

Programsensor-rapport for Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen

EMNEOPPGAVER SOM FERDIGHETSTRENING I PSYKOLOGISK
FORSKNINGSMETODE OG AKADEMISK FORMIDLING

LARS WICHSTRØM & KRISTINE RENSVIK VIDDAL

Innholdsfortegnelse

Programsensorer	2
Bestilling	2
Datagrunnlag	2
<i>Intervjuer</i>	2
<i>Skriftlig informasjon</i>	3
Resultater	4
<i>Oppsummering av intervjuene</i>	4
Fagpersoner med ledelsesansvar.....	4
Emneansvarlige	5
Studenter	7
<i>Oppsummering av aktuelt skriftlig materiale</i>	9
Emnebeskrivelser	9
Retningslinjer	10
Eksempel på emneoppgaver.....	11
Emne-evalueringer.....	11
Notat fra studentene	13
Vurdering	13
<i>Styrker</i>	14
<i>Usikre momenter</i>	15
<i>Svakheter</i>	15
Konklusjon	16
Anbefalinger	16

Programsensorer

Lars Wichstrøm, professor ved Institutt for psykologi, NTNU

Kristine Rensvik Viddal, førsteamanuensis ved Institutt for psykologi, NTNU

Bestilling

Psykologisk fakultet, UiB, kontaktet oss første gang i september 2020 med forespørsel om oppdrag som programsensorer. Deretter mottok vi i mai 2021 en formell bestilling med følgende problemstillinger:

1. Forholdet mellom psykologiske basaldisipliner og anvendte/praktiske fagområder. Hvor godt fungerer integrering av basaldisipliner og anvendte fag på profesjonsprogrammet i psykologi? Utgjør basaldisipliner og anvendte fag i tilstrekkelig grad et hele med tanke på å forberede studentene for yrkesoppgaver som psykolog, og gjøre nytte av kunnskap fra basaldisiplinene i sin praksis?
2. Hvor godt fungerer dagens ordning med emneoppgaver innen basalfag med hensyn til å lære ferdigheter innen psykologisk forskningsmetode og akademisk formidling (jf. RETHOS)?

I juni 2021 ble bestillingen korrigert til kun å omfatte den siste problemstillingen (2), og i møtet med Visedekan i august 2021 ble det presisert at RETHOS ikke lenger var et aktuelt moment i seg selv. Denne rapporten angår derfor *hvor godt dagens ordning med emneoppgaver innen basalfag fungerer med hensyn til å lære ferdigheter innen psykologisk forskningsmetode og akademisk formidling.*

Datagrunnlag

Rapporten baserer seg på 1) intervjuer med ledelse, fagansvarlige og studenter ved det Psykologiske fakultet, UiB, og 2) skriftlig materiale i form av dokumenter og informasjon tilsendt fra oppdragsgiver v/programkoordinator Mirza Mujic.

Intervjuer

Det ble gjennomført intervjuer av tre grupper med personer som er involvert i emnerapportene: *Fagpersoner med studieledelsesansvar* (visedekan og programansvarlige ved hhv Institutt for biologisk og medisinsk psykologi og for Institutt for samfunnspsykologi), *emneansvarlige* for emner med emnerapport som vurderingsform og for hovedoppgave, og *studenter* på ulike trinn i profesjonsstudiet.

Administrativt ansatte var til stede under intervjuene, og kunne gi saksopplysninger, men ble ikke intervjuet som sådan.

Intervjuene varte om lag 1 time hver og dekket følgende temaer:

1. Bakgrunn
 - a. Stillingstype?

- b. Ansettelse – varighet?
- c. Emneansvar – aktuelt emne? Varighet?
 - i. Størrelse på kullet studieåret 2020-2021
 - ii. Ekstra ressurser i emnet?
2. Egen beskrivelse av emneoppgave som vurderingsform
3. Egen vurdering av hvordan emneoppgaven fungerer
 - a. Studentenes feedback?
 - b. Harmonisering på tvers av emner? Like mye opplæring/veiledning?
4. Egen vurdering av hvordan emneoppgaven bidrar til å lære ferdigheter innen forskningsmetode og akademisk formidling
 - a. Kvaliteten på hovedoppgaver? Ved rekruttering til PhD?
 - b. Dybde på bekostning av bredde?
 - c. Nivå. Hvor mye styres av studentene selv? Artikler?
 - d. Hva kunne evt. vært forbedret/justert?
 - e. Alternative vurderingsformer?
5. Forholdet mellom metodeundervisningen (kvalitativ og kvantitativ) og emneoppgaver
6. Siden UiB er nær alene i Norge om å ha emnerapporter, og det brukes nær ett semester i studiepoeng på slike samlet sett gjennom studiet, stilte vi spørsmålet om det har vært drøftet å bruke denne ressursen på en helt annen måte, evt. justere opplegget for emneoppgaver ganske radikalt, evt. hvordan de ville brukt de ledige ressursene dersom emneoppgavene ble fjernet helt.

Skriftlig informasjon

Følgende informasjon ble tilsendt fra oppdragsgiver v/programkoordinator:

- Studieplan for - og oppbygningen av - profesjonsstudiet i psykologi
- Programevaluering av profesjonsstudiet i psykologi 2019-2020
- Emnebeskrivelser og tilgjengelige emneevalueringer av emner som har emneoppgave som obligatorisk aktivitet eller vurderingsform
- Oversikt over hvor mange emner som har emneoppgave på profesjonsstudiet i psykologi samt innholdet i disse per vår 2021
- Eksempler på emnerapporter fra sosialpsykologi (n=4) og personlighetspsykologi (n=3)
- Retningslinje for emnerapporter vedtatt i 2012
- Retningslinje for emnerapport i utviklingspsykologi
- E-post fra emneansvarlig for hovedoppgave, som svarte ut spørsmål som vi også kom tilbake til i påfølgende intervju
- Studentnotatet «Diskusjonssak om emneoppgaver» fra Fagutvalget og tillitsvalgte fra kullene sept-21

Resultater

Oppsummering av intervjuene

Fordi undervisningsopplegget for emneoppgavene har endret seg i takt med antall studenter som er blitt tatt opp på profesjonsstudiet, velger vi å presisere om det som beskrives og vurderes er fra «gammel» ordning, eller den nåværende, og fremtidige situasjonen.

Fagpersoner med ledelsesansvar

Visedekan har ikke noen personlig erfaring med emnerapporter, så intervjuet fokuserte primært på innretningen av rapporten, inklusivt å avklare nærmere om oppdraget skulle fortolkes strengt og bokstavelig til bare å omhandle metode- og formidlingssidene ved emnerapportene – og ikke det øvrige faglige utbyttet. Det har dessuten vært en endring i ledelsen fra bestillingen av rapporten ble foretatt og til oppstart av evalueringsarbeidet. I opprinnelig bestilling blir RETHOS/forskriften nevnt, men Visedekan formidlet at hun primært var opptatt av hvorvidt bruken av emneoppgaver, slik det praktiseres nå, er den optimale løsningen ressursmessig og pedagogisk sett. Hun var særlig opptatt av kvalitet og hvor mye individuell veiledningen studentene egentlig får. Ut fra denne diskusjonen har vi valgt å legge den vesentlige delen av vår rapport på metode og formidling, men siden slik læring ikke skjer i et vakuum, og det ikke alltid er lett for respondentene å skille ut det metodiske, vil vi også berøre allmenne sider ved emnerapportene. RETHOS/forskriften blir ikke nærmere adressert, men indirekte vil rapporten kunne belyse hvorvidt de aktuelle læringsutbyttene er innfridd.

De to programansvarlige har en lang fartstid ved fakultetet og langvarig erfaring med emneoppgaver/semesterrapporter slik disse ble gjennomført tidligere da også studenttallet var betydelig lavere. Begge var tydelig positive til emnerapporter som læringsform. Når vi spurte om de hadde tenkt tanken om å bruke ressursene fra emneoppgavene på en helt annen måte, virket dette som en ny tanke, men begge konkluderte med at de ville beholde emneoppgaver, evt med noen justeringer.

Selvstendighet og valgfrihet legges frem som et iboende gode ved emneoppgavene; at dette er et av de få stedene hvor studentene kan velge selv og forme sin egen retning.

Fordypning versus bredde. Felles var oppfatningen om at fordypning på ett tematisk og/eller metodisk område ofte ville ha generaliseringsverdi til andre metodeområder. Den samme fordypningen mente de gjelder for de som får mulighet til å være forskningsassistent. Tematisk trekkes kritisk sans og vurderingsevne frem som noe emneoppgavene, på sitt beste, kan bidra til å fremme.

Skjær i sjøen. Til tross for de historisk sett gode erfaringen med emneoppgaver, trekkes flere bekymringsmessige sider frem, som nesten alle relaterer seg til konsekvensene av økt studentvolum.

Gruppestørrelse. I kognitiv nevrovitenskap er det nå veiledningsgrupper på opp til 5-6 studenter, noe som gjør at det er vanskelig å gi alle god nok tilbakemelding. I tillegg øker dette sjansen for gratispassasjerer, spesielt der det er ikke nok oppgaver å fordele innad i gruppen -- og lasset kan i praksis dras av 1-2 personer.

Ressurser. Studentene er for mange, og underviserne er for få, noe som gjør at den individuelle og (praksis)nære kontakten glipper.

Metodeutbytte og koordinering med øvrig metodeundervisning. Den store variabiliteten mellom studenter i utbytte mht metode trekkes frem, noen kan få et stort utbytte med en rikere og bedre fundert forståelse, mens andre kanskje får et svært begrenset læringsutbytte.

Metodegevinst for hovedoppgave. Det trekkes frem at studentene glemmer mye på de to årene forut for hovedoppgaven, men at det ligger noe latent der som kan friskes opp. At emneoppgavene (og artikkeloppgavene) også gir ekstra trening i akademisk skriving trekkes frem som noe positivt, både som forberedelse til hovedoppgaven, men også med tanke på skriftlig formidling som uteksaminert psykologkandidat.

Formidling. Dette punktet ble i liten grad trukket frem av de programansvarlige.

Arbeidsbelastning for studentene: Emneoppgaver på toppen av et allerede fullt semester? Det understrekes at semestre med emneoppgaver formelt sett holder seg innenfor tillatt mengde pensum og undervisning, men at arbeidsbelastningen nok er større i disse semestrene enn semestre uten emneoppgaver.

Veiledning, veiledningsansvar og ressurser innad i emnet. Ved Samfunnspsykologi trekkes det frem at stipendiater er godt egnet til å være veiledere, men at det er mangel på stipendiater med undervisningsplikt.

Likhet i opplegg for emneoppgaver på tvers av fag og koordinering mellom fag. Det påpekes at emneoppgavene var likere mellom fag før og at det var mer planmessig organisert på tvers av fag, men at det nå har vokst frem en ulikhet tilpasset situasjonen på det enkelte institutt – uten at det nødvendigvis må sees på som noe negativt.

Emneansvarlige

Opplegget for emneoppgavene som skal skrives (eventuelt også artikkeloppgaver, og muligheten til å være forskningsassistent) varierer relativt mye. Det varierer også sterkt i hvor stor grad man skriver empiriske oppgaver (fra anslagsvis 1-2% i utviklingspsykologi, ingen i sosialpsykologi, til at midlertidig vitenskapelig ansatte står for mesteparten av veiledningen i kognitiv nevrovitenskap og at dette ofte er empiriske oppgaver). Dette kan ha implikasjoner for ressursbruk, undervisningsopplegg og bruk av stipendiater. Vi har lagt vekt på å få frem denne variasjonen.

Selvstendighet og valgfrihet. Dette poenget ble i noen grad trukket frem, men stod ikke i sterkt fokus i samtalen. Der det er individuell oppgave (sosialpsykologi), trekkes det frem at dette øker selvstendigheten, men det er mulig fordi denne kommer sist i rekken av emneoppgaver, og hviler på det studentene allerede har lært i fht litteratursøk, utarbeidelse av problemstilling, struktur og skriving.

Fordypning versus bredde. Samtlige trekker frem at kunnskap fremmes best ved at fordypning på enkeltområder har en vesentlig plass -- i tillegg til breddekunnskap, dog uten at det selvsagt kan belegges med noe empiri.

Veiledningen. Hvordan denne praktiseres varierer sterkt fra individuell veiledning på plan for oppgaven (f.eks. sosialpsykologi) eller på endelig produkt (f.eks. kognitiv psykologi), eller

om medstudenter gir feedback i gruppe (eks sosialpsykologi). Studentfeedback, eller at spørsmål fra enkeltstudenter tas opp i større grupper, synes å ha vokst frem som et svar på at ressursene til individuell veiledning ikke strekker til. Det påpekes at studentene ofte er på ulikt sted i prosessen og at kvaliteten på studentfeedback kan variere sterkt. På enkelte fag gis svar på allmenne, forhåndsinnsendte spørsmål i større grupper. Emneansvarlige mener dette fungerer bra, og er tidsbesparende.

Skjær i sjøen.

Gruppestørrelse. Denne varierer sterkt mellom fagene, på tvers av ulike semestre, og innebærer alt ifra individuelle oppgaver til gruppestørrelser ifra 2-3 til 5-6 studenter. Alle peker på at det nok er noen «free-riders», men at det er vanskelig å gardere seg mot uansett gruppestørrelse. Dette kan skape konflikter innad i gruppa. Noen påpeker at dette er et allment problem, som også vil møte dem i arbeidslivet, og at håndtere slike konflikter er en del av treningen mot å bli gode psykologer. Det nevnes også et motsatt fenomen; nemlig at det er vel så vanlig at noen studenter tar for stor kontroll over gruppearbeidet slik at andre ikke slipper til.

Ressurser. Til tross for ulikt opplegg og tillempinger/forenklinger av opplegget på grunn av økt studentantall, trekker alle frem at ressursene ikke strekker til. Noen løser dette med å trekke veksler på andre fagfolk på instituttet utenfor sin egen gruppe, men langt på vei formidles det at man arbeider mer enn før -- og antageligvis mer enn timeregnskapet tilsier. Noen trekker frem at de unngår å bruke stipendiater som veiledere fordi de mener dette ville gå ut over kvaliteten. Andre påpeker derimot at lasset i hovedsak dras av stipendiater. Det påpekes at selv om individuell veiledning hadde vært ønskelig, er det ikke praktisk mulig å rekke å gi slik veiledning til 100+ studenter i ett semester.

Metodeutbytte og koordinering med øvrig metodeundervisning. Enkelte trekker frem at emneoppgaver ikke er optimalt som metodeundervisning- og læring, og at det ikke er noen sterk link mellom særskilt metodeundervisning og de metodene som er aktuelle i emneoppgavene eller undervisningen for øvrig på det aktuelle semesteret. Andre igjen understreker at metodekritikk forventes å være en del av oppgaven, og på den muntlige framføringen på presentasjonsdagen. Andre påpeker at det er helt tilfeldig hva man får innsikt i av metode, at det avhenger av empirisk prosjekt og veileder, og at dybdelæringen som oppnås kan gå på bekostning av den nødvendige breddekunnskapen man kunne fått om det hadde vært lagt opp annerledes.

Noen av de emneansvarlige påpeker at sammenhengen mellom teori og metode best ivaretas når det er empiriske oppgaver. I flere fag er imidlertid emneoppgavene i hovedsak teoretiske og/eller består av en litteraturgjennomgang, noe som gjør at metodekunnskapen og -drøftingen kan lide.

Når det gjelder koordinering mellom metodeundervisning og metode som er relevant for temaet/forskningstradisjonen på semesteret, inklusive det som finnes i emneoppgaver, formidles det at dette er 'private' initiativ med hensyn til hvilke eksempler som brukes i metodeundervisningen, og ikke noe som er styrt av institutt eller fakultet.

Øvrig. Alle peker på skrivetrening som viktig, spesielt med tanke på hovedoppgaven. De fleste trekker også frem som positivt at man lærer APA-struktur, selv om enkelte mener dette kan bli en tvangstrøye for god formidling. Noen nevner også trening i å søke etter litteratur.

Metodegevinst for hovedoppgave. De emneansvarlige var av den formening at dette ga en god forberedelse til hovedoppgaven, men dette er selvsagt vanskelig å konkretisere.

Formidling. Bortsett fra i sosialpsykologi, der emneoppgaven også er en eksamen som får bokstavkarakter, praktiserer alle at gruppa som har skrevet sammen legger frem oppgaven i et seminar. Man får da typisk ca 5 min pr student til å legge frem sin del av rapporten. Ingen av de emneansvarlige gir undervisning eller veiledning i formidling, men det kan være at den enkelte stipendiat eller veileder gir tips og råd. Diskusjonen etterpå retter seg likeledes mot innholdet, ikke formidlingen.

Arbeidsbelastning for studentene: Emneoppgaver på toppen av et allerede fullt semester? Flere av emnekoordinatorerne har på følelsen at semesteret allerede er tilstrekkelig arbeidsmessig belagt *før* emneoppgaven regnes inn. Selv om det formelt sett er i orden mht antall undervisningstimer, mener flere at emneoppgaven langt på vei kommer på toppen av et vanlig semester. Arbeidsbelastningen er trolig lavere i de semestrene som ikke har emneoppgaver.

Likhet i opplegg for emneoppgaver på tvers av fag og koordinering mellom fag. Dette berøres i beskjedent grad. Man påpeker at emneansvarlige møtes 2-3 ganger i semesteret. En koordinering mellom fag og utarbeiding av en planmessig progresjon er ønsket fra enkelte emneansvarlige, men vi hører ikke om at slikt er blitt drøftet. Det betyr selvsagt ikke at man ikke implisitt har lagt inn en progresjon. På enkelte fag er det eksempelvis eksplisitt tatt hensyn til at studentene ikke har skrevet emnerapport før (utviklingspsykologi), eller at studentene har skrevet flere rapporter (sosialpsykologi), og tilpasset undervisningsopplegget deretter.

Oppsummeringsvis var alle emneansvarlige i prinsippet tilhengere av emneoppgaver slik de var tiltenkt før kullstørrelsen har økt på de senere år. Rapportene kan bidra til selvstendighet, dybdekunnskap, kritisk sans, skrive trening, trening i litteratursøk, øke nærheten mellom ansatte og studenter, og det er en gevinst at studenter kan bli interessert i det deres undervisere forsker på. De fleste mener at realiseringen av disse idealene er tydelig svekket nå som studentvolumet har økt. Selv om det har skjedd tillempinger for å minske arbeidsbyrden for de ansatte ved å redusere antall emneoppgaver fra 5 til 4, øke gruppestørrelsen, innføre gruppeundervisning og medstudentfeedback, innføre artikkeloppgave som erstatning for én emneoppgave og utstrakt bruk av midlertidig ansatte i veiledning (i enkelte fag), vedvarer problemene. Dessuten har disse endringene, spesielt den økte gruppestørrelsen, i seg selv medført at flere er usikre på om læringsutbyttene for emneoppgavene nås i tilstrekkelig grad, for tilstrekkelig mange studenter.

Studenter

Vi fikk tilgang til å intervju fire studenter. Tre av disse var ferdig med emneoppgavene eller var på siste emneoppgave (PROPSY309 Sosialpsykologi), og alle hadde gjennomført «gammel» ordning hvor studentopptaket lå rundt 80. Den tredje gikk på 5. semester og var således en student fra storkulls-generasjonen. Vedkommende hadde selv tatt PROPSY302 Utviklingspsykologi og PROPSY304 Kognitiv nevrovitenskap. Flere av studentene var tillitsvalgte og alle hadde forhørt seg med medstudenter, sendt ut spørsmål på kulletts facebookside etc (se også s. 13).

Selvstendighet og valgfrihet. Alle setter i prinsippet pris på dette, men flere understreker at siden det meste av det empiriske i utgangspunktet er styrt av de mulighetene og veilederne som blir tilbudt, begrenser dette friheten og fordypningen. For relativt mange oppleves dette som at man blir satt til å gjøre et stykke arbeid for veilederen, ofte en stipendiat, og hvor læringsutbyttet er magert. Noen understreker at det er viktig at man får erfaring med både empiriske og teoretiske emneoppgaver, men at det ikke er noen systematikk som sikrer at begge deler blir dekket.

Veiledningen. Alle påpekte sterk variasjon og lite samkjørt praksis på tvers av veiledere. Det ble dog nevnt at i utviklingspsykologi var veilederne mer samkjørte. Innsatsen og oppfølgingen fra den enkelte veileder varierte sterkt, og spesielt studenter på nåværende ordning meldte om lite tilstedeværende veiledere og veiledere som hadde fokus på å få utbytte for sin egen forskning, og i mindre grad på studentenes læring.

Skjær i sjøen.

Gruppestørrelse. Alle bekrefter at det er vanlig med ‘gratispassasjerer’, men at de fleste, kanskje 70-80%, gjør en god innsats.

Ressurser. Alle påpeker den svært store variasjonen mellom grupper og mellom veiledere. Selv på kull der stemningen har vært negativ, har det vært grupper som har fått mye ut av emneoppgaven og veiledere som har fungert godt. Studentene ser at de er for mange slik at veileder ofte ikke får gitt tilbakemelding til alle.

Metodeutbytte og koordinering med øvrig metodeundervisning. Når metodeutbytte nevnes er det i hovedsak allmenne sider som trekkes frem som bruk av SPSS eller konstruksjon av spørreskjema. Noen trekker allikevel frem at det er tråder mellom forskning i emneoppgaven og i hovedoppgaven. Andre viser til at emneoppgaven ble svært spesifikk, slik at det er vanskelig å generalisere kunnskapen/kjennskapen. Noen peker på at metodedelene i emneoppgavene har vært minimal, og med tilhørende svakt læringsutbytte.

Øvrig. Flere understreket at de savnet tilbakemelding på oppgaven, for eksempel hvor nær dette var å kunne bli publisert – evt hva som måtte endres, og ikke bare å få godkjent/ikke godkjent.

Metodegevinst for hovedoppgave. Både de som var i gang med hovedoppgave og de som var kommet langt i studiet, understreket at erfaring med å skrive og foreta litteratursøk gjorde dem forberedt på hovedoppgaven, og at de på en måte visste hva de gikk til, også med tanke på planlegging av hovedoppgavearbeidet. Allikevel påpeker flere at det går lang tid mellom emneoppgaver og hovedoppgave, og at mye glemmes. Noen, spesielt på ny ordning, påpeker også at gevinsten med skrivetrening ble beskjedent fordi de ikke fikk noe særlig feedback.

Formidling. Flere understreket at det var kjekt å høre om hva de andre studentene hadde holdt på med. Noen var skuffet over at tilbakemeldingene på presentasjonsdagen var ganske negative, mens veileder ikke hadde noe å innvende på forhånd. For de alle fleste var tilbakemeldingene på presentasjonen på innhold, ikke på fremføring.

Arbeidsbelastning for studentene: Emneoppgaver på toppen av et allerede fullt semester? Alle var klare på at dette stemte, mye arbeid — mer enn ellers — og ofte mye ‘styr’ rundt koordinering og praktiske detaljer, og at emneoppgaven er et stressmoment. Alle bekrefter også at for en vesentlig andel — usikkert om det er en minoritet eller ikke — så er holdningen at emneoppgavene bare er noe de må komme seg igjennom eller ‘få det unna’, og

at målsettingen er nettopp den, ikke nødvendigvis å lære noe. At de får karakterer i noe annet, nemlig på skriftlig eksamen, forsterker denne holdningen.

Likhet i opplegg for emneoppgaver på tvers av fag og koordinering mellom fag.

Studentene har tatt inn over seg at opplegget er ulikt på tvers av fag, men ulikheten mellom veiledere innen samme fag påpekes som et mer fremtredende trekk.

Oppsummeringsvis var studentene som hadde gjennomført gammel ordning i hovedsak positive til emneoppgaven, og understreket at den gav dem dybdekunnskap, skrive-, søke-, analyse- og planleggingstrening og mestringsfølelse. Allikevel bød opplegget før på betydelig variasjon etter veileder, tema og studentenes egen innsats – og læringsutbyttet var deretter.

Studenter på dagens ordning hadde et ganske annerledes syn, der de negative opplevelsene og manglende læringsutbytte var tydelige. De mest negative utslagene knytter studentene til manglende engasjement og innsats fra veileder i alle faser av oppgaven, samt at emneoppgaven ble for spesifikk slik at generaliseringsverdien ble beskjedent, i tillegg til at flere satt igjen med en følelse av at de primært gjorde en jobb for veileder—ikke omvendt. Studentene kjenner også logistikkutfordringene på kroppen og opplever at de dels får administrativt ansvar (gruppeinndeling o.l.).

Oppsummering av aktuelt skriftlig materiale

Emnebeskrivelser

Emneoppgavene er beskrevet som en lærings- og/eller vurderingsform i fem emner. Disse emnene er lagt fra 3. (utviklingspsykologi) til 7. semester (sosialpsykologi). Hovedoppgaven er for øvrig lagt til 12. semester, og altså 2 år etter at siste emneoppgave er ferdigstilt. Nedenfor gjengir vi relevante momenter fra de formelle emnebeskrivelsene.

I PROPSY302 **Utviklingspsykologi** (15 sp) deles kullet i to og halvparten skal skrive emneoppgave i studentgrupper på 3-4 personer. Oppgaven skal i utgangspunktet være teoretisk – med mindre annet er avtalt – men alle må inkludere empiri for å besvare sin problemstilling. Den andre halvparten av kullet skriver en artikkeloppgave. Også her jobbes det i grupper på 3-4 personer, og også her fordres et empirisk fokus i besvarelsen. Læringsutbyttebeskrivelsene er blant annet tydelige på at kandidaten skal få ferdigheter i forskningsmetode, men det fremstår ikke klart om dette gjenspeiler seg i kravene til emneoppgavene som sådan —utover et empirisk fokus.

I PROPSY304 **Kognitiv nevrovitenskap** (15 sp) skal kullet deles i to og halvparten av kullet skal skrive en emneoppgave (6 sp) i grupper på 3-4 studenter. Veileder skal foreslå mulige tema og om emneoppgaven bør være teoretisk, empirisk, eller et arbeid som forskningsassistent. Fokuset kan være biologisk psykologi eller kognitiv nevrovitenskap. Studenter som skrev artikkeloppgave i PROPSY302 skal skrive artikkeloppgave – i grupper på 3-4 studenter- i PROPSY304 (og vise versa). I beskrivelsen av artikkeloppgaven fremgår det at det også stilles krav til empirisk fokus. Læringsutbyttebeskrivelsene for emnet som

helhet har relevans både for forskningsmetode og akademisk formidling, men kravene til fokus på forskningsmetode i emneoppgaven per se fremgår ikke spesifikt.

I PROPSY305 **Kognitiv psykologi** (15 sp) skal studentene skrive en emneoppgave (6 sp) som fokuserer på design, evaluering og analyse av kognitiv forskning. Det er gjort eksplisitt at studentene skal «*praktisere forskningsmetodikk innen feltet kognitiv psykologi ved at studentene gjennomfører et empirisk eller teoretisk arbeid.*» Alternativt kan studentene arbeide som forskningsassistent, og skrive et sluttnotat som blant annet setter søkelys på metode. Også læringsutbyttebeskrivelsene er tydelige på – blant annet – forskningsmetode, hvor studentene skal få ferdigheter i å «*evaluere eksperimentelle design, metode og konklusjoner i forskningsartikler som tester teorier i kognitiv psykologi.*»

I PROPSY308 **Personlighetspsykologi** (15 sp) skal studenten skrive en emneoppgave (sp er ikke spesifisert, og det står også «semesteroppgave» i beskrivelsen, men dette er trolig fra en tidligere versjon). Denne kan være teoretisk, eller empirisk, eller man kan være forskningsassistent. Også her er det oppgitt relevante læringsutbyttebeskrivelser for forskningsmetode og formidling, men ikke hvordan disse mer spesifikt henger sammen med emneoppgavene.

I PROPSY309 **Sosialpsykologi** (15 sp) er det stadfestet at emneoppgaven (6 sp) normalt er teoretisk, men at det kan vurderes unntak «*for empiri som studenten sjølv etablerer i løpet av semestere, men dette fordrar eiga godkjenning*». Alternativt kan studenten jobbe som forskningsassistent tilknyttet et pågående prosjekt ved instituttet.

Læringsutbyttebeskrivelsene for emnet som helhet har relevans for forskningsmetode og akademisk formidling, men kravene til fokus på forskningmetode i emneoppgaven per se fremstår mer uklart.

Oppsummert viser emnebeskrivelsene at det oftest er uklart hvordan emneoppgavene skal kunne bidra til ferdigheter i forskningsmetode, mens den akademiske formidlingen, med nødvendighet, er et fokus i alle emnene, men ikke nødvendigvis standardisert.

Retningslinjer

Det eksisterer en overordnet retningslinje for alle emneoppgaver som ble vedtatt i 2012 og oppdatert i 2013. Denne stadfester at to av læringsmålene angår «å gi opplæring i vitenskapelig skrivning» og å «lære vitenskapelig metode». Dokumentet spesifiserer også krav til APA-standard, lengden på oppgaver og antall timer veiledning til rådighet. Det står også at alle studenter til sammen skal skrive fem oppgaver hvorav minst to skal være teoretiske. I intervjuene av ansatte og studenter fremkom det imidlertid at dette er «sovende» retningslinje som ikke blir fulgt opp i praksis, og som ikke alle synes å være gjort kjent med. Det skal visstnok ikke være noe system for å sjekke at en student faktisk har minst to empiriske rapporter i studieløpet sitt. Dette ble også bekreftet av studentene.

Vi fikk også tilsendt en spesifikk retningslinje for utviklingspsykologi. Denne er mer spesifikk (f.eks. krav til disposisjon i oppgaven). Samtidig, og i likhet med den overordnede

retningslinjen, spesifiserer heller ikke denne hva som kreves av metodefokus i ikke-empiriske emneoppgaver. **Oppsummert** synes det derfor – så langt vi erfarer - ikke å være formaliserte/tydeliggjorte krav til metodefokus i emneoppgavene.

Eksempel på emneoppgaver

Vi har gjennomgått syv tilsendte emneoppgaver; fire fra sosialpsykologi (PROPSY309) og tre fra personlighetspsykologi (PROPSY308). Omfanget av disse rapportene kan neppe sies å være representativt, men det var likefullt et slående svakt fokus på forskningsmetode i rapportene. De fleste rapportene (n=5) hadde ikke fokus på forskningsmetode i det hele tatt, eller i svært begrenset grad. En annen rapport hadde et *visst* fokus på forskningsmetode ved kort å nevne relevante momenter som tredjevariabler, gjensidige sammenhenger, kausalitetsspørsmålet, målemetode, validitet og generalisering. En siste rapport viste en større grad av systematikk generelt og i metode spesielt. Blant annet hadde vedkommende student laget en oversikt over alle studier som inngikk i litteraturgjennomgangen og relevante metodiske elementer knyttet til dette (f.eks. design, utvalg og måleinstrumenter). Vedkommende drøftet også begrensningene ved tilgjengelig forskning på det aktuelle feltet.

Oppsummert, og med åpenbart forbehold, har vi ikke fått inntrykk av at fokus på forskningsmetode er fremtredende i emneoppgavene, i alle fall ikke i sosial- og personlighetspsykologi. Det er derfor vanskelig å se at emneoppgavene i disse fagene bidrar noe særlig til metodekunnskap hos studentene.

Emne-evalueringer

Vi har gjennomgått de tilsendte emne-evalueringene og gjengir her primært momenter som angår emneoppgavene, eller den alternative læringsformen (artikkeloppgave, eller forskningsassistent). Vi understreker at noen av emneevalueringene er knyttet til emner hvis undervisning har foregått under pandemien (2020). Gitt at undervisningssituasjonen under pandemien generelt har vært krevende, vet vi ikke om rapportene er typiske for de aktuelle emnene.

I PROPSY302 **Utviklingspsykologi** (H-2020) svarte 56 av 99 studenter på evalueringen i sin helhet. Blant de de som skrev emneoppgaver opplevde 26 av de 29 som svarte på spørsmålet at emneoppgavene var i noen grad (n=9), stor grad (n=13), eller svært stor grad (n=4) nyttig for å nå læringsmålene. Blant de som skrev artikkeloppgave rapporterte 24 av 28 som svarte på spørsmålet at aktiviteten var nyttig for å nå læringsmålene i noen grad (n=11), i stor grad (n=10) eller i svært stor grad (n=3). I dette emnet var for øvrig majoriteten (85%) av respondentene i noen til svært stor grad fornøyd med tilbakemeldingene fra underviserne/veilederne. Samtidig var majoriteten (70%) av respondentene generelt misfornøyd med den generelle organiseringen av emnet som helhet. Emneansvarlig rapporterer at dette emnet har håndtert store kull (n≈100) siden 2017, og at det hvert semester er krevende logistikk. Dette ble enda mer krevende under pandemien.

I PROPSY304 **Kognitiv nevrovitenskap** (V-2018) fikk vi tilsendt rådata fra en studentundersøkelse, men ikke en rapport som sådan. Det er litt utfordrende å gjengi undersøkelsen presist pga den visuelle fremstillingen, men undersøkelsen viste at respondentene (n=?) skrev emneoppgave (51%) eller artikkeloppgave (46%), og at majoriteten (62%) av begge grupper var fornøyde med informasjonen de fikk om oppgaveskrivingen. Når det gjelder selve veiledningen var tilbakemeldingene noe mer blandet, men majoriteten synes å være relativt fornøyde. Studentene virket også å være relativt fornøyde med selve emne-/artikkeloppgavekonferansen. Når det gjelder hvordan studentene opplevde å få brukt egen kompetanse var derimot majoriteten bare sånn passe fornøyde.

I PROPSY305 **Kognitiv psykologi** (H-2019) har emneansvarlig sammenfattet at majoriteten av studentene erfarte emneoppgavene som nyttig og interessant og med god veiledning. Dette var altså forut for pandemien. Likefullt er svarene mindre positive enn tidligere: *“the proportion of students giving positive appraisal was noticeably lower, and negative appraisals more frequent... About a quarter of students reported bad project-group dynamics (compared with zero in the previous semester). Enthusiasm for all aspects of the project conference was much lower...Positive ratings for the presentation format dropped from a clear majority to a clear minority.....Some students reported that the self-administration of project allocation by the class had been unfair and nepotistic...”*.

I PROPSY308 **Personlighetspsykologi** (H-20) svarte 30 av 44 studenter på evalueringen i sin helhet. Fordi svarene fra studentene er sammenslått på tvers av kategoriene «i noen grad», «i stor grad», og «i svært stor grad», er det uvisst hvor mange som i mindre grad var fornøyd med emneoppgaven. Emneansvarlig rapporterer at ca 65% syntes emneoppgavepresentasjonen var nyttig og at ca. 90% syntes emneoppgave / arbeid som forskningsassistent var nyttig. Når det gjelder emneoppgaveveiledning ble det rapportert at 67% mente veiledningen bidro til fremdrift og at >70% mente veiledningen var konstruktiv, forståelig og tydelig.

I PROPSY309 **Sosialpsykologi** (V-20) oppgis responsraten til 53% (15 av 28 studenter). Antall studenter i dette emnet var altså lavt, og studentene var i stor (43%) til svært stor grad (21%) fornøyd med veiledningen med tanke på fremdrift og læring. Studentene skrev emneoppgaver oftest 2-3 personer sammen, mens det neste semester (V-21?) legges opp til individuell skriving og med lite individuell veiledning, og med bokstavkarakter.

Oppsummert er det – slik det gjerne er – mange studenter som ikke har svart på evalueringene, og evalueringene gir uansett ikke spesifikk informasjon om hvorvidt emneoppgaver gir ferdigheter i forskningsmetode som sådan. Det gis imidlertid et inntrykk av at det varierer hvordan selve undervisningsopplegget med emneoppgaver fungerer, både med tanke på logistikk og veiledning. I emnet med få studenter (sosialpsykologi V-20) virket studentene å være mest fornøyde, men det i seg selv belyser ikke spørsmålet om forskningsmetode per se.

Notat fra studentene

I et notat fra Fagutvalget og tillitsvalgte studenter fremkommer det flere momenter som forsøkes gjengitt her. For det første, studentene opplever så stor variasjon mellom veilederne - med tanke på krav til oppgavene - at de blir usikre på hva som egentlig kjennetegner en god oppgave. Studentene etterspør også tilbakemelding på oppgavene. Fordi man ikke hører noe tilbake blir læringsutbyttet uklart, og *«enkelte har følt at det i mindre grad føles som en oppgave man skal lære av, men heller en oppgave som bare må gjøres for å få godkjent emnet»*. Fordi det er såpass uklart for studentene hva som forventes, synes flere det forsåvidt er positivt at det ikke gis karakter.

Videre erfarer studentene at det er stor variasjon med tanke på hvorvidt oppgaven er til direkte nytte med tanke på eksamen. Studentene formidler at det oppleves urettferdig at noen får skrive på tema som gir fordeler til eksamen, mens andre ikke får samme mulighet. Det formidles ellers at mange fikk en positiv erfaring med å skrive siste oppgave på egenhånd, og dette som en god øvelse til å skrive hovedoppgaven. I skriveprosessen fikk de også mulighet til å få tilbakemeldinger fra andre på kullet. Det siste var det imidlertid varierende meninger om.

Studentene foreslår forbedringer som at veiledere får en felles mal å forholde seg til, og dette for å sikre en større harmonisering. De ber også UiB om å vurdere å ta grep med hensyn til veiledere *«som får gjentatte negative tilbakemeldinger, og som ikke tar til seg kritikken»*.

Oppsummert er disse innspillene i tråd med informasjonen som fremkom i intervjuene, og hvor ønsket om harmonisering og bedre oppfølging er gjennomgående.

Vurdering

Bruk av semesteroppgaver, og etter hvert emneoppgaver, synes å ha vært en del av lærings- og vurderingsformene på UiBs profesjonsstudium så langt tilbake noen av informantene kan erindre. Flere av de ansatte har selv vært student ved UiB og skrevet denne type oppgaver. Vi fikk en opplevelse av at emneoppgavene ved UiB nærmest har en «naturgitt» status. Slik vi erfarer det er imidlertid bruken av denne type oppgaver langt mer beskjeden ved de andre universitetene som utdanner psykologer i Norge.

De ansatte virket nokså overrasket over å få spørsmål om hva de ville brukt de 30 studiepoengene til dersom UiB – hypotetisk - skulle endre, eller fase ut bruken av emneoppgaver. Samtlige fagansatte, og de studentene som hadde hatt emneoppgaver den gang kullene var mindre, pekte på en rekke fortrinn og et godt læringsutbytte, dog med vesentlige variasjoner mellom veiledere og mellom studenter.

Samtidig formidlet de fleste, om ikke alle, at med større kull, så har dette blitt en langt mer krevende læringsform. Graden av negativitet varierte, og kanskje etter hvor nær en var den praktiske gjennomføringen av emneoppgavene. Alle så problemer med ikke-optimal mengde

av veiledning, sterkeste var dette uttrykt fra studenthold. Emneansvarlige så også en rekke vansker og understreket ressursmangelen – og var til dels usikre på læringsutbyttet slik det var blitt, mens programansvarlige erkjente problemer -- men understreket i sterkere grad enn øvrige de prinsipielt gode sidene ved emneoppgaver.

Selv om vi eksplisitt etterspurte det, fikk vi få beskrivelser av hvordan emneoppgavene bidro til økt metodekunnskap. Det synes å være en tydelig antagelse blant ansatte at spesifikk kunnskap om avgrensede tema og metoder kan generaliseres til et langt videre felt, og at dette oppnås, eller burde oppnås, gjennom emneoppgavene.

Selv om studentene vi intervjuet ofte hadde en tillitsvalgt-funksjon og selv om de hadde spurt medstudenter om å komme med innspill, kan vi ikke se bort fra at synene til studentene ikke fullt ut er representative. Spesielt var tilfanget av data begrenset fra studenter som hadde vært med på den kraftige og helt avgjørende opptaksøkningen. Allikevel var tilbakemeldingene fra disse såpass tydelige og til dels samstemte at de bør tillegges betydelig vekt. Dersom det har skjedd en forringelse av emneoppgavens funksjon som følge av økt studentopptak, som ikke er kompensert med veiledningskrefter og tilfang på empiriske student-prosjekter, kan erfaringene fra tidligere studenter på gammel ordning være en viktig påminning om utbyttet av emneoppgaver slik det var tenkt, og historisk sett var, men er mindre aktuell som et grunnlag for en vurdering av hvordan emneoppgavene fungerer i dag.

Eksempeloppgavene vi fikk tilgang til viste et svært beskjedent metodefokus. Med tanke på at de fleste emneoppgaveeksemplene vi leste var fra sosialpsykologi, som er den siste emneoppgaven studentene skriver, kan det tenkes at dette også gjenspeiler at studentene ikke har vært vant til å ha fokus på metode - ei heller - i rapportene forut for sosialpsykologi. Hvis dette er tilfelle har mye av ressursene som har gått til emnerapporter tidligere i studieløpet antakelig i liten grad bidratt til ferdigheter i forskningsmetode *per se*. Det synes snarere som at emnerapportene gir generell vitenskapelig skrivetrening, og tidvis mer stringent/standardisert vitenskapelig skrivetrening.

På tross av ulikhetene mellom studenter, emneansvarlige og ledelsen, mener vi at vi har identifisert disse mulige styrkene og svakhetene med dagens ordning. I tillegg er det momenter der vi er usikre, eller resultatene peker i ulike retninger:

Styrker

- **Aktiv læringsform.** Emneoppgaver, slik de opprinnelig ble utformet, er åpenbart en aktiv læringsform som i seg selv er ønsket innenfor høyere utdanning.
- **Valgfrihet.** Denne er sterkeste der studentene kan velge fritt, som i de teoretisk/review-baserte emneoppgavene.
- **Fordypning.** Alle emneoppgaver tilbyr et dypdykk, i det meste omkring teori og/eller eksisterende forskning. I empiriske oppgaver vil det nødvendigvis være et metodisk dypdykk, men hvor utstrakt eller dypt dette er, vites ikke.

- **Litteratursøk.** Selv om opplæringen som blir gitt er blandet, likeså erfaringen, har mange studenter fått erfaring og kunnskap om hvordan å søke etter litteratur.
- **Dataanalyse.** Praktisk erfaring med bruk av SPSS synes å være tilfelle for et stort antall. Hvor stor andelen er, vites ikke, eksempelvis dersom dette delegeres til 1-2 på en gruppe med 5-6 studenter.
- **Skrivetrening.** Alle har fått trening med strukturering av tekst og selve skriveprosessen.

Usikre momenter

- **Metodegevinst for hovedoppgave.** Noen sider ved å gjennomføre emneoppgaver gir nok en forberedelse mot hovedoppgaven, slik som litteratursøk, erfaring med å skrive og, for noen, bruk av SPSS. Det er usikkert om, evt i hvilken grad, et eventuelt dypdykk i metode har generaliseringsverdi for den enkeltes hovedoppgave. For noen studenter er det klart slik. Vi vet ikke hvor mange. Vi vet heller ikke hvor stor andel som trekker *litt* veksler på det de har lært, og hvor omfattende denne metodeoverføringen er. Dette vil nok avhenge sterkt av hva emneoppgavene handlet om og hvilke metoder som ble brukt, den enkeltes innsats, veiledning som ble gitt, og hva hovedoppgaven handler om. Det er også selvsagt vanskelig å veie en slik eventuell gevinst av en forberedelse til hovedoppgaven opp mot det faktum at det brukes nær det samme antall studiepoeng samlet på emneoppgaver/artikkeloppgaver som på hovedoppgaven.
- **Formidling.** Alle studentene får trening i å formidle sine oppgaver. Utover denne økte erfaringen, har vi ikke fått informasjon om at det undervises eller veiledes i formidling, eventuelt knyttet opp til denne presentasjonen. Enkelte ansatte mente at man trengte ikke å lære å lage en Power Point og snakke om den. Vi er til dels uenige. Selv om erfaring absolutt er viktig, er pedagogikk/formidlingsteknikk ikke noe naturgitt, det kan læres.

Svakheter

- **Veiledningsmengde og -kvalitet.** Mengden og kvaliteten på veiledning synes å variere sterkt mellom veiledere. Mange studenter føler seg for mye overlatt til seg selv. Ansatte ser begrensinger i mulig læringsutbytte når veiledningen smøres så tynt utover. Det er stor divergens i synet på bruk av stipendiater som veiledere: I noen fag brukes de i utstrakt grad og programansvarlige mener de kan være ypperlige veiledere, i andre fag vurderes det dithen at de ikke vil gi kvalitativt god nok veiledning, mens studenter har svært blandede erfaringer – og noen studenter opplever å primært ha gjort et stykke arbeid for en stipendiat, mens andre har langt mer positive erfaringer. Ansatte setter den begrensede veiledningen i sammenheng med økt antall studenter, som har medført både flere og større veiledningsgrupper, uten at de mener at de er blitt tilført flere ressurser.
- **Gruppestørrelse.** Store grupper (4-6) kan øke muligheten for at noen blir gratispassasjerer, selv om dette ikke er et sikkert utfall. Ved slike store grupper kan det

bli lite arbeid på den enkelte student i noen empiriske oppgaver, spesielt metodemessig, med tilhørende reduksjon av læringsutbyttet.

- **Arbeidsbelastning.** Både studenter og ansatte mener at arbeidsbelastningen er større i semestre med emneoppgaver enn uten. Ansatte melder om økt arbeidsbelastning for dem selv etter at antallet studenter økte fra angivelig om lag 80 til 130. Vårt inntrykk er at den nødvendige samlede ressursbruken i basalfagene synes å være relativt høy både for ansatte og studenter. Dette med tanke på at emneoppgavene kommer i tillegg til annen undervisning.
- **Generaliseringsverdi fra det spesielle til det allmenne.** Utover generelle ferdigheter som litteratursøk og praktisk bruk av SPSS, avhenger det metodemessige utbyttet av emneoppgaver av at studenten selv generaliserer erfaringer og kunnskap fra et avgrenset område til mer allmenne metodemessige tema. Som enkelte av studentene, stiller vi spørsmålet om noen empiriske oppgaver blir så snevre at generaliseringsverdien er usikker og/eller svært begrenset. Gjennomlesning av de metodeoppgavene vi fikk tilsendt styrker synet på at emneoppgavene i beskjeden grad bidrar til økt metodekunnskap, i hvert fall hos en stor minoritet til en tydelig majoritet av studentene.

Konklusjon

Det er ingen tvil om at det samlet sett brukes betydelige ressurser på emneoppgaver. Emneansvarlige synes å strekke seg svært langt for å gi studentene et godt undervisningstilbud, og vi ser en slitasje blant mange ansatte knyttet til økt studentvolum. Studentene fra de store kullene synes å være langt mindre fornøyde enn studenter fra de mindre kullene.

Når det gjelder vårt mandat er konklusjonen som følger: Emneoppgaver synes å være hensiktsmessig med tanke på å lære seg *skriftlig* akademisk formidling, men det spesifikke læringsutbyttet, på tvers av emner og emneoppgaver, synes å variere fra generell, og mindre treffsikker, skrivetrening til mer standardisert og formalisert opplæring. Når det gjelder *mundtlig* akademisk formidling, synes det som at de færreste får opplæring i dette, og at omfanget av presentasjoner er nokså begrenset. Med tanke på *ferdigheter i forskningsmetode* synes det ikke som at emneoppgaver – slik de praktiseres i dag – sikrer denne kompetansen. Til det er det altfor mange tilfeldigheter som spiller inn liksom krav til forskningsmetodefokus i oppgaven og oppfølging av hvorvidt den enkelte student faktisk skriver empiriske oppgaver i det hele tatt.

Anbefalinger

Ideelt sett kunne vi anbefalt en løsning som gjorde det hensiktsmessig å fortsette med bruk av emneoppgaver innenfor alle basalfag. En slik løsning fordrer ressursbruk som ikke står i forhold til dagens situasjon med store kull. Det forventes ikke noen nedgang i antall studenter

som vil bli tatt opp eller vesentlig endring i rammebetingelsene, og vi formoder at denne rapporten vil bli brukt til å eventuelt justere studiet for fremtidige kull.

Vårt oppdrag har vært å vurdere emneoppgavenes evne til å fremme metodekunnskap og formidling, ikke en vurdering av alle læringsutbyttene av emneoppgavene. Med fokus på metode og formidling, er vår konklusjon at det ikke er hensiktsmessig, hverken for ansatte, eller studenter, at dagens svært omfattende ordning med emneoppgaver videreføres. Vår anbefaling er at UiB snarere legger til rette for at alle studenter får skrevet noen få oppgaver av god kvalitet, og med fokus også på forskningsmetode, fremfor at studentene skriver flere oppgaver med svært varierende oppfølging og innhold, eller kanskje ikke en gang deltar tilstrekkelig aktivt i gruppearbeidene. Det være seg emneoppgaver, eller artikkeloppgaver.

Dersom det stilles eksplisitte krav til at artikkeloppgaver skal inneholde (1) en metodeseksjon som består av noe mer enn en søkeprosedyregjennomgang, men går inn i en beskrivelse av de metodene som er benyttet og (2) en drøfting av styrker og svakheter ved metodene samt implikasjoner for de konklusjonene som kan trekkes, mener vi artikkeloppgaver kan fremme metodekunnskap på en mer systematisk og grundig måte. I tillegg til det som gjelder for artikkeloppgaver, egner de empiriske oppgavene seg særlig til å fremme førstehåndskjennskap til metodene, inklusive det praktiske håndverket og dets fundamentering i metodisk kompetanse. Muligens ville et opplegg der det skrives én artikkeloppgave og én empirisk oppgave etter slike retningslinjer bidra til bedre metodeforståelse og kunnskap, samtidig som arbeidsbyrden ble redusert.

Vi vurderer at det er mye å vinne på å satse på kvalitet fremfor kvantitet. Det å redusere antallet oppgaver til det halve vil kunne åpne for å gi mer individuell veiledning og/eller redusere gruppestørrelsen, samt å minske arbeidsbyrden for de ansatte. Med tanke på forberedelse til hovedoppgave, tror vi en slik reduksjon vil kunne bidra til at generelle ferdigheter i SPSS, skriving, artikkelsøk, planlegging og strukturering av arbeidet mm blir opprettholdt sammenliknet med dagens situasjon.

Ordningen med muntlig og gruppevis presentasjon av emneoppgavene ovenfor resten av kullet synes å gi et bedre og videre innblikk i forskningsverdenen enn det som oppnås gjennom den enkelte gruppes arbeide. Vi mener kunnskap om formidling med fordel kan styrkes utover selve erfaringen med å presentere, og at det burde utvikles et undervisningsopplegg for slik kunnskap og ferdighetstrening på tvers av fagene.

Det synes også viktig, og særlig med tanke på økte metodekrav som følge av den nye nasjonale forskriften, at UiB sikrer at en psykologkandidat ikke kan uteksamineres uten å ha foretatt et empirisk arbeide.

Til sist, vi vil gjerne takke for at vi fikk mulighet til å bli bedre kjent med de solide fagmiljøene i psykologi i Bergen, og for den gode oppfølgingen vi fikk som programsensorer. Uavhengig av endelig konklusjonen håper vi denne rapporten kan bidra til ytterligere faglig

diskusjon og avklaring, og at ansatte og studenter får medvirke tett i en eventuell revisjon. Vårt inntrykk er at det allerede finnes forslag til konstruktive løsninger i fagmiljøene.

Trondheim 3.11.21



Lars Wichstrøm



Kristine Rensvik Viddal