

Av Ivar Nordmo og  
Norman Anderssen

# Deltakerbaner i psykologutdanningen – en femårs oppfølging av psykologistudenter

**Ivar Nordmo**  
universitetslektor,  
Institutt for  
pedagogikk,  
Universitetet i Bergen.  
E-post: ivar.  
nordmo@iuh.uib.no

**Norman Anderssen**  
dr.psychol. professor,  
Institutt for  
samfunnspsykologi,  
Universitetet i Bergen.  
E-post:  
norman.anderssen@  
psysp.uib.no

## Sammendrag

*I denne longitudinelle intervjustudien undersøkte vi hvordan syv psykologistudenter opplevde den seksårige prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen ved et lærested i Norge. Vi analyserte de sosialfaglige handlingene i studiet og grupperte dem i fire områder. For hvert område undersøkte vi om prosessen utgjorde en deltakerbane fra en perifer mot en mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet i termer av Lave og Wenger sin læringsteori. Resultatene indikerte at prosessen kan beskrives som en slik deltakerbane innover i fagfellesskapet på områdene forskning og klinisk virksomhet. For områdene teori og selvrefleksjon fant vi ikke en deltakerbane med en slik bevegelse.*

**Stikkord:** Psykologutdanning, deltakerbane, situert læring, longitudinell

## Abstract

*In this longitudinal interview study we investigated how seven psychology students experienced the six year long process of becoming trained psychologists in a higher education institution in Norway. We analyzed the students' accounts of the study activities in the program, and grouped these activities into four areas. Within each area, we applied Lave and Wenger's theory of situated learning and explored whether the process could be described as a trajectory of participation from a legitimate peripheral participation towards a more full participation within the professional community of trained psychologists. The results indicated that the process might be described as such a trajectory in the areas of research and clinical practice, but not in the areas of theory and self-reflection.*

## Innledning

### Feltet og studiens fokus

En rekke profesjonsutdanninger inkluderer ulike former for teoretisk skolerung og praksisopplæring i det kommende virket. Norsk

psykologutdanning er særlig inspirert av den nordamerikanske ”scientist-practitioner”-modellen (SP-modellen) som fikk sine sentrale ideer utformet i 1947 (Belar & Perry, 1992). I denne modellen blir studenter godt skolert i teoretiske tilganger til psykologifaget for deretter å bli opplært i praktisk anvendt psykologarbeid. I vår studie tar vi et studentperspektiv og spør: Hvordan opplever studentene ved et lærested i Norge prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen? For å søke svar på dette spørsmålet har vi fulgt en gruppe psykologistudenter gjennom deres seksårige profesjonsutdanning og analysert deres erfaringer slik de fremkommer gjennom intervjuer.

### Psykologutdanningen i Norge

Psykologutdanningen (cand.psychol.-studiet) i Norge er en seksårig profesjonsutdanning som gir rett til tittelen psykolog og til å søke om autorisasjon til å utøve selvstendig behandling av syke. Studiet har tradisjonelt bestått av et årsstudium i psykologi, og på basis av karakterer derfra har studenter konkurrert om å gå videre til et femårig profesjonsstudium. I dag er det ved to av de fire universitetene som tilbyr psykologutdanning mulig å gå direkte til et seksårig profesjonsstudium basert på karakterer fra videregående skole.<sup>1</sup> Søkningen til studiet har i over 30 år vært stor, og det trengs i dag meget gode karakterer for å bli tatt opp til profesjonsutdanningen. Psykologutdanningene i Norge følger alle en SP-modell som innebærer å skolere studentene i både forskning og anvendt psykologi, og der psykologene etter endt utdanning skal være i stand til både å utføre vitenskapelig arbeid og å ha en god klinisk kompetanse. Et sentralt prinsipp er at den vitenskapelige kunnskapsbasen i psykologi skal komme først og utgjøre et fundament som forsker- og praktikerutdanningen bygger på (Frank, 1984; Baker & Benjamin, 2000; Belar & Perry, 1992). Modellen danner grunnlaget for en rekke psykologutdanninger internasjonalt og er gjenstand for både diskusjon og til dels motstand. Det stilles spørsmål ved om man faktisk utdanner psykologer iht. modellens normer (Jones & Mehr, 2007), om scientist-delen har noen betydning for å utdanne gode praktikere (Zahar & Leong, 2000) og om andre forståelser av forholdet mellom teori og praksis er mer egnet til å forklare hvordan kompetente praktikere utøver sin virksomhet (Schön, 1983).

Psykologutdanningen ved Universitetet i Bergen (UiB) er gjentatte ganger blitt evaluert, først og fremst som ledd i vanlig kvalitetssikring med tanke på hva som eventuelt kan gjøres for å forbedre ulike sider ved denne utdanningen (Kvale & Ørnholdt, 1979; Bruvik, 1985; Karlsen, 1980; Laberg, 2001; Høstmark Nielsen, Vøllestad, Schanche & Birkeland Nielsen, 2009). Meget kort oppsummert viser disse undersøkelsene at studenter har savnet tidlig og bedre opplæring i de praktiske og kliniske deler av utdanningen. En større spørreundersøkelse blant 82 ferdige kandidater ved UiB indikerte imidlertid tilfredshet med kombinasjonen forskning–praksis i utdanningen (Laberg, 2001).

### Lave og Wengers teori om situert læring

I vår analyse av studentenes erfaringer gjør vi bruk av Lave og Wengers læringsteori, *Situated learning: legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991). Teorien er utviklet for å gi et deltakerperspektiv på hvordan nye personer gradvis blir medlemmer av et fagfellesskap.

I et bredere læringsteoretisk landskap tilhører Lave og Wengers situerte læringsteori den pragmatiske sosio-historiske tradisjonen der kunnskap betraktes som sosialt distribuert og noe man kan delta i, og er et komplementært perspektiv til empiriske læringsteorier som behaviorismen og rasjonalistiske læringsteorier som det kognitive perspektivet der kunnskap betraktes som noe individet kan tilegne seg (Greeno, Collins & Resnick, 1996; Sfard, 1998).

Når man i det situerte perspektivet anser kunnskap som å sitte i fagfellesskapet som del av de sosiale praksiser individer tar del i, betraktes læring som en integrert del av å delta i sosiale praksiser heller enn som en egen prosess i individet. Lave og Wenger retter i sin teori oppmerksomheten mot strukturen i de sosiale praksiser som kilde til læring (Lave & Wenger, 1991, s. 113) og bruker begrepet *deltakerbane* for å analysere prosessen der nye personer over tid blir medlem av et praksis- eller fagfellesskap. En deltakerbane er rekken av sosialfaglige handlinger – det at man gjør noe faglig sammen med eller i relasjon til en eller flere andre – en person deltar i over tid. Disse handlingene karakteriseres gjerne av stadig større grad av involvering og ansvar. Med begrepet *legitim perifer deltakelse* peker Lave og Wenger på en posisjon en potensiell ny deltaker i et fagfellesskap inntar for å få tilgang til å engasjere seg i fagfellesskapets sosiale praksiser. For å bli en del av fagfellesskapet, er det ønskelig at deltakeren over tid beveger seg fra denne posisjonen i retning av *full deltakelse* i fagfellesskapets praksiser.

#### Studier med Lave og Wengers teori

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. Teorien er brukt i empiriske studier innen arbeidsliv og praktisk yrkesutdanning (Nielsen & Kvale, 2003), i høyere utdanning innen musikkutdanning (Nielsen, 1999), lærerutdanning (Warhurst, 2006) og i ulike helsefag som for eksempel fysioterapi og legeutdanning (Skøien, Vågstøl & Raaheim, 2009; Egan & Jaye, 2009). Disse studiene har hovedsakelig undersøkt praksisdelen i utdanningene. Innen psykologutdanninger er teorien lite brukt, med unntak av en studie der man analyserte overgangen fra høyere utdanning og inn i den første tiden i arbeidslivet for flere profesjoner, blant annet psykologer (Nyström, Abrandt Dahlgren & Dahlgren, 2008). En av konklusjonene fra denne studien er at psykologutdanningen forbereder studentene godt på den første delen av yrkesutøvelsen og at nyutdannede psykologer opplever overgangen som lite problematisk. Vi har ikke funnet studier som har brukt Lave og Wengers perspektiv på psykologutdanningen som helhet.

Ved å bruke Lave og Wenger som teoretisk perspektiv på vårt datamateriale og ved å analysere strukturen i de sosialfaglige handlingene i psykologstudiet sett fra studentenes perspektiv, tilbyr vi et komplementært perspektiv på læreprosessene i psykologutdanningen enn det individuelle kognitive forståelsesmodeller gir. Det har vært en utfordring å presentere et komplekst seksårig studium innenfor et artikkelformat, og det er de store linjene i utdannelsen vi belyser med lite rom for å vise individuelle forskjeller mellom studentenes opplevelser. Vi reflekterer avslutningsvis over hvorvidt Lave og Wengers

teoretiske perspektiv, slik vi har brukt det på vårt intervjumateriale, har hjulpet oss å forstå sider ved psykologutdanningen.

### Konkret problemstilling

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

### Metode

#### Design og datainnsamling

Studien er en longitudinell intervjustudie bygget på to sett individuelle semi-strukturerte intervjuer gjort med fem års mellomrom med syv studenter ved UiB. Studentene (tre menn og fire kvinner) var 21–24 år ved første intervju og ble rekruttert i sitt første studieår i profesjonsstudiet, der inklusjonskriteriet var at de hadde tatt eksamen i introduksjonsstudiet samme sted året før med karakter 2.0 eller bedre.<sup>2</sup> Av de 22 studentene som passet disse kriteriene, stilte 10 til første intervju (1999) mens 7 av disse deltok i andre intervju (2004). I første intervju (20–30 minutter) ba vi studentene tenke tilbake og beskrive detaljert hvordan de studerte i introduksjonsstudiet og reflektere over hva de mente var av spesiell betydning for at de fikk så gode eksamenskarakterer. I andre intervju (ca. 90 minutter), gjennomført idet studentene avsluttet profesjonsstudiet, ba vi dem beskrive i detalj hvordan de hadde studert semester for semester i profesjonsstudiet, hva de mente de lærte av det de gjorde og hvilken betydning de tillot det de lærte som forberedelse til å bli psykolog. Vi spurte i tillegg om det var faglig relevante erfaringer utenfor studiet som hadde vært viktige for deres faglige utvikling.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og det første intervjuet ble transkribert verbatim mens det andre intervjuet ble fylldig og nøye oppsummert av intervjueren (førsteforfatter) basert på gjentatte gjennomlysninger. Begge intervjuene ble så satt sammen og et detaljert synopsis lagd for hver student som dekket hele psykologstudiet. Disse syv synopsisene dannet datagrunnlaget for analysen.

#### Analysen

Hvert synopsis ble undersøkt for å identifisere de sosialfaglige aktivitetene som ble beskrevet. Dette resulterte i en lang liste over ulike aktiviteter foretatt gjennom studiet. For å betrakte disse aktivitetene samlet som en *deltakerbane*, forsøkte vi å gruppere dem på en meningsfull måte via spørsmålet ”hva handler hver sosialfaglige situasjon om?” På den måten identifiserte vi fire områder som samlet utgjør en relevant beskrivelse av studentenes sosialfaglige aktiviteter slik de fremkommer i intervjuene. Vi har kalt disse *teoriområdet*, *forskerområdet*, *praktikerområdet* og *selvrefleksjonsområdet*. Disse fire områdene er vår grove kategorisering av aktivitetene som informantene fortalte om i sin kronologiske gjennomgang av hva de hadde gjort i studiet. Områdene er dermed en måte å sortere og samle aktivitetene på, og reflekterer i mindre grad studieplanens emneoppbygging.

I den videre analysen undersøkte vi informantenes beskrivelser av de sosialfaglige aktivitetene innen hvert av de fire områdene med Lave og Wengers foreslåtte tredelte fokus på *handlinger*, *relasjoner* i handlingene og *meninger* deltakerne tillegger handlingene. Som funn presenterer vi de fire områdene med denne tredelingen og kommenterer hvorvidt aktivitetene kan forstås som en deltakerbane fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i psykologfellesskapet.

## Presentasjon og kommentar til de fire områdene

### Teoriområdet

I teoriområdet samler vi studentenes arbeid med å lære psykologiens begreper, teorier og modeller innen sentrale psykologiske fagområder som kognitiv, utviklings-, sosial- og biologisk psykologi. Dette gjorde studentene i to omganger: først i løpet av 1 år på introduksjonsstudiet og deretter i løpet av 2,5 år på første avdeling på profesjonsstudiet. I tillegg arbeidet studentene med en rekke teoretiske emner i andre avdeling knyttet til den kliniske praksisen som da foregikk parallelt.

Handlingene studentene deltok i innen teoriområdet er typiske for mange teoretiske universitetsfag: De leste faglitteratur, gikk på forelesninger, diskuterte i seminarer, kollokvier og uformelle fora, og de skrev fagtekster til innlevering og vurdering. På introduksjonsstudiet var den dominerende aktiviteten individuell lesing av pensumlitteratur, mens de andre aktivitetene var støtteaktiviteter til lesingen (Nordmo, 2007). Det krevdes en meget stor arbeidsinnsats for å få gode nok karakterer til å bli tatt opp på profesjonsstudiet. Fem av de syv studentene i vår undersøkelse tok ett eller flere fag i introduksjonsstudiet om igjen som fulltidsstudenter før de klarte karakterkravet. De som tok et fag for andre gang, reduserte da den individuelle lesingen til fordel for å diskutere fagforståelse og å lage disposisjoner til mulige eksamensoppgaver sammen med andre som tok faget om igjen.

I begynnelsen av profesjonsstudiet brukte studentene mindre tid på individuell lesing og mer tid på forelesninger og diskusjon i små studiegrupper. De fleste reduserte arbeidsinnsatsen i forhold til introduksjonsstudiet både fordi målet med å komme inn var oppnådd og fordi de mente at det var mye faglig overlapp: «*Det var en følelse av at det var mye repetisjon og en kunne fint stå på eksamen ut fra nesten det en hadde lest på grunnfag*» (student 2). I tredje og fjerde studieår på profesjonsstudiet forandret handlingene i teoriområdet seg ved at det ble innført obligatorisk deltakelse i en rekke forelesninger med utstrakt samarbeid om fremføringer og innleveringer av oppgaver. Arbeidsinnsatsen syntes å øke i denne perioden, og elementer av den teoretiske forståelsen syntes å få en større dybde gjennom studentenes parallelle erfaringer i klinikken.

Den dominerende relasjonen i handlingene i teoriområdet gikk mellom studenter på samme kull, både i introduksjonsstudiet med mer enn 500 studenter og i profesjonsstudiet med kull på 36 studenter. Relasjoner mellom studenter på tvers av kull nevnes lite. Et viktig unntak var når studenter fra profesjonsstudiet jobbet som seminarledere i introduksjonsstudiet der et sentralt mål var å lære å skrive gode eksamensoppgaver. For studenter som ønsket å komme videre til profesjonsstudiet, fremsto seminarlederen som en de kunne lære

”koden” av. Studenter som hadde jobb som seminarleder mens de gikk på profesjonsstudiet, beskrev relasjonen ”nedover” til studentene på introduksjonsstudiet som interessant, men ikke like viktig som relasjonene ”oppover” var da de selv gikk på introduksjonsstudiet. De vitenskapelig tilsatte ble erfart som distansert i teoriundervisningen både på introduksjonsstudiet og profesjonsstudiets første avdeling. Et fastlagt pensum i form av litteraturanbefaling ga begrensede muligheter for både studenter og ansatte til å forfølge egne interesser, og studentene mente det til tider førte til et lavt engasjement. «*Det var jo ganske fast pensum på en måte, i første avdeling. Det syntes jeg var kjedelig. Jeg hadde jo alltid mistanke om at foreleserne ikke selv syntes det var så veldig spennende pensum heller*» (student 2).

Handlingene i teoriområdet ble oppfattet som meningsfulle i introduksjonsstudiet. Studenter som tok fag om igjen for å forbedre karakterene, fant ikke aktivitetene like meningsfulle andre gangen, men aksepterte dem som en nødvendig pris for å få mulighet til å bli psykolog. I starten på profesjonsstudiet var studentene glade og stolte over å ha kommet inn, men de uttrykte også skuffelse over det faglige innholdet i første avdeling fordi de mente det lå for tett opptil det de allerede kunne og fordi de hadde andre forventninger til hva de skulle lære. «*Jeg tror bare ikke jeg skjønnte helt sammenhengen mellom det vi lærte og det å bli psykolog . . . ennå*» (student 5). «*Jeg var sulteføret på klinisk relevante historier hele første avdeling*» (student 1). På profesjonsstudiet forventet studentene at teoriene skulle forberede dem på klinisk praksis, noe de strevde med å forstå hvordan skulle skje. «*Til syvende og sist skal jeg være psykolog, og når jeg sitter i en terapisisituasjon eller samtalesituasjon med noen, så sier jeg ikke ”Dette er Kelly, 1932, som sa ditt og datt” – jeg skal føre en samtale*» (student 3). Teoristudiene i andre avdeling forholdt seg nærmere til den pågående kliniske praksisen, og temaene ble hovedsakelig oppfattet som meningsfulle.

Kommentar: Teoriområdet favner om flere fagområder innen psykologprofesjonen, med perspektiver og teoriutvikling som i sin natur består av brytninger både innad i fagområdene og mellom dem. Datamaterialet gir oss grunn til å konkludere med at strukturen i de sosialfaglige handlingene i teoriområdet slik vi har samlet dem, setter studentene i en perifer *elevposisjon* innen hvert fagområde, og at studentene forblir i en slik perifer posisjon gjennom teoriområdet. En mulig implikasjon av vårt funn er at man i psykologutdanningen vurderer et studieopplegg som gir større plass til at studenter selv deltar i utvikling av teori og deltar i sammenligning og kritikk av teorier mellom fagområder. En annen implikasjon kan være at man ser nøyere på hensikten med det langvarige teorifokuset tidlig i studiet og vurderer en struktur i studiet der teori og klinisk praksis veksler hyppigere og slik er tettere knyttet sammen (hvilket har skjedd i den siste revideringen av studiet).

### Forskerområdet

I forskerområdet samler vi studentenes praktiske erfaringer med å delta i forskningsaktiviteter i løpet av studietiden. De besto av tre *forskningsarbeider* i første avdeling og *hovedoppgaven* i siste studieår. Arbeidene ble utført under veiledning som deler av konkrete forskningsprosjekter i de ulike forskningsmiljøene. Forskningsmetodekursene i studiet ble kun nevnt på linje med den øvrige teoriundervisningen og inkluderes ikke her.

Handlingene som inngikk i de ulike forskningsarbeidene dekket forskningsprosessen fra innledende litteraturstudier til rapportering av funn. Det var en utvikling gjennom de fire arbeidene fra å først arbeide med analyse av et gitt datasett, til å innhente data som ble analysert, til i hovedoppgaven å utføre en egen undersøkelse delvis basert på egne problemstillinger der resultatene ble presentert for forskersamfunnet. Gjennom denne progresjonen ble studentene trukket inn i stadig tidligere faser av forskningsprosjektene, der de mer fundamentale avgjørelsene gjerne ble tatt. Alle informantene arbeidet i minst to forskningsmiljøer, og opplevde dermed ulike tema og metodiske tilnærminger. Student 3 oppsummerte kort utviklingen i de tre forskningsarbeidene på denne måten: «(forskningsarbeid 1) ... noen tar deg i hånda og leier deg igjennom»; «(forskningsarbeid 2) ... fikk vi mye mer ansvar, men da skjønte vi også hva det gikk i»; «(forskningsarbeid 3) ... der var det ordentlig ... da begynte vi å skrive artikler.»

Relasjonene i forskningsarbeidene gikk både mellom studenter og mellom studenter og veiledere. Studentene arbeidet i grupper eller par og med de samme personene i flere arbeider. Relasjonene mellom studentene var så sentrale at de gjerne valgte samarbeidspartner før de bestemte seg for forskningsprosjekt og veileder, og flere hadde samme samarbeidspartnere i forskning som de hadde studiegruppe med i teoriundervisningen. Kvaliteten på studentsamarbeidet ble betraktet som avgjørende for kvaliteten på forskningsarbeidet. Relasjonene til veilederne var varierte og forandret seg fra arbeid til arbeid. I de første arbeidene jobbet studentene på veileder sitt prosjekt, der veileder hadde autoritativ kunnskap om både tema, forskningsprosess og den publiserbare forskningens høye kvalitetskrav til rapportering. I hovedoppgaven ble studentene også koblet til pågående forskningsprosjekter i miljøene, men da fikk de til dels selv bestemme problemstilling og fikk mer tid til å utvikle tematisk kunnskap i tillegg til at de kunne en del om forskning fra de tre tidligere forskningsarbeidene. De opplevde derfor hovedoppgaven mer som deres egne prosjekter med veileder som konsulent. På hovedoppgaven fikk studentene gjerne en nære relasjon til veileder enn i de tidligere forskningsarbeidene, og de beskrev hovedoppgaveveileder som en "rollemodell" som forsker i tillegg til å være en faglig "inspirator". Flere hadde planer om å omarbeide hovedoppgaven til en forskningsartikkel med veileder som medforfatter, og en student utviklet den til et PhD-prosjekt sammen med veileder.

Studentene tilla forskererfaringen stor mening og betydelig verdi i deres utdanning. En av studentene sa at hovedoppgaven, ved siden av intern praksis, «*var kjempebra, det kjekkeste jeg har gjort på studiet*» (student 4). Førstehåndserfaring med forskning bidro til større forståelse for den vitenskapelige kunnskapsproduksjonen i faget, og studentene fikk erfare om de var tiltrukket av forskning som videre karrierevei. En av studentene hadde bestemt seg for en slik vei. Studentene uttrykte videre at hovedoppgaven ga dem anledning til å integrere teoretisk og klinisk interesse, enten ved å forske på effekten av et behandlingsopplegg eller ved å forske på problemstillinger som sprang ut av deres kliniske erfaring.

Kommentar: Vi mener strukturen i de sosialfaglige handlingene i de fire tilrettede forskningsarbeidene kan beskrives som en deltakerbane fra en legitim perifer deltakelse i fagfellesskapet i første forskningsarbeid inn mot stadig mer fullverdig deltakelse i de påfølgende arbeidene. En slik deltakerbane var i studieplanen som studentene fulgte tydelig

intendert gjennom de fire arbeidene og fulgt opp i forskningsmiljøene ved at studentene fikk og tok ansvar for stadig større deler av forskningsprosessen samtidig som aktive og erfarne forskere veiledet dem underveis. En konklusjon av dette funnet er at psykologutdanningen ser ut til å gradvis integrere studentene i fagfellesskapet når det gjelder den sentrale aktiviteten forskning.

### Klinikerområdet

I klinikerområdet samler vi studentenes erfaringer med å ha klienter/pasienter. Disse erfaringene kom i profesjonsstudiets andre avdeling i *intern praksis* (6., 7. og 8. semester) og *ekstern fordypningspraksis* (9. semester). Studentene ga fyldige beskrivelser av opplevelsene fra disse to bolkene. Studentene fikk også noe klinisk praksis i *ekstern PPT-praksis* (7. semester) og *intern praksis i klinisk nevropsykologi* (8. semester), men disse erfaringene sa studentene lite om og de utelates derfor her. Utenfor studieplanen fikk studentene klient/pasient-erfaringer fra inntektsbringende jobber i helsesektoren gjennom studietiden. Disse erfaringene var godt beskrevet, og vi inkluderer dem.

Intern praksis gikk over tre semestre på en av klinikkene på studieplassen. Den sentrale handlingen var ukentlige møter over en lang periode med personer med psykiske problemer der studenten fikk ansvar for behandlingen. I terapitimene var student og klient alene innen rammer som lignet yrkeslivet for kliniske psykologer. I tillegg var det et sett handlinger utenfor terapitimene: Fire studenter og en erfaren klinisk psykolog utgjorde en fast veiledergruppe som observerte den enkelte students terapitimer (via videofilmning) slik at gruppen etterpå kunne drøfte terapien i detalj. Det var tre typer relasjoner i spill samtidig i denne praksisen: student–klient, student–veileder og student–student. Til sammen utgjorde de et komplekst samspill, og studentene var ikke samstemt i hva de fikk ut av de forskjellige relasjonene og hvilke de mente var viktigst. Oppsummert kan vi likevel si at handlingene og relasjonene i intern praksis opplevdes som svært meningsfulle og var helt sentrale for studentenes kliniske yrkesforberedelse. Flere mente erfaringene i intern praksis var den viktigste delen av utdanningen.

Ekstern fordypningspraksis: Gjennom hele 9. semester jobbet studentene fire dager i uken i ekstern fordypningspraksis i ett av flere psykologiske fagmiljøer under veiledning av en erfaren psykolog på arbeidsstedet. Arbeidsplassene spente vidt i feltet (organisasjonspsykologi, nevropsykologisk testing, familierapi osv.), og det var derfor stor variasjon i de sosialfaglige handlingene studentene deltok i. Generelt kan vi si at i ekstern fordypningspraksis fikk studentene mer selvstendighet enn på intern praksis, og de fungerte – om enn i litt ulik grad – på lik linje med de øvrige psykologene på arbeidsplassen. Studentene hadde hovedsakelig to typer relasjoner: student–klient og student–veiledere/kollegaer. De som fikk oppleve veiledere/kollegaer i direkte yrkesutøvelse med klienter, fremhevet denne relasjonen som ekstra inspirerende og viktig. Studentene så erfaringene i ekstern fordypningspraksis i sammenheng med erfaringene i intern praksis, og tilla dem mening i den sammenheng. En student oppsummerte erfaringene som «*en ytterligere virkelighetsrelatering*» (student 1).

Jobberfaring: Gjennom studietiden hadde alle informantene i undersøkelsen deltids- og sommerjobber i helsesektoren som de mente var viktige for deres psykologfaglige utvikling.



Handlingene i jobberfaringene var svært varierte, men alle erfarte profesjonelle relasjoner til både klienter/pasienter og til kollegaer på arbeidsplassen. Til sammen syntes jobberfaringene å ha større faglig mening og relevans enn jobbtittelen tilsa (pleiemedhjelper, støttekontakt osv.). Studentene lærte noe vesentlig om seg selv som profesjonell helsearbeider, de forsto bedre psykologens rolle i helsevesenet og de brukte noe teoretisk kunnskap fra studiene i jobbene.

Kommentar: Ser vi strukturen i de sosialfaglige handlingene i klinikerområdet i sammenheng, mener vi de utgjør en deltakerbane fra en legitim perifer posisjon til en mer fullverdig deltakelse i psykologfellesskapet. I intern praksis tok studentene et vesentlig steg inn i psykologfellesskapet ved at de fikk egne klienter og tok del i psykologenes erfaringer i terapirommet. Vi merker oss at studentene ikke observerte erfarne psykologer i direkte yrkesutøvelse før de selv ble "kastet ut" i førstehåndserfaringer, men heller ble overvåket av en erfaren representant for fellesskapet. Erfaringene i ekstern praksis kan forstås som et steg videre mot mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet ved at de der utøvet mer selvstendig praksis. Studentenes deltids- og sommerjobber kan forstås som en legitim profesjonell deltakelse i helsesektoren der førstehåndserfaring med klienter/pasienter var viktig. Samspillet mellom studier og jobb kan være et eksempel på hvordan «*changing locations and perspectives*» (Lave & Wenger, 1991 s. 36) virket berikende på studentens psykologfaglige utvikling. En konklusjon av dette funnet er at psykologutdanningen ser ut til å gradvis integrere studentene i fagfellesskapet når det gjelder den sentrale aktiviteten klinisk praksis. Studentene mener imidlertid at de måtte vente for lenge (minimum 3,5 år) før de møtte de første erfaringene i dette området i studiet.

### Selvrefleksjonsområdet

Studentene mente psykologer har et spesielt ansvar for å forstå egne reaksjonsmønstre siden selvinnsikt øker evnen til å bruke sitt eget sinn som verktøy for å forstå andre. I selvrefleksjonsområdet har vi samlet tre typer sosialfaglige handlinger som studenter sa de hadde oppsøkt helt eller delvis for å oppnå større selvinnsikt: å gå i egenerapi hos psykolog, å delta i studiegrupper med selvutvikling som tema samt å spille studentrevy og teater. Vi merker oss at alle disse aktivitetene lå utenfor studieplanen.

Egenerapi: Tre studenter valgte i en periode i studietiden å gå i individuell egenerapi med ukentlige timer hos en meget erfaren psykolog som spesielt tok imot psykologistudenter. Studentene sa de ønsket både å ta opp personlige problemer og å søke større selvinnsikt i egne reaksjonsmønstre med tanke på profesjonsutøvelsen. Relasjonen mellom student og psykolog var hovedsakelig et klient/terapeut-forhold. Det var imidlertid også et element av kollegarelasjon til stede ved at psykologens tone var svært avslappet og ved at psykologen gjerne snakket om egne erfaringer, noe studentene sa de hadde forstått de skulle være tilbakeholdne med i psykologrollen. De tre studentene hevdet erfaringen med å gå i terapi ga stor mening i forhold til deres yrkesforberedelse. En av studentene mente erfaringen var den tredje viktigste i hele studiet, etter jobberfaring i helsesektoren og intern praksis med egne klienter.

Selvutviklingsgrupper: To studenter deltok i selvutviklingsgrupper som egne sosialfaglige handlinger. En student dannet en studiegruppe om *anger*<sup>3</sup> med implikasjoner for klinisk

praksis, og en student deltok i en *selvutviklingsgruppe* med ukentlige møter over to semestre. Relasjonene i begge gruppene var kun mellom studenter. *Angergruppen* ble dannet mot slutten av studiet og hadde flat struktur, mens *selvutviklingsgruppen* først hadde tre innføringshelger under ledelse av mer erfarne studenter før de dannet små grupper som møttes uten veiledning. Begge studentene beskrev erfaringene som meningsfulle og som bidrag til selvinnsikt av betydning for yrkesutøvelsen.

Revy og teater: Fire studenter trakk frem at handlingene involvert i å sette opp og spille studentrevy og teater hadde vært svært personlig givende. To av dem sa at handlingene også hadde viktig faglig relevans. Relasjonene i handlingene var mellom studenter siden teater- og revyoppsettinger foregikk i studentmiljøet. Det meningsfulle i handlingene var knyttet til at det å være terapeut ikke var ulikt det å spille en rolle og at det å leve seg inn i andre gjennom å tolke en rolle hadde klinisk relevans.

Kommentar: Selvrefleksjonsområdet er avgrenset til å bestå av aktiviteter studentene har valgt for å reflektere dypere over egne reaksjonsmønstre og hvem de selv er med tanke på at slik selvinnsikt iht. dem er viktig for yrkesutøvelsen som psykolog. Området favner slik om noe tilsynelatende mer privat og personlig enn handlingene i de andre områdene. Datamaterialet gir oss grunn til å konkludere med at de sosialfaglige aktivitetene i dette området var sporadiske og ikke representerte en deltakerbane fra en perifer mot en mer fullverdig deltakelse i fagfellesskapet, noe vi mener kan skyldes at denne type refleksjon ikke har egne etablerte aktiviteter i fagfellesskapet som studentene gradvis kan delta i.

## Avslutning

Hva har vår studie hjulpet oss til å forstå? Analysen og perspektivet gjør det mulig å kommentere og stille noen spørsmål til utdanningen og prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen. For forsker- og klinikerområdet kan strukturen i de sosialfaglige handlingene forstås som en bevegelse fra en legitim perifer deltakelse inn mot mer fullverdig deltakelse i psykologenes fagfellesskap. Dette oppfatter vi som ønskelig med tanke på at studentene skal ut i arbeidssituasjoner de gjennom studiet gradvis er blitt forberedt på, og det tyder på at opplegget for utdanningen fungerer for disse sentrale områdene i SP-modellen. Vi merker oss at for begge disse områdene foregår det en type aktivitet (forskning, utredning/terapi) som lærerne gradvis kan la studentene ta del i, og disse aktivitetene synes derfor godt egnet til analyse med Lave og Wengers begreper.

For teoriområdet og selvrefleksjonsområdet fant vi ikke tilsvarende bevegelser i deltakerbanene. Det kan skyldes at aktivitetene i disse to områdene er mindre egnet til å gripes med begrepene deltakerbane og bevegelse fra perifer til fullverdig deltakelse. Teoriområdet har en stor plass i utdanningen og er dominerende i de 3,5 første årene. I vårt datamateriale beskriver studentene mange handlinger der de forsøker å lære teorier og begreper, men likevel få handlinger der de deltar i teoriutvikling eller bruker teori i forsknings- og klinikerpraksis. Dette kan skyldes begrensninger i vår metodiske tilnærming. Selvrefleksjonsområdet syntes ikke å ha en organisert plass i studiet og utgjør muligens ikke en profesjonell praksis selv om studentene inkluderer enkelte slike handlinger når de

formidler sine erfaringer. Dersom selvrefleksjonsområdet har et sett felles handlinger som studentene bør ta del i, tyder våre funn på at disse med fordel kan organiseres mer tydelig.

Undersøkelsen har to viktige forutsetninger og begrensninger vi kort vil nevne. For det første er studieplaner for psykologutdanningen i Norge bygget opp av et stort antall emner og mange organiserte aktiviteter. De fire brede områdene som studentenes erfaringer er sortert under i denne undersøkelsen, har ikke favnet om alle emner og aktiviteter. Selv om områdene organiserer studentenes erfaringer i studiet, representerer de ikke nødvendigvis kjerneområdene i det psykologifaglige fellesskapet. For det andre er vår analyse basert på få studenter fra ett lærested og deres gjengivelser av et komplekst mangeårig studium gjennom intervjuer og sammendrag av disse. Vi har rapportert om hovedlinjene og har i liten grad trukket frem nyanser og variasjoner i studentenes erfaringer.

Lave og Wengers teori og begreper slik vi har brukt dem på vårt intervjumateriale, har gjort det mulig å beskrive deler av prosessen med å bli innført i psykologprofesjonen – spesielt de yrkesrettede praksisene som forsker og kliniker. Teorien og begrepene har i mindre grad gjort det mulig å forklare prosesser som selvrefleksjon, økt teoriforståelse og hvordan slik forståelse eventuelt gjør seg gjeldende i forsknings- og klinikerpraksis. Muligens ville en bredere metodisk tilnærming med observasjon og dokumentasjon av muntlig og skriftlig samhandling mellom studenter, lærere og klienter kunnet avdekke en eventuell stadig mer profesjonell bruk av teori i tekst og tale. Et slikt forskningsdesign kan være aktuelt for fremtidige studier av psykologutdanningen.

## Litteratur

- Baker, D. B. & Benjamin, L. T. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner - A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241–247.
- 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.
- Bruvik, T. (1985). Psykologstudiet i Bergen. En oppdatert evaluering basert på tilbakemelding fra ferdige kandidater. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 22(8), 427–439.
- Egan, T. & Jaye, C. (2009). Communities of clinical practice: the social organization of clinical learning. *Health*, 13(1), 107–125.
- Frank, G. (1984). The Boulder model: History, rationale, and critique. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15(3), 417–435.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46). New York, NY; London, England: Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International; US; England.
- Høstmark Nielsen, G., Vøllestad, J., Schanche, E. & Birkeland Nielsen, M. (2009). Får jeg det til? En kartlegging av studentterapeuters bekymringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(3), 240–245.
- Jones, J. & Mehr, S. (2007). Foundations and Assumptions of the scientist-practitioner model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 766–771.
- Karlsen, B. R. (1980). Psykologstudiet i Bergen – en evaluering basert på tilbakemelding fra ferdige kandidater. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 17(2), 71–83.

- Kvale, G. & Ørnholt, N. (1979). Psykologers evaluering av embetsstudiet i Bergen eller "Noe må gjøres". 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.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated. (Doctorial dissertation)*. 24(2), Psykologisk skriftserie, Aarhus universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nordmo, I. (2007). Studying for essay type examinations: the study activities of the students with the best exams. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 118–125.
- Nyström, S., Abrandt Dahlgren, M. & Dahlgren, L. O. (2008). A winding road – Professional trajectories from higher education to working life; a case study of political science and psychology graduates. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 215–229.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- 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.
- Warhurst, R. P. (2006). "We really felt part of something": Participatory learning among peers within a University teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 111–122.
- Zachar, P. & Leong, F. T. L. (2000). A 10-year longitudinal study of scientist and practitioner interests in psychology: Assessing the Boulder model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(5), 575–580.

## Noter

- 1 Vi bruker heretter betegnelsen introduksjonsstudiet om det første året og betegnelsen profesjonsstudiet om de neste fem år.
- 2 2.0 eller bedre tilsvarte topp 5% av karakterene og vil typisk ligge blant A-besvarelsene i dagens karakterskala i de tilsvarende fagmoduler.
- 3 Vi har endret tema for å bevare anonymitet.