

## Er de nye studieplanene for ergoterapeututdanningene i samsvar med Nasjonal forskrift for retningslinjer for ergoterapeututdanninger?

Våren og høsten 2021 iverksatte Kunnskapsdepartementet ved Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) evaluering av studieplanene til landets ergoterapeututdanninger. Formålet med evalueringen var å undersøke om de nye studieplanene er i samsvar med Nasjonal forskrift for retningslinjer for ergoterapeututdanninger som ble iverksatt fra 2020. Sammen med ansatte i Kunnskapsdepartementet fikk Horghagen, Jentoft og Fløtten evalueringsoppdraget. I denne artikkelen belyser vi prosessen og resultatet av denne evalueringen.

Av Sissel Horghagen, Rita Jentoft & Heidi Elisabeth Fløtten



*Sissel Horghagen er ergoterapeut, førsteamanuensis og studieprogramleder for ergoterapeututdanningen ved NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.*



*Rita Jentoft er ergoterapeut og dosent ved ergoterapeututdanningen ved UiT, Norges arktiske universitet.*



*Heidi Fløtten er ergoterapeut og spesialist i barns helse. Hun arbeider ved Nordlandssykehuset i Bodø.*

*Det er ingen interessekonflikter knyttet til dette manuskriptet.*

## Introduksjon

### FORMÅLET MED EVALUERINGEN

Kunnskapsdepartementet ved Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) iverksatte i 2021 evaluering av implementeringen av de nye studieplanene for helse- og sosialfagutdanninger. Formålet var å vurdere om implementeringen av de nye studieplanene var i tråd med *Retningslinjer for Helse- og Sosialfagutdanninger*, også omtalt som RETHOS. Evalueringen var basert på tre delkartlegginger:

- kartlegge studieplanenes etterlevelse av nasjonal forskrift for retningslinjer
- kartlegge universitetenes og høgskolenes erfaringer med de nasjonale retningslinjene
- kartlegge tjenestenes erfaringer med denne prosessen. Tjenestene er i denne sammenheng representanter fra praksisfeltet.

### HVILKE UTDANNINGER BLE MED I EVALUERINGEN

NOKUT var særlig interessert i å framskaffe erfaringer som kan deles og bidra til utvikling og læring ved de ulike institusjonene. Det var også ønskelig at disse erfaringene kunne bidra til forbedringsarbeid blant tjenestene og av styringsgruppen for RETHOS. Evalueringen tok for seg et utvalg av utdanninger. Det ble begrenset til fire utdanninger fra fase 1 og fire utdanninger fra fase 2 (Se tabell 1).

Studieprogrammer som tilhører fase 1, iverksatte studieplanen høsten 2020, mens fase 2 iverksatte studieplanen høsten 2021. Totalt innbefattet dette 51 studieprogram ved åtte ulike universiteter og høyskoler.

Ergoterapeututdanningene ble valgt med sine fem studieprogram i Norge:

- Høgskulen på Vestlandet (HVL),
- Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)
- Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UIT)
- Oslo Metropolitan University (OsloMet)
- VID vitenskapelige høyskole (VID)

NTNU har studieprogram både på Gjøvik og i Trondheim, men de utgjør ett studieprogram. Alle de fem studieprogrammene i ergoterapi iverksatte de nye studieplanene høsten 2020. Hovedspørsmålet som ble reist for ergoterapeututdanningene var: *Er de nye studieplanene for ergoterapeututdanningene i samsvar med Nasjonal forskrift for retningslinjer for ergoterapeututdanninger?* Resultatene som er presentert i denne artikkelen, er fra NOKUT-rapporten

Fase 1	Fase 2
Ergoterapi	Medisin
Sosialt arbeid	Paramedisin
Barnevern	Psykologi
Bioingeniør	Tannpleie

Tabell 1: Utdanninger som ble innbefattet i evalueringen.

samt selvevalueringene (Haakens, Bogen, Aarstad, Fløtten, Horghagen & Jentoft, 2022).

### HVORFOR NYE STUDIEPLANER

RETHOS er et svar på *Stortingsmelding nr. 13* (2011-2012) og *Stortingsmelding nr. 16* (2016-2017) som handler om kvalitet og faglig relevans i helse- og sosialfagutdanningene. Stortingsmeldingene påpekte at helse- og velferdstjenestene ikke hadde god nok innflytelse på utdanningenes faglige innhold, og at utdanningene var for statiske. Konsekvensen av det var at kompetansen til nyutdannede kandidater ikke i tilstrekkelig grad imøtekom tjenestenes kompetansebehov og brukernes behov for kvalitet i tjenestene. Meldingen konkluderte med behov for bedre styring og bedre mekanismer på nasjonalt nivå. Etableringen av RETHOS, er tidligere beskrevet i *Ergoterapeuten* av Jentoft, Bonsaksen, Horghagen, Fløtten, Osen, Kjølstad, Hurlen og Storvik (2020).

Målet med det nye styringssystemet er at utdanningene skal være framtidrettede og i tråd med tjenestenes kompetansebehov. Retningslinjene skal 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. For å kunne ha et nasjonalt likeverdig faglig nivå er læringsutbyttene i retningslinjene helt sentrale (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samtidig understrekes det i RETHOS' mandat at det skal være handlingsrom innenfor retningslinjene til faglig utvikling, nyskaping og institusjonell tilpassing ved den enkelte institusjon. Institusjonene kan legge til, omformulere eller dele opp læringsutbytter i studieplanene. De kan derimot ikke gjøre endringer som bidrar til at studentene ikke oppnår læringsutbyttene. Studentenes sluttkompetanse trenger ikke være «lik», men «likeverdig». Alle studieplanene som hører til helse- og sosialfagutdanningene, har tolv felles læringsutbyttebeskrivelser. Her er kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse generiske, det vil si ikke fagspesifikke.

## DEN NASJONALE FORSKRIFTENS SEKS KOMPETANSEOMRÅDER

Formålet med ergoterapeututdanninger er å utdanne kandidater med kjernekompetanse i å forstå og endre samspill mellom person, aktivitet og omgivelser for å fremme helse, deltakelse og inkludering (Jentoft, Bonsaksen, Horghagen, Fløtten, Osen, Kjølstad & Hurlen, 2020). *Forskrift om nasjonal retningslinje for landets ergoterapeututdanning* konkretiserer seks kompetanseområder. Hvert av disse kompetanseområdene er inndelt i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017):

- aktivitet og deltakelse i hverdagslivet
- ergoterapeutisk profesjonsutøvelse
- rehabilitering, habilitering og behandling
- tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging
- inkludering, deltakelse og tilhørighet
- innovasjon, fagutvikling og ledelse

Tidligere styrte rammeplanen hva studentene skulle lære, inndelt i fag og studiepoeng. Det var fag som anatomi, fysiologi, psykologi, pedagogikk, sosiologi og sykdomslære. Den nasjonale forskriften er ikke inndelt i slike fag, men i de kompetanseområdene som er beskrevet over. Nå er det læringsutbyttebeskrivelsene under hvert kompetanseområde som sier hva studentene skal lære.

## METODER OG GJENNOMFØRINGEN AV EVALUERINGEN

NOKUT arrangerte et informasjonsmøte i forkant av evalueringen i april 2021 der formål og framgangsmåte for evalueringen ble presentert. NOKUT ville evaluere om de nye studieplanene var i overensstemmelse med den nasjonale forskriften. Noen universitet- og høgskoleansatte mente at det ikke var gunstig å foreta en evaluering rett etter iverksettelsen av studieplanen, før utdanningene hadde gjennomført første studieår. Utdanningene som tilhørte fase 2 hadde ennå ikke iverksatt studieprogramplanene sine. Andre argumenter mot å gjøre evalueringen på dette tidspunktet, var covid-19-pandemien som gjorde arbeidssituasjonen utfordrende og uvanlig. NOKUT og Kunnskapsdepartementet valgte likevel å gjennomføre evalueringen.

Selvevalueringen ble først gjennomført. Den ble sendt ut i etterkant av informasjonsmøtet og ga studieprogrammene en frist på sju uker til besvarelse (mai 2021). NOKUT oppfordret de som hadde hatt i oppgave å utarbeide studieplanen å involvere seg i selvevalueringen.

NOKUT oppnevnte et sakkyndig utvalg for hver utdanning for å vurdere i hvilken grad de nye studieplanene var utviklet i samsvar med de nasjonale retningslinjene. NOKUT valgte dosent Rita Jentoft fra UiT til leder av komiteen, som videre ble supplert av spesialistergoterapeut Heidi Fløtten fra Nordlands-sykehuset og førsteamanuensis Sissel Horghagen fra NTNU. De sakkyndige ble vurdert å være inhabile i vurderingen av eget studieprogram, så vurderingen av disse ble gjennomført av de andre sakkyndige.

Datagrunnlaget for sakkyndigvurderingen var basert på selvevaluering fra institusjonene og studieplaner med emnebeskrivelser. NOKUT hadde laget et oppsett for spørsmål og analyse av studieplanene som blant annet tok utgangspunkt i de seks kompetanseområdene i forskriften. Dette oppsettes skulle følges både i selvevalueringen og i evalueringen av forskriften:

- introduksjonen til institusjonen og studieprogrammet
- grad av etterlevelse av retningslinjene i den lokale studieplanen
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «aktivitet og deltakelse i hverdagslivet» i den lokale studieplanen?
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «ergoterapeutisk profesjonsutøvelse» i den nye studieplanen?
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «rehabilitering, habilitering og behandling» i den nye studieplanen?
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «tilgjengelighet, teknologi og tilrettelegging» i den nye studieplanen?
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «inkludering, deltakelse og tilhørighet» i den nye studieplanen?
- Er det mulig å gjenfinne læringsutbyttebeskrivelsene fra kompetanseområdet «innovasjon, fagutvikling og ledelse» i den nye studieplanen?
- Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til studiets oppbygging.
- Vurder i hvilken grad studieplanen ivaretar retningslinjenes krav til praksisstudier.
- Har sakkyndige tillit til at studentene ved studieprogrammet vil kunne oppnå det intenderte læringsutbyttet som er fastsatt i retningslinjen?
- I hvilken grad har institusjonen benyttet muligheten for lokal tilpasning?

For å samle data om tjenestenes erfaringer gjen-

nomførte NOKUT individuelle intervjuer samt fokusgruppeintervju med tjenesteaktører (blant annet ergoterapeuter fra spesialisthelsetjenesten, privat og kommunal praksis) som har bidratt i utviklingen av studieplaner ved ulike studieprogram

Det ble stilt spørsmål ved om evalueringene kunne ha hatt et mer pedagogisk mål. For eksempel kunne man ha evaluert sammenhenger mellom prosesser av læringsutbyttebeskrivelser, undervisning og vurderingsformer, slik det blant annet beskrives gjennom begrepet *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) som nettopp handler om at disse tre elementene henger tett sammen. I denne artikkelen tar vi ikke opp debatten om ulike pedagogiske syn på RETHOS-prosessen og NOKUT-evalueringen, men presenterer resultatet av evalueringen. Samtidig ser vi som forfattere viktigheten av pedagogiske diskusjoner om studieplanutvikling, og det å få til gode sammenhenger mellom læringsutbyttebeskrivelser, undervisning og vurderingsformer.

## Resultat

### RETNINGSLINJENES ANVENDELIGHET

Overordnet beskriver alle fem ergoterapeututdanningene at de er tilfredse med retningslinjenes anvendelighet, men melder likevel om noen utfordringer. Dette handler blant annet om dekningsgrad, detaljeringsgrad og omfanget av læringsutbyttebeskrivelser i retningslinjene. En utdanning 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, er også trukket fram som en utfordring fra utdanningene. Ettersom kompetansebeskrivelsene var lite spesifikke på støttefagene (anatomi, fysiologi, psykologi, pedagogikk, sosiologi og sykdomslære) som tradisjonelt har fått mye plass i ergoterapiutdanningene, beskriver utdanningene at det har vært vanskelig å vurdere hvor mye fokus og tid som skulle tilegnes disse ulike områdene.

Det har vært annerledes å lage studieplaner basert på læringsutbyttebeskrivelser enn den tidligere rammeplanen som var basert på fag. Høgskulen på Vestlandet beskriver retningslinjene som oversiktlige, men omfattende. Kompleksiteten gjorde det utfordrende å operasjonalisere og innpasse dem i ulike emner med ulikt taksonomisk nivå. (Taksonomi er et system som klassifiserer informasjon om vanskelighetsnivået, i dette tilfellet læringsutbyttebeskrivelser). Det var en del usikker-

het knyttet til om alle læringsutbyttebeskrivelsene måtte inngå i flere emner av hensyn til progresjon som er beskrevet gjennom taksonomiene, og om enkelte læringsutbyttebeskrivelser ble trukket inn i for mange emner på ulikt taksonomisk nivå. Med tanke på at retningslinjene inneholdt mange læringsutbyttebeskrivelser, ble det krevende å sikre tilstrekkelig bruk av de enkelte læringsutbyttebeskrivelsene og i tillegg vurdere mulighetene for lokal tilpasning av dem.

### LOKALE STUDIEPLANER

Utdanningene beskriver at retningslinjene er et godt utgangspunkt for utvikling av lokal studieplan. De ulike utdanningene har valgt seg lokale profiler, og de nasjonale retningslinjene gir rom for dette.

Utdanningene rapporterer at de gjennom de nye studieplanene har løftet fram kunnskap om ergoterapifagets kjerneforståelse – aktivitet og deltakelse i hverdagslivet – gjennom beskrivelsene av de seks kompetanseområdene. Det har blant annet ført til diskusjoner om man innledningsvis i utdanningen skal presentere den medisinske kunnskapen eller fagets kjerneforståelse om aktivitet og deltakelse. Generelt har man gjennom studieplanene valgt å presentere kunnskap om aktivitet og deltakelse tidligere i studiet og begrunner at dette gir studentene en god faglig identitet og profesjonell tydelighet.

### ULIKE TAKSONOMIER – ULIKE VERB

NOKUT-evalueringen viser at det er utfordrende å vurdere vanskelighetsgraden i læringsutbyttebeskrivelsene fordi Kunnskapsdepartementet og utdanningene bruker ulike taksonomier. Kunnskapsdepartementet hadde sin egen taksonomi, og denne hadde verb som var mer egnet til teoretiske fag enn til fag i kategorien profesjonsutøvelse. En læringsutbyttebeskrivelse består som oftest av tre elementer: et aktivt verb som beskriver hva studenten skal kunne gjøre eller kunne av kunnskap, et objekt som beskriver det som det skal gjøres noe med og så en eventuell forutsetning for det som skal gjøres. Under beskriver vi noen eksempler på ulike nivå av kunnskap. I for eksempel Blooms taksonomi (1956), et klassifiseringssystem for ulike læringsmål som pedagoger setter for sine studenter, er det seks hierarkiske ordnede klasser:

- kunnskap – å kunne gjengi innlært stoff
- forståelse – å kunne sammenfatte og gjengi kunnskap med egne ord

- anvendelse – å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner
- analyse – å kunne se sammenhenger
- syntese – å kunne trekke egne slutninger, utlede abstrakte relasjoner
- vurdering – å kunne bedømme noe ut fra forskjellige kriterier

De ulike universitetene og høgskolene tok egne valg i bruk av taksonomier slik som Blooms taksonomi (1956) eller SOLO-taksonomien (Biggs, 2012). Det som er utfordrende med dette, er at det brukes ulike verb, og det innebærer mye tolkning når man skal forsøke å sammenstille ulike verbs styrker/vanskelighetsgrader med andre taksonomier. Når Kunnskapsdepartementet skriver «skal ha bred kompetanse» hva er da tilsvarende til det i de andre taksonomiene? Man kan stille spørsmålstegn ved om ikke universitet, høgskoler og Kunnskapsdepartementet kunne ha blitt enige om bruk av en felles nasjonal taksonomi.

### EMNESTØRRELSER

De ulike universitetene og høgskolene i Norge bruker ulike systemer for emnestørrelser (antall studiepoeng). Noen bruker for eksempel systemet med 5, 10, 15, 20, 25 eller 30 studiepoeng mens andre bruker systemet med 7, 5, 15, 22.5 eller 30 studiepoeng. Det hadde vært enklere ved planlegging av utdanning og emner og i utviklingen av en delingskultur dersom universitet og høgskoler hadde hatt samme system for emnestørrelser. Se tabell 2.

Data fra studieplanene viser også ulikhet når det gjelder størrelse på bacheloroppgavene. Det er utfordrende å få til transparente systemer når universitetene har ulike systemer for emnestørrelser. Her er det et potensiale for utjevning i framtidige revideringer. Se tabell 3.

### SELVEVALUERING

Hver utdanning var pålagt å sende inn en selvevaluering som en del av NOKUTs evaluering. Her kom det blant annet fram at en av de fem utdanningene måtte omgjøre de nasjonale læringsutbyttebeskrivelsene fra 62 til 20 læringsutbyttebeskrivelser av egen institusjon. Det er klart at da får disse læringsutbyttebeskrivelsene en annen utforming og endrer også på de faglige beskrivelsene. Videre måtte disse 20 læringsutbyttebeskrivelsene, som er sluttkompetanser på hva studenten skal kunne ved ferdig studium, få nye formuleringer i de ulike emnene. Da sier det seg selv at arbeidet med å se om de nye

Utdanning	Antall emner	Gjennomsnittlig emnestørrelse
UiT	12	15
HVL	14	12,8
OsloMet	15	12
VID	15	12
NTNU	17	10,6

Tabell 2: Antall emner i de nye studieplanene og emnenes gjennomsnittlige størrelse.

Utdanning	Studiepoeng	Antall ord
UiT	15	4000/7000
HVL	15	8000
OsloMet	20	8000
VID	20	12000
NTNU	22,5	8000

Tabell 3: Studiepoeng på bacheloremnene.

studieplanene er i samsvar med de nasjonale planene, er vanskelig å evaluere. Her kan man sette spørsmålstegn ved om universitet og høgskoler hadde mandat til å stille seg over den nasjonale forskriften og endre den nasjonale forskriften.

### PRAKSISSTUDIER

Forskriften anbefaler praksisperioder på 15+15+20 studiepoeng fordelt med en praksisperiode på hvert studieår. Det utgjør 30 uker praksis gjennom studiet. Noen utdanninger har fulgt forskriften med tre lange praksisperioder, mens andre har laget hybridløsninger der studentene er noen dager i uken på praksis og andre dager på studiestedet. Noen utdanninger har begrunnet hybride løsninger med at det er mangel på praksisplasser med veiledning av ergoterapeut. Noen studiesteder inkluderer for- og etterarbeid på campus som en del av ekstern praksis, men dette er ikke anbefalt av forskriften.

Enkelte utdanninger har emner med tverrfaglig samarbeid og/eller tverrfaglig samarbeidslæring samt tilbud om internasjonal praksis i tredje studieår. Studieplanene viser at det er lagt opp til progresjon gjennom de tre studieårene gjennom praksisemnene. Noen utdanninger beskriver at praksisperioden i tredje studieår med fordel kan være mer utradisjonell relatert til utviklingen i ergoterapifaget. Det kan innebære det å arbeide på nye områder og på andre måter enn å ha individuell klinisk praksis, som for eksempel i frivillig sektor, folkehelsearbeid, arbeid med mennesker med sosiale utfordringer og byplanlegging relatert til universell design.

### **SAMARBEID MED TJENESTENE**

Samtlige institusjoner innen studieprogrammet ergoterapi rapporterte om samarbeid med tjenestene i utarbeidelsen av studieplanene. Tre av institusjonene opprettet referansegrupper med representanter fra tjenestene. En institusjon hadde 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 er både en ressurs og en utfordring at ergoterapeuter kan arbeide på mange ulike arenaer og spesialisere seg innen ulike fagfelt. Dersom utdanningene skal imøtekomme alle ønskene fra tjenestene, måtte utdanningene være på mer enn tre år. Tjenestenes forventning 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 og rammer rundt studiet. Det nære samarbeidet mellom institusjonene og tjenestene beskrives av utdanningene gjennom det å utarbeide samarbeidsprosjekter, å ha dialog om praksis og gjennom oppgavene som studentene skal gjøre. Utdanningene skriver i selvevalueringene at studentene er gode brobyggere mellom profesjonsutdanning og tjenestene gjennom praksisperiodene. 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 studieprogram beskriver at tjenestene har fått større innflytelse nå enn tidligere, mens to vurderer at innflytelsen er den samme som før. Tjenestene sitter også i studieprogramråd for flere av utdanningene.

### **SAMARBEID MED ANDRE FAGOMRÅDER**

Alle studieprogrammene rapporterer om samarbeid med andre helse- og sosialfagutdanninger i arbeidet med ny studieplan. Mens noen tverrfaglige prosjektgrupper har hatt mest søkelys på koordinering og erfaringsutveksling underveis i arbeidet med planene, har andre vært innrettet mot utvikling eller revidering av spesifikke fellesemner. Samarbeidsprosjektene med andre utdanninger har stort sett tatt utgangspunkt i de 12 læringsutbyttebeskrivelsene som utdanningene har felles med andre helse- og sosialfaglige utdanninger. Flere utdanninger har utviklet nye fellesemner og beskriver at samarbeidet

med å utvikle emner på tvers gir gode muligheter, for at studentene blir kjent med andre utdanninger og også får øve seg på å presentere sin utdanning for andre. Samtidig understreker utdanningen at det er krevende å lage nye tverrfaglige emner når mange parter er involvert.

### **SAMARBEID MED ANDRE AKTØRER**

Utdanningene viser til samarbeidet i *Nasjonalt fagorgan for utdanning og forskning for ergoterapiutdanninger* når det gjelder det å utvikle et felles emne. Det har vært et nasjonalt samarbeid mellom ergoterapeututdanningene om å lage felles læringsutbytter og arbeidskrav i emnet «Aktivitetsanalyse» i første studieår og i alle praksisperioder. Dette har ført til økt samarbeid om pensum, læringsformer og undervisningsopplegg relatert til aktivitetsanalyse.

Gjennom selvevalueringene trekkes det også fram hvordan undervisningspersonalet har samarbeidet med studenter og de studieadministrative tjenestene om utformingen av studieplanen.

RETHOS-prosessen har bidratt til nye tverrprofesjonelle samarbeidsallianser. Nå samarbeider for eksempel ergoterapiutdanningen ved UiT med Nasjonal kompetansetjeneste for aldring og helse i utforming av digitale læringsressurser innen eldre og velferdsteknologi. Utdanningene trekker også fram det nasjonale Diku-prosjektet LOVU og prosjektet DigiSam-Digital sikkerhetskompetanse i helse og sosialfag. Ved OsloMet har programplankomiteen samarbeidet med OsloMet-akademiet om utvikling og oppbygging av læringsutbyttebeskrivelser. Dette har bidratt til at det er lettere å se sammenhengen mellom læringsutbyttebeskrivelser og vurderingsformer i emner. Både NTNU og VID beskriver at de har iverksatt prosjekter for kombinerte stillinger mellom utdanningene og henholdsvis Haukeland universitetssykehus og St. Olavs hospital. Her arbeides det med integrert bruk av lærings situasjoner i praksisemnene. UIT beskriver blant annet hvordan institusjonen har laget undervisning relatert til læringsutbyttebeskrivelsene om samers rettigheter og kulturforståelse og delt dette i LOVU-banken, som er en lærings- og vurderingsbank for de 12 felles læringsutbyttebeskrivelsene for helse- og sosialfagutdanningene. LOVU-banken skal fremme et digitalt, tverrprofesjonelt og nasjonalt utdannings-samarbeid.

### **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 studieplanutviklingen. En institusjon uttrykker at de er skeptiske til så mange og detaljerte læringsutbytter, særlig i praksisemnene, og at dette kan virke 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. Det må kommuniseres 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. Samtidig beskriver utdanningene at arbeidet med revideringen har ført til tettere samarbeid mellom ergoterapiutdanningene. Flere viser også til at tilbakemeldinger fra praksisfeltet tyder på at studentene har bedre kunnskaper om person, aktivitet og deltakelse etter implementeringen av de nye studieplanene.

## Diskusjon

Flere av institusjonene understreker at den nasjonale forskriften i stor grad var lik fagmiljøenes ønsker om endringer, og at de seks kompetanseområdene (Kunnskapsdepartementet, 2019; Jentoft et al., 2020) er brukt aktivt som et styringsdokument for de nye studieplanene. Det er ingen innsigelser på innholdet i de seks kompetanseområdene. De seks kompetanseområdene leder fram til tydelige og gjennomgående aktivitets- og deltakelsesfokus i de lokale studieplanene. Evalueringen til NOKUT har undersøkt hvordan hvert eneste kompetanseområde gjenfinnes i emnene i studieplanene, og om det er god nok progresjon fra første til tredje året. Noen av utdanningene må bedre progresjonen særlig når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene som handler om kunnskap (Haakens, Sinderud, Aarstad, Jentoft, Fløtten & Horghagen, 2022).

De nye studieplanene er designet for å oppnå bærekraftige og fleksible utdanninger. For å få til dette har NOKUT-evalueringen lagt vekt på innspill fra tjenestene. Det er nytt å gi tjenestene en stor plass både i arbeidet med å utforme den nasjonale forskriften, men også ved å invitere de inn i evalueringen. Det vil vise seg etter iverksettelsen av de nye studieplanene om tjenestene har en reell mulighet for påvirkning. Utdanningene kan i fortsettelsen også bruke *Studieprogramrådet* til å få innspill på de enkelte studieplanene. Institusjonene beskriver også at det har vært diskusjoner om det å gå over fra å ha en

rammeplan med fag som har studiepoeng, til å ha en studieplan som er styrt av læringsutbyttebeskrivelser. Det er en annen måte å planlegge utdanning på. Dette har vært og er en krevende øvelse for ansatte og studenter, og fremtiden vil vise om studieplanene kan være like nok, eller utvikle seg til å bli mer forskjellige enn tidligere, og hvor tydelig lokal profil det er ønskelig at hver utdanning skal ha. Det kan også ta tid å venne seg til å tenke annerledes om studieplanarbeidet, at vi ikke har hovedfag og støttefag, men er styrt av læringsutbyttebeskrivelser.

Det kom fram i evalueringen, men også som diskusjoner i for eksempel Khrono (Johansen, 2018), om det skulle ha vært lagt mer vekt på sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser, pedagogiske læringsformer og evalueringsformer i det nasjonale arbeidet, jamfør beskrivelser om «constructed alinement» (Biggs & Tang, 2011). Opp imot dette beskriver Johansen, som er ansatt i Kunnskapsdepartementet, at det er en misforståelse å tro at de nasjonale retningslinjene skal beskrive pedagogiske metoder eller undervisningsformer. De nasjonale retningslinjene er en del av det nye styringssystemet som definerer sluttkompetanse og ikke innsatsfaktorer. Hun understreker at departementet ikke legger seg opp i hvordan sluttkompetansene oppnås.

Evalueringen viser at det på enkelte områder kunne ha vært mer nasjonal samstemthet, slik som felles taksonomier og felles system for emnestørrelser. Det reflekteres at økt samstemthet kunne legge et bedre grunnlag for å utvikle en delingskultur mellom utdanningene. Det har også vært diskusjoner om det er nødvendig at hver institusjon utvikler sin egen studieplan. Dette er en diskusjon som blant annet har vært reist av studentorganisasjonen, men også blant ansatte på utdanningene i forbindelse med utviklingen av de nye studieplanene. Arbeidet med å utvikle lokale programplaner er utfordrende og tidkrevende. Samtidig gir det rom for å utvikle lokale profiler. Det har i forbindelse med dette vært diskusjoner om Norge skulle følge trenden fra mange andre land, der man har ergoterapeututdanning kun som en masterstudie. Det er Kunnskapsdepartementet som fatter slike vedtak, og de opprettholder foreløpig at ergoterapeututdanninger i Norge er på bachelornivå. Norge ble mer samstemt med europeisk utdanning etter Bologna prosessen (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009).

Alle utdanningene har erfart at de har blitt pålagt å ha fellesemner med andre program fra sin egen institusjon. Dette har ført til diskusjoner om hvor stor

del av emnene som skal være generiske emner opp imot profesjonsspesifikke emner. I de gamle rammeplanene var flere studiepoeng knyttet til generiske emner. I den nasjonale forskriften for retningslinjer for ergoterapeututdanninger er det 12 felles læringsutbyttebeskrivelser. Det er opp til hvert studiested i hvor stor grad de kan relatere felles generiske læringsutbyttebeskrivelser til feltet ergoterapi, men studentene skal ha oppnådd læringsutbyttebeskrivelsene i de generiske emnene. Dette er utfordrende balanseangler.

Praksis har fått økt fokus i den nye forskriften, og flere av studiestedene bruker mange ressurser på å skaffe praksisplasser. Flere av utdanningene beskriver det som utfordrende å skaffe nok praksisplasser. Det er behov for at flere ergoterapeuter veileder studenter i praksis, og her trengs også nasjonale tiltak. Det kom også tydelig fram av evalueringen at studiestedene har noe ulike forståelse av forskriftens paragraf 23 angående praksisstudier. Utdanningene organiserer praksis ulikt. Noen studenter har sammenhengende ti uker i praksisfeltet, mens andre har en kombinasjon av dager i praksisfeltet og arbeid på campus i de samme ukene. Evalueringsrapporten til NOKUT oppfordrer utdanningene til å følge forskriften.

## Konklusjon

Sakkyndiggruppen vurderer at studieplanene i all hovedsak er i tråd med de nasjonale retningslinjene. De påpeker imidlertid flere forbedringspunkter, blant annet knyttet til progresjon av læringsutbyttebeskrivelser i praksis. Flere læringsutbytter er også gjengitt på et lavere nivå enn i retningslinjene, som blant annet kan skyldes at bruk av ulike taksonomi har gjort vurderingen av etterlevelse utfordrende.

Generelt er institusjonene tilfredse med retningslinjenes anvendelighet, men de opplever detaljnivået og det store antallet læringsutbytter som utfordrende. De beskriver at retningslinjene gir 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 de ulike tjenestenes ønsker innenfor et studium på tre år. RETHOS-prosessen har bidratt til mer tverrfaglig samarbeid.

Tjenesterepresentantene har ulike erfaringer med implementeringen. De ønsker å bli involvert tidlig i prosessen slik at de kan være med og påvirke den overordnede tematikken i studieplanarbeidet. De understreker at det må være en bredde i utvalget av

tjeneste- og studentrepresentanter. Institusjonene må følge opp tjenesterepresentantene godt både før, underveis og etter innspillprosesser, slik at tjenesterepresentantene er godt informert om forventninger til arbeidet. Da kan de forankre innspill i egen virksomhet og se resultater av samarbeidet. Det gjenstår å se om det nye styringssystemet fremmer dette. Retningslinjene skal sikre et nasjonalt likeverdig faglig nivå, slik at kandidatene som uteksamineres, har en felles sluttkompetanse, uavhengig av utdanningsinstitusjon.

Det understrekes i RETHOS' mandat at det skal være handlingsrom innenfor retningslinjene til faglig utvikling, nyskaping og tilpasning ved den enkelte institusjon. Institusjonene kan legge til, omformulere eller dele opp læringsutbytter i studieplanene. De kan derimot ikke gjøre endringer som bidrar til at studenten ikke oppnår læringsutbyttene. Studentenes sluttkompetanse skal ikke være «lik», men «likeverdig».

## Referanser

- Anderson LW, Krathwohl DR. A (2001). taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *New York NY: Longmans.*
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university: what the student does. 4th edition. *Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.*
- Bloom, B (1956). The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. *New York NY: Longmans, Green.*
- Haakens, M., Sinderud, M.B., Aarstad, Å.K., Jentoft, R., Fløtten, H. & Horghagen, S. (2022). Evaluering av implementering av RETHOS for studieprogrammene i ergoterapi. *Oslo: Nokut Rapportnummer 4-2022.*
- Jentoft, Rita; Bonsaksen, Tore; Horghagen, Sissel; Fløtten, Heidi E.; Osen, David W.; Kjølstad, Eva S.; Hurlen, Ane-Berit Storvik (2000). RETHOS - utdanning av framtidens ergoterapeuter. *Ergoterapeuten* 63(4); 20-30
- Johansen, T. (2018). Misforståelser om RETHOS-arbeidet. *Krono* 30.09.2018
- Kunnskapsdepartementet (2011-2012). Meld. St. 13: Utdanning for velferd – Samspill i praksis. <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Mandat RETHOS. 2020 Kunnskapsdepartementet (2017). Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanningene.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-413>
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009, April). Bologna process stocktaking report. In Erişim: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking\\_report\\_2009\\_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf).