further study and career choices? Such questions would be fruitful material for further studies. Finally, as SDT was used as a theoretical perspective in this study, we focused on social environmental conditions for support of thriving, and we neglected self-influence in applying effort and persistence to goal reaching. In further studies, a stronger intra personal component in the analyses could be incorporated.

References

- Androutopoulou, A. (2001). The self-characterization as a narrative tool: Applications in therapy with individuals and families. *Family Process, 40*(1), 79-95.
- Benjamin, G. A. H., Kaszniak, A., Sales, B., & Shanfield, S. B. (1986). The role of legal education in producing psychological distress among law students and lawyers. *American Bar Foundation Research Journal, 11*(2), 225-252.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education, 22*(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. Special issue: Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*(4), 399-413.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*(1), 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Diseth, P., Hovland & Larsen. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education and Training, 48*(2/3), 156-169.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Ed.). White Plains: Longman.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. E. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Havenes, A. (2004). Examination and learning. An activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29*, 159-176.
- Hovland, A., Pallesen, S., Diseth, A., & Larsen, S. (2006). *Førsteårsstudenter i psykologi - Hvem er de, hva vil de og hvor går de?* [First year students in psychology –Who are they, what do they want, and where do they go?] (Rapport No. II). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet: elevintervjuer om bivirkninger af adgangsbegrænsning* [The game about grades in high-school: pupil interviews about the effects of entrance limitations]. København: Munksgaard.
- Kvale, S. (1995). *Evaluation as construction of knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED392838>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lauvås, P., & Jakobsen, A. (2002). *Exit eksamen - eller? former for summativ evaluering i høgere utdanning* [Final exam – or? Forms of summative evaluation in higher education]. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Miller, C., & Partlett, M. (1974). *Up to the mark - a study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Nordmo, I. (2007). Studying for essay type examinations: The study activities of the students with the best exams. *Das Hochschulwesen, 4/2007*, 118-125.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham: Open University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Raaheim, A., & Raaheim, K. (2002). *Eksamen - en akademisk hodepine: en håndbok for studenter og lærere* [Exams – an academic headache: A handbook for students and teachers]. Bergen: Sigma forlag.
- Sheldon, K.M. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences & the Law*, 22(2), 261-286.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Appendix

Self-description as a student

We want to get a glimpse into how students perceive and describe their experiences of being a student at the University of Bergen. One way to do this that lends itself to research, is to ask students to write a character sketch of themselves as students in as rich language as possible.

We ask you to write this character sketch from the point of view of an imaginary friend, someone who knows you extremely well, perhaps better than anyone really does. Include everything you think someone would need to know about you to help them understand your experience of studying and what affects your learning at the university. Write using the third person (using “him” or “her” rather than “I”), and start by saying: “(First name) is”

The descriptions will be used for research purposes and all names will be changed to ensure anonymity. You can always give yourself an imaginary name to further ensure anonymity. The description however, must not be imaginary.

(This instruction is strongly inspired by an unpublished work by P. Laybourn and G. Jeffrey, Department of Psychology and Sociology, Napier University, Edinburgh, UK.)

The authors are assistant and associate professors in university pedagogy. Their research and teaching activities address issues on teaching and learning in higher education, such as students' study activities, various teaching forms, supervision, the design of learning environments, and policy issues in higher education. The present paper is part of Nordmo's doctoral dissertation.

Email: ivar.nordmo@iuh.uib.no, akysam@online.no