

4 / 2022

# RAPPORT

**Evaluering av implementeringen av  
RETHOS for studieprogrammene i  
ergoterapi**

2022



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et faglig uavhengig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUTs samfunnsoppdrag, oppgaver og faglige uavhengighet er definert i universitets- og høyskoleloven og er nærmere spesifisert i forskrifter. I tillegg utfører NOKUT tilsyns- og forvaltningsoppgaver etter delegasjon fra departementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved

- å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning
- å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og godkjent høyere utenlandsk utdanning.



NOKUT bruker sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer, godkjenning av utenlandsk utdanning og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på [nokut.no](http://nokut.no).



NOKUT er sertifisert som miljøfyrtårn

<b>Tittel</b>	Evaluering av implementeringen av RETHOS for studieprogrammene i ergoterapi
<b>Forfatter(e)</b>	Sakkyndige: Heidi Fløtten – Helse Nord, Sissel Horghagen – NTNU og Rita Jentoft – UiT (leder). Fra NOKUT: Magnus Haakens, Marte Bogen Sinderud og Åsne Kalland Aarstad.
<b>Dato</b>	22.02.2022
<b>Rapportnummer</b>	4-2022
<b>ISSN-nr</b>	1892-1604

© NOKUT Oppgi NOKUT som opphav ved bruk av materiale.

## Forord

Denne rapporten omhandler implementeringen av retningslinjene for helse- og sosialfagutdanningene, RETHOS.

NOKUT har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet evaluert implementeringen av RETHOS gjennom tre ulike deler:

- Kartlegging av etterlevelse av de nasjonale retningslinjene. Her presenteres det vurderinger fra sakkyndige om studieplanene ved institusjonene er i tråd med de nasjonale retningslinjene.
- Kartlegging av institusjonenes erfaringer. Her presenteres en oppsummering av institusjonenes erfaring med studieplanarbeidet.
- Kartlegging av tjenestenes erfaringer. Her presenteres tjenestenes erfaringer med samarbeidet om utviklingen av nye studieplaner.

Gjennom denne tilnærmingen ønsker vi å frembringe kunnskap om hvordan prosessen rundt selve implementeringen av retningslinjene har vært, både for institusjonene og for tjenestene.

De viktigste bidragene til evalueringens datagrunnlag er de sakkyndige komiteenes vurderinger, institusjonenes selvevalueringer og intervjuer med representanter fra tjenestene som har vært involvert i samarbeidet om utviklingen av studieplaner.

Vi håper rapporten gir et nyttig bidrag til videreutviklingen av RETHOS som styringssystem og til institusjonenes arbeid med å videreutvikle studieplanene sine.

# Innhold

<b>1 Om evalueringen av implementeringen av RETHOS .....</b>	<b>7</b>
1.1 Fagområder .....	8
1.2 Kartlegging av etterlevelse .....	9
1.3 Kartlegging av institusjonenes erfaringer .....	9
1.4 Tjenestenes erfaringer .....	10
1.5 Leserveileder .....	10
<b>2 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet .....</b>	<b>11</b>
2.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet .....	11
2.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen .....	11
2.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen? .....	14
2.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning? .....	15
<b>3 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT).....</b>	<b>16</b>
3.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet .....	16
3.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen .....	16
3.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen? .....	20
3.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning? .....	21
<b>4 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet.....</b>	<b>22</b>
4.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet .....	22
4.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen .....	22
4.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen? .....	25
4.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning? .....	25
<b>5 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet .....</b>	<b>26</b>
5.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet .....	26

5.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen .....	26
5.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen? .....	29
5.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning? .....	29
<b>6 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved VID vitenskapelige høgskole .....</b>	<b>30</b>
6.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet.....	30
6.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen .....	30
6.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen? .....	33
6.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning? .....	33
<b>7 NOKUTs sammenfatning av institusjonenes erfaringer fra implementeringen av RETHOS .....</b>	<b>35</b>
7.1 Retningslinjenes anvendelighet .....	35
7.2 Mulighet for lokal tilpasning .....	36
7.3 Samarbeid med tjenestene .....	36
7.4 Samarbeid med andre fagområder .....	37
7.5 Samarbeid med andre aktører .....	37
7.6 Andre uforutsette konsekvenser .....	38
<b>8 NOKUTs sammenfatning av tjenestenes erfaringer fra implementeringen av RETHOS .....</b>	<b>39</b>
8.1 Organisering .....	39
8.2 Rekruttering .....	40
8.3 Praktisk gjennomføring .....	41
8.4 Tidsutfordring.....	42
8.5 Samarbeid etter RETHOS .....	42

## Sammendrag

De nye nasjonale retningslinjene for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS) er en del av et nytt styringssystem. Intensjonen er at de nye retningslinjene skal bidra til at nyutdannede kandidater har en likeverdig sluttkompetanse som imøtekommer tjenestenes kompetansebehov.

Implementeringen av retningslinjene er inndelt i tre faser, der den første fasen begynte høsten 2020. Kunnskapsdepartementet har gitt NOKUT i oppdrag å evaluere implementeringen av retningslinjene. Formålet er å framskaffe informasjon som er nyttig for videreutviklingen av RETHOS som styringssystem og institusjonenes studieplanarbeid.

Evalueringen omfatter åtte fagområder, og i denne rapporten presenteres funnene fra ergoterapeututdanningen. Evalueringen tar for seg tre områder: Vurdering av etterlevelse mellom studieplaner og de nye retningslinjene, institusjonenes erfaringer med implementeringen og tjenestenes erfaring med implementeringen.

### Vurderinger av etterlevelse utført av en sakkyndig komite

Sakkyndiggruppen vurderer at studieplanene i all hovedsak er i tråd med retningslinjene. De påpeker imidlertid flere mulige forbedringspunkter, blant annet knyttet til gjentakelse av læringsutbytter og praksis. Flere læringsutbytter er også gjengitt på et annet nivå enn i retningslinjene. De sakkyndige bemerker at bruk av ulike taksonomi har gjort vurderingen av etterlevelse utfordrende.

### Institusjonenes erfaring med implementeringen

Institusjonene er generelt sett tilfredse med retningslinjenes anvendelighet, men de opplever detaljnivået og det store antallet læringsutbytter som utfordrende. De erfarer at retningslinjene har rom for lokale tilpasninger, men at handlingsrommet kan bli borte i møte med lokale retningslinjer. Institusjonene beskriver samarbeidet med tjenestene som viktig og nyttig. Samtidig opplever de at fagfeltets bredde gjør det krevende å skulle imøtekomme tjenestenes ønsker innenfor studieløpet. RETHOS-prosessen har også bidratt til mer tverrfaglig samarbeid.

### Tjenesterepresentantenes erfaring med implementeringen på tvers av fagområdene

Tjenesterepresentantene har ulike erfaringer med implementeringen, men de har klare meninger om hva som skal til for å sikre et godt samarbeid. De ønsker å bli involvert tidlig i prosessen, slik at de kan være med og påvirke den overordnede tematikken i studieplanarbeidet. Videre bør det være en bredde i utvalget av tjeneste- og studentrepresentanter. Det kommer også fram at det er viktig at institusjonene følger opp tjenesterepresentantene godt både før, underveis og etter innspillsprosesser, slik at de er godt informert om forventninger til arbeidet, kan forankre innspill i egen virksomhet og se resultater av samarbeidet.

# 1 Om evalueringen av implementeringen av RETHOS

I St.meld. nr. 13 (2011–2012)<sup>1</sup> og St.meld. nr. 16 (2016–2017)<sup>2</sup> ga Stortinget tilslutning til en rekke forslag for å styrke kvaliteten og relevansen i de helse- og sosialfaglige utdanningene. Det vises her til at helse- og velferdstjenestene ikke har god nok innflytelse på det faglige innholdet, og at utdanningene er for statiske. Disse forholdene fører til at kompetansen til nyutdannede kandidater ikke i tilstrekkelig grad imøtekommer tjenestenes kompetansebehov og brukernes behov for kvalitet i tjenestene. Meldingen konkluderer med behov for bedre styring og bedre mekanismer på nasjonalt nivå for å sikre at situasjonen bedres.

RETHOS er et svar på stortingsmeldingen og er en del av et nytt styringssystem for disse utdanningene. Utdanningene skal nå reguleres etter følgende modell:

1. UH-loven som gir hjemmel for faglig styring av utdanningene gjennom rammeplaner.
2. Forskrift om felles rammeplan for alle grunnutdanningene. Rammeplanen fastsetter felles formål og felles innhold for alle grunnutdanningene. Den setter også rammer for arbeidet med retningslinjer for hver enkelt utdanning.
3. Forskriftsfestede retningslinjer for hver enkelt utdanning.

I motsetning til det tidligere styringssystemet skiller ikke RETHOS mellom rammeplanstyrte og ikke rammeplanstyrte utdanninger. I det nye systemet vil alle grunnutdanningene forholde seg til en felles rammeplan og fagspesifikke retningslinjer. Videreutdanninger og masterutdanninger er imidlertid ikke omfattet av punkt 2.

Målet med det nye styringssystemet er at utdanningene er framtidrettede og i tråd med tjenestenes kompetansebehov. Styringssystemet skal føre til at tjenestene og brukerne skal få økt innflytelse på det faglige innholdet i utdanningene. Retningslinjene skal også «sikre et nasjonalt likeverdig faglig nivå, slik at kandidatene som uteksamineres har en felles sluttkompetanse, uavhengig av utdanningsinstitusjon».

De nasjonale retningslinjene skal være førende for institusjonenes eget arbeid med utdanningene, ikke minst utviklingen av lokale studieplaner. I RETHOS' mandat blir det slått fast at det «skal være handlingsrom innenfor retningslinjene til faglig utvikling, nyskaping og institusjonell tilpasning ved den enkelte institusjon».

For å ivareta hensynet både til et nasjonalt likeverdig faglig nivå og institusjonenes handlingsrom er læringsutbyttene i retningslinjene helt sentrale. Institusjonene har frihet til å legge til, omformulere eller dele opp læringsutbytter i studieplanene. De kan derimot ikke gjøre endringer som bidrar til at studenten ikke oppnår læringsutbyttene. «Likeverdig» er et viktig begrep. Studentenes sluttkompetanse skal ikke være «lik», men «likeverdig».

Prosjektet eies av departementsråden i Kunnskapsdepartementet (KD) og har en styringsgruppe som består av ekspedisjonssjefene fra KD, Arbeids- og sosialdepartementet (ASD), Barne- og familiedepartementet (BFD) og Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). Retningslinjene utvikles av nasjonale programgrupper for de spesifikke fagområdene. Programgruppene er sammensatt av representanter fra universitets- og høyskolesektoren,

<sup>1</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>

<sup>2</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

tjenestene samt studenter. Nettopp den sterke representasjonen fra tjenestene inn i disse programgruppene er et viktig grep for å nå målet om at praksisfeltet skal ha større påvirkningskraft på innholdet i utdanningene.

RETHOS er organisert i tre faser. Fase 1 er tidligere rammeplanstyrte utdanninger, fase 2 er utdanninger som ikke var regulert igjennom rammeplaner og fase 3 er videreutdanninger. Fase 1 og 2 ble implementert av studieprogrammene i studieårene 2020–21 og 2021–22. Fase 3 er foreløpig ikke implementert.

Fagområder		
Fase 1 <sup>3</sup>	Fase 2 <sup>4</sup>	Fase 3 <sup>5</sup>
Barnevernspedagog Bioingeniør	Audiograf Klinisk ernæringsfysiolog	Helsesykepleier Barnevern (master)
Ergoterapeut Fysioterapeut Radiograf Sosionom Sykepleier Vernepleier	Farmasøyt Medisin Tannlege Optiker Ortopediingeniør Psykolog Tannpleier Tanntekniker Paramedisin	Anestesisykepleier Barnesykepleier Intensivsykepleier Operasjonssykepleier Kreftsykepleier Psykisk helse og rus Jordmor Psykomotorisk fysioterapi Manuellterapi
Samisk sykepleierutdanning (iverksettes fra 2023)		

I forbindelse med implementeringen av de nasjonale retningslinjene i lokale studieplaner har Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) fått i oppdrag fra KD å evaluere implementeringen for fase 1 og fase 2 utdanningene. Evalueringen skal bidra med kunnskap om implementeringen av retningslinjene og erfaringer rundt dette. Evalueringen vil med det bidra til å bygge et kunnskapsgrunnlag om RETHOS som kan benyttes i videre styringsarbeid.

Hensikten med evalueringen er å kartlegge

1. implementeringen og etterlevelsen av RETHOS
2. institusjonenes erfaringer med implementeringen av RETHOS
3. tjenestenes involvering og erfaringer med samarbeidet rundt utviklingen av ny studieplan

## Fremgangsmåte

### 1.1 Fagområder

Evalueringen er rettet inn mot fase 1- og fase 2-utdanninger, men omfatter ikke alle utdanningene. NOKUT har foretatt et utvalg etter følgende kriterier: evalueringen skulle dekke en god bredde av fase 1- og fase 2-utdanningene innenfor prosjektets økonomiske rammer. For å redusere evalueringspresset i sektoren kunne utdanninger også velges bort



dersom de nylig har vært gjenstand for andre typer evalueringer eller kartlegginger. Følgende utdanninger fra fase 1 og fase 2 ble inkludert i evalueringen:

Fase 1	Fase 2
Barnevernspedagog	Medisin
Sosionom	Psykologi
Ergoterapi	Tannpleie
Bioingeniør	Paramedisin

## 1.2 Kartlegging av etterlevelse

I utformingen av ny studieplan har studieprogrammene hatt frihet til å legge til, omformulere eller dele opp læringsutbytter i studieplanen. Den institusjonelle friheten fører til variasjon i utformingen av studieplanene, noe som er viktig for å ivareta studiestedenes individuelle profil. Den naturlige variasjonen gjør det imidlertid vanskelig å vurdere om helheten i en studieplan er i tråd med de nye retningslinjene uten fagkompetanse. For å imøtekomme behovet for fagkompetanse i vurderingen av etterlevelse i de nye studieplanene, ble arbeidet derfor gjennomført av en sakkyndiggruppe. Sakkyndiggruppen består av tre sakkyndige fra fagfeltet, der to kommer fra akademia og en fra tjenestene. NOKUT har utformet oppdraget til de sakkyndige og har bidratt til organiseringen av sakkyndiggruppene. Utover dette har de sakkyndige gruppene arbeidet og levert sine innstillinger og konklusjoner uavhengig av NOKUT. De sakkyndiges tolkninger og konklusjoner er derfor deres egne.

Sakkyndiggruppen for ergoterapi bestod av:

Rita Jentoft | UIT, Norges arktiske universitet (leder)

Heidi Elisabeth Fløtten | Helse Nord

Sissel Horghagen | NTNU

I tilfeller der en av de sakkyndige er vurdert å være inhabil i vurderingen av et studieprogram, har sakkyndigvurderingen blitt gjennomført av de to resterende sakkyndige.

For å vurdere etterlevelse har sakkyndiggruppene vurdert oppdaterte studieplaner opp mot de nasjonale retningslinjene. Studieplanene som ble vurdert, ble overlevert NOKUT på forsommeren 2021. Sakkyndiggruppene har også hatt tilgang på selvevalueringer fra studieprogrammene for å se studieplanarbeidet i kontekst.

## 1.3 Kartlegging av institusjonenes erfaringer

For å kartlegge studieprogrammenes erfaringer med retningslinjene og implementeringen av disse ble studieprogrammene bedt om å svare på en selvevaluering. Selvevalueringen gir studieprogrammene muligheten til å beskrive hvordan de har jobbet med utviklingen av den nye/reviderte studieplanen, beskrive hvordan de har samarbeidet med tjenestene og/eller andre fagområder samt uttrykke hvordan de opplever at de nye retningslinjene gir

rom for lokal tilpasning. De konkrete spørsmålene i selvevalueringsskjemaet er lagt ved som vedlegg 1.

Den delen av rapporten som omtaler studieprogrammenes erfaringer er sammenfattet av NOKUT på bakgrunn av disse selvevalueringene. Sammenfatningen er gjort på tvers av studieprogrammene, men med bruk av konkrete eksempler fra ulike studieprogram.

## 1.4 Tjenestenes erfaringer

For å samle data om tjenestenes erfaringer gjennomførte NOKUT en rekke intervjuer med tjenesteaktører som har bidratt inn i utviklingen av studieplaner ved ulike studieprogram.

Intervjuobjektene ble valgt ut på grunnlag av informasjon i studieprogrammenes selvevalueringer. Kriteriet for utvelgelsen av intervjuobjektene var at selvevalueringen viste til et samarbeid av et slikt omfang at intervjuer med tjenestene kunne belyse samarbeidet ytterligere. Totalt ble det gjennomført 14 digitale intervjuer, enten som fokusgrupper eller enkeltintervjuer. Intervjuene omfattet 30 respondenter fra fem av de åtte fagområdene. De tre fagområdene som ikke ble inkluderte var medisin, psykologi og tannpleie. Disse ble valgt bort til fordel for flere intervjuer med andre fagområder der beskrivelsene av samarbeid med tjenestene ga mer utfyllende beskrivelser i tråd med seleksjonskriteriet.

Utvalgsmetoden medfører en skjevhet, da utvalget kun reflekterer studieprogram som har beskrevet et samarbeid med tjenestene i selvevalueringene sine, noe som ikke er tilfellet for alle selvevalueringene. Her refererer vi ikke til fagområdene som ikke ble intervjuet. Vi finner eksempler på studieprogram som ikke har samarbeidet med tjenestene om utviklingen av ny studieplan i de fleste fagområdene. Til tross for at utvalgsmetoden medfører en skjevhet, er det en forutsetning at tjenestene har vært involvert i studieplanarbeidet for å kunne utale seg om et slikt samarbeid.

Informantene ble identifisert igjennom selvevalueringene eller ved direkte kontakt med studieprogrammene. Det bemerkes at denne rekrutteringsmetoden ville kunne kompromittere intervjuobjektens anonymitet ovenfor studieprogrammene, noe som kan ha påvirket respondentenes svar. Full anonymitet var ikke mulig å oppnå, da det kun er et fåtall tjenesterepresentanter per studiested (ofte mellom en og fem), og studieprogrammene har naturligvis god kjennskap til disse. For å ivareta respondentenes anonymitet presenteres resultatene fra intervjuene på tvers av fagområdene. Fremstillingen av intervjuene på tvers av fagområdene ble også vurdert som faglig forsvarlig, da det var relativt mye overlapp mellom de ulike fagområdene.

## 1.5 Leserveileder

Rapporten er strukturert i tre deler etter problemstillingene. I del 1 presenteres sakkynndiggruppens vurdering av hvorvidt studieplanene ved de ulike studiestedene er i tråd med de nye nasjonale retningslinjene. I del 2 presenteres en oppsummering av institusjonenes erfaringer med studieplanarbeidet. I del 3 presenteres tjenestenes erfaringer med samarbeidet om utviklingen av nye studieplaner.

## 2 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet

### 2.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet

Selvevalueringen beskriver en krevende prosess med mye arbeid. Den er oversiktlig og velskrevet med faglige og pedagogiske begrunnelser.

Ergoterapeututdanningen ved OsloMet hadde allerede i forkant av den nye forskriften om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (videre omtalt som forskriften) startet forarbeidet til en ny studieplan. Den nye forskriften var ønsket og ventet. Studieprogrammet besluttet å lage en ny programplan bygd opp under forskriften og ikke bare revidere den gamle studieplanen. Det oppgis at forskriften samstemte bra med den profilen de selv ønsket, som skal gjenspeile at de ligger i en storby. Derfor ville de profilere utdanningen med sentrale tema som urbanisme, bærekraft, mangfold og muligheter for aktiviteter med internasjonalt innhold.

De seks kompetanseområdene i forskriften er ivaretatt ved at de danner grunnlag for 11 av totalt 14 emner i programplanen. De resterende tre emnene følger lokal tilpassing på OsloMet. Studieprogrammets emner bygger på hverandre med gradvis progresjon, både når det gjelder teoretisk og praktisk kunnskap. Et utvalg av læringsutbyttene fra forskriften er oppgitt på side fire og fem i studieplanen, som slutt-kompetanser når studentene har gjennomført studiet. Studiestedet har valgt å gi flere av emnene navn som ligger nært opp mot forskriftens kompetanseområder, samtidig som de aktuelle emnene ikke har innhold som begrenser seg til de aktuelle kompetanseområdene.

### 2.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen

Studieplanen fremstår som helhetlig og faglig solid og har et gjennomgående og godt aktivitets- og deltagerperspektiv.

Profilen er bygget rundt det å være i en storby, men det fremstår som uklart hvordan dette gjenspeiler seg i slutt-kompetansene i emnene. Studieplanen avgrensede enkelte læringsutbyttebeskrivelser fra forskriften til kun å gjelde storbyen, slik at det blir uklart hvordan studentene oppnår sluttkompetansen i forskriften relatert til populasjoner utenfor storbyer.

Det er uklart hvordan læringsutbyttebeskrivelsene i de tre lokale emnene knyttes inn mot forskriftens læringsutbyttebeskrivelser. Det ansees å kunne være et potensiale for å knytte flere læringsutbyttebeskrivelser fra forskriften inn i de tre lokale emnene.

I og med at det er en forutsetning at læringsutbyttebeskrivelser i studieplanene ikke kan fremstå på lavere nivå enn i forskriften, vil de sakkyndige påpeke når dette opptrer. Det er jevnt over utydelig i dokumentet hvordan studentene skal oppnå forskriftens 12 læringsutbyttebeskrivelser som har *bred kunnskap*. Det er oppgitt *bred kunnskap* for kun én av læringsutbyttebeskrivelsene relatert til kategorien kunnskap i emnet med bacheloroppgaven.

Studieplanen anvender en annen taksonomi enn forskriften, noe som kompliserer sammenligningen opp mot oppnåelse av riktig nivå på læringsutbyttebeskrivelsene. Det er ikke dermed sagt at OsloMet bruker en dårlig taksonomi i studieplanen.

### **2.2.1 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltagelse i hverdagslivet» i den nye studieplanen?**

Studieprogrammet har et eget emne som heter «Aktivitet og deltagelse i hverdagslivet». Dette emnet er delt i to deler på henholdsvis 10 + 15 studiepoeng. Det omhandler læringsutbyttebeskrivelser fra flere ulike kapitler og paragrafer i forskriften, f.eks. § 4b, § 7c og b. Deltagelse er kun oppgitt i én læringsutbyttebeskrivelse i disse emnene.

Jevnt over er det mulig å gjenfinne de ulike delene av læringsutbyttebeskrivelsene fra dette kompetanseområdet, men med en viss omskriving fra forskriften, som for eksempel § 4d, «*har bred kunnskap om forutsetninger for aktivitetsutførelse*», som er delt opp i mange små læringsutbyttebeskrivelser. Studieprogrammet har delt dette opp i områder som muskler/skjelett/nervesystem/sanser. Det kommer ikke tydelig fram hvordan de tydeliggjør for studentene hvordan disse delene henger sammen i en helhet, og hvordan denne medisinske kunnskapen knyttes til *aktivitet og deltakelse*.

Felles for alle kunnskaps-læringsutbyttebeskrivelsene som omhandler *aktivitet og deltagelse* er at det ikke fremgår tydelig hvor studenten oppnår nivået for forskriftens sluttkompetanse. Det er ingen læringsutbyttebeskrivelser som oppgir *bred kompetanse*. Verb som *kan gjøre rede for, kan beskrive, kan vurdere og kan forklare* er nivået som for det meste er valgt for kunnskaps-læringsutbyttebeskrivelsene.

### **2.2.2 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?**

Studieprogrammet har valgt å bruke dette området som overskrift for alle praksis-periodene i studieplanen.

Felles for alle kunnskaps-læringsutbyttebeskrivelsene som omhandler *ergoterapeutisk profesjonsutøvelse*, er at det ikke fremgår tydelig hvor studenten oppnår nivået for sluttkompetansen som er definert i forskriften. Det er ingen læringsutbyttebeskrivelser i studieplanen som oppgir bred kompetanse relatert til dette kompetanseområdet. Det er betegnelser som *kan gjøre rede for, kan beskrive, kan vurdere og kan forklare* som er nivået som for det meste er valgt.

Enkelte steder i planen er det utfordrende å gjøre en vurdering opp mot forskriften når læringsutbytter i studieplanen har endret kategori. I studieplanen er §8a, «*kan finne og henvise til lovverk som er relevant for ergoterapeutisk profesjonsutøvelse*», oppgitt som generell kompetanse, mens den i forskriften er en ferdighet. Den kan i studieplanen være en generell kompetanse, men bør i tillegg være en ferdighet.

### 2.2.3 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?

I studieplanen er det valgt å bruke dette området som overskrift for et emne. Læringsutbyttebeskrivelsene her er ikke avgrenset til kun å omhandle det aktuelle kompetanseområdet i forskriften.

Felles for alle læringsutbyttebeskrivelsene i kategorien kunnskap, som omhandler *rehabilitering, habilitering og behandling*, er at det for leseren ikke fremgår tydelig hvor studenten oppnår nivået for sluttkompetansen som er definert i forskriften. Ingen læringsutbyttebeskrivelser oppgir *bred kompetanse*. Også her er verbene *kan gjøre rede for, kan beskrive, kan vurdere og kan forklare* nivået som for det meste er valgt.

Psykisk helse og palliasjon er inkludert i emnet med egne læringsutbyttebeskrivelser. For øvrig fremstår enkelte av læringsutbyttebeskrivelsene innen dette kompetanseområdet som diagnoseorienterte, og vi stiller spørsmål til om det er nødvendig.

Vi anbefaler å endre begrepet “funksjonshemming” til funksjonsnedsettelse.

### 2.2.4 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?

Felles for alle læringsutbyttebeskrivelsene som omhandler *tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging*, er at det fremgår tydelig hvordan studenten oppnår nivået for sluttkompetansen som er definert i forskriften. Her er det heller ingen læringsutbyttebeskrivelser som oppgir *bred kompetanse*.

Studieplanen ser også ut til å mangle bred kunnskap om bomiljø jfr. § 13a.

### 2.2.5 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «inkludering, deltakelse og tilhørighet» i den nye studieplanen?

Felles for alle læringsutbyttebeskrivelsene her er også at det ikke kommer klart fram hvordan studenten oppnår nivået for sluttkompetansen som er definert i forskriften. Ingen læringsutbyttebeskrivelser ligger på nivået *bred kompetanse*. Samers status som urfolk er ivaretatt som læringsutbytte i kategorien ferdighet i studieplanen, men mangler som læringsutbytte i kategorien kunnskap (jfr. § 16f). Læringsutbyttebeskrivelsen i forskriften som omhandler minoritetsgruppers rettigheter, mangler i studieplanen. Den bør være sentral i utdanningens urbane profil.

Paragraf §16a i forskriften, «*har bred kunnskap om inkluderende og ekskluderende forhold som påvirker deltakelse og tilhørighet*», er i studieplanen avgrenset til å gjelde kun for storbyen og har et lavere kunnskapsnivå enn forskriften.

Studieplanen fremstår som fremtidsrettet i det at den inkluderer bærekraftsmålene, selv om disse ikke er eksplisitt nevnt i forskriften.

### **2.2.6 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?**

Felles for de aller fleste læringsutbyttebeskrivelser som omhandler *innovasjon, fagutvikling og ledelse*, er at det i studieplanen ikke fremgår tydelig hvor studenten oppnår nivået for sluttkompetansen som er definert i forskriften. I dette emnet er det én læringsutbyttebeskrivelse som oppgir *bred kompetanse*, relatert til bacheloroppgaven. Emnebeskrivelsen om bacheloroppgaven fremstår som godt gjennomarbeidet. Det er uklart om selve bacheloroppgaven er vurdert til å ha 15 eller 20 studiepoeng (jfr. det var enighet om en nasjonal tilpasning av bacheloroppgave i ergoterapi til 15 studiepoeng). Her kan det være at fem studiepoeng i emnet er knyttet til vitenskapelig metode og prosjektbeskrivelse.

### **2.2.7 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging**

Studieplanen legger opp til en god oppbygning med emner som bidrar til progresjon gjennom studiet. Utdanningen fremstår som helhetlig og legger opp til bruk av ulike pedagogiske virkemidler og vurderingsformer. De har også et tverrfaglig prosjekt, *Interact*.

Fellesemnene synes å ha et utnyttet potensial for tydeliggjøring av forskriftens læringsutbytter om tverrprofesjonell samarbeidslæring.

### **2.2.8 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier**

Praksisperiodene er lagt opp med henholdsvis 15 + 20 + 20 studiepoeng, fordelt med ett av emnene på hvert studieår. Alle periodene inkluderer en uke forberedelse før praksis, slik at det er utfordrende å vurdere om disse til sammen ivaretar retningslinjenes krav til 30 ukers praksisstudier. I tillegg er det i første studieårspraksis kun tre dager på praksisstedet. Dermed er det tvil om studentene oppnår den kontinuitet og mengde praksis intendert i forskriften.

## **2.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?**

Selve studieplanen har en gjennomgående god kvalitet, med god variasjon i eksamensformer. Dette er for øvrig utfordrende å sammenligne når Kunnskapsdepartementet og universitetene ikke bruker samme taksonomi.

De sakkyndige har tillit til at studentene vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i forskriften ved å rette opp følgende:

Høyne nivå på verb i enkelte læringsutbyttebeskrivelser for å være på nivå med forskriftens "*bred kunnskap*".

Det er enkelte læringsutbyttebeskrivelser som finnes igjen i sin helhet (ordrett), men som er endret fra generell kompetanse til ferdighet, for eksempel nederste generell kompetanse-læringsutbyttebeskrivelse, der ordlyd tilsvarende §8a i forskriften som er en ferdighets-læringsutbyttebeskrivelse.

## **2.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?**

Studieplanen beskriver at utdanningens fagprofil skal gjenspeile at de ligger i en storby, der tema som urbanisme, bærekraft, mangfold og muligheter for aktiviteter med internasjonalt innhold, er sentrale. Dette finner man igjen i flere læringsutbytter gjennom emnene i studiet, slik som for eksempel kunnskaps relatert til bærekraftsmålene og med læringsutbyttebeskrivelser med avgrensning til storbyen. For øvrig mangler læringsutbytte som omhandler minoriteter.

Enkelte av fellesemnene kunne eventuelt ha læringsutbytter knyttet til deler av felles læringsutbytter i forskriften.

## 3 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT)

### 3.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet

Selvevalueringen er oversiktlig og velskrevet med faglige og pedagogiske begrunnelser.

Selvevalueringen beskriver hvordan arbeidet med å utvikle ny studieplan har foregått og begrunner valg som er tatt. Arbeidet med studieplanen har foregått i perioden 2018–2019. Samarbeid med samarbeidspartnere (studenter, brukere, tjenestefeltet, og aktuelt masterprogram) har vært viktig i prosessen og beskrives godt. Arbeidet med den nye studieplanen synes å ha vært godt organisert som et prosjekt med styringsgruppe, referansegruppe og arbeidsutvalg. Hele prosessen har vært samkjørt med en felles styringsgruppe for ergoterapi-, fysioterapi- og radiograf-utdanningen. Gruppen har vært ledet av instituttleder.

Det beskrives at både fagplan fra 2012 (gammel studieplan) og forskriften har vært en del av grunnlaget for arbeidet med ny studieplan.

### 3.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen

Læringsutbyttebeskrivelsene på programnivå er en sammenfatning av læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften.

I selvevalueringen kommer det fram at ledelsen for kvalitetssystemet ved UiT ga maler for utforming av studieplaner og emnebeskrivelser, og at de ga en begrensning på 20 programspesifikke læringsutbyttebeskrivelser. I selvevalueringen kommer det fram at det var utfordrende å gjøre dette fra de 61 læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften. Det burde ha vært transparente prosesser mellom Kunnskapsdepartementet og universitet og høyskoler i hvordan studieprogrammene skulle lage nye studieplaner fra forskriften. Vi har stor forståelse for at det må være utfordrende og svært arbeidskrevende å gjøre en slik endring. Det er da også utfordrende for de sakkyndige å finne igjen læringsutbyttebeskrivelsene da mange av dem dermed er omformulert. Det er også vanskelig å finne igjen de nasjonale felles læringsutbyttebeskrivelsene i studieplanen.

I selvevalueringen kommer det fram at de ønsket å ha et livsløpsperspektiv i studieplanen, da de var fornøyde med det fra gammel studieplan. Dette blir begrunnet pedagogisk i selvevalueringen. Fra selvevalueringen framkommer det at gammel studieplan har vært en viktig del av grunnlaget for arbeidet med studieplanen. Det kan synes (fra emnebeskrivelsene) som om forskriften er tilpasset gammel studieplan mer enn at en ny studieplan er bygd opp med grunnlag i forskriften. Det kan være et godt pedagogisk grep å ha et livsløpsperspektiv, men på denne måten gjenspeiles ikke kompetanseområdene på samme måte som hos de andre ergoterapeut-utdanningene i Norge. I så måte er det få begreper fra de seks kompetanseområdene som man finner igjen i navn på emnene. Når



det er sagt, har studieplanen et godt aktivitets- og deltagelsesperspektiv som ansees å være en sentral kompetanse i ergoterapi, noe som også framkommer av forskriften.

Fremme av delingskultur: Det kommer videre fram av selvevalueringen at UiT har laget undervisning relatert til læringsutbyttebeskrivelse om samers rettigheter og kulturforståelse som skal deles i LOVU-banken.

Videre beskrives det i selvevalueringen at studentene nå har fått emner som mer vektlegger det essensielle i faget tidligere i studiet enn det var i gammel studieplan, for eksempel er aktivitetsanalyse og aktivitetsvitenskap nå flyttet fram til første årstrinn. Det beskrives også hvordan undervisning om anatomi og fysiologi er innpasset i de ulike emner både i første og andre studieår. Generelt gjennom de tre årene er det også lagt vekt på hvordan studentene skal utvikle kritisk refleksjon knyttet til praksis.

Da det er en forutsetning at læringsutbyttebeskrivelser i studieplanene ikke kan fremstå på lavene nivå enn i forskriften vil de sakkyndige påpeke når dette opptrer.

### **3.2.1 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltagelse i hverdagslivet» i den nye studieplanen?**

Læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet går igjen i samtlige emner, men de samsvarer ikke med nivået i forskriften. De er ikke på høyt nok nivå på *bred kunnskap*, for eksempel er ikke læringsutbyttebeskrivelsen §7a, «*har bred kunnskap om ergoterapeutiske arbeidsprosesser og -metoder som fremmer aktivitet og deltagelse*», med i emnet som inkluderer siste praksisperiode (emne 2620). Det står i tabellen at den skal være der, men det er den ikke. Det er også flere steder at det ikke er samsvar mellom tabellen som viser hvilke emner læringsutbyttene er plassert i og de enkelte emnene. Dette kan sjekkes og endres i neste revisjon.

### **3.2.2 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?**

Læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet er å finne igjen i praksis-emnene og særlig i P3 emnet ERG-2620 Profesjonsutøvelse i ergoterapi som er på 20 studiepoeng som også er et praksis-emne.

Om § 7a fra forskriften, «*har bred kunnskap om ergoterapeutiske arbeidsprosesser og -metoder som fremmer aktivitet og deltagelse*», står det i tabellen i selvevalueringen at denne læringsutbyttebeskrivelsen skal være i ERG-2620, og det er naturlig at den er med i den siste praksisperioden, men den mangler *bred kunnskap*.

### 3.2.3 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?

Overordnet stiller vi spørsmål ved at begrepet rehabilitering ikke er navngitt i et emne når folkehelse er det. Er det fordi studieplanen vektlegger folkehelse mer enn rehabilitering? Ellers har både ERG-2120 og ERG-2130 mange gode læringsutbyttebeskrivelser fra kompetanseområdet *aktivitet og deltagelse i hverdagslivet*.

Læringsutbytte om rehabilitering er anvendt i emnet om voksnes helse, deltagelse og arbeid (5 og 6d og 7c i emnebeskrivelsen). Læringsutbytte om *habilitering* er nevnt flere ganger i barns helse, utvikling og lek.

- Læringsutbyttet § 10a fra forskriften er ikke tatt med i noen emner på en slik måte at det er tydelig for leseren at studentene oppnår bred kunnskap om ergoterapeutisk tilnærming innen rehabilitering og habilitering.
- Læringsutbyttet § 10 b fra forskriften mangler *bred kunnskap*.

Studieplanen har lavere nivå (forklare, prøve ut, foreslå og begrunne) om rehabilitering, habilitering og behandling enn læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften. Det er for øvrig problematisk at Kunnskapsdepartementet og universitetene ikke anvender samme taksonomier.

### 3.2.4 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?

Som nevnt innledningsvis, er det en svakhet i dokumentet at læringsutbyttebeskrivelsene slik de står i oversiktstabellen, ikke er anvendt med samme ordlyden i selve emnet. Her er både verb og verbenes styrke skiftet ut. Begrepet *tilrettelegging* er brukt få ganger i studieplanen. Det synes å være lite ettersom det er ett av kompetanseområdene i forskriften. Videre, når vi søker på begrepet *tilgjengelighet*, kommer det opp kun en gang.

Paragraf 13a, «*har bred kunnskap om bomiljø, universell utforming og tilrettelegging av omgivelsene*», har for lavt nivå. Ellers i oversiktstabellen, så står det at denne læringsutbyttebeskrivelsen er med i emnene 1100, 1110, 1120, 2120, 2130 og 2610:

- 1100- i 6a: Her skal studentene beskrive bomiljø og universell utforming (mye lavere nivå enn § 13a).
- 1110: Her finner vi ingen læringsutbytter om § 13a.
- 1120: *Kunnskap om universell utforming av lekeplass/barnehage/skole*. Dette er også lavere nivå enn i § 13 a.
- 2120: *Foreslår og begrunner tilrettelegging av bolig og arbeidsplass*. Her er læringsutbyttet formulert som ferdighet, hvilket er helt forståelig, men heller ikke denne læringsutbyttebeskrivelsen innfrir § 13a.
- 2130: *Har kunnskap om hvordan helsefremmende bomiljø kan bidra til hverdagsmestring*. Denne har for lavt nivå relatert til § 13a.

- 2610: *Har bred kunnskap om hvordan utforming av bomiljø kan hemme eller fremme tilhørighet.* Denne læringsutbyttebeskrivelsen har nærhet til § 13a, men inneholder ikke fokus på tilrettelegging.

Dette var et eksempel som viser at flere læringsutbyttebeskrivelser må få høyere nivå jf. forskriften.

Generelt har studieplanen deler av læringsutbyttebeskrivelser fra forskriften, men de er vanskelig å finne igjen til tross for oversiktstabellen. Med henblikk på NOKUTs tilsyn er det kompliserende å finne transparens mellom forskriften og studieplanen.

### **3.2.5 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «inkludering, deltakelse og tilhørighet» i den nye studieplanen?**

Læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet *inkludering, deltagelse og tilhørighet* gjenfinnes i studieplanens emne ERG-2610 som heter *Folkehelse og inkluderende lokalsamfunn* og er på 10 studiepoeng. Jevnt over er det mulig å gjenfinne de ulike delene fra kompetanseområdet, men med en viss omskriving fra forskriften. Generelt har studieplanen et godt fokus på inkludering, deltagelse og tilhørighet.

Paragraf §16a, «*har bred kunnskap om inkluderende og ekskluderende forhold som påvirker deltagelse og tilhørighet*», har for lavt nivå i studieplanen sett opp mot forskriften.

### **3.2.6 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?**

Generelt beskrives en innovativ holdning i studieplanen. Studieplanen har et emne som heter *Innovasjon, kvalitetsutvikling og ledelse*. I forskriften er det en læringsutbyttebeskrivelse om kunnskapsbasert praksis, som vi anbefaler inkludert i emnet.

I forskriften finnes det to læringsutbyttebeskrivelser om prosjektarbeid. Det hadde vært relevant at læringsutbyttebeskrivelse om prosjektarbeid var med i emnet om ledelse selv om studieplanen har eget emne om prosjekt.

### **3.2.7 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging**

Emnene har ulik størrelsesgrad i faktorene fra 10–25 studiepoeng og med relevant variasjon. Det er også en god variasjon i eksamensformer. Studieplanen har en god beskrivelse av planlagt progresjon fra første, andre og til siste år som er både faglig og pedagogisk begrunnet.

Som vi ellers har skrevet er det en plan som det er vanskelig å evaluere, da den synes å være mer tilpasset gammel studieplan enn forskriften. Det er vanskelig å se hvordan de nasjonale felles læringsutbyttebeskrivelsene er ivaretatt, da de er omformulert i flere

omganger (fra de nasjonale til 20 lokale og deretter igjen formulert i emnene) og vanskelig å gjenkjenne.

Det er noe ulik framskriving av krav til språk i emnene. Bør det være en nasjonal rettighet at samiske studenter får skrive på samisk?

### **3.2.8 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier**

Studieplanen gir en god oversikt over omfang av praksisstudier. Planen framstiller også tilbud om tverrfaglig samarbeid og/eller tverrprofesjonell samarbeidslæring og internasjonal praksis. I tillegg til en lengre praksisperiode i det siste året har de også en punktpraksis om universell utforming. De har fått etablert gode samarbeidsavtaler med foretak og kommuner. Studieplanen beskriver muligheter for internasjonal utveksling i siste studieår.

Det er tre lengre praksisperioder i hvert studieår på 7+8+10 uker pluss enkelte små perioder som til sammen utgjør 30 uker.

## **3.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?**

Av ulike innsatsområder som behandling, rehabilitering, habilitering, helsefremming, folkehelse og palliasjon, er det kun folkehelse som er navngitt i overskrift på et emne i denne studieplanen. Rehabilitering, habilitering og palliasjon er ett av de seks kompetanseområdene (§ 3) i den nasjonale forskriften. Det er ikke et krav i forskriften at emnene skal tituleres med de seks kompetanseområdene, men fra studieplanen synes det som om folkehelse er det viktigste området, og det er ikke i overensstemmelse med forskriften.

Generelt har studieplanen for få læringsutbyttebeskrivelser med *bred kunnskap* sammenlignet med forskriften (12), og da særlig i det siste året. Vi finner ingen læringsutbyttebeskrivelser tilsvarende *bred kunnskap* i siste praksisperiode. Med krav om progresjon i læring gjennom de tre årene hadde det vært relevant.

Studieplanen synes å være transparent mellom studieplan, pedagogikk og eksamensform.

Felles læringsutbyttebeskrivelser er ikke markert i studieplanen, hvilket gjør det vanskelig å finne dem igjen, og de er også delt opp i mindre læringsutbyttebeskrivelser. RETHOS har en felles læringsutbyttebeskrivelse: *Kjenner til minoritetsgruppers rettigheter og aktivitetsdeltagelse og har kunnskap om og forståelse for samers rettigheter og status som urfolk*. Denne er delt opp i flere mindre læringsutbyttebeskrivelser der verbet *forståelse* er endret til *å gjengi*. Denne felles læringsutbyttebeskrivelsen har dermed fått lavere nivå enn den felles læringsutbyttebeskrivelsen fra Kunnskapsdepartementet.

Kommisjonen har tillit til at studentene vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i forskriften, selv om det rette nivået for læringsutbyttebeskrivelsene ikke framkommer i studieplanen slik det står i dag.

### **3.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?**

I selvevalueringen beskrives det at forskriften har et tydeligere ergoterapeutisk fokus enn i rammeplanen fra 2005. Utdanningen vurderer at forskriften er mer styrende for innholdet i studieplanen, slik at det er varierende grad av handlingsrom. De skriver samtidig at forskriften har gitt godt rom for lokale tilpasninger og har ikke hindret at UiT kan opprettholde fellesemnene HEL-0700 og HEL-1700.

Selvevalueringen viser også at de har en egen opptakskvote for søkere med samisk bakgrunn, og at læringsutbytter relatert til samers rettigheter og kulturforståelse er innarbeidet i flere emner.

## 4 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet

### 4.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet

Arbeidet med den nye studieplanen synes å ha vært godt styrt og tilrettelagt fra institusjonen Høgskulen på Vestlandet (HVL). Ergoterapeuter fra de største praksisplassene har deltatt i studieplanarbeidet. I selvevalueringen beskriver de at de har tatt utgangspunkt i forskriften med de beskrevne kompetanseområdene, og at de gjennom dette har laget en ny studieplan med 14 emner inklusive et fellesemne. Basert på et tverrfaglig samarbeid med fysioterapi, radiografi og bioingeniørutdanning har de utviklet fellesemnet *Danning og akademisk handverk*. Studieprogrammet har også et internasjonalt emne som også er skrevet på engelsk. Institusjonen har bestemt at emnene skal ha størrelser på 7.5, 15, 22.5 eller 30 studiepoeng.

De beskriver at det har vært utfordrende å lage en egen lokal profil, men har landet på teknologi og læring via simulering. Kunnskapsbasert praksis er også et tema som går igjen, innpasset i alle emner.

### 4.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen

Det er stor grad av etterlevelse av forskriften i den lokale studieplanen. Dette gjelder både det å finne igjen forskriftens kompetanseområder og læringsutbyttebeskrivelser, men også nivå på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Flere av emnene har titler som ligner på kompetanseområdene i forskriften. Øvrige detaljer og innspill blir gitt mer konkret i de følgende evalueringspunktene.

Proessen og arbeidet med å etablere et gjennomgående aktivitets- og deltakelsesperspektiv er godt fundamentert i studieplanen. De seks kompetanseområdene er tydeliggjort i studieplanen, både som gjenkjennende begrep i emneoverskrifter og i læringsutbyttebeskrivelser i emnene.

#### 4.2.1 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltagelse i hverdagslivet» i den nye studieplanen?

Kompetanseområdet *aktivitet og deltagelse* går igjen i flere av emnene i studieplanen. Særlig er det godt dekket i ERG100. Helt konkret får læringsutbyttebeskrivelsene § 4b og § 4d stor oppmerksomhet i denne studieplanen.

Relatert kunnskap knyttes konkret inn mot fagets sentrale kompetanseområder og særlig til aktivitet og deltagelse på en god måte. Studieplanen viser en tydelig satsing på aktivitetsanalyse, som er et av kjerneområdene i ergoterapifaget.

En av læringsutbyttebeskrivelsene, ERG-P3, *Selvstendig yrkesutøvelse under veiledningspraksis*, er ambisiøs til å være en bachelor i ergoterapi og ligger over forskriftens nivå: «*har bred kunnskap fra humanbiologi, medisin, psykologi, pedagogikk, humanistisk vitenskap, samfunnsvitenskap og teknologi i utøvelsen av ergoterapi ved praksisstedet*».

Nivå som er beskrevet i ERG-P2 synes å være tilstrekkelig høyt relatert til forskriften.

#### **4.2.2 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?**

Læringsutbyttebeskrivelser fra kompetanseområdet *ergoterapeutisk profesjonsutøvelse* inngår i flere emner i studieplanen. Ellers gjentas mange læringsutbyttebeskrivelser flere ganger, noe som ikke er nødvendig. Det forutsettes at studentene overfører kunnskap/ferdigheter eller generell kompetanse tilegnet til nye emner.

#### **4.2.3 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?**

Studieplanen har et eget emne som heter *Rehabilitering og behandling ved aktivitetsutfordringer*. Et godt trekk er at aktivitetsanalyse blir fulgt opp her fra tidligere emner, men på et mer avansert nivå. Dette er et stort emne, på 22,5 studiepoeng. Relatert til at emnet er stort og inneholder mye simulering og ferdighetstrening, så kunne det ha hatt flere læringsutbyttebeskrivelser knyttet til ferdigheter/simulering som ferdighet. I den forbindelse kunne det ha vært brukt flere verb som for eksempel handler om å utforske og å undersøke.

#### **4.2.4 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?**

Studieplanen har ikke et eget emne om dette, men læringsutbyttebeskrivelsene fra dette kompetanseområdet er godt ivaretatt i flere av emnene i studieplanen.

#### **4.2.5 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «inkludering, deltakelse og tilhørighet» i den nye studieplanen?**

Vi finner igjen læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet i flere av emnene og mest i emnet ERG310 *Helsefremmende arbeid og innovasjon*. Dette emnet synes å tendere til å være et oppsamlingsemne med blant annet felles læringsutbyttebeskrivelser som ikke er integrert i andre emner. Relatert til felles læringsutbyttebeskrivelse om samer som urfolk, så er det beskrevet én gang i dette emnet.

#### 4.2.6 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?

Læringsutbyttebeskrivelsene fra dette kompetanseområdet er også stort sett lagt inn i emnet ERG310 *Helsefremmende arbeid og innovasjon* samt i fellesemnet *Danning og akademisk handverk*. ERG310 fremstår som et noe sprikende emne og er vanskelig å vurdere.

Enkelte begreper bør tydeliggjøres i § 19b) «har kjennskap til innovasjon, fagutvikling, ledelse, veiledning, prosjektarbeid og entreprenørskap». Studieplanen har et eget emne om gruppeledelse, men kompetanse tilknyttet prosjektbasert ledelse, innovasjon og entreprenørskap må fremheves. Dagens ergoterapeuter arbeider mye prosjektbasert. Dette er det lite fokusert på i studieplanen da studieplanen synes å rette fokus mer på terapeutisk ledelse.

#### 4.2.7 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging

Studieplanen beskriver en god progresjon gjennom studiet. Det er mye grunnleggende kunnskap relatert til aktivitet og deltagelse i faget i det første året, noe som synes å være et godt grep. Generelt har studieplanen flere læringsutbyttebeskrivelser med *bred kunnskap* enn forskriften. Det vil si at kompetansenivået i studieplanen ligger noe over nivået i forskriften.

#### 4.2.8 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier

Praksis utgjør 46,5 studiepoeng og er fordelt på 31 uker i løpet av studiet.

Studieplanen beskriver en god progresjon gjennom praksisperiodene. Studentene får være i praksis over tid – i kontinuitet. Arbeidsinnsatsen i praksisperiodene er 40 timers uke med 30 timer på praksis pr. uke og 10 timer til selvstudium. Mobilitet og internasjonale samarbeidspartnere er presentert.

Studentene skal utføre mye akademisk arbeid i praksisperioden ERGP3. Det stilles derfor spørsmål om studentene får nok tid til å fokusere på det å være i praksis? Hvilken formalisering har oppgavene som studentene gjør i praksis?

Det er utydelig om tredje praksisperiode kan være mer utradisjonell (kan være en ikke-klinisk praksis) og ikke nødvendigvis være veiledet av ergoterapeut. Det synes å være en forskjell mellom forskriften og studieplanen når det gjelder innovasjon og nyskaping relatert til praksisperiodene. Kunne for eksempel siste praksisperiode ha hatt litt mer preg av nyskaping og innovasjon? Praksis er beskrevet som klinisk praksis. Relatert til både dagens og morgendagens behov kan ergoterapeuter også være på andre arenaer, som for eksempel i frivillig sektor og i folkehelsearbeid der man kan arbeide med befolkningsgrupper.



Studieplanen er noe svak på å beskrive konkret hva studentene skal lære av simulering som metode.

### **4.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?**

Det synes å være en god sammenheng i studiet slik at studentene kan oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i forskriften. Det er gjort et godt arbeid med å lage en progresjon på aktivitetsanalyse gjennom de tre årene. Studieplanen beskriver også et nasjonalt samarbeid om å utvikle en delingskultur relatert til for eksempel aktivitetsanalyse som er organisert under Universitets- og høyskolerådets nasjonale fagorgan. Det anbefales at sosialt engasjement, helsefremming og folkehelse får større vektlegging fremfor relatert kunnskap. Fokus på kroppsnivå fremstår som noe ubalansert sett opp mot aktivitet og deltagelse.

Forskriften har 12 kunnskapslæringsutbytter med krav til *bred kunnskap*, mens HVL har 17.

Det synes å være en god sammenheng og variasjon i eksamensformer.

### **4.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?**

Det beskrives at ansatte på studieprogrammet måtte forholde seg til to interne rapporter fra HVL/FHS ved utviklingen av nye studieplaner med fokus på kunnskapsbasert praksis og tverrprofesjonell samarbeidslæring. Her var det definert læringsutbyttebeskrivelser som var mer detaljerte og omfattende enn forskriften. Dette arbeidet er fortsatt i videreutviklingsprosess. Vi anbefaler å knytte de lokale tilpasningene til felles læringsutbyttebeskrivelser i forskriften.

I selvrapporteringen beskrives det at de har iverksatt et prosjekt for kombinerte stillinger mellom utdanningen og ergoterapiavdelingen ved Haukeland universitetssykehus. Her har de arbeidet med integrert bruk av læringssituasjoner i de tre praksisemnene i den nye studieplanen.

## 5 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

### 5.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet

Selvevalueringen er grundig beskrevet og belyser en krevende og grundig arbeidsprosess med å utvikle ny studieplan i samarbeid mellom campus Gjøvik og campus Trondheim ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det er tydelig at det har vært krevende å samkjøre to utdanninger med ulik profil og ulike størrelser på både opptakstall og ansatte.

Studenter, lærere og representanter fra ulike praksisområder fra begge studiestedene har vært representert i referanse- og styringsgruppen. Evalueringen fremviser et studium som er utdannings- og forskningsbasert med 38 ansatte, inkludert ni stipendiater. De har et fagmiljø som inkluderer bachelor og master og kan slik benytte kompetanse på tvers. Fagmiljøet fremstår som aktiv deltaker i ulike tverrfaglige og tverrprofesjonelle miljø på campusene.

Tre institusjonelle særpreg belyses gjennom tverrfaglige emner som examen philosophicum og teknologiforståelse samt bruk av studentaktive læringsformer. Utdanningen har egen plan for tilrettelegging for studenter med nedsatt funksjonsevne.

Studieplanen er også globalt forankret i Verdensforbundets minimumsstandarder, FNs bærekraftsmål og Norsk Ergoterapeutforbunds beskrivelse av ergoterapeuters kjernekompetanser. Aktivitet, deltakelse og inkludering står sentralt gjennom oppbygningen av studieplanen. Emnene er bygget opp rundt de seks kompetanseområdene i forskriften.

NTNU har tidvis utfordringer med å skaffe tilstrekkelig med praksisplasser. Eksterne praksisstudier har intensjon om at for- og etterarbeid på campus, som tidligere har vært inkludert i praksis, holdes utenom de tre lengre praksisperiodene som er på 15 studiepoeng i hvert studieår.

### 5.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen

Det gis en god utgreiing om forhold ved utdanningen gjennom en ryddig og velskrevet selvevaluering. Det er hovedsakelig god sammenheng mellom redegjørelsene i selvevaluering og studieplanen.

Studieplanen fremstår som godt gjennomarbeidet. Forskriften er godt implementert gjennom utarbeidingen av ny studieplan. Generisk kunnskap er på en dynamisk måte koblet sammen med ergoterapifaglig kjernekompetanse.

Når det gjelder det pedagogiske, fremheves bruk av studentaktive læringsformer.

Utdanningen fremhever en teknologiprofil.

Da det er en forutsetning at læringsutbyttebeskrivelser i studieplanene ikke kan fremstå på lavere nivå enn i forskriften, vil de sakkyndige påpeke dette når det opptrer.

### **5.2.1 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltagelse i hverdagslivet» i den nye studieplanen?**

Oversikten over emnene i selvevalueringen gir god oversikt som tydeliggjør hvor de ulike kompetanseområdene er plassert i emnene og fremviser variert og god balanse.

Innledningsvis i studieplanen står det henvist til alle læringsutbyttebeskrivelser og kompetanser med forventning om at disse blir sluttkompetanse. I forskriften er det 12 læringsutbyttebeskrivelser med *bred kunnskap*, men vi finner kun to i emnebeskrivelsene for alle emnene. Det blir for det meste *har kunnskap*, noe som er lavere enn forskriften. Læringsutbyttebeskrivelser om aktivitet og deltagelse, gjenspeiles i flere emner, men uklart om de møter forskriftens sluttkompetanse med høyeste nivå. Vi anbefaler at læringsutbyttebeskrivelsene fra forskriften gjenspeiles som sluttkompetanse.

- a) *har bred kunnskap om aktivitetsvitenskap og sentrale aktivitetsteorier og -modeller i ergoterapi*
- b) *har bred kunnskap om hvordan aktivitetsanalyse, vurdering av fysiske, psykiske, kognitive og sosiale funksjoner og meningsfull aktivitet brukes målrettet i intervensjon for å fremme mestring og selvstendighet i hverdagslivet*
- c) *har bred kunnskap om hvordan personers aktivitet, deltakelse og helse påvirker hverandre og inngår i samspill med omgivelsene gjennom livsløpet*
- d) *har bred kunnskap om forutsetninger for aktivitetsutførelse*

Nivået på ferdigheter og generell kompetanse derimot tilsvarer nivå på forskriften (anvender, behersker, innsikt, reflekterer, forklare.)

### **5.2.2 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?**

Studieplanen: Alle læringsutbyttebeskrivelsene er representert i studieplanen.

### **5.2.3 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?**

Studieplanen: Alle læringsutbyttebeskrivelsene er representert i studieplanen. Generisk kunnskap er godt integrert med fagspesifikk kunnskap om aktivitet og deltagelse.

Det anbefales at rehabilitering/habilitering, behandling og palliasjon knyttet både mot somatisk og psykisk helse.

- a) *har bred kunnskap om ergoterapeuters tilnærming innen rehabilitering og habilitering*

- b) *har bred kunnskap om hvordan ergoterapeuter kan bidra til etablering og endring av vaner, rutiner og roller*
- c) *har kunnskap om hvordan overgangsfaser i livet har betydning for mestring, aktivitet og deltakelse*

#### **5.2.4 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?**

Dette kompetanseområdet er representert i to emner, både fagspesifikt og tverrfaglig. Tydelig profil og satsingsområde for utdanningene. Alle læringsutbyttebeskrivelsene fra dette kompetanseområdet er representert i studieplanen.

Det er for lavt nivå på flere læringsutbyttebeskrivelser i § 13:

- a) *har bred kunnskap om bomiljø, universell utforming og tilrettelegging av omgivelsene*
- b) *har bred kunnskap om hvordan teknologi og hjelpemidler kan fremme personers aktivitet og deltakelse*
- c) *har bred kunnskap om ergonomi, tilrettelegging av arbeidsplass og sammenhenger mellom funksjonsnedsettelse, helse og arbeidsdeltakelse.*

#### **5.2.5 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «inkludering, deltakelse og tilhørighet» i den nye studieplanen?**

Alle læringsutbyttebeskrivelsene er representert i studieplanen. NTNU er eneste utdanning som fremhever at de tilrettelegger studiet for funksjonshemmede.

Nivå på ferdighets- og generell kompetanse er representative ift. forskriften, men det er for lavt nivå på læringsutbyttebeskrivelse som henviser til § 16:

- a) *har bred kunnskap om inkluderende og ekskluderende forhold som påvirker deltakelse og tilhørighet*

#### **5.2.6 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?**

Bacheloroppgaven har tydelig ergoterapifaglig perspektiv. Studieprogrammet har flere studiepoeng på bacheloroppgaven (22,5) sammenlignet med de fleste andre utdanninger (15).

### **5.2.7 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging**

Studieplanen viser god oppbygging av studiet. Emnene bygger på hverandre og skal bestås før nytt emne igangsettes. Tydelig beskrevet hvilken kompetanse som ligger til grunn for det neste emnet.

### **5.2.8 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier**

I egevalueringen fremheves at 30 uker med praksisstudier beregnes for den tiden studentene er ute i ekstern praksis, men ifølge studieplanen er det lagt inn forberedelser og etterarbeid også i disse ukene. Her står det på alle tre praksisperiodene at de skal ha minst åtte uker i praksis. I tillegg kommer for og etterarbeid. Utfra det vi kunne lese gjennom studieplanen kan studenten miste seks ukers praksis gjennom studiet til for- og etterarbeid.

## **5.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?**

Forskriften gjenspeiles gjennom hele studieplanen. NTNU evner gjennomgående å fremheve aktivitet og deltakelsesperspektivet. Planen fremstår som fremtidsrettet sett opp mot helseutfordringer som samfunnet står ovenfor. Studieplanen er handlingsorientert med studentaktive læringsformer som gir gode læringsmuligheter.

Vi har tillit til at studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbytte som er fastsatt i retningslinjen dersom de gjør følgende forbedringer:

1. Læringsutbyttebeskrivelser relatert til *bred kunnskap* implementeres i planen og
2. Studiet bør sikre tilstrekkelig antall uker i praksis jf. forskriften.

## **5.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?**

Læringsutbyttebeskrivelsene har en tydelig faglig profil.

Tverrfaglighet og tverrprofesjonalitet har sterk forankring spesielt knyttet til teknologikompetanse.

Studieplanen plasserer utdanningen ved NTNU i en global sammenheng med vektlegging av internasjonalisering, FNs bærekraftsmål og minimumsstandard fastsatt av WFOT/verdensforbundet for ergoterapeuter.

## 6 Sakkyndig vurdering av ergoterapiutdanningen ved VID vitenskapelige høyskole

### 6.1 Introduksjon til institusjonen og studieprogrammet

Forskrift og nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (forskrift) er tilpasset gammel studieplan ved VID vitenskapelig høyskole Sandnes (VID). Revideringsarbeidet fremstår som en grundig prosess til tross for korte frister til å utvikle en studieplan med 15 emner. Studentenes synspunkt er utforsket, viktige aktører i praksisfeltet har gitt innspill til utforming av studieplanen og bred involvering har gitt de ansatte eierskap til studieplanen.

Studieplanen er organisert etter Norsk Ergoterapeutforbunds spesialistområder/ arbeidsområder og kompetanseområdene i forskriften.

Matrisen som er vedlagt selvevalueringen, belyser hvordan kompetanseområdet § 4 *Aktivitet og deltakelse* er operasjonalisert gjennom ulike emner i studieplanen. Forskriftens læringsutbyttebeskrivelser verdsettes ulikt eksemplifisert ved at felles-LUB § 7d: *har kunnskap om menneskerettigheter, veiledning, kommunikasjon, etikk og relasjonsbygging* er operasjonalisert 17 ganger, mens § 10d: *har kunnskap om palliativ og behandlende ergoterapi* kun er omtalt en gang i ett emne.

Selvevalueringen understreker at de fant en del tematikker som ikke godt nok dekket i de nasjonale retningslinjene, «*eksempelvis gjaldt dette helse og helsefremming, funksjonell anatomi, sykdomslære, arbeidshelse samt kartlegging og tiltak for barn og unge*».

Studiet har vansker med å skaffe nok fagspesifikke praksisplasser. Dette har de løst ved å tilby flere korte og alternative praksisplasser, også uten ergoterapeut som veileder. Det er kun to lengre praksisplasser, en i tredje semester og en helt til slutt i siste semester.

Studentene gis gradvis større ansvar for egen læring. Sterk vektlegging av faglig personlig utvikling med å fremme modige, kritisk reflekterte profesjonsutøvere.

### 6.2 Grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen

Kompetanseområdene i forskriften er fremmet gjennom læringsutbyttebeskrivelsene i studieplanen. Flere læringsutbyttebeskrivelser på samme nivå er gjentatt en rekke ganger. Vektlegging av § 7d om menneskerettigheter m.m. vektlegges i høy grad, mens § 10d om *palliativ og behandlende ergoterapi* kun er omtalt én gang i studieplanen. Dette gjenspeiler VIDs prioriteringer knyttet til brukerperspektiv og verdibasert tilnærming.

Profilen ved VID vil skape læringsutfordringer for studentene. Studentene skal ha *bred kunnskap* i en rekke generisk kunnskap / alternative områder som ligger på et høyere nivå enn prioriteringer av disse i forskriften. Dette kan endre hovedfokus i studentenes læringsprosess. For eks:

- *har bred kunnskap om hva som utgjør muligheter og barrierer for deltakelse og tilhørighet til samfunnets arenaer og ressurser*

- har bred kunnskap om ulike påvirkningsfaktorer innen helse (helse-determinanter)
- har bred kunnskap om sentrale teorier og modeller innen folkehelse
- har bred kunnskap om det perifere- og sentrale nervesystemets oppbygging og funksjon
- har bred kunnskap om muskel- og skjelettsystemets oppbygging og funksjon, med vekt på funksjonell bevegelsesanalyse og muskelarbeid
- har bred kunnskap om sentrale begrep innen HMS, med vekt på det psykososiale, organisatoriske og fysiske arbeidsmiljøet

### 6.2.1 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltagelse i hverdagslivet» i den nye studieplanen?

Vektlegging av mye generisk kunnskap skaper utfordringer med å knytte kunnskap om mennesket til ergoterapi. Forutsetning for aktivitet er i stor grad relatert til medisinsk kunnskap.

Menneske-, aktivitets-, omgivelseperspektivet trer i liten grad frem. Bevegelsesperspektivet vektlegges fremfor personens forutsetning for aktivitet. Paragraf 4a *Bred kunnskap* i aktivitetsvitenskap fremkommer ikke gjennom studieplanen. Vi anbefaler i sterkere grad å knytte generert kunnskap til aktivitet og deltakelsesperspektivet og samtidig løfte fram mer fagspesifikk kunnskap om aktivitet og deltagelse slik det er konkretisert i forskriftens læringsutbyttebeskrivelser.

Vi anbefaler mer dynamisk fremstilling av forhold mellom elementer i aktivitetsanalyse.

Emnet *dannelse* har sterk forankring i studieplanen. Brukerperspektivet med tilpasning til hver enkel person blir utydelig. Vi anbefaler å relatere dette til aktivitetsvitenskap og aktivitetsmodeller gjennom de ergoterapispesifikke læringsutbyttebeskrivelsene, som for eksempel § 4.b, § 9.b, § 16.e og § 14d.

Mange læringsutbyttebeskrivelser relatert til kunnskap om *aktivitet* er relatert til praksis 3 som avslutter studiet. Dette fordrer gode evalueringsrutiner for bred kunnskap av studentenes sluttkompetanse ettersom dette er det siste emnet i studiet.

### 6.2.2 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?

Ergoterapeutisk profesjonsutøvelse er utydelig i dokumentet. Vi anbefaler integrering av læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet i forskriften til dannelsesemnet.

*Lovverket og dokumentasjon* gjentas flere ganger noe som er unødvendig. Det forventes at studentene tar med seg tidligere tilegnet kunnskap inn i påfølgende emner.

§ 9d. *Risiko* er kun konkretisert til arbeidslivet. Her bør det vurderes bredere faglig perspektiv, for eksempel behandling med fare for overbelastning, kontraindiserte tiltak m.m.

### 6.2.3 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?

Studieplanen har et eget emne om arbeid der forskriftens læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet er godt integrert.

Teori er relatert til anvendelse av kartleggingsredskap og læringsutbyttebeskrivelser om relevant lovverk gjenfinnes.

- § 10a, mangler på *bred kunnskap* om habilitering.
- § 10b, mangler *bred kunnskap* om hvordan ergoterapeuter kan bidra til etablering og endring av vaner, rutiner og roller.

### 6.2.4 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?

Studieplanen har et eget emne om inkluderende omgivelser, tilrettelegging og teknologi. Her fins mange læringsutbyttebeskrivelser fra dette kompetanseområdet. Noen læringsutbyttebeskrivelser er for øvrig ufullstendige:

- § 16e er mangelfullt ivaretatt for eksempel tilknyttet *likestilling*.
- § 16 Minoritetsgrupper / samers rettigheter er med, men viktig å tydeliggjøre at det kun er *samer som har status som urfolk* (ikke andre minoritetsgrupper).
- § 18a Det er ikke nok å ha innsikt, studentene skal også kunne *planlegge og samarbeide med frivillige* m.m.

Vi anbefaler at læringsutbyttebeskrivelsene utformes mer fagspesifikt.

### 6.2.5 Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?

Nivået på læringsutbyttebeskrivelser *bred kunnskap om forskning og utviklingsarbeid på valgt temaområde* vurderes som for høyt for fagutvikling/bacheloroppgave. Studieplanen er på 15 studiepoeng, men har krav om flere ord i bacheloroppgaven (12000 ord) enn gjennomsnittet for de øvrige ergoterapeutstudiene (7–80000 ord).

### 6.2.6 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging

Studieplanen viser god progresjon for studentenes læringstilnærming og kompetanseutvikling som kritisk reflektert, modig m.m. Tverrfaglig, tverrsektorielt og tverrprofesjonell samhandling ivaretas gjennom praksis.

Vi stiller spørsmål til organisering av ekstern praksis ved VID med korte og alternative praksisplasser i starten av studiet og siste praksis helt til slutt. Er det heldig å avslutte med



en praksisperiode? I hvilken grad påvirker den studentenes videre progresjon om læring, profesjonsutøvelse og profesjonsidentitet?

### **6.2.7 Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier**

Studiet har kun to lengre praksisperioder. Når den andre (praksis 3) er plassert helt til slutt i studiet, svekker dette studentenes mulighet til å justere seg etter evaluering i praksis.

Det er bekymringsfullt at praksisfeltet ikke tar imot studenter fra VID. Vi har forståelse for at studieplanen er utformet med tanke på at det er vanskelig å skaffe nok faglig veiledet praksis.

Vi er ikke overbevist om at studieplanen ivaretar nok fagspesifikke praksisstudier. Vi stiller også spørsmål om det er avsatt 30 ukers ekstern praksis, da forberedelser og etterarbeid på campus inngår. Dette ved opptelling av ekstern praksis i emnebeskrivelsene som viser færre uker enn praksisoversikten som inkluderer for og etterarbeid på campus.

Studieplanen bryter med forskriftens anbefaling om at det bør være tre lengre praksisperioder fordelt på hvert studieår.

## **6.3 Har de sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?**

Læringsutbyttebeskrivelsene i studieplanen og organiseringen av praksisstudiene skaper usikkerhet om de seks kompetanseområdene, fremhevet gjennom forskriften, er ivare tatt. For at studentene skal oppnå det intenderte læringsutbyttet fastsatt i retningslinjene anbefaler vi følgende:

1. Innføre 30 uker ekstern praksis og vurdere tidspunkt for praksis, spesielt at siste praksis ikke er avslutning av studiet.
2. Vi anbefaler moderering av *bred kunnskap* på mesteparten av de generiske fagområder.
3. Vi anbefaler å redusere antall læringsutbytter med å unngå gjentakelse av disse.
4. Vi anbefaler at kjernen i faget kommer sterkere til syne. Det bør innføres *bred kunnskap* i aktivitetsvitenskap.
5. Vi anbefaler at læringsutbyttebeskrivelsene i bacheloroppgaven retter fokus på at det skal skrives en ergoterapifaglig fordypningsoppgave.

VID er den eneste utdanningen som har lagt ved pensum. Det ligger utenfor vårt mandat å vurdere pensum, men en generell anbefaling er å fremme aktivitetsteorier og -vitenskap på bekostning av generisk kunnskap slik at studentene får en bachelor i ergoterapi.

## **6.4 Frittstående vurdering: I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?**

Studieplanen viser god variasjon i eksamensformer.

Studiet vektlegger helsefremmende, folkehelse og rehabiliterende kompetanse gjennom arbeid/arbeidsliv og barn og unges helse. Velferdsteknologi, universell utforming, tilgjengelighet og tilrettelegging av omgivelsene, innovasjon og ledelse er også sentrale tema. Medborgerskap er vektlagt gjennom bacheloroppgaven.

Verdier og dannelse har tverrfaglig forankring ved VID. Diakoniemnet kan med fordel knytte inkludering, aktivitet og deltakelse til egen profesjonsutførelse.

Studieplanen har utfordringer med å skaffe tilstrekkelig med veiledet praksisstudier. De har tilpasset dette med samarbeid med lokale alternative praksisplasser, for eksempel relatert til arbeidsliv.

## 7 NOKUTs sammenfatning av institusjonenes erfaringer fra implementeringen av RETHOS

I denne delen har NOKUT sammenfattet institusjonenes selvevalueringer der institusjonene har redegjort for sine erfaringer knyttet til implementeringen av retningslinjene i egen studieplan.

### 7.1 Retningslinjenes anvendelighet

Fem institusjoner har rapportert om retningslinjenes anvendelighet. Overordnet sett virker alle fem institusjonene å være tilfredse med retningslinjenes anvendelighet, men melder likevel om noen utfordringer. Dette går på dekningsgrad, detaljeringsgrad og omfanget av læringsutbyttebeskrivelser i retningslinjene. Nedenfor følger eksempler på tilbakemeldinger fra institusjonene for å belyse disse temaene.

OsloMet fant det utfordrende at de nye retningslinjene legger opp til at utdanningene selv må vurdere om læringsutbyttene fra RETHOS skulle legges på programnivå eller på emnenivå. Det at RETHOS' kompetanseområder ikke var fordelt på studiepoeng var også en utfordring. Fagmiljøet ved OsloMet opplevde også at kompetansebeskrivelsene var lite spesifikke på støttefagene som tradisjonelt har fått mye plass i ergoterapiutdanningen: anatomi, fysiologi, psykologi, sosiologi og sykdomslære. Det var derfor vanskelig for dem å vurdere hvor mye fokus og tid som skulle tilegnes disse ulike områdene både i læringsutbyttebeskrivelser og i detaljeringen av planene for emnene.

HVL opplevde retningslinjene som oversiktlige, men samtidig svært omfattende, noe som gjorde det vanskelig å operasjonalisere og integrere dem i ulike emner med ulikt taksonomisk nivå. Det var derfor en del usikkerhet knyttet til om alle læringsutbyttebeskrivelsene måtte inngå i flere emner av hensyn til progresjon, og om enkelte læringsutbyttebeskrivelser ble trukket inn i for mange emner på ulikt taksonomisk nivå. Med tanke på at retningslinjene inneholdt så mange læringsutbyttebeskrivelser, ble det krevende både å sikre tilstrekkelig bruk av de enkelte læringsutbyttebeskrivelsene og i tillegg vurdere mulighetene for lokal tilpasning av dem.

UiT gir, i likhet med HVL, uttrykk for at retningslinjen er et meget godt utgangspunkt for utvikling av lokal studieplan, da den har et tydelig fokus på begreper og kjernekompetanse i ergoterapi. Samtidig skriver de også at det har vært utfordrende å gjenspeile de omfattende læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjen i studieplanens læringsutbyttebeskrivelser, da det lokalt var satt begrensning på 20 læringsutbytter i studieplanen.

VID rapporterer at noe av utfordringen med læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjene var at de hadde ulik detaljeringsgrad, og at noen av dem var mer overordnede. Noen kunne benyttes slik de var, mens andre måtte operasjonaliseres i svært mange deler. VID opplevde også at tidsvinduet for implementeringen av retningslinjene var smalt, noe som blant annet førte til at de ikke fikk tid til utstrakt bruk av høringsrunder og sikring av medvirkning i forkant.

## 7.2 Mulighet for lokal tilpasning

Denne delen omhandler institusjonenes opplevelse av muligheten for lokal tilpasning og skiller seg dermed fra de sakkyndiges vurderinger av lokal tilpasning i studieplanene som er presentert tidligere.

Flere av studiestedene uttrykker at det er et handlingsrom innenfor de nasjonale retningslinjene til både faglig utvikling, nyskaping og institusjonell tilpasning, noe som gjør det mulig for studieprogrammene å utvikle/beholde sin egen profil. Her viser for eksempel OsloMet til at de har kunnet knytte utdanningen sin til OsloMets strategiske mål om bærekraft, urbanisme og mangfold.

UiT skriver at retningslinjene er relativt styrende på studieprogramnivå, men at det er gode muligheter for lokal tilpasning når det kommer til læringsutbyttene, innholdet i undervisningen og vurderingsformer. Flere av institusjonene trekker også frem at det ikke bare er de nye retningslinjene som må ivaretas i utviklingen av studieplanen, men også lokale retningslinjer og føringer. Eksempler på slike er overordnede strategiske planer, fellesfag, ex.phil. og krav til emneoppbygging. Kombinasjonen av de nye retningslinjene og de lokale retningslinjene kan i noen tilfeller skape utfordringer for studieplanarbeidet.

## 7.3 Samarbeid med tjenestene

Samtlige institusjoner innen studieprogram ergoterapi rapporterer om samarbeid med tjenestene. Måten samarbeidet er strukturert på hos de fem institusjonene er noe ulikt lagt opp. Tre av institusjonene har opprettet referansegrupper med representanter fra tjenestene, en institusjon har hatt både referansegruppe og styringsgruppe, mens den siste institusjonen valgte å organisere samarbeidet ved bruk av et dialogmøte og deretter en dialogkafe.

Alle de fem institusjonene beskriver samarbeidet med tjenestene som viktig og nyttig i utviklingen av studieplanene, men at det også har bydd på utfordringer. OsloMet skriver for eksempel at det at ergoterapeuter kan jobbe på mange ulike arenaer og spesialisere seg innen ulike fagfelt, er en ressurs. Samtidig gjør det at innspill fra de ulike tjenestene på hva en bachelorutdanning bør inneholde, langt vil overskride rammen på tre år. Dette gjenspeiles også i UiTs tilbakemelding. Forventningen om at studentene skal ha bred kunnskap på mange felt tidlig i studiet, er krevende. En slik forventning har utdanningen måttet veie opp mot pedagogikk, progresjon og organisering av emner, innhold samt rammer rundt studiet.

Viktigheten av det nære samarbeidet mellom institusjonene og tjenestene illustreres godt av NTNU, som skriver at de ser tjenestenes utvikling og behov gjennom arbeid med å utarbeide samarbeidsprosjekter, gjennom dialog om praksis og gjennom oppgavene som studentene skriver. Studentene er også gode brobyggere mellom profesjonsutdanning og tjenestene gjennom sine praksisperioder.

Fire av de fem institusjonene gjør en vurdering av om tjenestene har fått større eller mindre innflytelse på utformingen av studieplanen sammenlignet med tidligere. To mener tjenestene har fått større innflytelse nå enn tidligere, mens to vurderer at innflytelsen er den samme som før.

## 7.4 Samarbeid med andre fagområder

Alle studieprogrammene i ergoterapi rapporterer om samarbeid med andre helse- og sosialfagutdanninger i revideringen/utviklingen av ny studieplan, selv om omfanget varierer, fra å være representert i en koordinerende RETHOS-gruppe ved samme fakultet til mer omfattende samarbeid om felles emner og undervisningsopplegg.

Flere institusjoner opprettet tverrfaglige prosjektgrupper for å organisere arbeidet med studieplanen. Mens noen av disse har hatt mest fokus på koordinering og erfaringsutveksling underveis i arbeidet med planene, har andre vært innrettet mot utvikling eller revidering av spesifikke fellesemner. Et eksempel på det siste finner vi ved UiT hvor emnet HEL-0700, som inngår i alle helsefagutdanningene, skulle revideres som en følge av de nye retningslinjene. Her ble det nedsatt en tverrfaglig arbeidsgruppe hvor alle utdanningene ved fakultetet var representert. Dette gjorde at læringsutbyttene ble etablert ut fra en felles forståelse, og at emnets tverrfaglige formål ivaretatt. Ved OsloMet har ergoterapiutdanningen sammen med de andre utdanningene som inngikk i RETHOS deltatt i *Samarbeidsforum RETHOS*, bestående av representanter fra utdanningene, i tillegg til prodekan for fakultet for helsefag og studieadministrasjon. Utgangspunktet for samarbeidet var de 12 læringsutbyttebeskrivelsene som utdanningene har felles, med det formål å utvikle nye fellesemner.

Flere institusjoner oppgir at samarbeidet har gitt gode muligheter for å bli kjent med andre utdanninger og å utvikle emner på tvers, men at dette er krevende å få til når mange parter er involverte. UiT viser f.eks. til at enkelte møter i arbeidsgruppen for HEL-0700 kunne ha opp mot 25 deltakere, og at det var utfordrende å forene de mange ulike perspektivene som skulle ivaretas i utforming av læringsutbyttebeskrivelser og innhold. Ved OsloMet skriver ergoterapiutdanningen at fellesemnene bare har blitt felles i opplegg og tematikk på grunn av logistiske utfordringer med hensyn til samkjøring av så mange utdanninger. Samtidig peker de på at hvis RETHOS hadde gitt tydeligere føringer om at felles læringsutbytter skulle innebære tverrfaglig samarbeid, hadde kanskje resultatet vært annerledes.

## 7.5 Samarbeid med andre aktører

Flere av utdanningene viser til samarbeidet i Nasjonalt fagorgan for ergoterapiutdanninger når det gjelder felles læringsutbytter og arbeidskrav i emnet «Aktivitetsanalyse» i 1. studieår og i alle praksisperioder. Dette har også ført til økt samarbeid om pensum, læringsformer og felles undervisningsopplegg. Flere trekker også frem samarbeid med studenter og de studieadministrative tjenestene i utforming av studieplanen.

RETHOS-prosessen har også bidratt til nye tverrprofesjonelle samarbeidsallianser, for eksempel samarbeider ergoterapiutdanningen ved UiT med Nasjonal kompetansetjeneste for aldring og helse i utforming av digitale læringsressurser innen eldre og velferdsteknologi. UiT skriver videre at Det helsevitenskapelige fakultet som helhet har funnet nye samarbeidspartnere utenfor egen institusjon gjennom arbeidet med den felles rammeplanen for helse- og sosialfagene. Dette omfatter mellom annet samarbeidspartnere

i det nasjonale Diku-prosjektet LOVU og i prosjektet DigiSam – Digital sikkerhetskompetanse i helse og sosialfag.

Ved OsloMet har programplankomiteen samarbeidet med OsloMet-akademiet om utvikling og oppbygging av læringsutbyttebeskrivelser, noe som bl.a. har bidratt til bedre å se sammenhengen mellom læringsutbyttebeskrivelser og vurderingsformer i emner. Ved NTNU har ergoterapiutdanningen opprettet samarbeid med universitetet i Uppsala, som er i ferd med å opprette ergoterapeututdanning. De har vært med på å diskutere studieplanene, deriblant plassering av praksisperioder, noe som muliggjør studentutveksling.

## 7.6 Andre uforutsette konsekvenser

Flere institusjoner rapporterer at arbeidet med ny program- og studieplan har krevd store ressurser, uten at det har blitt tilført ekstra midler til dette. En institusjon uttrykker at de er skeptiske til så mange og detaljerte læringsutbytter, særlig i praksisemnene, og at dette kan være overveldende både for studenter og veiledere. En institusjon påpeker at fordi retningslinjene og studieplanen har lagt opp til en tydeligere ergoterapiprofil, må utdanningen nå ha økt fokus på å tydeliggjøre for tjenestene hvilken kompetanse kandidatene har innen ulike områder, og at studentene også kvalifiserer til stillinger som ikke er utlyst som ergoterapeutstillinger. To institusjoner påpeker at situasjonen med covid-19 har gjort implementeringen av ny studieplan krevende. På den positive siden vises det til at arbeidet med revideringen har ført til tettere samarbeid mellom ergoterapiutdanningene, bl.a. med utvikling av nye felles emner. En institusjon viser også til at tilbakemeldinger fra praksisfeltet tyder på at studentene har bedre anatomi/fysiologikunnskaper etter integrering av anatomi/fysiologi i aktivitetsanalyseemnet.

## 8 NOKUTs sammenfatning av tjenestenes erfaringer fra implementeringen av RETHOS

Denne delen omhandler tjenestenes opplevelse av samarbeidet med institusjonen om utvikling av ny/revidert studieplan og tar utgangspunkt i intervjuer med representanter fra tjenestene. Ettersom mange av temaene overlapper på tvers av fagområder, vil informasjon fra intervjuene presenteres samlet. Som beskrevet i fremgangsmåten, tar teksten utgangspunkt i 14 intervjuer fra fem ulike fagområder. Funnene som legges frem, viser dermed en god bredde i tjenestenes erfaringer, men de er ikke representative for alle samarbeidene.

Denne evalueringen skal ikke og kan ikke vurdere effekten av RETHOS, men informasjon fra intervjuene gir oss noen svake indikasjoner på hva tjenestene erfarer. Først og fremst uttrykker tjenesterepresentantene som har vært del av mer omfattende prosesser, at de synes studieplanene er blitt mer relevante for tjenestene, og at de tror studieprogrammets arbeidslivsrelevans vil bli styrket.

Noen utdanninger (hovedsakelig fase 1 som har hatt mer tid med RETHOS) uttrykte også at det over tid har vært en endring i studentene som kommer inn i praksis. De beskriver at studentene fremstår mer klare for praksis. Dette er observasjoner fra intervjuene som det kan være interessant å se nærmere på i videre evaluering.

Intervjuene utforsker hvordan tjenesterepresentantene erfarte samarbeidet rundt utviklingen av ny studieplan, og hvorvidt de opplevde at prosessen ledet til et tettere samarbeid mellom tjenestene og studiestedene. Intervjuene undersøkte også tjenestenes oppfatninger om arbeidslivsrelevans.

Tjenesterepresentantene fant det vanskelig å svare på hvorvidt RETHOS-prosessen har ledet til et tettere samarbeid sammenliknet med tidligere. Dette kommer i stor grad av at de ikke hadde kjennskap til tidligere prosesser. Flere uttrykte imidlertid at de er positive til denne typen samarbeid og håper endringene vil styrke arbeidslivsrelevansen, men at de først kan vurdere dette etter at studentene har fullført studieløpet. De hadde derimot mange meninger om prosessen de hadde vært en del av, og hvordan denne kunne vært lagt opp for å sikre god samhandling mellom tjenestene og institusjonene. Denne delen vil derfor hovedsakelig handle om hvordan tjenestene har opplevd samhandlingsprosessen, hva som har fungert, hva som ikke har fungert og hva som kan forbedres.

### 8.1 Organisering

Tjenesterepresentantenes bidrag inn i studieplanarbeidet har vært organisert på ulike måter. De har inngått i styringsgrupper, referansegrupper og som deltakere i arbeidsgrupper. Begrepsbruken mellom organiseringstypene er noe varierende mellom institusjonene, men i denne teksten vil de bety følgende: styringsgrupper styrer prosessen på et overordnet nivå, arbeidsgrupper utvikler studieplanene og referansegrupper kommer med innspill til prosessen eller konkrete utkast som er utviklet av arbeidsgruppen. Som beskrevet i selvevalueringene fra institusjonene, er referansegrupper den vanligste samarbeidsformen, og de fleste av respondentene hadde deltatt i slike blant de som ble intervjuet. Vi ser også eksempler der tjenesterepresentantene har vært representert på

flere nivåer samtidig, for eksempel at de har representasjon i både styringsgrupper, referansegrupper og arbeidsgrupper.

Vi kan se en tydelig sammenheng mellom måten samarbeidet har vært organisert på og tjenesterepresentantenes opplevelse av å bidra inn i studieplanarbeidet på en konstruktiv måte. Det er tydelig at tjenesterepresentantene som har vært involvert på et høyere nivå, som for eksempel i en styringsgruppe, opplever å ha hatt større innflytelse på prosessen enn de som kun ble inkludert sporadisk for innspill. Eksempler på dette kommer til syne i utsagn fra tjenesterepresentanter som kun har vært med i mindre innspillprosesser. Her trekkes det frem at på tidspunktet de blir inkludert i prosessen, var en stor del av rammene allerede satt, noe som reduserte mulighetene deres for innflytelse. De beskriver videre at de gjerne skulle være inkludert tidligere i prosessen når viktige valg ble tatt. En respondent uttrykte følgende: «Vi har tidligere sett at noen sterke interesser i utdanningsinstitusjonene setter standarden for litteratur og vinkling for det som skal læres. I noen tilfeller er det da akademias interesser som blir ivarettatt, ikke praksisfeltets beste eller studentenes arbeidslivsrelevans.» Basert på informasjon som kom frem i intervjuene, er det tydelig at de representantene for tjenestene som hadde vært inkludert i en større del av prosessen, var mer fornøyd med samarbeidet enn de som hadde vært involvert mer sporadisk.

## 8.2 Rekruttering

Tjenesterepresentantene mener at det er viktig at de har innflytelse på hvilke tjenesterepresentant(er) som blir invitert inn i slike prosesser, da det ofte fremstår som litt tilfeldig hvem som blir rekruttert. Erfaringsmessig vil institusjonene ofte benytte nettverkene sine og kontakte praksiskontakter eller andre de har samarbeidet med tidligere. Dette er en pragmatisk og effektiv tilnærming, og i mange tilfeller fungerer dette godt, men ikke alltid. Følgende sitat illustrerer hvordan tjenestene ikke alltid ser seg tjent med denne måten å innhente tjenesterepresentanter på:

Kan også huske at vi snakket om hvem som ble oppnevnt som representant fra arbeidsgiver. Var det en som arbeidsgiver hadde bestemt, eller var det en som tilfeldigvis institusjonen hadde samarbeidet med tidligere? En tjenesterepresentant var halvveis inne fordi institusjonen tenkte det var en fin person å ha med seg. Da protesterte vi fra styringsgruppen.

En annen respondent beskriver et tilfelle der rekrutteringen heller ikke fungerte optimalt: «Hos oss burde det være naturlig å ta med leder og studentkoordinator, og ikke en tilfeldig person som meg. De burde kanskje vært mer spesifikke på hvem de ønsket skulle sittet i et slikt utvalg.»

Tjenesterepresentantene mener også det er viktig at slike prosesser dekker en tilstrekkelig bredde når det kommer til representasjonen. Dette er spesielt viktig for studieprogram som utdanner studenter for mange ulike tjenester. Dersom prosessene inkluderer få tjenesterepresentanter, kan dette være vanskelig. Noen uttrykker også et ønske om en likere representasjon mellom institusjonene og tjenesterepresentantene: «Savnet at arbeidsgruppene hadde en mer jevn fordeling. Det var ganske ujevnt fordelt i selve arbeidsgruppene.» Tjenesterepresentantene viste forståelse for at det kan være krevende å



sikre bredde i tjenesterepresentasjonen, spesielt for fagområder som favner bredt. De mener likevel at det er noe institusjonene bør etterstrebe.

I tillegg til bredde i tjenesterepresentasjonen trakk respondentene inn betydningen av studentrepresentasjon. Flere som hadde sittet i arbeidsgrupper eller referansegrupper med studenter, uttrykte at dette var svært positivt. En tjenesterepresentant trakk også frem at studenter burde få delta i prosessen på like vilkår som tjenesterepresentanter for å sikre at deltakelsen ikke blir opp til den enkelte students engasjement og kapasitet: «Tjenesterepresentanten kunne fakturere, dette kunne ikke studentene, og det stod da på studentenes engasjement. Det hadde vært en fordel om studentene hadde kunnet deltatt på like vilkår.»

Basert på tjenesterepresentantene uttalelser fremstår det hensiktsmessig at institusjonene i større grad formaliserer samarbeidet med tjenestene i slike prosesser. Dette vil kunne skape en bedre tilknytning til tjenesten som en helhet.

### 8.3 Praktisk gjennomføring

Respondentene ga gjennomgående uttrykk for at institusjonene kunne gitt tydeligere informasjon i oppstarten av dialogen med tjenestene. Flere uttrykker at det var uklarer med hensyn til hva oppdraget ville omfatte, hvilken rolle tjenesterepresentantene skulle ha og/eller hvor mye tid/ressurser oppdraget ville kreve. Flere av respondentene gav uttrykk for at studieplanarbeid er noe de sjelden har befatning med, og at de trengte tid til å sette seg inn i hvilke nasjonale og lokale retningslinjer institusjonene må forholde seg til i utviklingen av studieplaner. God informasjon fra institusjonen er derfor veldig viktig. En tjenesterepresentant beskrev det på følgende måte: «Den informasjonen jeg fikk på forhånd, er sikkert god når man jobber på høyskolen, men ikke i fag. Spranget blir stort.»

Selv om informasjonen i forkant kunne være mangelfull, uttrykker flere at institusjonene var gode på å forklare og redegjøre i møtene. Hovedinntrykket er at fagmiljøene møtte tjenesterepresentantene og studentrepresentantene på en god måte. Institusjonene var flinke til å oppklare uklarerheter og skapte et godt rom for utveksling av ideer. Noen respondenter gav imidlertid uttrykk for at det akademiske språket de fagansatte benytter, kunne være litt utfordrende å forholde seg til. De hadde forståelse for at institusjonene må oppfylle visse språklige krav i for eksempel utviklingen av læringsutbytter, men at det til tider kunne bli litt vel mye fokus på språklige nyanser. Selv var de mer opptatt av det store bildet, som for eksempel hvilke temaer som inkluderes. Her poengterer de igjen hvor viktig det er at de blir inkludert på et tidlig tidspunkt før alle bakenforliggende valg er tatt.

Tjenesterepresentantene kom også inn på viktigheten av at studentrepresentantene og de selv blir behandlet som likeverdige parter i møtene. Her satt de fleste igjen med gode opplevelser. De fagansatte var flinke til å oppklare uklarerheter og legge til rette for utveksling av ideer. Majoriteten satt også igjen med en opplevelse av at institusjonene var flinke til å lytte til tjenestenes ønsker, og at de viste vilje til å finne løsninger på hvordan disse kunne inkorporeres i studieplanen. Samtidig viste de forståelse for at ikke alle deres ideer og ønsker kan etterkommes i en slik prosess.

En betydelig andel av respondentene opplevde manglende oppfølging i ettertid. Etter at studieplanen var ferdigstilt, hørte de ikke noe mer fra institusjonen. Dette mente de var

uheldig, og mange satt også igjen med ubesvarte spørsmål. For eksempel visste de lite om hvordan innspillene deres hadde blitt mottatt, og om disse ble inkludert videre i prosessen. Flere ga uttrykk for at det hadde vært ønskelig med et avsluttende møte mellom partene som hadde deltatt i prosessen.

## 8.4 Tidsutfordring

Mange av utfordringene som trekkes frem, ser ut til å kunne tilskrives knappe tidsrammer. Dette kan være alt fra kort tid mellom invitasjon og prosjektstart, tid til møter, tid til å sette seg inn i dokumenter før møter eller tid til å rådføre seg med egen tjeneste mellom møter. God samhandling tar tid, og flere ga uttrykk for at institusjonene ikke alltid tok høyde for at også de trengte tid til å gjennomføre sine interne prosesser. Som en tjenesterepresentant sa: «Jeg skulle ønske at vi hadde hatt bedre tid på dette, så vi kunne fått en bedre intern prosess og gitt bedre innspill på studieplanene. Det gikk litt fort i svingene.»

Tjenestene viste forståelse for at institusjonene måtte forholde seg til eksterne tidsfrister, og at dette var en del av tidskabelen. Her er det imidlertid viktig å utdype at institusjonene som sier at tid har vært en utfordring, ikke er en homogen gruppe, og det er stor variasjon i hvordan institusjonene har løst arbeidet innenfor tidsrammen. På den ene siden har vi institusjoner som ikke har hatt noe samarbeid med tjenestene og begrunner dette i mangelen på tid (informasjon hentet fra selvevalueringene). På den andre har vi institusjoner som har gjennomført prosesser med tjenesteinkludering på flere nivåer (styringsgrupper, referansegrupper og arbeidsgrupper). Det er tydelig at ulike institusjoner har utnyttet tidsrommet på svært ulike måter. Også de tjenesterepresentantene som hadde tatt del i mer omfattende prosesser, ga uttrykk for at de opplevde tidspress, men var gjennomgående mer tilfredse med arbeidet de hadde tatt del i.

Det er her viktig å trekke frem at noen av institusjonene har hatt andre praktiske utfordringer som har gjort samarbeid vanskelig enn knapphet på tid. For eksempel har fase 2-utdanningene hatt større utfordringer med å samhandle med tjenestene enn fase 1-utdanningene. Dette kommer som følge av situasjonen med covid-19, som påvirket en større del av tidsrommet fase 2-utdanningene hadde til rådighet til studieplanutvikling.

## 8.5 Samarbeid etter RETHOS

Majoriteten av tjenesterepresentantene kom fra tjenester som hadde etablerte samarbeid med institusjonene før RETHOS-arbeidet startet. Disse uttrykte i all hovedsak at RETHOS-arbeidet ikke har ført til mer samarbeid enn de hadde tidligere, men så ikke dette som et problem, da det eksisterende samarbeidet har vært godt. Noen uttrykte videre at det eksisterende samarbeidet i stor grad har omhandlet praksis, og at samarbeidet gjerne kan utvides utover dette. Blant representantene som kom fra tjenester som ikke allerede hadde etablerte samarbeid i forkant av RETHOS-prosessen, er det svært få som kan vise til at dette ble etablert i etterkant. Noen som uttrykte et ønske om et tettere samarbeid. Som en respondent sa det: «Veldig positivt til å bli invitert inn i en slik prosess. Det er viktig at studentene lærer om hva som rører seg i tjenestene. En må gå linja helt ut, og ikke la det bli med en engangsinvitasjon.»

En stor del av de eksisterende samarbeidene handler om praksis. Dette er tjenestene svært positive til, men flere ønsker også et tettere samarbeid som legger opp til informasjonsutveksling mellom tjenestene og de ansatte på andre områder. De ansatte ved institusjonen kan for eksempel komme på besøk for å se hvordan tjenestene jobber. En annen mulighet er at tjenestene- og brukerrepresentanter i større grad bidrar inn i undervisningen. Her fremstår det som at spesialisthelsetjenesten har et fortrinn ved at de igjennom sine formaliserte samarbeidsavtaler mellom institusjonene og sykehusene har en kultur for delte stillinger. Dette er noe flere trakk frem som svært positivt for å sikre tett samarbeid mellom institusjonene og tjenestene.

## Vedlegg 1

### RETHOS selvevalueringsspørsmål, ergoterapi

#### *Institusjonell kontekst*

1. Gi en beskrivelse av hvordan dere har tenkt og arbeidet når dere reviderte eller utviklet den nye studieplanen etter innføringen av de nye nasjonale retningslinjene. Adresser gjerne eventuelle institusjonelle særtrekk og/eller andre faktorer som har satt sitt preg på arbeidet.

Maks 1 side

#### *Samsvar mellom studieplan og retningslinjen:*

2. Hvordan ivaretas læringsutbyttene fra de ulike kompetanseområdene i retningslinjene i den lokale studieplanen?

Dersom det er hensiktsmessig så kan svaret struktureres etter de ulike kompetanseområdene:

- Aktivitet og deltagelse i hverdagslivet
- Ergoterapeutisk profesjonsutøvelse
- Rehabilitering, habilitering og behandling
- Tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging
- Inkludering, deltakelse og tilhørighet
- Innovasjon, fagutvikling og ledelse

Maks 4 sider

3. Hvordan ivaretar studieplanen retningslinjenes krav til studiets oppbygning?

Maks 1 side

4. Hvordan ivaretar studieplanen retningslinjenes krav til praksisstudier? Adresser følgende områder:

- hvordan sikrer dere at studentene oppnår relevante læringsutbytter i praksisstudiene
- omfang av praksisstudiene
- valg av praksisarenaer

Maks 1 side

#### *Erfaringer fra implementeringen:*

5. Hvordan vurderer dere retningslinjenes anvendelighet i arbeidet med å utvikle den lokale studieplanen?

Hjelpetekst: I mandatet for RETHOS og i felles nasjonal rammeplan for helse- og sosialfagutdanningene blir det slått fast at retningslinjene «skal være førende for institusjonens arbeid med utdanningene». Med «anvendelighet» mener vi her om retningslinjene har vært et godt utgangspunkt for å utvikle lokale studieplaner. I besvarelsen ønsker vi at dere beskriver mulighetene og utfordringene som arbeidet med å utvikle nye studieplaner tuftet på retningslinjen har medført.

Maks 1 side

6. Hvordan vurderer dere muligheten for lokal tilpasning i arbeidet med å utvikle den nye studieplanen?

Hjelpetekst: I mandatet for RETHOS og i felles nasjonal rammeplan for helse- og sosialfagutdanningene blir det slått fast at «Det skal være handlingsrom innenfor

retningslinjene til faglig utvikling, nyskaping og institusjonell tilpasning ved den enkelte institusjon». I besvarelsen ønsker vi at dere reflekterer rundt i hvilken grad dere har hatt muligheten til å benytte dere av det skisserte handlingsrommet, og eventuelle utfordringer relatert til lokal tilpasning.

**Maks 1 side**

7. Samarbeid med tjenestene

- a) I hvilken grad har dere samarbeidet med tjenestene i arbeidet med å utvikle ny/revidert studieplan, og hvordan har dette samarbeidet tatt form?
- b) Hvilke utfordringer og muligheter har samarbeidet generert?
- c) I hvilken grad har tjenestene fått innflytelse på nåværende studieplan? Opplever dere at innflytelsen er større eller mindre sammenlignet med tidligere?
- d) Hvem har dere samarbeidet med? Her ønsker vi kun navn på tjenestestedet. Vi kommer til å ta kontakt med tjenestene for å samle inn tjenestenes erfaringer fra samarbeidet, som en del av evalueringen.

Hjelpetekst: Det er et uttalt mål for RETHOS at tjenestene i større grad involveres i utformingen av innholdet i utdanningene. Dette gjøres på ulike måter, mellom annet ved at sammensetningen av programgruppene som har utformet retningslinjene har vært sammensatt av representanter fra UH-sektoren, tjenestene og studenter.

Utdanningsinstitusjonene skal inngå samarbeidsavtaler med praksistilbydere, og disse avtalene kan også regulere forsknings-, utviklings- og innovasjonssamarbeid. I besvarelsen ønsker vi at dere beskriver hvordan dere har samarbeidet med ulike tjenestesteder i arbeidet med å utvikle ny/revidert studieplan. Med «tjenestene» mener vi her praksissteder og andre institusjoner som utøver profesjonen. Med «samarbeid» mener vi alt fra direkte deltagelse i studieplanarbeidet til deltagelse i referansegrupper etc.

**Maks 2 sider**

8. Samarbeid med andre fagområder

- a) I hvilken grad har dere samarbeidet med andre fagområder i arbeidet med å utvikle ny/revidert studieplan?
- b) Dersom relevant: Hvilke fagområder har dere samarbeidet med?
- c) Dersom relevant: Hvordan har samarbeidet sett ut?
- d) Dersom relevant: Hvilke utfordringer og muligheter har samarbeidet generert?
- e) Opplever dere at samarbeidet på tvers av fagområder i arbeidet med å implementere retningslinjene i lokale studieplaner har blitt styrket sammenlignet med tidligere?

Hjelpetekst: Det ligger ikke eksplisitte føringer eller forventninger i RETHOS om samarbeid på tvers av fagområder i utviklingen av nye studieplaner. Likevel er dette et område som styringsgruppen ønsker mer informasjon om, og erfaringene fra institusjonene vil være til hjelp. Med «fagområder» mener vi andre fagdisipliner.

**Maks 2 sider**

9. Har arbeidet med å lage nye/reviderte studieplaner resultert i samarbeid med aktører som ikke er dekket av de forrige spørsmålene? Dersom ja, beskriv samarbeidet.

**Maks 0,5 sider**

10. Har arbeidet med å lage nye/reviderte studieplaner fått uforutsette konsekvenser som ikke har blitt belyst? Dersom ja, gi en beskrivelse av disse konsekvensene.

**Maks 0,5 sider**



DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | [NOKUT.NO](https://www.nokut.no)