

## Forskningsbasert utdanning:

En studie om forskningsbasert utdanning tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi sett fra studenters, vitenskapelige ansattes og praksisveilederes ståsted

**Forskningsbasert utdanning**

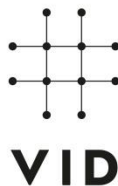
**En studie om forskningsbasert utdanning tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi sett  
fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted**

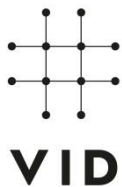
**Kjersti Velde Helgøy**

Dissertation Submitted  
in Partial Fulfilment of the Requirements  
for the Degree of Philosophiae Doctor (Ph.D)

VID Specialized University

2022





© **Kjersti Velde Helgøy, 2022**

ISBN: 978-82-8456-021-2

Digital version

*Dissertation Series for the Degree of Philosophiae Doctor (Ph.D.) at VID  
Specialized University No. 45*

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted, in any form or by any means, without permission.

Cover: Dinamo

Printed in Norway: Totaltrykk, Oslo, 2022.

VID Specialized University

[post@vid.no](mailto:post@vid.no)

[www.vid.no](http://www.vid.no)

## Forord

Tiden som stipendiat har vært svært lærerik og spennende og har krevd stor grad av tålmodighet og selvdisciplin. Veiledning og støtte har vært av stor betydning for å komme i mål med avhandlingen. Jeg er takknemlig for at VID har gitt meg denne muligheten til å være stipendiat.

Det er mange som kan takkes i en slik sammenheng. God veiledning har vært helt avgjørende, og jeg har hatt dyktige og engasjerte veiledere. Tusen takk til Nina Rydland Olsen for god veiledning de to første årene av prosjektet. Videre tusen takk til Jens-Christian Smeby og Tore Bonsaksen for god veiledning, kritiske innspill, oppmuntring og engasjement gjennom hele forløpet. Videre en stor takk til Kari Røykenes som har vært hovedveileder av prosjektet i siste fase. Tusen takk for god veiledning, ditt engasjement, dine kritiske innspill og oppmuntring. En stor takk også til respondenter ved midtveiseevaluering, Lucas Mathias Jenø og Kari Røykenes, samt ved sluttevaluering av Andre Vågan.

Takk til Tormod Kleiven, senterleder ved Senter for diakoni og profesjonell praksis for støtte og oppmuntring underveis. Takk også til Anna Rebecca Solevåg, senterleder ved Senter for misjon og globale studier for støtte og tilrettelegging slik at jeg kunne ha en god kontorplass også under store deler av koronapandemien. En stor takk til informanter som har deltatt i studien og delt av sine erfaringer.

Jeg har satt pris på fellesskapet med andre stipendiater i denne tiden. Spesielt takk til gode kolleger som har vært av stor betydning underveis i arbeidet med avhandlingen. Takk til Anna Chalachanova, Kristina Hoydal, Marianne Sund, Mateus Schweyher, Hans Eskil Vigdel, Joanna Bauer, Anne Linn Midttun og Synne Kristin Nese Skarsaune for oppmuntring, støtte og godt kollegafelleskap i disse årene. Studieleder Kjersti Lunde Ellingsen, kolleger og studenter ved ergoterapiutdanningen har også bidratt med støtte og nysgjerrighet i forhold til prosjektet.

En varm takk til familie og venner som har støttet meg underveis og vist interesse for prosjektet. Takk til mine foreldre og svigerforeldre som har støttet meg gjennom oppturer og nedturer i stipendiatperioden. En spesielt varm takk til Espen, min aller viktigste støttespiller gjennom dette løpet. Din interesse for prosjektet og din støtte har gitt meg uvurderlig pågangsmot underveis. Takk for feiring med sushi og champagne ved oppturene! Tusen takk også til mine barn Aleksander og Maria Camille for at dere har fått meg ut av «stipendiatboblen» og fått oppmerksomheten min over på andre fine og betydningsfulle opplevelser i disse årene.

## Sammendrag

Hensikten med et forskningsbasert læringsmiljø er å legge til rette for at studenter kan utvikle forskningsferdigheter og fremme deres evner til kritisk tenkning. Dette er ferdigheter som har betydning for livslang læring. Fremtidige profesjonsutøvere bør inneha kunnskaper og ferdigheter i forskning for å kunne tilby en kunnskapsbasert praksis. En mulig innfallsvinkel for å oppnå dette er ved å integrere opplæring i forskningsferdigheter og elementer av forskningsbasert utdanning i utdanningsprogram. I denne avhandlingen har forskningsbasert utdanning ved bachelorprogram i ergoterapi blitt utforsket. Studien tar utgangspunkt i et økt fokus på og økte krav til forskningsbasert utdanning hvor det blir uttrykt gjennom blant annet lovverk og nasjonale føringer at utdanningen skal være forskningsbasert. Det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen har vært som følger: *Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?*

Det ser ut til å eksistere lite forskning tilknyttet forskningsbasert utdanning innen helsefaglige bachelorprogram. Denne avhandlingen består av tre delstudier. Delstudie I er en fokusgruppestudie av vitenskapelig ansatte og tredjeårsstudenter ved bachelorprogram i ergoterapi, der deres oppfatninger av og erfaringer med forskningsbasert utdanning har blitt utforsket. Delstudie II har utforsket praksisveilederes vektlegging av forskning i veiledning av ergoterapistudenter i praksisperioder gjennom en kvalitativ studie. Delstudie III er en *scoping review* som har vurdert og inkludert studier som har undersøkt strategier for å inkludere forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi. Avhandlingen har dermed utforsket temaet forskningsbasert utdanning blant tre sentrale grupper innen utdanningssystemet, herunder studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. Teoretiske perspektiver fra Wengers teori om *communities of practice* har vært et teoretisk overbygg for hele avhandlingen, der spenningsforholdet mellom det kliniske praksisfellesskapet og det akademiske praksisfellesskapet når det gjelder vektleggingen av forskning, har vært gjenstand for diskusjon. Videre har teoretiske perspektiver på profesjonsutdanning og forskningens plass i profesjonsutdanningen også blitt belyst. Fortolkende beskrivelse av Thorne har blitt benyttet som metodisk strategi i delstudie I og II. I delstudie III ble tematisk analyse inspirert av Aveyard benyttet.

*Den første artikkelen* har hatt fokus på forskningsbasert utdanning blant vitenskapelig ansatte og studenter ved tre bachelorprogram i ergoterapi. Følgende fem integrerte tema ble identifisert: «introdusere forskning tidlig», «sette høyere forventninger», «sikre kompetanse i forskningsmetode», «ha rollemodeller» og «sikre fremtidig beste praksis». Forskning ble beskrevet som et viktig aspekt i bachelorprogram i ergoterapi fra begge informantgruppene, da en slik vektlegging kan bidra til at studenter oppnår nødvendig kompetanse til å kunne utøve en kunnskapsbasert praksis i fremtidig yrkesutøvelse. Studentene uttrykte et behov for å bli introdusert for forskning tidlig i programmet og de foretrakk å bli møtt med høyere forventninger når det gjaldt bruk av forskning. Kompetanse i forskningsmetode og viktigheten av rollemodeller ble også fremhevet. Blant vitenskapelig ansatte var det noe ulik oppfatning knyttet til forskningens plass i utdanningsprogrammet. Noen av informantene fremhevet forskning som en naturlig del av en akademisk utvikling, mens andre påpekte at det var mer sentralt at studenter i en tidlig fase lærte profesjonsspesifikk kunnskap.

*Den andre artikkelen* har hatt fokus på praksisveilederes vektlegging av forskning i veiledning av ergoterapistudenter i praksis. Følgende fire tema ble identifisert i denne delstudien: «vektlegging av forskning i veiledning av studenter», «praksisveilederes forskningskompetanse og bevissthet knyttet til forskning», «institusjonalisering av forskning i daglig praksis» og «kommunikasjon og samarbeid mellom utdanning og praksis når det kommer til forskning». Informantene fremhevet flere fordeler ved bruk av forskning, imidlertid fokuserte praksisveiledere sjelden på studenters bruk av forskning i veiledningen i praksisperioder. Det ble også beskrevet at forskning ble anvendt i begrenset grad i deres daglige praksis. Teori om praksisfellesskap bidrar til å belyse funnene i denne delstudien.

*Den tredje artikkelen* var en scoping review der formålet var å identifisere studier som har beskrevet forskningsbasert utdanning innen ergoterapi og fysioterapi bachelorprogram for å dokumentere gjeldende kunnskapsstatus og å kartlegge faktorer som reflekterer og støtter implementering av forskningsbasert utdanning innen disse studieprogrammene. Følgende fire strategier ble identifisert: «studentengasjement i forskning», «forbedring av studieplaner relatert til KBP», «KBP undervisning» og «artikkelseminar», hvor «KBP undervisning» var hyppigst identifisert. Bare et fåtall av de inkluderte studiene hadde undersøkt aspekter av forskningsbasert utdanning. Funn indikerer at det å sikre studenters

kompetanse i forskningsmetode er nødvendig for at studenter skal kunne lese og forstå forskningsartikler og som et sentralt fundament i studenters forskningstrening. Studenters forskningsferdigheter kan fasiliteres gjennom deltakelse i forskningsprosjekter og ved at studenter selv gjennomfører systematiske oversiktsstudier. Samarbeid med klinisk praksis er sentralt innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi. Videre bør vitenskapelig ansatte basere undervisningen på oppdatert forskning, og bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør styrkes blant vitenskapelig ansatte og studenter.

Funnene i avhandlingen er med på å belyse temaet forskningsbasert utdanning tilknyttet en profesjonsutdanning på bachelornivå sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted. Avhandlingens funn tyder på at disse tre gruppene fremhever at vektlegging av forskning i utdanningen er av sentral betydning for at studenter skal kunne tilby en kunnskapsbasert praksis i fremtiden. Basert på resultater fra avhandlingens *scoping review* kan det se ut til at temaet forskningsbasert utdanning slik det beskrives i nasjonale føringer og forskningslitteratur, er et lite utforsket tema innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi. Kunnskap om temaet fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted ser heller ikke ut til å være belyst i stor grad i forskningslitteraturen innen helsefaglige bachelor utdanningsprogram. Basert på denne avhandlingens funn peker mulige implikasjoner i retning av at det er sentralt å introdusere forskning tidlig i utdanningsprogrammet, at opplæring i forskningsmetode bør prioriteres i større grad, samt at det er sentralt at studentene deltar i forskningsprosjekter og selv gjennomfører litteraturstudier. *Journal club* ser også ut til å være en egnet læringsaktivitet for studenter til å lære forskningsferdigheter. Samarbeid med praksisfeltet når det gjelder opplæring i studenters forskningsferdigheter og bruk av forskning, er også sentralt. Kunnskapen fra avhandlingen kan bidra til å styrke implementeringen av forskningsbasert utdanning i fagplaner og undervisningspraksis innen bachelorprogram i ergoterapi, med mulig relevans også for andre studieprogram på bachelornivå.

## Summary

The purpose of a research-based learning environment is that students can acquire research skills and promote their ability to critical thinking. These skills are important for lifelong learning. The professionals of tomorrow should possess knowledge and skills in research that enable them to adopt an evidence-based approach to practice. One way of achieving this is to incorporate research skills training and elements of research-based education into study programmes. This doctoral thesis explores research-based education in undergraduate education programmes in occupational therapy. The study is based on the increased focus on and demand for research-based education, and the stipulation in, for example, legislation and national guidelines for education to be research-based. The overarching research question for the thesis was as follows: *How do students, scientific staff and clinical instructors experience and perceive research-based education and what strategies exist for incorporating research-based education in undergraduate occupational therapy programmes?* The topic of research-based education in undergraduate health-care programmes seems to be an under-researched area. This thesis consists of three sub-studies. Sub-study I is a focus group study of scientific staff and third-year students in undergraduate education programmes in occupational therapy, which explores their perceptions and experiences of research-based education. Sub-study II explores clinical placement supervisors' emphasis on research in their supervision of occupational therapy students on clinical placements through a qualitative study. Sub-study III is a scoping review of studies that examined strategies for incorporating research-based education into undergraduate education programmes in occupational therapy and physiotherapy. The thesis has thus explored the topic of research-based education among three key groups within the education system: students, academic staff and clinical placement supervisors. Theoretical perspectives from Wenger's communities of practice formed the theoretical framework of the thesis, in which the tension between the clinical community of practice and the academic community of practice in terms of the emphasis on research was discussed. Furthermore, theoretical perspectives on professional education programmes and the place of research in such programmes have also been elucidated. Thorne's interpretive description was used as a methodological strategy in sub-studies I and II. In sub-study III, the thematic analysis was inspired by Aveyard.



*The first article* focused on research-based education among academic staff and students within three undergraduate education programmes in occupational therapy. Five integrated themes were identified: 'introducing research early', 'setting higher expectations', 'ensuring competence in research methods', 'having role models' and 'providing future best practice'. Research was described as an important aspect of the undergraduate education programmes in occupational therapy by both groups of informants, as focussing on research can help students achieve the necessary competence to adopt an evidence-based approach to practice in their future work. The students expressed a need to be introduced to research at an early stage in their studies, and a desire for the expectations for their use of research to be higher. Competence in research methods and the importance of role models was also highlighted. Opinions on the place of research in the undergraduate education programme varied among the scientific staff. Some of the informants described research as a natural part of academic development, while others indicated that it was important for students to learn discipline-specific knowledge first.

*The second article* focussed on the clinical placement supervisors' emphasis on research in their supervision of occupational therapy students. The following four themes were identified in this sub-study: 'emphasis on research in supervision of students'; 'practice educators' research competence and awareness of research'; 'institutionalization of research use in everyday practice'; and 'communication and cooperation between education and practice regarding research'. The informants highlighted various benefits of using research, however students' use of research was seldom a focus in clinical placement supervision. They also expressed that research was used to a limited extent in daily practice. Theory of communities of practice has been used to understand the findings in this sub-study.

*The third article* was a scoping review where the aim was to identify studies describing research-based education within undergraduate education programmes in occupational therapy and physiotherapy in order to document the relevant knowledge status and identify factors that reflect and support the implementation of research-based education in these programmes. The following four strategies were identified: 'student engagement in research', 'curriculum improvement regarding EBP', 'EBP teaching' and 'journal club', where 'EBP teaching' was most frequently identified. Only a few of the studies included had

explored aspects of research-based education. Findings indicate that competence in research methods is needed in order for students to be able to read and understand research articles and as a core foundation in their research training. Students' research skills can be facilitated through participation in research projects and by conducting systematic reviews. Collaboration with clinical practice is a key element of the undergraduate education programmes in occupational therapy and physiotherapy. Furthermore, scientific staff should base their teaching on up-to-date research, and awareness in relation to research-based education should be strengthened among scientific staff and students.

The findings in the thesis help to elucidate the theme of research-based education in relation to undergraduate professional education programmes from the perspective of students, scientific staff and clinical placement supervisors. The overall findings in the thesis suggest that these three groups consider the focus on research in the study programmes to be essential to the students' future ability to adopt an evidence-based approach to practice. The results from the scoping review suggest that research-based education as described in national guidelines and research literature is an under-researched area within undergraduate education programmes in occupational therapy and physiotherapy. Knowledge of the topic from the point of view of students, academic staff and clinical placements supervisors also seems to be sparse in the research literature in health education study programmes. Based on the findings of the thesis, an early introduction to research is recommended, learning research methods should be prioritized and increased, and students' basic research skills may be facilitated through their involvement in research projects and by taking part in journal clubs. Further, cooperation with clinical practice is important regarding students learning of research skills and use of research. The overall knowledge from the thesis can help strengthen the implementation of research-based education in study programmes and teaching practices in occupational therapy bachelor programmes, and this knowledge might also be relevant for other undergraduate education programmes.

## Liste over publikasjoner

### Artikkel I: Publisert

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. & Olsen, N.R. (2020). Research-based occupational therapy education: An exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions. *PLoS One*. 2020;15(12):e0243544, 1-19.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243544>

### Artikkel II: Publisert

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. (2021). Practice educators' emphasis on research in supervision of occupational therapy students. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 242-256. <https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1968948>

### Artikkel III: Publisert

Helgøy, K.V., Bonsaksen, T., Røykenes, K. (2022). Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: a scoping review. *BMC Medical Education* 22, 358 (2022), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03354-2>

## **Liste over tabeller**

Tabell 1. Oversikt over avhandlingen og forskningsartikler

Tabell 2. Oversikt over litteratursøk i arbeidet med kappen

Tabell 3. Overordnet koherens i avhandlingen

Tabell 4. Oversikt over fokusgrupper og individuelt intervju i delstudie I og II

Tabell 5. Oversikt over rekruttering av informanter til delstudie I

Tabell 6. Oversikt over rekruttering av informanter til delstudie II

Tabell 7. Oversikt over analyse etter fortolkende beskrivelse

Tabell 8. Oversikt over databaser benyttet til søk i scoping review

## **Liste over figurer**

Figur 1. Konseptuell modell av praksisveilederes vektlegging av forskning i veiledning

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1. Artikkel 1

Vedlegg 2. Artikkel 2

Vedlegg 3. Artikkel 3

Vedlegg 4. NSD meldeskjema og vurdering fra NSD

Vedlegg 5. Intervjuguide til studenter delstudie I

Vedlegg 6. Intervjuguide til vitenskapelig ansatte delstudie I

Vedlegg 7. Intervjuguide til praksisveiledere delstudie II

Vedlegg 8. Informasjonsskriv til studenter

Vedlegg 9. Informasjonsskriv til vitenskapelig ansatte

Vedlegg 10. Informasjonsskriv til praksisveiledere

Vedlegg 11. Bakgrunnsinformasjon for studenter i delstudie I

Vedlegg 12. Bakgrunnsinformasjon for vitenskapelig ansatte delstudie I

Vedlegg 13. Bakgrunnsinformasjon for praksisveiledere delstudie II

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Summary .....	5
Liste over publikasjoner .....	8
Liste over tabeller, figurer og vedlegg .....	9
<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>13</b>
1.1 Bakgrunn for avhandlingen .....	13
1.2 Kontekstualisering av studien .....	18
1.3 Studiens formål og forskningsspørsmål .....	21
1.4 Tidligere forskning.....	23
<b>2. Teoretiske og analytiske perspektiver.....</b>	<b>37</b>
2.1 Forskningens rolle i profesjonsutdanninger.....	38
2.2 Profesjonell kunnskapsetikk .....	39
2.3 Praksisfellesskap .....	41
<b>3. Forskningsprosess og metode .....</b>	<b>45</b>
3.1 Overordnet koherens i avhandlingen .....	45
3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon .....	46
3.3 Egen for forståelse og bakgrunn .....	48
3.4 Metodevalg .....	50
3.4.1 Kvalitativ forskning .....	51
3.4.2 Fortolkende beskrivelse/Interpretive description .....	51
3.4.3 Fokusgrupper .....	53
3.4.4 Kvalitativt forskningsintervju .....	55
3.4.5 Scoping review .....	56
3.5 Utvalg og datainnsamling .....	58
3.6 Gjennomføring av fokusgrupper og kvalitativt intervju .....	60
3.7 Analyse .....	61
3.8 Troverdighet i kvalitativ forskning .....	67
3.9 Ethiske overveielser .....	72
<b>4. Resultater .....</b>	<b>74</b>
4.1 Artikkel 1 .....	74
4.2 Artikkel 2 .....	76
4.3 Artikkel 3 .....	79
4.4 Oppsummering av funn .....	81
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>82</b>
5.1 Betydningen av å integrere forskning i bachelorprogram i ergoterapi .....	82
5.2 Betydningen av samarbeid mellom det akademiske praksisfellesskapet og det kliniske praksisfellesskapet når det gjelder vektlegging av forskning i utdanningen..	84
5.3 Forskningsbasert utdanning som pedagogisk modell i bachelorprogram for ergoterapi .....	87
5.4 Avhandlingens styrker og mulige begrensninger .....	93

<b>6. Avhandlingens implikasjoner og anbefalinger for videre forskning .....</b>	<b>99</b>
6.1 Avhandlingens implikasjoner og forskningsbidrag til utdanningspraksis og profesjonsutøvelse .....	99
6.2 Anbefalinger for videre forskning, praksis og bachelorprogram i ergoterapi ...	102
6.3 Konklusjon .....	103
Referanser .....	105
Vedlegg .....	118

## 1.0 Introduksjon

### 1.1 Bakgrunn for avhandlingen

I et forskningsbasert læringsmiljø kan studenter lære om forskningsprosesser samt utvikle forskningsferdigheter og evne til kritisk tenkning ved å utføre forskning og forskningslignende oppgaver (Huet, 2018). Tidligere forskning har indikert at det å implementere kliniske retningslinjer og forskningsfunn i klinisk praksis er utfordrende for profesjonsutøvere, også innbefattet ergoterapeuter (Saunders et al., 2019; Upton et al., 2014). Ved at studenter får erfaring fra forskning, og ved at undervisningen er i tråd med forskningsbasert utdanning, kan det føre til at studenter tar med seg slike ferdigheter og holdninger videre i fremtidig profesjonsutøvelse. Forskningsbasert utdanning har linjer tilbake til Tyskland på 1800-tallet og den humboldtske tradisjonen som fremhevet at det skulle være en nær sammenheng mellom undervisning og forskning (Jenkins & Healey, 2010). Wilhelm von Humboldt sine ideer blir gjerne beskrevet som et ideal og er hyppig involvert i diskusjoner om forskningsbasert utdanning (Deicke et al., 2014). Noen av hans grunnpilarer innebar at det skulle være en enhet mellom forskning og undervisning, mulighet til akademisk frihet, fokus på dannelse og at det skulle være et tett fellesskap mellom studenter og vitenskapelig ansatte (Östling, 2020). Synet på dannelse i betydningen moralsk integritet og intellektuell uavhengighet ble betraktet som et av de fremste målene for universitetsutdanninger (Hyllseth, 2001). Utvikling av studenters evne til å være kritiske til allerede etablert kunnskap, samt det å fremme studentenes autonomi, undring og utforskning sto sentralt (Hyllseth, 2001).

Forskningsbasert utdanning er på mange måter et uklart begrep med rom for fortolkning (Kyvik & Vågan, 2014, s. 11). Begrepet kan bety alt fra at kunnskapen som formidles i utdanningen, er basert på forskning og utviklingsarbeid, til at studentene deltar i lærernes forskningsprosjekter (Kyvik & Vågan, 2014, s. 11). Kravene til forskningsbasert utdanning har økt, likevel foreligger det lite forskning innen temaet, spesielt tilknyttet de korte profesjonsutdanningene (Kyvik & Vågan, 2014, s. 11). I norsk høyere utdanning er det et krav at utdanningen skal være forskningsbasert (Elken & Wollscheid, 2016). Det er et lovpålagt krav at alle utdanninger er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap (universitets- og høyskoleloven, 2005). I



stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fremheves også behovet for forskningsbasert utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)). Her løftes det frem at en økt andel av de vitenskapelig ansatte nå har forskerkompetanse og er aktive forskere, noe som ofte beskrives som en ressurs i tilknytning til det å utdanne fagpersoner som kan lese og anvende forskning, stille kritiske spørsmål og anvende forskningsmetoder i studietiden og i fremtidig yrkesutøvelse (Meld. St. 16 (2016-2017)).

En tidlig integrering av forskning i utdanningsprogram anbefales vektlagt: «Å gi forskningsbasert utdanning krever at studentene tidlig integreres i det faglige fellesskapet, og at de får innsikt og trening i forskningslignende aktiviteter på alle nivåer i utdanningen» (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 45). I kvalitetsmeldingen er forskningsbasert utdanning beskrevet som undervisning tilknyttet et forskningsmiljø; utført av lærere som er aktive forskere; bygger på og formidler forskningsresultater; formidler kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode; studentene lærer om hvordan forskning utføres og deltar i lærernes forskningsprosjekter eller utfører forskningslignende aktiviteter selv (Meld. St. 16 (2016-2017)). Undervisningen og læringsaktivitetene bør baseres på hva som gir god læring, samt at lærerne bør anvende sin forskerkompetanse til å utvikle og forske på studieprogrammene, undervisningen og studentenes læring (Meld. St. 16 (2016-2017)). Gjennom studiebarometeret har det kommet frem at mange studenter rapporterer om at de har fått liten kunnskap om vitenskapelige metoder og forskning, samt at flere lærere har påpekt at de har lite tid til å utvikle innovative og forskningsbaserte undervisningstilbud (Meld. St. 16 (2016-2017)). Internasjonalt har forholdet mellom utdanning og forskning også blitt viet økt oppmerksomhet både vitenskapelig og politisk (Kyvik & Vågan, 2014, s. 23; Universitets- og høyskolerådet, 2010). Diskusjonen om forskningsbasert utdanning på bachelornivå knyttes også til internasjonale organisasjoner som OECD og EU, hvor det fremheves at forskningstilknnytning er helt sentral for å fremme kvaliteten på de korte profesjonsutdanningene (Kyvik & Vågan, 2014, s. 23).

Det finnes ulike definisjoner på begrepet forskningsbasert utdanning og flere modeller har beskrevet hva som ligger i begrepet. Modellene til blant annet Healey (2005b) og Huet (2018) har vært sentrale inspirasjonskilder i arbeidet med avhandlingen. I avhandlingen har en bred tilnærming til begrepet forskningsbasert utdanning vært vektlagt, og det empiriske materialet har utforsket temaer knyttet til områder som det å lese og anvende

forskningslitteratur, krav til bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen, om undervisningen og veiledningen bygger på og formidler forskningsresultater, opplæring i forskningsmetode og vitenskapsteori samt deltakelse i forskningsprosjekter og forskningslignende oppgaver. Disse områdene er knyttet opp mot elementer i modellene til Healey (2005b) og Huet (2018) samt til nasjonale føringer og rapporter (Hyllseth, 2001; Meld. St. 16 (2016-2017)). I tillegg har det vært sentralt å åpne opp for hvordan forskningsbasert utdanning oppleves og erfares blant studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. For å tilpasse temaet til en profesjonsutdanning som ergoterapi har forskningsbasert utdanning også blitt knyttet til spørsmål rundt opplæring i praksisperioder og forhold ved fremtidig profesjonsutøvelse. Healey & Jenkins (2009) fremhever at det å engasjere studenter i forskning og forskningslignende oppgaver er egnet i all høyere utdanning dersom opplæringen er tettest mulig knyttet til forskningsprosesser i den aktuelle disiplinen. I tillegg til disse perspektivene og annen tidligere forskning på området, har boken om forskningsbasert utdanning av Kyvik og Vågan (2014) vært en sentral inspirasjonskilde for arbeidet med avhandlingen.

Flere studier har undersøkt sammenhenger mellom forskning og undervisning i høyere utdanning (Auchincloss et al., 2014; Griffiths, 2004; Healey, 2005a; Healey & Jenkins, 2009; Huet, 2018; Jenkins & Healey, 2013; Jenkins et al., 2007; Lopatto, 2010; Ozay, 2012; Rodenbusch et al., 2016; Trowler & Wareham, 2007; Visser-Wijnveen, 2013). Internasjonalt foreligger det flere modeller som beskriver sammenhenger mellom forskning, undervisning og læring. Healeys modell (Healey, 2005a) regnes gjerne som den mest fremtredende (Elken & Wollscheid, 2016). Denne modellen skiller mellom fire ulike typer av sammenhenger mellom forskning og utdanning: «research-tutored», «research-based», «research-led» og «research-oriented». Med «research-tutored» menes at studenter engasjerer seg i forskningsdiskusjoner, «research-based» indikerer at studenter selv utfører forskning og forskningslignende oppgaver, «research-led» betyr at studenter lærer om forskning i disiplinen, og «research-oriented» indikerer at studenter utvikler forskningsferdigheter og teknikker (Carnell & Fung, 2017). Disse fire kategoriene bygger på tidligere arbeid av Griffiths (Griffiths, 2004). Alle disse fire områdene er verdifulle, men tilnærmingen «research-based» vektlegger spesielt viktigheten av studenters utvikling av en aktiv og engasjert *enquiry-based* læring (Carnell & Fung, 2017). En slik tilnærming gir større grad av myndighet til studentene

ved at de lærer seg både det å kritisere og det å produsere kunnskap individuelt og i grupper (Carnell & Fung, 2017).

I senere tid har Ozay (2012) og Huet (2018) også utviklet modeller for forskningsbasert utdanning som blant annet er basert på arbeidet til Healey. Modellen til Huet (Huet, 2018) er basert på tidligere forskning fra blant annet Healey og andre (Auchincloss et al., 2014; Griffiths, 2004; Healey, 2005a; Healey & Jenkins, 2009; Jenkins & Healey, 2013; Lopatto, 2010; Rodenbusch et al., 2016; Visser-Wijnveen, 2013). Huet (2018) benytter begrepene «research-based teaching» og «research-led teaching», der førstnevnte begrep legger vekt på å basere fagplaner på forskningslignende oppgaver og å fremme studenters aktive deltakelse i forskning. Med «research-led teaching» menes at lærere aktivt bruker deres forskningskompetanse og erfaring i undervisningen eller baserer undervisningen på andres forskning.

Det finnes også aktuelle rapporter og føringer i norsk kontekst som har beskrevet begrepet forskningsbasert utdanning (Hyllseth, 2001; Meld. St. 16 (2016-2017); NOKUT, 2012). I rapporten til Hyllseth (2001, s. 13-14) beskrives forskningsbasert undervisning på følgende måte: Undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens *nyeste resultater*, undervisningen skal være tilknyttet et *forskningsmiljø*, fast ansatte lærere skal ha *forskningskompetanse*, undervisningen skal utføres av *aktive forskere*, og undervisningen skal innebære trening i *vitenskapelig metode* i samarbeid med praktiserende forskere. Denne definisjonen har en del likhetstrekk med de elementene Kunnskapsdepartementet bygger på (Meld. St. 16 (2016-2017)). Både i kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 (2016-2017)) og i rapporten til Hyllseth (2001) fremheves det at lærerne skal være aktive forskere. I rapporten til Hyllseth (2001) presiseres det at et minstekrav knyttet til undervisning kan gis av lærere som holder seg oppdatert i sentral faglitteratur, uten selv å drive forskning. Den strengeste fortolkningen innebærer at læreren er aktiv forsker innenfor det fagområdet det undervises i. Disse kravene er imidlertid knyttet til master- og doktorgradsnivå. NOKUT har evaluert tre profesjonsutdanninger (allmennlærer, ingeniør og førskolelærerutdanning) der det fremkommer at forskningstilknytningen og forskningsfundamentet i disse utdanningene er for svake (NOKUT, 2012).

Et argument for å introdusere forskning i et helsefaglig bachelorprogram som ergoterapi er for å sikre best mulig kvalitet på fremtidig profesjonsutøvelse. Derimot ser ut til at det

foreligger lite forskning på om det finnes en slik sammenheng (Kyvik & Vågan, 2014, s. 134-136). I en oversikt over systematiske kunnskapsoppsummeringer vises det imidlertid til noen studier som har vist forbedringer i pasientutfall etter undervisning i kunnskapsbasert praksis blant sykepleiere (Bala et al., 2021). Det å utvikle studenters forskningsferdigheter er et sentralt aspekt av kunnskapsbasert praksis (Keib et al., 2017), og profesjonsutdanninger kan spille en viktig rolle i å bidra til at studenter utvikler positive holdninger til nettopp kunnskapsbasert praksis (Halabi, 2016; Thomas et al., 2017).

Kunnskapsbasert praksis og forskningsbasert utdanning har noen fellestrekk, og kunnskapsbasert praksis har relevans for diskusjoner om forskningsbasert utdanning når det gjelder bruk av forskning i profesjonell praksis (Kyvik & Vågan, 2014, s. 31).

Kunnskapsoppsummeringer innen undervisningsstrategier relatert til kunnskapsbasert praksis innen helsefaglige utdanningsprogram, konkluderer blant annet med at undervisningen bør legge vekt på de fem stegene i kunnskapsbasert praksis, samt at opplæringen ideelt sett bør foregå i en klinisk læringskontekst (Bala et al., 2021; Horntvedt et al., 2018; Kyriakoulis et al., 2016; Larsen et al., 2019; Ramis et al., 2019). Imidlertid har forskningsbasert utdanning gjerne et større fokus på å implementere forskningsinnslag i utdanningen, mens kunnskapsbasert praksis i større grad er fokusert på å integrere forskning som en del av beslutningsgrunnlaget tilknyttet pasient- eller brukerintervensjoner. Fokuset på studenters opplæring i forskningsmetode og vitenskapsteori, samt aktiv deltakelse i forskningsprosjekter ser ut til å være vektlagt i større grad i et forskningsbasert læringsmiljø, der det fremheves at et forskningsbasert læringsmiljø vil kunne fremme studenters forskningsferdigheter, evne til kritisk tenkning og livslang læring (Huet, 2018). Dette er sentrale ferdigheter for profesjonsutøvere innen ergoterapi.

Et annet argument for å basere utdanningen på forskning henger sammen med behovet for å utdanne velkvalifisert arbeidskraft i dagens kunnskapsamfunn (Kyvik & Vågan, 2014, s. 23). Tidligere forskning har indikert at ergoterapeuter har positive holdninger til forskning, imidlertid implementeres forskning i liten grad i daglig praksis (Upton et al., 2014). En tilnærming til å forbedre ferdigheter tilknyttet utøvelse av kunnskapsbasert praksis kan foregå gjennom integrering av forskning i utdanningsprogram (Johansson et al., 2010; Leach et al., 2016). Gjennom denne avhandlingen utforskes forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes

ståsted. I tillegg belyses strategier for å integrere elementer av forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi.

## **1.2 Kontekstualisering av studien**

Avhandlingen er tilknyttet ph.d. programmet «diakoni, verdier og profesjonell praksis» ved VID vitenskapelige høgskole (VID vitenskapelige høgskole, 2018-2019). Avhandlingens relevans til programmet knyttes i hovedsak til profesjonell praksis ved at den utforsker et tema som er relevant for utdanning av profesjonsutøvere samt for ergoterapiprofesjonen. I perioden arbeidet med avhandlingen har pågått, har forsker vært medlem i en forskergruppe ved VID som har fokus på læring i profesjonsutdanning og praksis som også er av relevans for avhandlingens tematikk. Formålet med denne forskergruppen er å styrke, samordne og spisse forskningen ved VID som omhandler læring i profesjonsfeltet. Forskningsprosjekter i tilknytning til denne gruppen utforsker læring innen arenaer som klasserom, på nett, i simulering og i praksisfeltet. Innspill fra deltakere i denne gruppen underveis i arbeidet med avhandlingen har vært av betydning.

Ergoterapi som fag har en bred kunnskapsbase, utviklet fra naturvitenskap, medisin, samfunnsvitenskap og humanistiske fag (Duncan, 2011). Ergoterapeuter arbeider med alle aldersgrupper og fokuserer på utførelsen av hverdagslige aktiviteter der fokuset handler om å forstå hvilke faktorer som påvirker aktivitetsutførelsen. Videre er ergoterapeuter opptatt av å forstå det komplekse samspillet mellom person, aktivitet og omgivelser (Duncan, 2011). Ergoterapeuter jobber både med enkeltindivid, grupper av befolkningen og med samfunnssystemer (Ness, 2017). Intervensjonene kan rette seg mot helsefremming, forebygging, habilitering og rehabilitering. Fagområder ergoterapeuter arbeider innen er allmennhelse, arbeidshelse, barns helse, Eldres helse, folkehelse, psykisk helse og somatisk helse. Ergoterapeuter bidrar også med kompetanse innen blant annet kunnskapsbasert praksis (Ness, 2017).

Da avhandlingen utforsker forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi, har det vært relevant å se nærmere på hvorvidt det er formulert læringsutbytter som omhandler forskning og forskningsbasert utdanning i studieplaner. Da kunnskapsbasert praksis også har en relevans for avhandlingens tematikk, har det i tillegg vært naturlig å se nærmere på læringsutbytter innen dette temaet. I Norge er det seks utdanningsinstitusjoner

som utdanner bachelorkandidater innen ergoterapi. Dette er VID vitenskapelige høgskole, Høgskulen på Vestlandet, OsloMet, NTNU Trondheim, UIT Norges arktiske universitet og NTNU Gjøvik. Bachelorprogrammet i ergoterapi består av 180 studiepoeng fordelt på følgende fire hovedemner: kunnskap fra naturvitenskapelige, medisinske, humanistiske og samfunnsvitenskapelige emner. Disse emnene skal bidra til å belyse menneskelig aktivitet og ergoterapeutisk praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Videre i tråd med rammeplanen er 30 studiepoeng forbeholdt en felles innholdsdel som er gjeldende for helse- og sosialfagutdanningene, hvorav 15 studiepoeng inneholder vitenskapsteori, forskningsmetode og etikk (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Etter fullført felles innholdsdel skal studentene kunne lese forskningsrapporter og nyttiggjøre seg forskningsresultater i yrkesutøvelsen. De skal også kunne begrunne sine handlinger overfor brukere, andre yrkesutøvere og overfor arbeidsgivere ut fra et vitenskapsteoretisk og forskningsmetodisk syn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I den utdanningsspesifikke delen fra rammeplanen er følgende definert som et formål for ergoterapeututdanningen:

Formålet med ergoterapeututdanningen er å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte til å arbeide med å fremme befolkningens helse- og livskvalitet. Gjennom metodisk bruk av aktivitet skal ergoterapeuter kunne arbeide for å gjenoppbygge tapt aktivitet etter sykdom eller skade og arbeide for å fremme tilpasning til ny livssituasjon. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 4-5)

Forskning og utvikling i ergoterapi vektet med ni studiepoeng i den utdanningsspesifikke delen. Her er følgende emner vektlagt: rapportering, dokumentasjon, fagutvikling og evidens-/kunnskapsbasert yrkesutøvelse, ergoterapiforskning og aktivitetsvitenskap. Utover disse beskrivelsene som er relevante for tematikken denne avhandlingen setter søkelys på, er det også noen andre aktuelle mål fra den utdanningsspesifikke delen. Her presiseres det blant annet at studentene etter endt grunnutdanning skal kunne anvende forskning, teorier og modeller om menneskelig aktivitet, deltakelse og kroppsfunksjoner, samt at de skal kunne vurdere litteratur ut fra vitenskapelige kriterier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 5).

Høsten 2020 iverksatte de seks utdanningsinstitusjonene innen ergoterapi nye studieplaner basert på forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning. Formålet var å sikre felles sluttkompetanse blant kandidatene (Jentoft et al., 2020). RETHOS-prosjektet (RETNingslinjer for Helse Og Sosialfagutdanninger) er blant annet forankret i samhandlingsreformen (Meld. St. 47, 2008-2009), hvor det ble rettet politisk kritikk mot helseutdanningene, der det blant annet ble hevdet at disse utdanningene var for lite tverrprofesjonelle og forskningsbaserte (Jentoft et al., 2020). I forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanningen, 2019) er læringsutbyttebeskrivelsene innen området innovasjon, fagutvikling og ledelse spesielt relevante for avhandlingens tematikk. Her fremheves det at kandidaten skal ha kunnskap om prinsipper for kunnskapsbasert praksis og ha kjennskap til vitenskapsteori, forskningsetikk- og metoder, og hvordan dette kan ha betydning for kunnskapsutvikling i ergoterapi. Videre presiseres det at kandidaten skal kunne finne og vurdere vitenskapelig litteratur med relevans for egen profesjonsutøvelse, samt kunne anvende ny faglig kunnskap og foreta faglige vurderinger og handlinger i tråd med kunnskapsbasert praksis (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanningen, 2019).

Ved å se nærmere på studieplanen ved et av bachelorprogrammene i ergoterapi (VID vitenskapelige høgskole, 2019), er denne planen basert på blant annet forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanningen, 2019). I denne studieplanen beskrives kravet til at utdanningene skal være forskningsbasert med utgangspunkt i stortingsmelding 18 «Lange linjer - kunnskap gir muligheter». Der stilles det krav om at kandidatene allerede på bachelornivå «kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet», samt at de kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffer begrunnede valg. Disse kravene er implementert i § 20 i forskriften.

I ny studieplan ved bachelorprogram i ergoterapi ved VID vitenskapelige høgskole (2019) argumenteres det for at det er lagt opp til en progresjon i tråd med dette, der læringsutbyttene gradvis går fra at studentene skal kunne søke etter relevant forskning, til å kunne tolke, kritisk vurdere, omsette og anvende denne kunnskapen i praksis. Utover fokus

på forskningsmetode og forskningsetikk i tilknytning til bacheloroppgaven, er det flere læringsutbyttebeskrivelser som har fokus på forskning. Følgende ordlyd går igjen flere steder i den nye planen: «Studenten kan finne og anvende relevante resultater fra forskning som grunnlag for ergoterapeutisk intervensjon». Dette eksemplet er hentet fra emnet somatisk helse (VID vitenskaplige høyskole, 2019, s. 20).

Allerede i det første emnet studentene introduseres for er det et fokus på vitenskapsteori, forskningsmetoder og utviklingsarbeid. Videre skal studentene arbeide med akademisk skriving, kritisk tenkning og faglig refleksjon. Kunnskapsbasert praksis er også inkludert i planen og definert inn i flere læringsutbyttebeskrivelser (VID vitenskaplige høyskole, 2019). Av de 180 studiepoengene utgjør praksisstudier normalt 60 studiepoeng og ferdighetstrening minimum 15 studiepoeng (VID vitenskaplige høyskole, 2019). Det anbefales en lengre praksisperiode hvert år, som bør være variert for studenten. Praksisstudiene skal foregå i kommune- og spesialisthelsetjenester eller på andre arenaer der ergoterapeuter arbeider (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanningen, 2019).

### **1.3 Studiens formål og forskningsspørsmål**

Det overordnede formålet med avhandlingen var å bidra til kunnskap og forståelse av temaet forskningsbasert utdanning tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi. Overordnet forskningsspørsmål for avhandlingen har vært som følger: *Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveileders ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?*

Det overordnede forskningsspørsmålet har blitt utforsket gjennom tre delstudier der studenter og vitenskapelig ansatte har vært representert i den første delstudien, praksisveiledere i den andre og der den tredje delstudien var en *scoping review* som har hatt fokus på å identifisere strategier innen forskningsbasert utdanning som kan implementeres i utdanningsprogram i ergoterapi og fysioterapi. Disse tre delstudiene har hatt ulike forskningsspørsmål eller formål. Dette beskrives nærmere i tabell 1 som gir et overblikk over avhandlingen.



Tabell 1. Oversikt over avhandlingen og forskningsartikler

<b>Overordnet formål</b>	Bidra til kunnskap og forståelse av forskningsbasert utdanning tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi		
<b>Overordnet forskningsspørsmål</b>	<i>Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveileders ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?</i>		
	<b>Artikkel I</b>	<b>Artikkel II</b>	<b>Artikkel III</b>
<b>Tittel</b>	Research-based occupational therapy education: an exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions	Practice educators' emphasis on research in supervision of occupational therapy students	Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: a scoping review
<b>Formål/forskingsspørsmål</b>	Formålet var å utforske hvordan ergoterapistudenter og vitenskapelig ansatte erfarte og opplevde forskningsbasert utdanning Forskingsspørsmål: I) <i>Hvordan opplever studenter og vitenskapelig ansatte innen utdanningsprogram i ergoterapi vektleggingen på forskning i utdanningen?</i> II) <i>Hvordan opplever studenter og vitenskapelig ansatte innen utdanningsprogram i ergoterapi forventningene til forskning i løpet av utdanningen?</i> III) <i>Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom studenters og vitenskapelig ansattes erfaringer og opplevelser knyttet til</i>	Formålet var å utforske hvordan praksisveiledere opplevde og hvorvidt de vektla forskning i deres veiledning av ergoterapistudenter i praksisperioder	Formålet med studien var I) å utforske i hvilken utstrekning og i hvilke områder studier av forskningsbasert utdanning har blitt utført innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi II) å utforske forskningsmetoder og design som har blitt benyttet i studier innen forskningsbasert utdanning i bachelorprogram for ergoterapi og fysioterapi III) å utforske strategier som har blitt benyttet til å fremme forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi

	<i>forskningsbasert utdanning i utdanningen?</i>		
<b>Design</b>	Kvalitativ	Kvalitativ	Scoping review
<b>Utvalg</b>	Tredjeårsstudenter (n=18) og vitenskapelig ansatte (n=12)	Praksisveiledere innen ergoterapi (n=9)	Fagfellevurderte artikler Tidligere forskning Review artikler Grå litteratur
<b>Data</b>	Fokusgrupper	Fokusgrupper Individuelt intervju	Litteratursøk i databaser Inklusjons- og eksklusjonskriterier
<b>Analyse</b>	Fortolkende beskrivelse	Fortolkende beskrivelse	Tematisk analyse
<b>Hovedfunn</b>	Forskning i bachelorprogram i ergoterapi beskrives som å være sentralt for å fremme kunnskapsbasert praksis. Behov for å integrere forskning tidlig i programmet, vektlegge forskningsmetode, sette høyere forventninger til studenters bruk av forskning, samt at viktigheten av rollemodeller beskrives	Fleire fordeler ved bruk av forskning ble fremhevet, men forskning ble i liten grad vektlagt i veiledning og i egen yrkesutøvelse. Tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfeltet vedrørende studenters opplæring i forskningsferdigheter er sentralt	Få av de inkluderte studiene hadde undersøkt aspekter av forskningsbasert utdanning. Sikre studenters kompetanse i forskningsmetode og samarbeid med klinisk praksis er viktig. Bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør styrkes blant vitenskapelig ansatte og studenter

#### 1.4 Tidligere forskning

Det har blitt foretatt flere litteratursøk i perioden arbeidet med avhandlingen har foregått, i tillegg til litteratursøkene som har blitt gjennomført i tilknytning til arbeidet med de tre artiklene. I forbindelse med kappen har et oppdatert litteratursøk blitt gjennomført med henblikk på å kunne besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

Siktemålet for litteratursøket til kappen har vært bredere enn ved litteratursøk og litteraturgjennomgang til de tre artiklene og herunder også avhandlingens *scoping review*. Litteratursøkene i forbindelse med avhandlingen generelt har startet med søk på begrepet forskningsbasert utdanning eller *research-based education* først, deretter har det blitt foretatt søk etter litteratur som omhandler studenters erfaringer med, holdninger til og bruk

av forskning i utdanningen. Videre har det blitt gjennomført litteratursøk knyttet til vitenskapelig ansattes erfaringer med forskningsbasert utdanning, herunder blant annet bruk av forskning i undervisning og deltakelse i forskningsprosjekter. Til slutt har det blitt foretatt litteratursøk knyttet til praksisveiledere og veiledning på studenters forskningsferdigheter og bruk av forskning i klinisk praksis. I tabell 2 gis det en beskrivelse av noen av søkeordene som har blitt benyttet. I denne delen av kappen presenteres først søkeord og søkestrategier som har blitt benyttet for å belyse det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen. Videre presenteres tidligere forskning innen temaet forskningsbasert utdanning på et overordnet nivå, deretter beskrives tidligere forskning innen forskningsbasert utdanning relatert til studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere innen helsefaglige profesjonsutdanninger.

Tabell 2. Oversikt over litteratursøk i arbeidet med kappen

<b>Databaser</b>	Academic Search Elite, ERIC, EBSCO herunder CINAHL, CINAHL fulltekst, Education Source og Medline
<b>Søkeord</b>	Research-based education, research-led education, research-led teaching, research-based teaching, research-based learning, research-tutored education, research-oriented education, research and occupational therapy students, research and physiotherapy students, student experience with research, student attitudes towards research, students research skills, student involvement in research, inquiry-based learning, learning research methods and philosophy of science, use of research-based teaching methods, educational strategies to promote research, implementing research in curricula, scientific staff and research, involvement in research projects, academic staff and research, research environment, evidence-based practice, research utilization, clinical instructors, supervision, research skills, use of research
<b>Kilde</b>	Fagfellevurderte artikler
<b>Språk</b>	Primært engelsk. I tillegg norsk, svensk og dansk dersom relevante publikasjoner.

Ved søk etter temaet forskningsbasert utdanning eller *research-based education* som er det overordnede temaet for avhandlingen, ble resultatet av litteratursøk i de aktuelle databasene følgende: Academic search elite: 71 treff (herunder noen få aktuelle treff innen lærerutdanning, ingeniør og tekniske fag, artikkel 1 og 2 fra denne avhandlingen). ERIC: 56 treff (herunder bare et par relevante artikler innen lærerutdanning). EBSCO, herunder CINAHL, CINAHL fulltekst, Education Source og Medline, ga 203 treff hvor en av disse studiene omhandlet *research-based education* innen lærerutdanning, en innen ingeniørutdanning og artikkel 1 fra denne avhandlingen. Utover disse var det noen få relevante artikler som omhandlet *evidence-based practice* innen helsefaglige utdanningsprogram som medisin og sykepleie. Det har også blitt foretatt søk i Google Scholar.

Resultatet fra søkene totalt sett indikerer at litteraturtilfanget innen temaet forskningsbasert utdanning eller *research-based education* er beskjedent. Det kan se ut til at det finnes få studier innen temaet forskningsbasert utdanning koblet opp mot helsefaglige utdanningsprogram. Dette er også noe som samsvarer med funn fra søkene i tilknytning til avhandlingens scoping review, delstudie III. Flere ulike søk og kombinasjoner har blitt foretatt, også koblet opp mot vitenskapelig ansatte i tråd med søkeordene i tabell 2. Da kunnskapsbasert praksis også er relevant for bachelorprogram i ergoterapi, ble det i tillegg foretatt søk på dette temaet. Sammenlignet med forskningsbasert utdanning er litteraturtilfanget vesentlig større innen kunnskapsbasert praksis og helsefaglige utdanningsprogram. Det kan tenkes at dette henger sammen med at kunnskapsbasert praksis har en lengre tradisjon i disse utdanningsprogrammene sammenlignet med forskningsbasert utdanning. Søk foretatt i samme databaser gir følgende treff på søkeordene *evidence-based practice*: Academic Search Elite: 37 190 treff, ERIC: 5550 treff og 22 5647 treff i EBSCO herunder CINAHL, CINAHL fulltekst, Education Source og Medline. Ved å koble *evidence-based practice* med *occupational therapy education* gir det for eksempel 309 treff i EBSCO herunder CINAHL, CINAHL fulltekst, Education Source og Medline. Til sammenligning gir tilsvarende søk betydelig flere treff koblet opp mot sykepleierutdanning (6602) og medisinutdanning (4604).

I arbeidet med avhandlingen og ved kappen har det også blitt foretatt søk etter litteraturstudier. I løpet av de siste ti årene har det blitt publisert flere relevante litteraturstudier som omhandler undervisningsstrategier relatert til kunnskapsbasert praksis og helsefaglige utdanningsprogram (Aglen, 2016; Albarqouni et al., 2018; Bala et al., 2021; Fiset et al., 2017; Horntvedt et al., 2018; Kyriakoulis et al., 2016; Larsen et al., 2019; Melender et al., 2016; Patelarou et al., 2020; Ramis et al., 2019; Thomas et al., 2011; Young et al., 2014). Samme omfang av litteraturstudier ser ikke ut til å eksistere innen temaet forskningsbasert utdanning og helsefaglige utdanningsprogram. Imidlertid finnes det et par relevant litteraturstudier om forskningsbasert utdanning (Camacho Rivadeneira et al., 2017; Elken & Wollscheid, 2016). Disse studiene har derimot ikke en spesifikk tilknytning til helsefaglige utdanningsprogram. Utover disse studiene finnes det også litteraturstudier som omhandler studenters holdninger til og bruk av forskning (Amgad et al., 2015; Chang & Ramnanan, 2015; Ross & Burrell, 2019; Ryan, 2016), samt om forskningskompetanser innen bachelorprogram i ergoterapi- og fysioterapi (Charumbira et al., 2021).

Søkeordene ble utviklet med bakgrunn i nøkkelord fra relevante artikler innen temaet, samt etter tips fra bibliotekar og veiledere. Da det viste seg å eksistere få studier om forskningsbasert utdanning og bachelorprogram i ergoterapi, ble det vurdert som hensiktsmessig å gå noe bredt ut og da inkludere publikasjoner fra andre helsefaglige utdanningsprogram. Da litteraturtilfanget også viste seg å være beskjedent da andre helsefaglige utdanningsprogram som sykepleie og medisin ble inkludert, ble artikler innen blant annet lærerutdanning og ingeniørutdanning inkludert, da disse gjerne hadde et tydeligere fokus på *research-based education* som et teoretisk fundament. Aktuelle artikler innen helsefaglige utdanninger så ut til i større grad å ha fokus på *evidence-based practice* og *research utilization*. Aktuelle studier ble satt inn i en matrisetabell som innbefattet førsteforfatter og årstall, land, tittel, metode/design, kontekst/deltakere og resultat.

## Tidligere forskning innen temaet forskningsbasert utdanning

Det er pekt på mange fordeler ved å integrere forskning i utdanning. Imidlertid kan det å integrere forskningsbaserte undervisningsstrategier i fagplaner være en utfordrende prosess (Carnell & Fung, 2017; Elken & Wollscheid, 2016). Forholdet mellom forskning og undervisning er komplekst og er influert av en rekke faktorer som organisasjonsstruktur, pedagogiske tradisjoner og studenters holdninger og interesse for forskning. En endring i retning av større innslag av «research-based» undervisning skjer ikke automatisk og krever vilje til endring (McLinden et al., 2015). En strategi for å koble forskning og undervisning er ved å integrere forskning i undervisningen ved at lærere for eksempel presenterer egen forskning som er relevant for emnet, og gjennom diskusjoner om forskningsutfall og forskningsmetode med studentene (Huet, 2018). Studenter kan tilegne seg forskningsferdigheter, evne til kritisk tenkning og livslang læring med relevans for egen profesjon i et forskningsbasert læringsmiljø (Huet, 2018). Dette er egenskaper studenter må inneha da det er forventet at studenter bruker blant annet forskning som grunnlag for intervensjoner (Nichols, 2017). Viktigheten av å utvikle studenters forskningsferdigheter under utdanningen henger sammen med muligheten til å styrke studenters fremtidige kunnskapsbaserte praksis (Keib et al., 2017).

Tidligere forskning har beskrevet strategier for å støtte vitenskapelig ansatte i å integrere forskning og forskningslignende oppgaver i studieplaner (Elken & Wollscheid, 2016; Jenkins & Healey, 2015). Her fremheves det at studenter bør engasjeres i forskning og forskningslignende oppgaver allerede fra starten av første studieår (Jenkins & Healey, 2015). Videre bør det sikres en sammenheng i studieplaner og en systematisk tenkning vedrørende hvordan studenter kan oppnå forskningsferdigheter relatert til for eksempel det å lese forskningsartikler, delta på kurs i forskningsmetode og involvering i forskningsprosjekter (Elken & Wollscheid, 2016). Huet (2018) har anbefalt fire strategier for å implementere forskningsbasert utdanning i studieplaner. Den første strategien fremhever at utdanningsinstitusjonen bør fremme tydelige retningslinjer for hvordan en forskningsbasert utdanningsmodell kan implementeres både i undervisning og i forskningsstrategier (Huet, 2018). Den andre strategien omhandler at tidsbruk og ressurser som trengs for å planlegge og implementere «research-based» og «research-led» undervisningsstrategier, må vurderes

og tas med i betraktningen. Den tredje strategien fremhever viktigheten av å fremme en kultur der forskning og undervisning er to integrerte aktiviteter, hvor utdanningsinstitusjonen må være ansvarlig for å fremme bevisstheten knyttet til en forskningsbasert utdanningsmodell blant studenter og lærere (Huet, 2018). Den siste strategien vektlegger viktigheten av pedagogisk støtte til vitenskapelig ansatte i prosessen ved å designe undervisningsstrategier som fremmer studenters læring i et forskningsmiljø. Dette innebærer å støtte vitenskapelig ansatte til å utvikle lærings- og undervisningsstrategier som er basert på «research-led» og «research-based» strategier fra et tidlig stadium i studieplaner (Huet, 2018).

Forskningsbasert utdanning inkluderer å undre seg, stille kritiske spørsmål til ulike kunnskapskilder og oppnå ferdigheter innen problemløsning (Hughes, 2019).

Forskningsbasert utdanning har tidligere blitt undersøkt innen fag som blant annet naturvitenskap (Healey & Jenkins, 2009; Huet, 2018; Ibarra et al., 2019; Setiawan, 2020; Smyth et al., 2016; Walkington et al., 2011) og lærerutdanning (Afdal & Spernes, 2018; Alvunger & Wahlström, 2018; Brew & Saunders, 2020; Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018) og i større grad på masternivå enn på bachelornivå (Kyvik & Vågan, 2014, s. 11). Noen av funnene fra disse studiene indikerer at studenter blir motivert om de i en tidlig fase blir involvert i lærernes forskning (Healey & Jenkins, 2009; Walkington et al., 2011), positive relasjoner mellom deltakelse i forskningsprosjekter og læring (Turner et al., 2008; Visser-Wijnveen et al., 2012) og forbedret forståelse av forskningsprosessen og økt fremtidig engasjement i forskning (Walkington et al., 2011). For at studenter skal utvikle ferdigheter innen kritisk tenkning og prosesser knyttet til kunnskapsproduksjon, bør de eksponeres for forskning. For å få dette til bør læreplaner være designet på en slik måte at studentene engasjeres i ulike forskningsbaserte aktiviteter, eller at de deltar i forskningsmiljøer (Brew, 2010). Det å studere i et forskningsaktivt miljø kan føre til høyere studenttilfredshet (Jenkins, 2004) og økt motivasjon (Durning & Jenkins, 2005; Healey, 2005b). Fordeler ved forskningsaktiviteter på studentutvikling har tidligere vært dokumentert i litteraturen (Justice et al., 2007; Pascarella & Terenzini, 2005), og en forskningsrelatert undervisningstilnærming har vist seg fordelaktig for studentlæring (Brew, 2010; Healey, 2005b; Ozay, 2012).

## Tidligere forskning innen forskningsbasert utdanning og studenter i helsefaglige profesjonsutdanninger

Blant profesjonsutdanninger på bachelornivå finnes det forskning på temaet forskningsbasert utdanning innen allmennlærer-, førskolelærer-, sykepleier-, sosialarbeider- og ingeniørutdanningene foretatt i norsk kontekst (Kyvik & Vågan, 2014). Forskningsbasert utdanning ser ut til å være lite utforsket innen helsefaglige profesjonsutdanninger, selv om undervisning i forskningsferdigheter er av betydning for alle helsefaglige profesjoner og er sammenkoblet med kunnskapsbasert praksis (Peachey et al., 2018). Kjennskap til forskning eller bruk av forskning kan fremme analytisk tenkning relatert til beslutningstaking i pasientbehandling (Turan & Sayek, 2012). Selv om ikke alle studenter kommer til å jobbe primært med forskning videre i sin karriere, vil de ha behov for å evaluere, tolke og bruke forskning for å ivareta en kunnskapsbasert praksis (Carter & Lubinsky, 2015).

Tidligere forskning som har undersøkt forskningsferdigheter blant studenter, ser ut til at primært har hatt fokus på utdanninger innen medisin og sykepleie. Innen medisinutdanning har studenters kunnskap, kompetanse, erfaringer og holdninger til forskning blitt undersøkt i flere studier (Althubaiti et al., 2017; Chang & Ramnanan, 2015; Drees et al., 2019; Kandell, 2019; Paudel et al., 2019; Ratte et al., 2018; Vereijken et al., 2018; Wahdan & Magdy, 2019; Öcek et al., 2021). Tidligere litteraturstudier finner positive holdninger til forskning blant medisinstudenter (Amgad et al., 2015; Chang & Ramnanan, 2015). Lignende funn finner en også i senere studier (Paudel et al., 2019).

Viktigheten av å inkludere elementer av profesjonell praksis for å stimulere studenters entusiasme for forskning fremheves i en studie blant medisinstudenter (Vereijken et al., 2020). Videre antydes det at det er forskjeller blant medisinstudenter når det gjelder hvor mye de har blitt eksponert for forskning, forskningsengasjement og produktivitet (Amgad et al., 2015). Barrierer som rapporteres, er praktiske utfordringer, mangel på muligheter og tilskudd. Videre har medisinstudenter fremhevet at undervisning i forskningsferdigheter var underrepresentert og burde vies mer oppmerksomhet (Ratte et al., 2018). Kritisk vurdering av forskningslitteratur og utførelse av et forskningsprosjekt under utdanningen ble fremhevet som viktig. Videre hadde studentene i denne studien motivasjon for en



vitenskapelig praksis og trakk frem at undervisning i forskningsferdigheter burde ha en holistisk tilnærming bestående av tre områder: en vitenskapelig kjerne i fagplaner, forskningsprosjekter og egne forskningsprogram for studenter som er spesielt interessert i medisinsk forskning (Ratte et al., 2018). Tidligere studier har funnet at første års studenter argumenterte for at forskning vil være viktig for å være oppdatert i fremtidig praksis (Kandell, 2019; Vereijken et al., 2018).

I en oversikt over litteraturstudier innen kunnskapsbasert praksis og helsefaglige utdanningsprogram ble det konkludert med at undervisning i kunnskapsbasert praksis forbedret kunnskaper og ferdigheter på alle nivåer i medisinerutdanning, samt atferden blant studenter på både bachelor og masternivå i helsefaglige utdanningsprogram (Bala et al., 2021). Derimot var det ingen forbedringer i holdninger til kunnskapsbasert praksis, og lite belegg for langtidseffekt på behandling og pasientutfall. Basert på denne studien bør undervisningsstrategiene innen kunnskapsbasert praksis være interaktive, varierte, integreres i klinisk praksis og inneholde vurderinger (Bala et al., 2021).

Når det gjelder de korte helsefaglige profesjonsutdanningene, finnes det noen studier som har undersøkt holdninger, ferdigheter og bruk av forskning blant sykepleierstudenter (Leach et al., 2016; Ross & Burrell, 2019; Ryan, 2016). Flere studier konkluderer med at sykepleierstudenter har positive holdninger til forskning (Björkström et al., 2003; Halabi, 2016; Oducado, 2021; Ross & Burrell, 2019; Ryan, 2016). I en litteraturstudie konkluderte forfatterne med at sykepleierstudenter hadde positive holdninger til forskning, og at deltakelse i forskningskurs og forskningslignende oppgaver forbedret studentenes holdning til forskning innen sykepleie (Ross & Burrell, 2019). Forskningsfunn antyder at sykepleierstudenter generelt er positive til bruk av forskning (Burrell et al., 2020; Ryan, 2016), og det har blitt argumentert for at forskningsbasert utdanning har en innvirkning på sykepleierstudenters forskningsferdigheter og bruk av kunnskapsbasert praksis (Leach et al., 2016).

Mangel på tid var den hyppigst rapporterte barrieren når det gjaldt deltakelse i forskning (Burrell et al., 2020). I tillegg til positive holdninger, indikerer forskningsfunn at sykepleierstudenter med tidligere erfaring med forskning og tidligere deltakelse i

forskingskonferanser hadde en positiv innvirkning på deres holdninger til forskning (Oducado, 2021). Viktigheten av at sykepleierstudenter blir eksponert for undervisning som omhandler å søke etter og analysere forskningsartikler som en forberedelse til å anvende forskning i klinisk praksis, har blitt fremhevet (Ramsay et al., 2020). I en studie av sykepleierstudenters holdninger til forskning etter et nettbasert forskningsemne forekom det ingen signifikante endringer i holdninger blant første års studenter (Ramsay et al., 2020). Derimot økte forståelsen av forskning, mens viljen til å utøve forskning ble redusert. Blant tredje års sykepleierstudenter hadde det å skrive en bacheloroppgave en positiv innflytelse på studenters holdninger til forskning og bevissthet til forskning og utvikling i sykepleie (Uysal Toraman et al., 2017). En studie av Øygard et al. (2022) har undersøkt sykepleierstudenters erfaringer med å delta i et forskningsprosjekt initiert av lærere. Deltakerne i studien fremhevet at det var positivt å delta i alle fasene i en forskningsprosess, men at opplæringen de hadde fått i forskning, ikke forberedte dem tilstrekkelig til å kunne delta i et forskningsprosjekt (Øygard et al., 2022).

Studenter innen ergoterapi- og fysioterapi har også vist positive holdninger til forskning og kunnskapsbasert praksis (DeCleene Huber et al., 2015; Jackson, 2018; Johnson et al., 2020; Kamwendo & Törnquist, 2001; Lavin, 2018; Stronge & Cahill, 2012; Stube & Jedlicka, 2007). Ergoterapistudenter har vist positive holdninger til kunnskapsbasert praksis, men har opplevd utfordringer knyttet til implementering i praksisperioder (Johnson et al., 2020). Undervisning i kunnskapsbasert praksis er av betydning, og praksisveiledere bør inkluderes i undervisningen knyttet til kunnskapsbasert praksis i studentenes praksisperioder (Johnson et al., 2020). Rapporterte barrierer når det gjelder kunnskapsbasert praksis blant ergoterapistudenter, har vært mangel på tid og at veiledere i praksisfeltet ikke har praktisert kunnskapsbasert (Stronge & Cahill, 2012). Ergoterapistudenter har rapportert om barrierer også knyttet til statistikk (DeCleene Huber et al., 2015). Noen studier har undersøkt forskning og kunnskapsbasert praksis relatert til ergoterapistudenters kliniske praksis (Du Toit et al., 2010; Du Toit, 2007; Jackson, 2018; Lavin, 2018; Murphy et al., 2019; Stube & Jedlicka, 2007).

Å lære seg å praktisere kunnskapsbasert gjennom klinisk praksis har blitt løftet frem som viktig (Jackson, 2018; Stube & Jedlicka, 2007). I senere tid har deltakelse i «journal clubs»

blitt fremhevet som en egnet tilnærming for å øke studenters evne til å finne og vurdere forskningsartikler (Lavin, 2018). Deltakelse i mindre forskningsprosjekter under klinisk praksis har også blitt vurdert som meningsfullt av ergoterapistudenter (Du Toit et al., 2010). Blant fysioterapistudenter har kunnskap, atferd og bruk av kunnskapsbasert praksis blitt undersøkt (Long et al., 2011; Olsen et al., 2013; Olsen et al., 2014; Snibsøer et al., 2018).

I klinisk praksis ble det funnet at fysioterapistudenter prøvde å søke etter forskning og implementere denne i praksis, men studentene lente seg i stor grad på praksisveiledere og var mer ivrige etter å oppnå praktisk erfaring enn å praktisere kunnskapsbasert (Olsen et al., 2013). I en annen studie om fysioterapistudenters kunnskapsbaserte atferd i klinisk praksis, ble det funnet en sammenheng mellom nivået av kunnskapsbasert praksis studentene ble eksponert for, og studenters evne til å søke etter og kritisk vurdere forskningslitteratur (Olsen et al., 2014). Fysioterapistudenters selvtillit og kunnskap ble bedret etter deltakelse i et kurs om kunnskapsbasert praksis (Long et al., 2011). Utdanning innen kunnskapsbasert praksis ble vurdert som sentralt av fysioterapistudenter, men det endret ikke praksis grunnet rapporterte barrierer. Undervisningen forbedret kunnskap og ferdigheter, men områder som tolkning av data og statistikk var mer utfordrende for studentene (Bozzolan et al., 2014). Fysioterapistudenter rapporterte å ha noe selvtillit knyttet til det å vurdere forskningslitteratur, og de hadde en oppfatning av at kunnskapsbasert praksis var essensielt for praksis. De presiserte et behov for mer undervisning, og deres forståelse av konseptet kunnskapsbasert praksis var begrenset, da de baserte intervensjoner på andre rollemodeller og deres egne tidligere pasienterfaringer (Hess & Frantz, 2016).

Bachelorstudenter i sykepleie, ergoterapi, fysioterapi og radiografi fant kunnskapsbasert praksis relevant, men rapporterte om lav forståelse av terminologi, lav selvtillit og liten bruk av kunnskapsbasert praksis i praksisperioder (Snibsøer et al., 2018). Blant rehabiliteringsstudenter, inkludert ergoterapi og fysioterapi, har det blitt fremhevet at undervisning i forskning er sammenkoblet med kunnskapsbasert praksis og 44 forskningskompetanser har blitt identifisert (Charumbira et al., 2021). Flest kompetanser var innen domenene «research inquiry / literature review» og «research methodology/processes». Blant bachelorstudenter i helsefagutdanninger ble det funnet signifikant høyere nivå av forskningskompetanse og høyere grad av interesse i deltakelse i forskning i fremtiden sammenlignet med medisinstudenter (Bovijn et al., 2017).

Utdanningslitteratur innen helsefag har fremhevet at klinisk integrert undervisning ser ut til å være den mest effektive tilnærmingen til å undervise kunnskapsbasert (Hallé et al., 2021). Disse studiene blant studenter er i hovedsak knyttet til studenters holdninger, kunnskap, kompetanse og erfaringer rundt forskning og kunnskapsbasert praksis. Andre elementer av forskningsbasert utdanning i tråd med kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 (2016-2017) og rapporten til Hyllseth (2001), slik som erfaringer med undervisning i forskningsmetode og vitenskapsfilosofi og hvorvidt undervisningen bygger på forskning, har ikke blitt undersøkt i disse studiene.

### **Tidligere forskning innen forskningsbasert utdanning og vitenskapelig ansatte**

Det ser ut til at få studier har undersøkt vitenskapelig ansattes oppfatninger av og erfaringer med forskning i bachelorprogram (Brew & Saunders, 2020). Innen medisinutdanning finnes det noen studier som har undersøkt vitenskapelig ansattes holdninger til og bruk av forskning i utdanning (Ibn Auf et al., 2018; Koshmaganbetova et al., 2020; Sabzwari et al., 2009). En studie blant vitenskapelig ansatte innen medisin konkluderte med at informantene hadde høy motivasjon for å utføre forskning, men at forskningskompetansen må forbedres (Koshmaganbetova et al., 2020). For å oppnå dette ble det løftet frem nødvendigheten av å integrere forskningsferdigheter i alle nivåer av utdanning. Erfaringer, holdninger og barrierer når det gjelder forskning, har blitt undersøkt blant vitenskapelig ansatte på juniornivå innen medisin og funn indikerte at mindre enn halvparten av deltakerne var involvert i forskning på det aktuelle tidspunktet (Sabzwari et al., 2009). Faktorer som hadde en signifikant innvirkning på positiv oppfattelse av forskning blant vitenskapelig ansatte innen medisinutdanning var faktorer som det å være mann, tidligere utdanning innen forskning, erfaring fra forskning etter utdanning og å ha utført flere år med forskning (Ibn Auf et al., 2018).

En studie konkluderte med at måten universitetslærere oversatte forskning til læring, var avhengig av deres egen personlige oppfattelse av forskning. Noen av lærerne fremhevet at disiplinspesifikk kunnskap må læres før studentene kan engasjere seg i forskning (Wilson et al., 2012). Dette sammenfaller med funnene i en annen studie som også fant variasjoner i måten akademikere konseptualiserte forskning (Brew & Mantai, 2017). Videre indikerer

forskningsfunn at forskningsaktive lærere i større grad bruker forskning i undervisning, engasjerer studenter i forskningsgrupper og sampubliserer artikler med studenter (Mägi & Beerkens, 2016). Dette kan variere mellom disipliner, type institusjon og ulike praksiser. Videre ser det ut til at det ikke bare er forskningsintensiteten til lærerne som er av betydning, men også deres iboende interesse for både undervisning og forskning hadde betydning for en forskningsbasert undervisningspraksis (Mägi & Beerkens, 2016).

Det ser ut til at få studier har undersøkt vitenskapelig ansattes erfaringer og oppfattelser av forskning innen helsefaglige bachelorprogram. Innen ergoterapiutdanning har følgende studier undersøkt forhold knyttet til vitenskapelig ansatte og forskning (Gupta & Bilics, 2014; Ordinetz, 2009; Paul, Liu, et al., 2002; Paul, Stein, et al., 2002). I en doktorgradsavhandling ble det konkludert med at vitenskapelig ansatte hadde positive holdninger til forskningslignende oppgaver, og disse oppgavene ble betraktet som en integrert del av deres rolle. Imidlertid opplevde deltakerne i studien at det var vanskelig å utføre forskningslignende oppgaver (Ordinetz, 2009). I en annen studie har viktigheten av en mentorordning for nye vitenskapelig ansatte innen ergoterapiutdanning blitt fremhevet for å bidra til suksess i forskning og undervisning (Paul, Stein, et al., 2002). En studie fant en økning i forskningsproduktivitet blant vitenskapelig ansatte innen ergoterapi (Paul, Liu, et al., 2002).

Forskningsproduktivitet har også blitt undersøkt i en annen studie (Gupta & Bilics, 2014), og selv om 90 % av de vitenskapelig ansatte rapporterte å være engasjert i «scholarly teaching», var det bare 34 % som identifiserte utdanningsforskning som et ekspertområde, og bare 16 % rapporterte at de var hyppig involvert i utdanningsforskning. I en nasjonal studie blant vitenskapelig ansatte i Canada rapporterte 24 % av de vitenskapelig ansatte innen ergoterapi at de drev med utdanningsforskning (Thomas et al., 2016). Mesteparten av forskningen så ut til å være basert på personlige og profesjonelle interesser heller enn drevet av behov i praksisfeltet. Flere av deltakerne i studien trakk frem at utdanningsforskning var noe de hadde en stor interesse for, selv om for flertallet av informantene var ikke utdanningsforskning et hovedfokus for forskningsaktivitetene deres (Thomas et al., 2016).

I norsk kontekst er det tidligere forsket på forskningsbasert utdanning blant vitenskapelig ansatte innen følgende korte profesjonsutdanninger: lærer-, førskolelærer-, sykepleier-,

ingeniør-, og sosialarbeiderutdanningene (Kyvik & Vågan, 2014). Blant vitenskapelig ansatte innen førskole- og sosialarbeiderutdanninger og ingeniørutdanninger rapporterte et mindretall at de ikke driver med FoU-arbeid (Kyvik & Vågan, 2014, s. 67). Under halvparten av lærerne var aktive formidlere av egen forskning, hvorav flest i førskole- og sosialarbeiderutdanningene. Ingeniørutdanningene skilte seg ut med en svakere forskningstilknytning enn de andre utdanningene (Kyvik & Vågan, 2014, s. 67). En relativt stor andel av vitenskapelig ansatte innen fagområdene allmennlærer-, førskolelærer-, sykepleier- og sosialarbeiderutdanningene knyttet FoU-arbeid til undervisningen, de fremhevet også at dette var med på å forbedre undervisningen og gjorde den relevant for yrkesutøvelsen (Kyvik & Vågan, 2014, s. 67).

### **Tidligere forskning tilknyttet praksisveilederes fokus på forskning i veiledning av studenter i praksisperioder**

Tidligere forskning har antydnet at ergoterapeuter har positive holdninger til forskning (Thomas & Law, 2013; Upton et al., 2014). Imidlertid indikerer forskningsfunn at forskning i begrenset grad blir anvendt i ergoterapeuters daglig praksis (Myers, 2019; Upton et al., 2014). Dette kan se ut til å komme av blant annet manglende selvtillit knyttet til å vurdere forskning (Thomas & Law, 2013), samt at utdannelsesnivå påvirker hvorvidt ergoterapeuter stoler på forskning som en del av beslutningsgrunnet i praksis (Krueger et al., 2020; Wressle & Samuelsson, 2015). Flere studier har undersøkt bruk av forskning blant ergoterapeuter i senere tid (Alshehri et al., 2019; Dougherty et al., 2016; Krueger et al., 2020; Lindström & Bernhardsson, 2018; Myers, 2019; Myers & Lotz, 2017; Pighills et al., 2013; Samuelsson & Wressle, 2015; Wressle & Samuelsson, 2015). Forskningsfunn indikerer at ergoterapeuter har positive holdninger til å implementere kunnskapsbasert praksis (Alshehri et al., 2019; Lindström & Bernhardsson, 2018), men mangel på bevissthet knyttet til anvendelse av kunnskapsbasert praksis (Alshehri et al., 2019) og manglende ferdigheter i kunnskapsbasert praksis har blitt identifisert (Lindström & Bernhardsson, 2018).

Studenter innen ergoterapi og fysioterapi har også vist positive holdninger til forskning og kunnskapsbasert praksis (DeCleene Huber et al., 2015; Jackson, 2018; Kamwendo & Törnquist, 2001; Lavin, 2018; Stronge & Cahill, 2012; Stube & Jedlicka, 2007). Mangel på tid

og manglende praktisering av kunnskapsbasert praksis blant praksisveiledere trekkes imidlertid frem som opplevde barrierer blant studentene (Stronge & Cahill, 2012). Noen studier har undersøkt rollen forskning og kunnskapsbasert praksis har i ergoterapistudenters praksisperioder (Du Toit et al., 2010; Du Toit, 2007; Jackson, 2018; Lavin, 2018; Murphy et al., 2019; Stube & Jedlicka, 2007), og læring av kunnskapsbasert praksis i praksisperioder har blitt løftet frem som sentralt (Jackson, 2018; Stube & Jedlicka, 2007). Deltakelse i *journal clubs* har blitt løftet frem som en aktuell tilnærming for å øke studenters forskningsferdigheter i praksis (Lavin, 2018), samt deltakelse i mindre forskningsprosjekter (Du Toit et al., 2010).

Veiledning i studenters praksisperioder kan også være en mulighet til å fremme studenters anvendelse av kunnskapsbasert praksis (Morrison & Robertson, 2016). Imidlertid har mangel på kommunikasjon med praksisveiledere når det gjelder hvordan en kan fasilitere kunnskapsbasert praksis, blitt identifisert innen sykepleie, ergoterapi og fysioterapi (Murphy et al., 2019). Tidligere forskning kan tyde på at studentene mangler rollemodeller blant praksisveiledere når det kommer til å bruke forskning og kunnskapsbasert praksis (McEvoy et al., 2018; Nichols, 2017; Olsen et al., 2013). Det er derfor sentralt at praksisveiledere viser hvordan de benytter forskningsresultater som en del av beslutningsgrunnlaget, for på denne måten inspirere studenter til å gjøre det samme (Nichols, 2017). I tillegg til at praksisveiledere kan være viktige rollemodeller for studentene, bør de også støtte og utfordre studenter ved å vise hvordan de kan anvende kunnskaper og ferdigheter innen forskning og kunnskapsbasert praksis i sin praksisperiode (Ramis et al., 2019). Studenter bør utfordres til å delta i diskusjoner, refleksjoner og problemløsning knyttet til disse kunnskapene og ferdighetene (Thomas et al., 2011).

### **Oppsummering og relevans for avhandlingen**

Basert på denne litteraturgjennomgangen har det blitt argumentert for at studenter kan tilegne seg forskningsferdigheter, utvikle evne til kritisk tenkning og livslang læring i et forskningsbasert læringsmiljø, relatert til Huets modell (Huet, 2018). Strategier for å integrere forskningsbasert utdanning i studieplaner har blitt beskrevet, samtidig som det har blitt belyst at en slik implementering kan være utfordrende. Når det gjelder de korte helsefaglige profesjonsutdanningene, har hovedvekten av studiene denne litteraturgjennomgangen er basert på, undersøkt holdninger, ferdigheter og bruk av

forskning og kunnskapsbasert praksis. Forskningsbasert utdanning har i større grad vært et tema i de tradisjonelle universitetsutdanningene og i mindre grad vært belyst i de korte profesjonsutdanningene (Kyvik & Vågan, 2014, kap. 1.) Det ser ut til å eksistere få studier som har undersøkt forskningsbasert utdanning innen de korte helsefaglige profesjonsutdanningene. Det forskningsmessige bidraget i avhandlingen knyttes til å utforske nettopp temaet forskningsbasert utdanning blant ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. Ønsket med avhandlingen har i tillegg vært å foreslå konkrete forslag til hvilke strategier som kan implementeres i utdanningsprogrammet slik at det er i tråd med elementer beskrevet som forskningsbasert utdanning.

Avhandlingens *scoping review* har et slikt siktemål, og en slik tilnærming er også i tråd med den metodiske strategien fortolkende beskrivelse som gjerne har et formål om å endre eller forbedre en praksis. Et ytterligere ønske med avhandlingen har vært å belyse temaet fra de gruppene som er deltakere i bachelorprogram i ergoterapi, nemlig studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. Dermed ble det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen som tidligere beskrevet formulert som følger:

*Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?*

## **2.0 Teoretiske og analytiske perspektiver**

I denne delen av kappen gjøres det rede for teori om profesjoner og forskningens plass i profesjonsutdanninger. I tillegg belyses teori om praksisfellesskap i tråd med Wengers fremstilling (Wenger, 1999). Teorien som beskrives i denne delen av kappen skal danne utgangspunkt for diskusjon av funnene fra avhandlingen i sin helhet. Allerede i prosjektbeskrivelsen ble teoretiske perspektiver om profesjon og den økte akademiseringen av de korte profesjonsutdanningene belyst. Kjennskap til teori om praksisfellesskap ble gjeldende utover i avhandlingsarbeidet og da spesielt knyttet til delstudie II der praksisveilederes erfaringer med vektlegging av forskning i veiledning ble utforsket. Ved analyse av data fremkom det at det var tegn på manglende kommunikasjon mellom praksisfeltet og utdanningen når det gjaldt vektlegging av forskning i studenters praksisperioder. Noen av informantene trakk frem at de ikke opplevde det som en forventning at dette perspektivet skulle vektlegges i veiledning i praksisperioder. Videre fra



deres perspektiv ble forskning i liten grad vektlagt i dokumenter, ved veiledersamlinger eller ved praksisbesøk. Spennet mellom det kliniske praksisfellesskapet og det akademiske praksisfellesskapet når det gjaldt å vektlegge studenters fokus på forskning i praksisperioder, ble dermed belyst. Teori om praksisfellesskap ble vurdert som aktuell også videre i arbeidet med avhandlingen og da spesielt knyttet til kappen og diskusjon av funnene fra avhandlingen i sin helhet.

## **2.1 Forskningens rolle i profesjonsutdanninger**

Profesjonsutdanninger er en type utdanning med særlig krav til innhold og relevans (Smeby & Mausethagen, 2017). Studenter fra profesjonsutdanninger må både tilegne seg et bredt kunnskapsgrunnlag og et bredt spekter av praktiske ferdigheter. Det er forventet at profesjonsutøvere må kunne ha tilgang til relevant, forskningsbasert og praktisk kunnskap, samt at de må kunne anvende dette i praksis (Smeby & Mausethagen, 2017). Begrepet profesjonskvalifisering har blitt brukt om profesjonsutdanninger for å belyse at formålet med denne type utdanninger er å oppnå en kvalifisering for å kunne arbeide innen spesifikke yrkesfelt, og dermed er også tilegnelsen av praktiske ferdigheter og verdier av betydning.

Tilegnelsen av profesjonskunnskap og profesjonsferdigheter foregår ved ulike arenaer, relatert til opplæring både ved utdanningsinstitusjonene og i arbeidslivet eller praksisarenaer. I tillegg foregår mye av kunnskaps- og kompetanseutviklingen gjennom hele karrieren, ikke bare knyttet til opplæringen i utdanningen (Smeby & Mausethagen, 2017). Begrepet mandat har tidligere blitt benyttet innen profesjonssammenheng for å beskrive at arbeidet har en betydning for enkeltindividet og for samfunnet (Hughes, 1965). Andre igjen har definert profesjoner som kunnskapsbaserte yrker (Abbott, 2014; Evetts, 2003), preget av et heterogent kunnskapssyn (Grimen, 2008) og med stor grad av autonomi i yrkesutøvelsen (Freidson, 2001). Sullivan (1995) skiller mellom følgende tre kunnskapsdimensjoner ved profesjonsutdanninger: kognitivt, praktisk og moralsk. Det kognitive handler om evne til analytisk refleksjon, argumentasjon og forskning som en del av profesjonens vitenskapelige kunnskapsbase. Det praktiske handler om å kunne utøve praktiske ferdigheter, og det moralske omfatter å handle ansvarlig og etisk. Sullivan (1995) fremhever at det må være en balanse og et samspill mellom disse tre dimensjonene i utdanningen for å kunne kvalifisere for profesjonell yrkesutøvelse (Sullivan, 1995). Dette vil også være gjeldende for bachelorprogram i ergoterapi som denne avhandlingen har hatt fokus på.

Videre fremheves det at et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag også er sentralt i de fleste yrker og profesjoner i dag (Brante, 2011). Forskningsbasert kunnskap anses som en forutsetning for at profesjonene skal kunne utøve sitt mandat. Imidlertid kan det være grader av hvor stor plass denne typen kunnskap får i ulike profesjoner (Brante, 2011). Forskning ble institusjonalisert som en sentral oppgave ved høyskolene gjennom høyskolereformen i 1994 og den nye felles loven for universiteter og høyskoler. Som en konsekvens av dette har blant annet forskningskompetansen og mengden vitenskapelige publikasjoner økt (Messel & Smeby, 2017). Selv om flere fremhever viktigheten av forskning i utdanning som noe som kan øke kvaliteten på fremtidig profesjonsutøvelse, er det også de som stiller spørsmål knyttet til hvilken rolle forskningen skal ha i profesjonsutdanningene, og hvilken forskning en skal ha fokus på. Et annet spørsmål som har blitt reist, er hvorvidt en slik forskningsdrift fører til en akademisering av innholdet og organiseringen av profesjonsutdanningene (Messel & Smeby, 2017).

En økt grad av akademisering kan bidra til en positiv utvikling i form av et ledd i en profesjonalisering og styrking av kandidatenes faglige kompetanse. Samtidig blir det uttrykt en bekymring over at utdanningstilbudet innenfor de ulike delene av høyere utdanning har blitt for like, og at de yrkesrettede aspektene ved profesjonsutdanningene har blitt svekket (Messel & Smeby, 2017). En slik diskusjonen er sentral fordi den dreier seg om hvor skikket de fremtidige profesjonsutøverne vil være i sin yrkesutøvelse. Det har også blitt fremhevet at det kan være et spenningsfullt forhold mellom akademisering, kvaliteten på utdanningen og relevansen den har for yrkesutøvelsen, der uenigheten særlig dreier seg om hvilke konsekvenser akademisering har for de to øvrige dimensjonene (Terum & Smeby, 2014). Messel og Smeby (2017) bruker begrepet praksisrettet akademisering for å betegne tvetydigheten knyttet til betydningen av å styrke den praktiske relevansen samtidig som det skal skje en økt akademisering i mer klassisk forstand (Messel & Smeby, 2017).

## **2.2 Profesjonell kunnskapsetikk**

I tillegg til å basere fagutøvelsen på forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerens kunnskap og kompetanse må etiske aspekter trekkes inn. Bøyum er opptatt av profesjonell kunnskapsetikk og fremhever at profesjoner er kjennetegnet av både et

kunnskapsgrunnlag og en yrkesetikk (Bøyum, 2017). Han er opptatt av å se de to faktorene i en sammenheng, da de møtes i begrepet profesjonelt ansvar. Dette ansvaret henger sammen med at profesjonsutøvelse handler om en betydelig andel autonomi og autoritet (Bøyum, 2017). En legger skjebnen sin i hendene på den profesjonelle, da en har tillit til at den profesjonelle utøver arbeidet sitt ansvarlig, med kompetanse og respekt. I tillegg til et teoretisk eller vitenskapelig kunnskapsgrunnlag blir det også regnet som et vesentlig trekk ved en profesjon at den har en særskilt profesjonsmoral.

Videre påpeker Bøyum (2017) at når profesjonene sitt særskilte kunnskapsgrunnlag skal være basert på vitenskapelig kunnskap, er det naturlig å spørre om ikke den sentrale kunnskapsetiske plikten innebærer en plikt til å sette i verk den behandlingen som forskning har vist at vil gi de beste konsekvensene for klienten. Bøyum (2017, s. 37) presiserer dette i spørsmålet: Har den profesjonelle en moralsk plikt til å anvende evidensbaserte metoder der slike finnes? Spørsmålet om evidensbasering har en etisk side (Bøyum, 2017). Grimen er også inne på dette, da han presiserer at evidenstenkningen kan ses på som et eksempel på hvordan profesjonelt skjønn kan gjøres mer tilregnelig og ansvarlig (Grimen, 2009). Bøyum (2017) påpeker videre at når en legger helsen sin i legens hender eller barna sin fremtid i hendene til læreren, har en krav på at den profesjonelle gir kompetent behandling. Dersom behandling i dette tilfellet kan defineres ut fra om pasienten blir frisk eller eleven lærer seg å lese, så antyder det i utgangspunktet at den profesjonelle bør etterstrebe og gjøre det som forskningen har vist gir best sjanse for å nå det aktuelle målet.

Ved å definere at en profesjonsutøver har en plikt til å gi kompetent behandling og gjerne basert på forskningsbasert kunnskap der dette er mulig, ligger det også en plikt til å holde seg faglig oppdatert (Bøyum, 2017). Et relevant spørsmål i denne sammenheng er om denne plikten faller på den enkelte profesjonsutøver, eller om dette må regnes som et kollektivt fenomen. Faller et slik ansvar på den enkelte lærer, lærerkollegiet, den enkelte skole representert ved rektor eller på enda større enheter? På den ene siden arbeider mange profesjonsutøvere i team med andre profesjonsutøvere, samtidig er det mange profesjonsutøvere som har stor grad av autonomi, og dermed faller mye av ansvaret på den enkelte lærer eller lege (Bøyum, 2017). Imidlertid kan et slikt profesjonelt ansvar være både individuelt og kollektivt. Innen helsefaglige profesjoner har det i senere tid blitt utarbeidet kliniske retningslinjer og prosedyrer basert på forskning (Francke et al., 2008). Selv om slike

retningslinjer foreligger og gjerne kan være egnet til å dekke et kollektivt ansvar for å holde seg faglig oppdatert ved en avdeling, er det ikke sikkert at disse tas i bruk. Ulike barrierer for implementering av slike kliniske retningslinjer har blitt beskrevet i litteraturen (Francke et al., 2008). For at studenter på sikt skal kunne ivareta perspektivet om å handle i tråd med god profesjonsetikk, er det vesentlig at studenter i løpet av studiet tilegner seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å kunne tilby kompetent behandling (Bøyum, 2017).

Bøyum (2017) påpeker videre at nysgjerrighet er en sentral del av en intellektuell utvikling hos profesjonsutøvere. Dette henger sammen med forventningen om å holde seg faglig oppdatert og kan komme til uttrykk ved at profesjonsutøverne stiller spørsmål knyttet til «hvorfor» og «hvordan». Denne nysgjerrigheten kan drive en videre til økt kunnskap og forståelse (Bøyum, 2017). Den profesjonelle nysgjerrigheten bør også være handlingsrelatert, der ønsket er å finne ut hva som er best og riktig å gjøre ved for eksempel valg av tiltak i en intervensjon. Videre fremheves intellektuell åpenhet som sentral for profesjonsutøvere. I dette ligger det at en har evne til å resonnerer seg frem til at en kan ta feil, og dermed evner å åpne opp for alternative oppfatninger og handlingsmåter (Bøyum, 2017). Disse egenskapene ligger tett opp mot evner til kritisk tenkning og vurdering. Bøyum påpeker at selv om profesjonsutøveren bør basere yrkesutøvelsen på forskning der det er mulig, vil det være tilfeller der dette kan være utfordrende å få til (Bøyum, 2017). Det kan være knyttet til faktorer som tid og ressurser, om det strider imot klientens ønsker og behov, eller om det forskningsbaserte tiltaket ikke faller inn under formålet med for eksempel leseopplæringen i tråd med fagplanen til den aktuelle skolen (Bøyum, 2017).

### **2.3 Praksisfellesskap**

Det finnes mange ulike typer læringsteorier som vektlegger ulike aspekter ved læring (Wenger, 1999, s. 3). Læring som sosial deltakelse og relatert til et praksisfellesskap er sentral i Wengers læringsteori (Wenger, 1999, s. 4). Det hevdes at utvikling av praksis foregår i spesifikke praksisfellesskaper der deltakerne deler en felles interesse for et område de arbeider innen, og utvikler seg gjennom samspill. Videre beskrives det i denne læringsteorien at læring er situert og omhandler det å delta i sosiale praksiser heller enn å reflektere den individuelle anskaffelsen av kunnskap (Wenger, 1999, s. 3-4). I kontrast til dette har høyere utdanning tradisjonelt vektlagt læring som en individuell prosess, atskilt fra

resten av våre aktiviteter (Hodgkinson-Williams et al., 2008). Et slikt perspektiv har blitt teoretisk utfordret av de som argumenterer for et mer samarbeidende sosialkonstruktivistisk syn på læring, slik som Wenger gjør i sin sosiale læringsteori (Hodgkinson-Williams et al., 2008). Hvordan kunnskap og læring oppstår, og hvorvidt noe som har blitt lært i en situasjon, kan overføres til en annen, har lenge interessert teoretikere innen læringsteori (Carter & Adkins, 2017).

Wenger (1999) presiserer at teorien om praksisfellesskap primært fokuserer på læring som sosial deltakelse der fire premisser ligger til grunn. Disse fire premissene er at mennesker er sosiale vesener, kunnskap handler om kompetanse med henblikk på å verdsette virksomheter, innsikt er et spørsmål om deltakelse i utøvelsen av slike virksomheter, og mening beskrives som menneskers evne til å oppleve verden og engasjere seg i noe meningsfullt (Wenger, 1999, s. 4). Videre beskrives praksisfellesskap som bestående av et *gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar* (Wenger, 1999, s. 72-84). Med et gjensidig engasjement menes at deltakerne innad i praksisfellesskapet har et gjensidig engasjement. Dette engasjementet definerer fellesskapet og bidrar til å etablere tette relasjoner mellom medlemmene. Hver deltaker finner sin unike plass og får en unik identitet innad i fellesskapet. Et gjensidig engasjement indikerer ikke homogenitet, tvert imot kan det være en styrke med ulike oppfatninger, uenighet og spenninger innad i fellesskapet. Med felles virksomhet menes at praksisfellesskapet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess, virksomheten defineres i forbindelse med deltakernes utøvelse, samt at den er preget av en gjensidig ansvarlighet. Virksomheter omfatter instrumentelle, personlige og interpersonlige aspekter. Med et felles repertoar innbefattes rutiner, måter å gjøre ting på, historier, symboler, handlinger eller begreper som fellesskapet har produsert eller integrert som en del av sin praksis (Wenger, 1999, s. 72-84).

Studenter innen profesjonsutdanninger som ergoterapi er engasjert i læring som foregår i to relativt separate og ulike praksisfellesskaper. Da store deler av utdanningsforløpet foregår i praksisfeltet, forholder studentene seg både til et akademisk praksisfellesskap og et klinisk praksisfellesskap relatert til den opplæringen som foregår i praksisfeltet. Et slikt engasjement i to ulike praksisfellesskaper kan medføre utfordringer knyttet til forhandlinger (*negotiating multiple boundaries*) av grenser i tilknytning til overganger mellom ulike

områder i studiet (Fenton-O’Creevy et al., 2014). I litteraturen fremheves det at disse to praksisfellesskapene kan betraktes som ulike, samtidig som de har sammenhengende baner (Fenton-O’Creevy et al., 2014).

Videre kan studenters deltakelse i det akademiske praksisfellesskapet beskrives som midlertidig. For flesteparten av studentene er målet deltakelse i praksisfellesskapet relatert til praksis og å oppnå en identitet som kvalifisert profesjonsutøver (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Begrepet legitim perifer deltakelse av Lave og Wenger er relevant i denne sammenheng (Lave & Wenger, 1991). Legitim perifer deltakelse beskriver hvordan noviser lærer i et praksisfellesskap gjennom deltakelse i praksis ved å bevege seg mot full deltakelse. Ikke alle deltakere av et praksisfellesskap vil betrakte reisen sin som noe som skal føre til full deltakelse, noen deltakere kan bare betraktes som «besøkende» (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Dette er ofte tilfelle for studenter, som gjerne bare passerer det akademiske praksisfellesskapet og forstår at deres baner vil føre dem utenfor disse praksisfellesskapene igjen. Unntaket er studenter som ser for seg en akademisk karriere. Graden av deltakelse blant studenter kan variere, der noen studenter har lav grad av deltakelse, og deres identitet endres ikke merkbart, og det akademiske praksisfellesskapet kan oppleves som et «fremmed land» for dem (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Disse betegnes gjerne som «turister». Andre igjen har høyere grad av deltakelse og engasjerer seg i meningen ved lokale praksiser, likevel gjenkjenner de at de bare passerer forbi, og de oppnår ikke full deltakelse i praksisfellesskapet (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Disse betegnes ofte som «fastboende» (Fenton-O’Creevy et al., 2014).

I det akademiske praksisfellesskapet er faktorer som studenters søkeferdigheter, deres evne til kritisk vurdering og implementering av kunnskap fra forskningsartikler gjerne verdsatt i større grad enn i praksisfellesskapet relatert til deres læring i praksis. Det å lære om forskningsmetode og vitenskapsteori samt å utføre et forskningsprosjekt som en del av bacheloroppgaven blir også ansett som betydningsfullt. Vektlegging av forskning i det kliniske praksisfellesskapet omhandler gjerne andre områder, og vektlegging av å oppnå forbedret pasientutfall og forbedret helsetilstand til pasienter og brukere står gjerne sentralt. Disse ulikhetene kan potensielt føre til ulike forventninger til studenters bruk av forskning, som igjen kan bidra til å skape en avstand mellom opplæringen studenter får i de

to ulike praksisfelleskapene. En slik spenning beskrives også av Fenton-O’Creevy et al. (2014), der det fremheves at ulikhetene mellom disse to domenene (praksis og akademisk) og måten kompetanse uttrykkes på i det enkelte domenet kan skape spenning.

Et av kapitlene i boken til Wenger (1999, kap. 12) omhandler utdanning. Her fremheves det at utdanning dypst sett handler om åpning av identitet, altså utforsking av nye måter å være på. Videre beskrives identitetsdannelse som en livslang prosess hvor utdanning i denne sammenheng ikke kun betraktes som en innledende sosialisering til en kultur, men mer fundamentalt som rytmer hvor fellesskap og individ hele tiden fornyer seg selv (Wenger, 1999, kap. 12). Utdanning skal gi mulighet for engasjement i et praksisfelleskap. Det studentene lærer, skal gjøre dem i stand til å bidra til fellesskapets virksomhet slik at praksisfelleskapet kan være en ressurs. Det handler også om evnen til å kunne plassere seg ved å danne seg et bilde av landskapet og den enkeltes plass i det. Videre handler det om refleksjon hvor formålet er at studenten skal kunne betrakte seg selv og sin situasjon med nye øyne. Evnen til utforsking er også sentral hvor det handler om å ikke akseptere fenomen umiddelbart som de er, men stille spørsmål og granske nøyere (Wenger, 1999, kap. 12). Det presiseres videre at læring er en livslang prosess som ikke bare er begrenset til utdanningsmiljøer (Wenger, 1999, kap. 12).

### **Oppsummering og relevans for avhandlingen**

I denne delen av kappen har teori om profesjon og profesjonsutdanning blitt belyst. Det har blitt beskrevet at en profesjon kan betraktes som en type utdanning med bestemte krav til innhold og relevans. Profesjonsutøveren må tilegne seg både teoretiske og praktiske ferdigheter, og læringen foregår både ved utdanningsinstitusjonen og i praksisfeltet. Særlig relevant for denne avhandlingen er det at det løftes frem at det er en forventning at forskningsbasert kunnskap skal benyttes der det er mulig, og Bøyum (2017) fremhever at profesjonsutøveren har et moralsk ansvar til å anvende forskningsbasert kunnskap for å kunne gi best mulig tilbud til den en jobber med, dersom slik kunnskap er tilgjengelig. Det å holde seg faglig oppdatert har blitt beskrevet som et ansvar en som profesjonsutøver har fremover i sin yrkesutøvelse som en del av det å kunne praktisere en profesjon. Dette henger tett sammen med det å implementere forskning i yrkesutøvelsen som en del av kunnskapsbasert praksis.

Videre har sider ved den økte akademiseringen av profesjonsutdanningene blitt belyst og også hvilke konsekvenser det kan gi. Dette har også særlig relevans for avhandlingen som et ledd i å vurdere hvor stor plass forskning skal ha i bachelorprogram i ergoterapi, samt hvorvidt en kan bevare praksisnærheten i den økte akademiseringen. Teori om praksisfellesskap av Wenger har blitt belyst og er særlig relevant for avhandlingen i sammenheng med at studentenes læring foregår i to ulike praksisfellesskaper. Dette kan føre til ulikhet i etablerte praksiser knyttet til studenters bruk av forskning. I tillegg utforskes erfaringer og opplevelser knyttet til forskningsbasert utdanning blant aktører fra tre ulike praksisfellesskaper i denne avhandlingen: studentenes praksisfellesskap, vitenskapelig ansattes praksisfellesskap og praksisveilederes praksisfellesskap.

### **3.0 Forskningsprosess og metode**

#### **3.1 Overordnet koherens i avhandlingen**

Avhandlingen har utforsket temaet forskningsbasert utdanning gjennom tre delstudier. Den første delstudien utforsket temaet forskningsbasert utdanning blant bachelorstudenter i ergoterapi og vitenskapelig ansatte ved bruk av kvalitativ metode. Den andre delstudien utforsket praksisveilederes vektlegging av forskning i veiledningen av ergoterapistudenter i praksis. Dette var også en kvalitativ studie. I tillegg til de to kvalitative delstudiene ble det gjennomført en *scoping review* som en tredje delstudie. Avhandlingens *scoping review* har hatt fokus på å identifisere strategier for å fremme og integrere forskningsbasert utdanning i bachelorprogrammene ergoterapi og fysioterapi.

I mange sammenhenger ville det gjerne ha vært naturlig å starte med en *scoping review* som den første delstudien. I denne avhandlingen begrunnes valget om å gjennomføre *scoping review* som den siste delstudien på bakgrunn av funnene fra de tre informantgruppene i delstudie I og II. Disse funnene førte til et ønske om å få en oversikt over hvordan opplæringen tilknyttet forskningsbasert utdanning kunne gjennomføres i denne type utdanningsprogram. Avhandlingens *scoping review* hadde dermed som siktemål å identifisere strategier for å fremme og integrere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi.



I denne delen av kappen er det først inkludert en tabell som forsøker å illustrere en kort beskrivelse av avhandlingen (tabell 3). Videre beskrives vitenskapsteoretisk posisjon, egen forforståelse og bakgrunn. Etter det følger en redegjørelse av kvalitativ forskning, fortolkende beskrivelse, fokusgrupper, kvalitativt forskningsintervju og *scoping review*. Deretter beskrives utvalg og datainnsamling, gjennomføring av fokusgrupper og kvalitativt intervju, analyse og troverdighet i kvalitativ forskning inkludert validitet og reliabilitet. Til slutt gjøres det rede for etiske overveielser.

Tabell 3. Overordnet koherens i avhandlingen

	Artikkel I	Artikkel II	Artikkel III
<b>Tittel</b>	Research-based occupational therapy education: an exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions	Practice educators' emphasis on research in supervision of occupational therapy students	Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy bachelor education programmes: a scoping review
<b>Metodologi</b>	Kvalitativ metode	Kvalitativ metode	Scoping review
<b>Metode</b>	Fokusgrupper	Fokusgrupper og 1 individuelt intervju	Databasesøk og søk etter grå litteratur Inklusjon/eksklusjonskriterier
<b>Analyse</b>	Fortolkende beskrivelse	Fortolkende beskrivelse	Tematisk analyse

### 3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Ifølge Creswell (2018, s. 5) har de filosofiske ideene en forsker bringer med seg inn i forskningen, en betydning og bør identifiseres. Creswell benytter begrepet «philosophical worldviews» og beskriver dette som en generell filosofisk orientering om verden og om forskningens natur som forskeren bringer med seg inn i en studie. Faktorer som ens faglige disiplin, forskningsfellesskap, veiledere og tidligere forskningserfaring kan påvirke dette filosofiske verdenssynet (Creswell, 2018, s. 6). Fire vitenskapsteoretiske ståsteder er tidligere identifisert i litteraturen. Disse er postpositivisme, konstruktivisme, transformativ og pragmatisme (Creswell, 2018, s. 6).

Som tidligere beskrevet har fortolkende beskrivelse av Thorne (2016) blitt anvendt som metodisk strategi i to av delstudiene i denne avhandlingen. Ved bruk av fortolkende beskrivelse har inngangen til å utforske fenomenet forskningsbasert utdanning foregått gjennom en fortolkende prosess og en induktiv tilnærming. I fortolkende beskrivelse er noe av kjennetegnet at en som forsker skal kunne identifisere mønstre blant alle delene

datamaterialet består av (Thorne, 2016, s. 155-156). Fortolkende beskrivelse har hentet inspirasjon fra en fortolkende hermeneutisk tradisjon der det sentrale er at forskeren søker etter å forstå sammenhenger og mønstre innen det fenomenet det forskes på (Thorne, 2016, s. 54-56). Den hermeneutiske spiral står sentralt i fortolkende beskrivelse (Thorne, 2016, s. 55), der det legges spesielt vekt på forholdet mellom deler og helhet (Malterud, 2017, s. 28).

Videre er den metodiske strategien fortolkende beskrivelse inspirert av filosofiske antakelser som bygger på en forståelse av at fenomenet en studerer forstås som sosial konstruert heller enn som objektive enheter (Thorne, 2016, s. 55). Det Thorne beskriver som «interpretive turn», har vokst ut av en tradisjon generert av tenkere som Ricoeur (1981), Heidegger (1982) og Gadamer (1989) der fokuset var på analyser av meningskonstruksjon (Thorne, 2016, s. 55). Et sosialkonstruktivistisk ståsted eller verdenssyn innebærer en tro på at mennesker søker forståelse av verden der de lever eller arbeider (Creswell, 2018, s. 8). Gjennom erfaringer danner mennesker subjektive meninger relatert til ulike fenomener. Da disse meningene kan være varierte og komplekse, må forskeren ha evnen til å fange denne kompleksiteten snarere enn å identifisere få kategorier eller ideer (Creswell, 2018). For å få dette til er det sentralt å stille brede og generelle spørsmål slik at deltakerne har mulighet til å konstruere meningen ved ulike situasjoner, gjerne gjennom diskusjon og interaksjon med andre. Som forsker innen et slikt verdenssyn er det av betydning at en anerkjenner at ens egen bakgrunn former fortolkninger som gjøres. En induktiv tilnærming er sentral her (Creswell, 2018, s. 8).

De filosofiske antakelsene fra sosialkonstruktivisme anvendes ofte innen et fortolkende paradigme innen kvalitativ forskning (Creswell & Poth, 2016, s. 25). I det fortolkende paradigmet anerkjennes og undersøkes subjektivitet med forskeren som et sentralt og medvirkende redskap, ut fra en grunnforståelse om at verden kan oppfattes ulikt avhengig av hvilket ståsted en har (Malterud, 2017, s. 27). Det fortolkende paradigmet refererer til en mer flytende ontologi, hvor omverdenen forandres i henhold til individets fortolkning (Malterud, 2016, s. 122). I kvalitativ forskning er subjektivitet knyttet til et ontologisk nivå – hvordan fenomener erfares av mennesker, samt til et epistemologisk nivå – hvordan forskeren beskriver og reflekterer rundt slike fenomener. I senere tid har filosofier som sosialkonstruktivisme og postmodernisme utvidet det fortolkende paradigmet (Malterud, 2016, s. 122). I sosialkonstruktivismen blir sosiale fenomener betraktet som utformet og

skapt gjennom menneskelig samhandling (Malterud, 2017, s. 29). Kvalitative metoder innebærer elementer av tolkning av tekst, bevegelse mellom deler og helhet i materialet og en søken etter å få tilgang til informantenes erfaring og livsverden (Malterud, 2017, s. 29).

### **Oppsummering og relevans for avhandlingen**

Det fortolkende paradigmet har vært et utgangspunkt for denne avhandlingen. Ved bruk av den metodiske strategien fortolkende beskrivelse (Thorne, 2016) har inngangen til kunnskap og forståelse av fenomenet forskningsbasert utdanning vært preget av en fortolkende prosess og en induktiv tilnærming. Gjennom avhandlingen har jeg som forsker forsøkt å få tilgang til studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveileders erfaringer og oppfatninger av temaet forskningsbasert utdanning. Ved å benytte fokusgrupper kan en knytte det videre til også å gjelde kunnskapskonstruksjon i informantenes ulike praksisfellesskaper som vitenskapelig ansatte, studenter og praksisveiledere. Som beskrevet over presiserer Creswell (2018) viktigheten av å stille brede og generelle spørsmål for å fange kompleksiteten i informantenes livsverden. Dette kan gjerne foregå gjennom diskusjon og samhandling med andre (Creswell, 2018, s. 8). Valg av fokusgrupper kan dermed se ut til å være en egnet metode for å fange denne kompleksiteten. Nærmere redegjørelse for fokusgrupper og fortolkende beskrivelse følger i punkt 3.4.2 og 3.4.3.

### **3.3 Egen forforståelse og bakgrunn**

Malterud (2017) beskriver forforståelse som den ryggsekken en forsker bringer med seg inn i forskningsprosjektet før prosjektet starter. Denne forforståelsen vil påvirke måten en samler inn, leser og tolker data på (Malterud, 2017, s. 44). Forforståelsen består av erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og teoretiske referanserammer (Malterud, 2017, s. 45). Forforståelsen kan ofte være en viktig motivasjon til å gå i gang med et forskningsprosjekt, da en gjerne starter et prosjekt med et ønske om å lære mer om et tema av interesse (Malterud, 2017, s. 45). Ifølge Malterud kan dette sies å være et gode. Samtidig kan forforståelsen prege forskning i en negativ retning om en går inn i det med skylapper på. Konsekvenser kan for eksempel være at forskeren ikke er åpen for andre utfall enn det en selv har identifisert basert på sin forforståelse. Dette kan gjøre noe med hvordan data fra det empiriske materialet blir fortolket (Malterud, 2017, s. 45). Da forskerens bakgrunn trolig

har vært med på å forme forskningsprosessen og hvordan data har blitt tolket, er det relevant å ta med noe av det i kappen.

Før arbeidet med avhandlingen startet, hadde jeg arbeidet elleve år som høgskolelektor ved et bachelorprogram i ergoterapi. Like etter fullført bachelorutdanning i ergoterapi startet jeg på et masterprogram i helsevitenskap. Parallelt med dette studiet arbeidet jeg som ergoterapeut innen et spesialsykehus for revmatologi. Etter at mastergraden var fullført, startet jeg direkte i en stilling som høgskolelektor. Dette betyr at hovedvekten av erfaringen er fra utdanningssystemet og ikke så mye fra den kliniske hverdagen som ergoterapeut. Som bachelorstudent kom interessen for forskning for fullt. Spesielt i tilknytning til det å skrive bacheloroppgave ble interessen og engasjementet vekket. Dette gjorde at valget om å ta en mastergrad ble naturlig, jeg hadde et ønske om å arbeide med forskning i fremtiden.

Samtidig ble denne interessen også tatt med inn i yrkesutøvelsen som ergoterapeut, der jeg var opptatt av hvordan faglige valg skulle begrunnes, da gjerne helst med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap som en del av en kunnskapsbasert praksis. I yrkesutøvelsen ble det forsøkt å finne og anvende forskning som bakgrunn for de kliniske beslutningene. Ved et spesialsykehus var oppgavene spesialisert, og dermed var muligheten til stede for å søke etter forskning som støtte for de tiltakene en gjennomførte. I tillegg var flere i dette miljøet også opptatt av å lese og anvende nyere forskning i arbeidet, noe som ble gjenstand for diskusjon med blant annet andre ergoterapeuter, fysioterapeuter og leger. Kliniske retningslinjer fantes også innen noen av de områdene vi arbeidet innen.

Som høgskolelektor ble denne interessen for forskning og kunnskapsbasert praksis overført til undervisning og veiledning. Jeg ønsket å basere forelesninger på nyere forskning samt å veilede studenter i å finne og anvende forskning i forbindelse med oppgaver og praksisperioder. Denne troen på at det å inkludere forskning i yrkesutøvelsen er noe som kan bidra til bedre kvalitet, kan ha vært med på å prege arbeidet med avhandlingen. For å unngå at intervjuene kun skulle åpne opp for positive sider ved forskning, ble det ved utarbeiding av intervjuguider inkludert spørsmål knyttet til om det kunne være noen ulemper ved å basere utdanningen og yrkesutøvelsen på forskning. Dette er elementer jeg har prøvd å være bevisst også i intervjusituasjoner ved å stille spørsmål til informantene om det kan være noen ulemper med å basere profesjonen eller utdanningen på forskning. Det

har vært sentralt å åpne opp for deres erfaringer og tanker i denne retning også, ikke bare de positive sidene ved forskning som gjerne ofte fremheves.

I løpet av min erfaring som høgskolelektor har jeg hatt et inntrykk av at det kan være individuelle forskjeller blant de vitenskapelig ansatte knyttet til i hvor stor grad forskning anvendes i undervisning og i veiledning av studenter. Det samme gjelder i hvor stor grad dette perspektivet etterspørres og utfordres blant studenter. Disse individuelle forskjellene har jeg også erfart i klinisk praksis. Jeg har undret meg over om disse individuelle forskjellene skyldtes hvor mye forskning og kunnskapsbasert praksis har blitt vektlagt i profesjonsutøverens egen utdanning, knyttet til hvorvidt en hadde masterutdanning eller høyere, eller om det var et resultat av om det var et område av interesse.

Blant studenter har jeg opplevd at det kan være ulikheter knyttet til studenters motivasjon og interesse for forskning. Noen har vist stor interesse for å finne og lese forskningsartikler, mens andre opplever dette som tungt og noe de i hovedsak inkluderer for å imøtekomme et krav fra utdanningen. Imidlertid har jeg erfart at en stor andel av studentene anser forskningsbasert kunnskap som viktig og da spesielt knyttet til det å fremme best mulig kvalitet i pasientintervensjoner. Studenter som ser denne sammenhengen, og da gjerne i relasjon til praksisstudier, har jeg erfart har en større interesse for å integrere forskning i arbeidet og i oppgaver. Jeg har vært interessert i hvordan undervisningen best mulig kan treffe studentene slik at de lærer grunnleggende forskningsferdigheter som de tar med seg videre i yrkesutøvelsen. Da jeg som tidligere beskrevet har arbeidet som høgskolelektor ved et av de inkluderte studiestedene, har jeg vært opptatt av å inkludere andre bachelorprogram i ergoterapi i utvalget for å unngå å komme for tett på egen arbeidsplass. De hensyn som har blitt foretatt i sammenheng med forskning på egen arbeidsplass, er beskrevet nærmere i punkt 5.4 Avhandlingens styrker og mulige begrensninger.

### **3.4 Metodevalg**

Med bakgrunn i et fortolkende paradigme ble fokusgrupper og intervju vurdert som metoder som egnet seg for å innhente data. Videre var det, i tråd med fortolkende beskrivelse av Thorne (2016, s. 12) hvor fokuset ofte omhandler å forbedre eller endre praksis, som i dette tilfellet utdanningspraksis, også passende å gjennomføre en *scoping review* med henblikk på å undersøke faktorer som identifiserer strategier brukt til å implementere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi.

### **3.4.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitative metoder er egnet til å undersøke menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger (Malterud, 2017, s. 31). Ifølge Malterud er et av kjennetegnene ved kvalitative metoder at de bygger på teori om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Videre er det et formål med kvalitativ forskning å belyse menneskers subjektive erfaringer (Malterud, 2017, s. 30). Meningen, betydningen og nyanser av hendelser og atferd kan utforskes og på denne måten styrke forståelsen av ulike fenomener (Malterud, 2017, s. 31). Kvalitative metoder omfatter mange ulike strategier for systematisk innsamling, organisering og tolkning av tekstlig materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig kildemateriale. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener, der en er opptatt av forståelse snarere enn forklaring (Malterud, 2017, s. 32).

Creswell (2018) påpeker at noen av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er at den foregår i naturlige omgivelser, forskeren er den som samler inn data, og kvalitative forskere arbeider induktivt ved at de danner mønster, kategorier og tema fra et «bottom up» perspektiv (Creswell, 2018, s. 180-182). Etter at temaer er identifisert, anvender forskeren ifølge Creswell en deduktiv tilnærming ved å se tilbake på dataene for å avgjøre om det finnes mer evidens som kan støtte opp under temaene. Videre kjennetegn er blant annet at deltakernes mening skal utforskes, samt at refleksivitet og en holistisk tilnærming til det som studeres bør vektlegges (Creswell, 2018, s. 180-182). Kvalitative metoder gir tekstdata (Malterud, 2017, s. 36). Grunnlagsprinsippene for vitenskapelig håndtering av tekstlige data skiller seg ikke vesentlig fra velkjente vitenskapsteoretiske forutsetninger der tall brukes som materiale (Malterud, 2017, s. 36). I begge sammenhenger stilles det krav til en systematisk og refleksiv kunnskapsutvikling, der prosessen skal være transparent og resultatene deles med andre, med sikte på overførbarhet ut over den lokale konteksten der studien er gjennomført (Malterud, 2017, s. 36).

### **3.4.2 Fortolkende beskrivelse/Interpretive description**

Fortolkende beskrivelse er en induktiv tilnærming inspirert av etnografi, grounded theory og fenomenologi (Thorne, 2016, s. 29-32). Videre er det en forskningsstrategi som er egnet for å studere fenomener i praktiske disipliner som sykepleie, undervisning eller ledelse (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 7). Fortolkende beskrivelse er drevet av en tro på å finne bedre måter å

utøve en praksis på (Thorne, 2016, s. 12). Videre er denne forskningsstrategien utviklet med et fokus rettet mot spenningsfeltet mellom teori og praksis (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 8). Fortolkende beskrivelse var ikke tenkt som enda en metodologi med konkrete handlingsanvisninger, men derimot som en strategi, som pragmatisk, men veloverveid, plukket elementer fra ulike metodologier (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 8). Formålet var at fortolkende beskrivelse skulle rette seg mot problemstillinger, hvor pasientens, klientens, medarbeiderens, eller studentens behov var målet for forskningen (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 8).

Ifølge Thorne (2016, s. 38) skal fortolkende beskrivelse ikke betraktes som en ny «formell» metode med en trinnsvis oppskrift. Det finnes få eksplisitte retningslinjer i denne forskningsstrategien, og det sentrale er i større grad knyttet til at forskerens teoretiske og epistemologiske ståsted skal være gjenkjennelig med fortolkende beskrivelse (Thorne, 2016, s. 38). Fortolkende beskrivelser kan bidra med nye perspektiver på og fortolkninger av allerede kjent viten og dermed utvide og skape ny forståelse over for eksempel klinisk praksis (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 9). Strategien har mange fellestrekk med annen form for kvalitativ metode. Den er inspirert av etnografi, grounded theory og fenomenologi, men formålet med fortolkende beskrivelse er å danne kunnskap som informerer praksis med et mål om påfølgende handling (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 10).

Et forskningsspørsmål innen fortolkende beskrivelse vil ofte være både teoretisk og klinisk posisjonerende, noe som betyr at nye spørsmål stilles på bakgrunn av kunnskaper fra teorien og praksisfeltet, og at denne kunnskapen danner basis for nye forskningsaktiviteter (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 11). Fortolkende beskrivelse krever en analytisk form som går utover å ta ting fra hverandre og sette dem sammen igjen. Det krever at en som forsker lærer å se, teste antydninger om hvordan det kan passe sammen på nye måter, og tar noe eierskap over den potensielle betydningen og effekten av resultatene som til slutt blir funn (Thorne, 2016, s. 177-179). Videre fremhever Thorne at forskningen skal fortelle en historie. For å komme dit må forskeren kunne bygge en sammenhengende og solid linje av veiledende resonnementer gjennom ideer som kan være komplekse og motstridende, og kunne argumentere for valgene som er tatt (Thorne, 2016, s. 155).

Som tidligere beskrevet fremkommer det ikke konkrete trinn i analysen i fortolkende beskrivelse (Thorne, 2016, s. 38). Lomborg & Ankersen (2010, s. 13) har derimot foreslått tre

ulike trinn i gjennomføringen av analyse innen fortolkende beskrivelse. Trinn 1 handler om omgjøring av datamaterialet til tekst. Dersom intervjuer eller observasjoner er tatt opp med lydfiler, vil det være hensiktsmessig å transkribere materialet. Trinn 2 foreslås at handler om gjennomlesning av teksten, gjerne flere ganger og ved å i grove trekk markere (kode) de sekvenser som umiddelbart vurderes å ha betydning for analysen. Det anbefales ikke å gå for mye i detaljer på dette tidspunktet av analysen, som munner ut i en foreløpig kategorisering. I trinn 3 følger en nøyere gransking av de enkelte markerte utsagn i forhold til deres konkrete meningsinnhold. I fortolkende beskrivelse anbefales det å stille overordnede spørsmål som a) Hva er hovedbudskapet eller det originale i det samlede materialet? b) hvilken ny kunnskap gir datamaterialet umiddelbart? c) Hvordan faller data sammen med eller adskiller seg fra allerede eksisterende viten og erfaring? D) på hvilken måte har datainnsamlingens kontekst influert på data? (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 13). Ett og samme datamateriale kan tolkes på utallige måter. For å ikke bli overveldet må forskeren holde fokus på forskningsspørsmålet, uten å lukke muligheten for at dette spørsmålet kan ha behov for endring eller presisering. Underveis i den analytiske og fortolkende prosess inndras både teori og foreliggende forskningsresultater for å forstå det empiriske materialet (Lomborg & Ankersen, 2010, s. 10).

### **3.4.3 Fokusgrupper**

I delstudie I og II ble fokusgrupper valgt som metode. I fokusgrupper står samhandlingen mellom deltakerne sentralt (Malterud, 2018, s. 18). Fokusgruppene bør gjennomføres med henblikk på å skape en dynamikk mellom deltakerne som åpner for innsikt av en annen karakter enn ved individualintervjuer (Malterud, 2018, s. 18). Fokusgrupper er en egnet forskningsmetode dersom formålet er å utforske et fenomen som gjelder felles erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange mennesker samhandler (Malterud, 2018, s. 22). Gruppedynamikken bidrar til å skape fortellinger. Fokusgrupper kan brukes til å utforske erfaringer og synspunkter fra et pasientperspektiv, erfaringer og synspunkter hos helsepersonell og i studier av undervisningsprosjekter (Malterud, 2018, s. 22).

I denne avhandlingen ble fokusgrupper vurdert som en egnet metode, da det kan bidra til å få frem ulike erfaringer og holdninger innad blant studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. Det ble vurdert at fokusgrupper i større grad enn individuelle intervjuer kan fange opp felles erfaringer og holdninger, samt eventuelle ulikheter og spenninger. Dette er i



tråd med Malterud (2018, s. 20) som fremhever at et argument for å velge fokusgrupper er dersom en vurderer det slik at en får frem andre fortellinger om erfaringer enn det en ville ha fått ved individuelle intervjuer av de samme informantene. Ved valg av fokusgrupper i avhandlingen ble forhold som synergieffekten, det at informantene gjerne kunne hjelpe hverandre til å huske områder som blir etterspurt, som også potensielt kan fremskaffe mer detaljer og rikere beskrivelser, sett på som fordeler.

En fokusgruppe varer vanligvis i ca. 90 minutter og ledes av en moderator i følge med en co-moderator (Malterud, 2018, s. 20). Det som kjennetegner en fokusgruppe er at deltakerne oppfordres til å snakke med hverandre, stille spørsmål, kommentere de andre deltakernes innspill mer enn å svare på spørsmål direkte til moderatoren (Malterud, 2018, s. 20). I litteraturen er det ulike oppfatninger om hva som kreves for å kalle en gruppediskusjon en fokusgruppe. Noen definerer fokusgrupper svært detaljert med henblikk på størrelse, antall, sammensetning og fremgangsmåte (Krueger, 2014), mens andre vektlegger at en hvilken som helst gruppediskusjon kan kalles fokusgruppe så lenge forskeren aktivt oppmuntrer til og forholder seg til gruppeinteraksjon (Kitzinger & Barbour, 1999). Det har tidligere blitt anbefalt at deltakerne i en fokusgruppe ikke skal kjenne hverandre på forhånd (Malterud, 2018, s. 45). Dette hang sammen med at en skulle unngå at deltakerne formidlet etablerte måter å snakke om et tema på. Denne anbefalingen har i senere tid blitt mer nyansert ved at det også trekkes frem at det kan være fordeler knyttet til homogenitet i fokusgruppene (Malterud, 2018, s. 45). En fordel kan være at det er lettere for deltakerne å åpne seg, samt at konteksten stemmer bedre overens med de rammebetingelsene deltakerne har (Kitzinger & Barbour, 1999).

Flere fordeler ved fokusgrupper har blitt beskrevet. Imidlertid er det også sentralt å peke på noen utfordringer ved fokusgrupper som har blitt påpekt i litteraturen. Dette er områder som at dominerende personer kan få for stor innvirkning på resultatene, at deltakerne kan intellektualisere, at fokusgrupper ikke så lett favner om deltakernes følelser, og at deltakerne kan komme med uriktig informasjon (Krueger & Casey, 2014, s. 13-15). Hensyn som er tatt når det gjelder gruppestørrelse og gruppesammensetning i fokusgruppene avhandlingen baserer seg på, beskrives i punkt 3.8 Troverdighet i kvalitativ forskning og i punkt 5.4 Avhandlingens styrker og mulige begrensninger.

### 3.4.4 Kvalitativt forskningsintervju

I tillegg til fokusgrupper ble det foretatt ett individuelt intervju i delstudie II. Dette var som følge av at det bare var en informant som viste interesse og hadde mulighet til å delta i denne delstudien. Da det ble vurdert som at informanten kunne ha verdifull erfaring og kunnskap å dele om temaet, ble det gjennomført et individuelt intervju. Det ble benyttet samme intervjuguide i gjennomføringen av det kvalitative forskningsintervjuet som i fokusgruppene.

Malterud (2017, s. 133) fremhever at intervjuer med individuelle deltakere kan kalles dybdeintervjuer, ustrukturerte intervjuer eller semistrukturerte intervjuer. Et kvalitativt intervju innebærer en samtale mellom mennesker der både informasjonsutveksling og sosial samhandling står sentralt (Malterud, 2017, s. 133). Konteksten rundt samtalen vil være en sentral ramme for kunnskapsutvikling når forskeren innhenter kvalitative data (Malterud, 2017, s. 133). Kvale (2012) er også opptatt av det kvalitative forskningsintervjuet og er inspirert av et fenomenologisk perspektiv. Fra en slik posisjon vil målet være å innhente opplysninger om deltakerens erfaringer og livsverden, i lojalitet til informantens egen versjon av sin historie. Intervjuet skal ha en deskriptiv orientering, der en som forsker er opptatt av å oppnå rikest mulig beskrivelser fra deltakerens perspektiv (Kvale, 2012).

Spørsmålene i intervjuet bør stilles på en slik måte at informanten deler sine erfaringer i form av konkrete hendelser (Malterud, 2017, s. 134). Gjennom å be informanten om å gi eksempler på det som ble sagt, ble et slikt perspektiv forsøkt ivaretatt. Dette kunne for eksempel være relatert til informantens opplevelse av studenters bruk av forskning, om det var mulig å gi eksempler på at studenter hadde brukt forskning i møte med pasienter. En slik tilnærming åpnet opp for å få til en presisering og konkretisering. Ved å stille slike spørsmål fremhever Malterud (2017) at en kan få tilgang til tydeligere konturer av noe informanten faktisk har opplevd, og ikke bare et uttrykk for allmenn konversasjon. Videre er det ifølge Malterud (2017, s. 135) sentralt at forskeren ved gjennomføringen av et kvalitativt intervju lytter godt og er sensitiv til det informanten formidler. Dette er sentralt for å skape et klima preget av trygghet og fortrolighet. Samtidig må forskeren holde fast på forskningsspørsmålet, slik at samtalen blir fokusert, og slik at dataene som skapes, kan benyttes til nettopp å belyse forskningsspørsmålet (Malterud, 2017, s. 135).

### 3.4.5 Scoping review

*Scoping review* ble benyttet som tredje delstudie for å identifisere studier som beskriver forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi, samt identifisere faktorer som støtter implementering av forskningsbasert utdanning i disse studieprogrammene. Årsaken til at utdanningsprogram i ergoterapi og fysioterapi ble valgt, er at disse programmene på mange måter kan betegnes som noe beslektet. I internasjonal litteratur omtales de gjerne som *rehabilitation programmes*. Som forsker har jeg støttet meg til følgende litteratur når det gjelder *scoping review*: Arksey and O'Malley (2005), Levac et al. (2010) og Khalil et al. (2016). I tillegg ble The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual – Methodology for JBI Scoping Reviews (Peters et al., 2015) også brukt gjennomgående for å sikre en systematisk metodologi.

Som en konsekvens av en økende kunnskapsbasert praksis, har mengden publiserte systematiske reviewer økt betraktelig (Arksey & O'Malley, 2005). Det finnes mange ulike typer review studier: systematiske reviewer, metaanalyser, rapid reviewer, litteratur review, narrative reviewer og scoping reviewer. En definisjon på *scoping review* som er hyppig brukt er av Arksey and O'Malley:

Scoping studies aim to map rapidly the key concepts underpinning a research area and the main sources and types of evidence available, and can be undertaken as standalone projects in their own right, especially where an area is complex or has not been reviewed comprehensively before. (s. 21)

I senere tid har Daudt et al. (2013) kommet med en revidert definisjon: "scoping studies aim to map the literature on a particular topic or research area and provide an opportunity to identify key concepts, gaps in the research; and types and sources of evidence to inform practice, policymaking, and research" (s. 8). På et generelt grunnlag er formålet med en *scoping review* å kartlegge et forskningsfelt (Arksey & O'Malley, 2005). De fem stegene beskrevet i rammeverket til Arksey and O'Malley for å gjennomføre en *scoping review* har blitt benyttet i delstudie III: 1) identifisere forskningsspørsmålet, 2) identifisere relevante studier, 3) utvelgelse av studier, 4) kartlegge dataene, og 5) sammenfatte og rapportere resultatene. Formålet med avhandlingens *scoping review* var å identifisere studier som har beskrevet forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi for

å dokumentere gjeldende kunnskapsstatus og å kartlegge faktorer som reflekterer og støtter implementering av forskningsbasert utdanning i utdanningspraksis i ergoterapi og fysioterapi.

*Videre ble følgende mål formulert for studien:*

1. Å utforske omfanget og rekkevidden av forskning som har blitt utført innen forskningsbasert utdanning relatert til ergoterapi- og fysioterapiutdanning.
2. Å utforske forskningsmetode og design benyttet i forskning innen forskningsbasert utdanning relatert til ergoterapi- og fysioterapiutdanning.
3. Å utforske strategier brukt til å implementere og fremme forskningsbasert utdanning innen ergoterapi- og fysioterapiutdanning.

Søkestreng ble utarbeidet i samarbeid med forskningsbibliotekar, og søkene ble gjennomført av forskningsbibliotekar i følgende databaser: EBSCO (Academic Search Elite, CINAHL, ERIC), MEDLINE, Embase and Education source ved bruk av en kombinasjon av nøkkelord og MeSH-begreper. Disse databasene dekker både helse og utdanning. I tillegg ble det søkt etter grå litteratur i Nora, Bibliotek DK, Libris, Norart, SveMed+, Bielefeld Academy Search Engine, CADTH, Current awareness service for health, COPAC union catalogue, CORE, ETHOS – British Library e-theses online service, King's fund, MedNar, NDLTD, OAlster, Open access theses and dissertations, National institute for clinical excellence og OpenGrey.

Det ble definert inklusjons- og eksklusjonskriterier på forhånd gjennom utarbeidelse av en protokoll som anbefalt av The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual – Methodology for JBI Scoping Reviews (Peters et al., 2015). Søket ga 3068 treff i databaser og 210 treff i grå litteratur. 75 studier i fulltekst ble vurdert, og 27 studier ble inkludert i studien. Det ble gjennomført en tematisk analyse inspirert av Aveyard (2018), der fire tema ble presentert som funn.

### 3.5 Utvalg og datainnsamling

Delstudie I og II er basert på fokusgrupper og et individuelt intervju. Tabell 4 viser en oversikt over fordelingen av informanter i disse to delstudiene.

Tabell 4. Oversikt over fokusgrupper og individuelt intervju i delstudie I og II

	Delstudie I	Delstudie II
<b>Fokusgrupper</b>	3 fokusgrupper med vitenskapelig ansatte (n=5, 5 og 2). 3 fokusgrupper med tredjeårsstudenter (n=8, 5 og 5)	3 fokusgrupper med praksisveiledere (n=4, 2 og 2)
<b>Individuelt intervju</b>		1 individuelt intervju (n=1)

#### Delstudie I

Delstudie I er basert på et strategisk utvalg av informanter fra to ulike grupper: tredje års ergoterapistudenter og vitenskapelig ansatte ved tre ulike bachelorprogram i ergoterapi. Først kontaktet forskeren programansvarlige ved de tre utdanningsinstitusjonene gjennom e-post med kort informasjon om studien. Alle tre programansvarlige var positive til å videreformidle informasjon om studien og spørsmål om deltakelse til vitenskapelig ansatte og studenter. Studien ble deretter informert om både muntlig og skriftlig til vitenskapelig ansatte og studenter. Til studentene ble det lagt ut informasjon på den digitale læringsplattformen itslearning, samt at det ble opplyst om studien i en klasseromsetting der studentene hadde undervisning. Deltakere som var interessert i å delta i studien ble oppfordret til å kontakte forskeren via e-post. Atten studenter og tolv vitenskapelig ansatte fordelt på de tre utdanningsprogrammene deltok i studien. Fokusgruppene fant sted etter at studentene hadde gjennomført sin siste praksisperiode, og var i starten av bachelorprosjektet sitt.

Tabell 5. Oversikt over rekruttering av informanter til delstudie I

	Stuedsted 1	Stuedsted 2	Stuedsted 3	Totalt antall
<b>Studenter</b>	8	4	6	18
<b>Vitenskapelig ansatte</b>	5	2	5	12

Datainnsamling foregikk i perioden februar 2019 til og med mai 2019. Alle intervjuene ble gjennomført som fokusgrupper med en moderator og en co-moderator. Det ble brukt en lydopptaker under fokusgruppene, og i etterkant ble lydfilene transkribert. Fokusgruppene hadde en varighet på mellom 76 til 86 minutter. Forsker var moderator ved gjennomføring av alle fokusgruppene, bortsett fra fokusgruppen av vitenskapelig ansatte ved egen arbeidsplass. Ved gjennomføring av denne fokusgruppen var det en av veilederne for prosjektet som var moderator, og en stipendiat som var co-moderator. Flere forhold ved dette beskrives nærmere under punkt 3.8 Troverdighet i kvalitativ forskning og 5.4 Avhandlingens styrker og mulige begrensninger.

## Delstudie II

Et strategisk utvalg ble også benyttet under rekruttering av informanter til delstudie II. Ledere for ergoterapitjenesten ved syv steder innen kommunehelsetjeneste og tre sykehus ble kontaktet gjennom epost med informasjon om studien. Inklusjonskriterier i denne delstudien var at deltakerne var ergoterapeuter og hadde erfaringer fra å veilede ergoterapistudenter i praksis. Totalt ni deltakere var interessert i å delta i studien, hvorav fire deltakere hadde arbeidssted i kommunehelsetjeneste og fem ved et sykehus. Informantene var ansatt ved fire ulike arbeidssteder.

Tabell 6. Oversikt over rekruttering av informanter til delstudie II

	Arbeidssted 1	Arbeidssted 2	Arbeidssted 3	Arbeidssted 4
<b>Ergoterapeuter</b>	1	4	2	2
<b>Arbeidssted</b>	Sykehus	Sykehus	Kommune	Kommune

Datainnsamlingen foregikk i perioden februar 2020. Det ble gjennomført tre fokusgrupper og ett individuelt intervju. Det ble brukt en lydopptaker under intervjuene, og intervjuene ble i etterkant transkribert av forsker. Intervjuene hadde en varighet på mellom 61 til 88 minutter.

### 3.6 Gjennomføring av fokusgrupper og kvalitativt intervju

Hver fokusgruppe startet med at informantene skrev under på en samtykkeerklæring og fylte ut et skjema med bakgrunnsopplysninger. Det ble informert om at det var frivillig å delta i prosjektet og at en når som helst kunne trekke samtykket uten å oppgi grunn. Videre ble det opplyst om forhold knyttet til anonymitet, oppbevaring og behandling av personopplysninger. Det ble formidlet at en bare ville bruke opplysningene om deltakerne til formålene som var beskrevet i samtykkeerklæringen, samt at opplysningene skulle behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakernes rettigheter ble det også opplyst om, for eksempel retten til å få slettet personopplysninger (se flere detaljer i vedlegg 8, 9 og 10 informasjonsskriv). Skjemaet for bakgrunnsopplysninger ble delt ut til vitenskapelig ansatte, studenter og praksisveiledere. Disse hadde spørsmål knyttet til formell kompetanse og klinisk erfaring. Blant praksisveiledere var det også et spørsmål knyttet til antall studenter en hadde veiledet. For mer detaljer, se vedlegg 11, 12 og 13 bakgrunnsinformasjon fra de tre gruppene.

Videre ble det gitt en kort redegjørelse av hva en fokusgruppe er. Det ble presisert at en ønsker at deltakerne skal diskutere mest mulig, at interaksjonen mellom deltakerne er sentral. Samtidig ble det formidlet at det ikke er noen riktige eller feil svar, og at ulike erfaringer og meninger kan være bra for diskusjon rundt temaet. Moderator har ledet fokusgruppene og har innledet med en kort beskrivelse av formålet med studien og fokusgruppen samt fremhevet at det er informantene som sitter på kunnskapen og erfaringen som er verdifull for prosjektet. I tillegg til en moderator har en co-moderator vært til stede under fokusgruppene. Moderator har stilt flest spørsmål, og co-moderator har kommet med oppfølgingsspørsmål samt oppsummert til slutt. I denne oppsummeringen har det vært en mulighet for deltakerne til å bekrefte, avkrefte og utdype det som ble sagt. Under alle fokusgruppene ble det tatt notater, og det ble forsøkt å foreta transkripsjon før neste fokusgruppe ble gjennomført. Etter gjennomføring av fokusgruppene har forskeren/moderatoren skrevet notater, og det har vært en debriefing mellom moderator og co-moderator etter hver fokusgruppe. Det kvalitative forskningsintervjuet har også startet på samme måte som fokusgruppene ved at informanten har underskrevet samtykkeerklæring og fylt ut bakgrunnsopplysninger. Opplysninger om personvern,

forskningsetiske hensyn og formålet med studien har også blitt formidlet på samme måte som i fokusgruppene. Det ble benyttet samme intervjuguide i dette intervjuet som i fokusgruppene.

### **3.7 Analyse i forbindelse med fokusgrupper og individuelt intervju**

Tidligere forskning innen temaet forskningsbasert utdanning har preget prosessen med å utforme intervjuguide og analyse. Fortolkende beskrivelse i tråd med Thorne (2016) og Lomborg & Ankersen (2010) ble brukt som analysestrategi. Det ble tatt notater under alle fokusgruppene av co-moderator, og alle fokusgrupper og det individuelle intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert ordrett av forsker. Etter fokusgruppene hadde moderator og co-moderator en kort debrifing. Det individuelle kvalitative intervjuet i delstudie II ble gjennomført av forsker alene. Her ble det også ble tatt notater underveis, og samme metode for transkripsjon ble benyttet.

Forskeren gjennomførte analysen sammen med en annen forsker. Først ble analysen gjennomført separat, deretter i en felles analyse der de to forskerne diskuterte og sammenlignet fortolkningene sine og ble enige om temaer og mønster. Word ble brukt som verktøy for å analysere data, og analysen bestod av følgende steg inspirert av Thorne (2016, kap. 8) og Lomborg & Ankersen (2010, s. 13): 1) lese transkripsjonene mange ganger og så fordomsfritt som mulig, 2) skrive små merknader ved å stille spørsmål til teksten og påpeke sentrale poeng, potensielle temaer eller mønster, 3) kondensering; 4) bred koding, 5) sammenligne og kontrahere innen fokusgrupper med lik deltakelseskategori og til slutt 6) sammenligne og kontrahere innen fokusgrupper som besto av ulike deltakelseskategorier. Ved å sammenligne og kontrahere innen og mellom fokusgruppene gjorde det at det var mulig å generere temaer og mønstre innen hele datamaterialet.

Det individuelle intervjuet i delstudie II ble også analysert etter samme strategi.

Transkripsjon av et intervju ble foretatt før gjennomføring av neste intervju. I delstudie I ble hver fokusgruppe analysert enkeltvis, deretter ble fokusgrupper med studenter analysert på tvers, fokusgrupper med vitenskapelig ansatte analysert på tvers før analysen ble foretatt på tvers av disse to deltakelseskategoriene. I delstudie II ble hver fokusgruppe og det individuelle intervjuet med praksisveiledere analysert enkeltvis, deretter ble de analysert på tvers. Tabell 7 viser en kort fremstilling av hvordan analysen ble gjennomført i Word.



Eksemplene er hentet fra to informantsitater fra delstudie II der praksisveiledere deltok i en fokusgruppe.

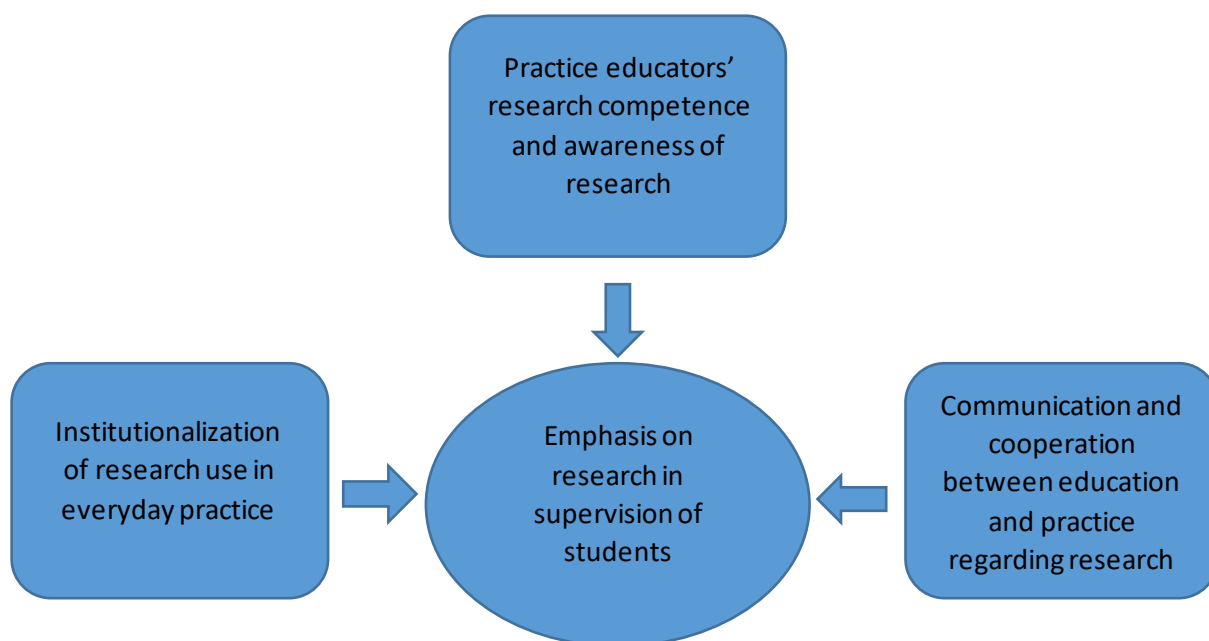
Tabell 7. Oversikt over analyse etter fortolkende beskrivelse

Hvem (Deltaker anonymisert)	Rådata (Det transkriberte materialet)	Marginale bemerkinger (Spørsmål eller kommentarer til teksten i lys av forskningsspørsmålet)	Kondensering (Ren kondensering, ikke tolkning)	Bred koding (Tolke)	Tema/ mønstre
D4	Det blir.. jeg må si at jeg ikke er så flink til å be de hele veien trekke frem den forskningen for å få frem en nyanse. <u>Jeg har ikke den bakgrunnen fra min skole med en slik tilnærming så jeg er nå enda litt sånn</u> erfaringsbasert i mitt hode så jeg henger ikke helt med i forhold til at forskningen skal løftes frem, og det er viktig å bruke den for det det er verdt i forhold til studentene for de har kanskje de brillene på mye mer. Få de til, at vi utfyller hverandre også litt. At de også trekker frem forskningen. At vi demper litt den der overdrevne troen på at alt enhver veileder gjør er liksom fasiten på alt, for det gjør de nok.	Veileder ikke så bevisst på å trekke frem forskningen, ikke et fokus i egen utdanning. Opptatt av at studentene skal trekke frem forskning. Praksisveileder og student utfyller hverandre her? Dempe troen på at alt veileder gjør er fasiten.	Ikke den bakgrunnen fra egen utdanning, fortsatt erfaringsbasert, men utfordre studentene til å trekke frem forskning.	Manglende fokus på forskning i egen utdanning fører til mindre bevissthet rundt forskning i veiledning av studenter?	Tema 7) Manglende fokus på forskning i veiledning

Hvem (Deltaker anonymisert)	Rådata (Det transkriberte materialet)	Marginale bemerkninger (Spørsmål eller kommentarer til teksten i lys av forskningsspørsmålet)	Kondensering (Ren kondensering, ikke tolkning)	Bred koding (Tolke)	Tema/ mønstre
Moderator	Men har dere forventninger til at studenter skal være opptatt av å bruke forskning i praksis? Er det noe dere vektlegger i veiledning eller..?				
D1	Nei				
D2	Ikke automatisk. Det kommer litt ut av mål og plan som studenten setter selv, men <u>utenom det så har jeg ikke satt noe krav til eller forventning om at de skal bruke det verken i behandling eller intervensjon som vi har startet. Jeg stiller ikke en forventning om at du bør vise meg.</u>	Vektlegger ikke forskning i veiledning automatisk. Forekommer dersom studenten selv tar et initiativ til det i sin mål og plan? Hva ligger bak dette?	Utover mål og plan som studenten formulerer selv, har jeg ikke satt noe krav til eller forventning om at de skal bruke det (forskning)	Mangel på forventning/krav til studenters bruk av forskning	Tema 7) Manglende fokus på forskning i veiledning

Dette er eksempler på informantsitater innen temaet manglende fokus på forskning i veiledningen. Disse eksemplene er fra en relativt tidlig analysefase. Ved flere gjennomganger av råmaterialet og ved forsøk på å danne mønstre på tvers av datamaterialet ble det tydelig at forskning i liten grad ble vektlagt i veiledningen, men det var ikke et fullstendig fravær av dette fokuset. I tråd med fortolkende beskrivelse ble det brukt tid på å visualisere et mønster på tvers av datamaterialet i form av en figur. Figur 1 viser hvilke faktorer som påvirket hvorvidt praksisveiledere hadde fokus på forskning i sin veiledning. Tre tema gikk igjen på tvers av fokusgruppene og intervjuet. Dette var praksisveilederes

forskningskompetanse og bevissthet knyttet til forskning, kommunikasjon og samarbeid med utdanningsprogrammet vedrørende forskning og institusjonalisering av forskningsbruk i daglig praksis. Denne modellen ble brukt for å skrive frem resultatene i delstudie II. En tilsvarende måte å arbeide frem tema og mønstre ble også foretatt i delstudie I blant studenter og vitenskapelig ansatte.



Figur 1: Konseptuell modell av praksisveilederes vektlegging av forskning i veiledning

Videre var analysen preget av en prosess som gikk frem og tilbake i datamaterialet som involverte å ta ting fra hverandre og sette dem sammen igjen. Slik var det mulig å danne mønstre på tvers av datamaterialet. I denne prosessen ble transkripsjonene igjen sett nærmere på for å sikre at fortolkningene var i tråd med dataene. For å sørge for troverdighet i analysen ble det stilt spørsmål som «Hva er det jeg ser», «hvorfor ser jeg dette», «er det noen annen måte jeg kan forstå dette aspektet av dataen?», «hva er det jeg eventuelt ikke ser?» og «hva er det de ikke forteller meg?» (Thorne, 2016, s. 174 ). Ved å bruke en slik tilnærming ble en som forsker minnet på viktigheten av å se dataen gjennom alternative linser og erkjenne at det var en mulighet for at andre aspekter kunne være tilstede i datamaterialet (Thorne, 2016, s. 174). Thorne uttrykker dette på følgende måte: «As your mind moves from data to pattern and from pattern to relationship, you need to continually

find ways to confirm or challenge the basis upon which your mind is making linkages between the pieces and parts within the data» (Thorne, 2016, s. 174). Analysene i tilknytning til delstudie I og II ble gjennomført av to forskere, først separat og deretter i en felles analyse. Det ble brukt tid på å diskutere hvilket mønster en så på tvers av datamaterialet, før en entes om en modell.

### Analyse i forbindelse med scoping review

I arbeidet med delstudie III ble det først utarbeidet en protokoll for *scoping review* basert på rammeverket til Arksey and O'Malley (2005). Fem steg som var anbefalt i dette rammeverket, veiledet arbeidet med avhandlingens *scoping review*. Disse var som følger: 1) identifisere forskningsspørsmålet, 2) identifisere relevante studier, 3) utvelgelse av studier, 4) kartlegge dataene, og 5) summere og rapportere resultatene. The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual – Methodology for JBI Scoping Reviews har også blitt benyttet gjennomgående for å sikre en systematisk metodologi (Peters et al., 2015). Søkestreng ble utarbeidet i samarbeid med en forskningsbibliotekar, samt at søkestrengen ble kvalitetssikret av en annen bibliotekar. Prøvesøk ble foretatt i august 2020, og hovedsøk ble gjennomført i oktober 2020, med et oppdatert søk i juni 2021. Litteratursøkene ble foretatt av en forskningsbibliotekar. Tabell 8 viser en oversikt over databaser som ble benyttet.

Tabell 8. Oversikt over databaser benyttet til søk i *scoping review*

<b>Databaser</b>	EBSCO (Academic Search Elite, CINAHL, ERIC)	Medline	Embase	Education source
<b>Grå litteratur</b>	Nora, Bibliotek DK, Libris, Norart, SveMed, OAster, Open access theses and dissertations	Bielefeld Academy Search Engine, CADTH, Current awareness service for health	COPAC union catalogue, CORE, EThOS – British Library e-theses online service, King's fund, MedNar, NDLTD	National institute for clinical excellence and OpenGrey

Inklusjons- og eksklusjonskriterier ble definert etter PCC (*population, concept og context*) i tråd med manualen til The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual (Peters et al., 2015).

### *Populasjon*

Studier som hadde fokus på studenter og/- eller vitenskapelig ansatte innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi, ble inkludert. Videre ble studier som inkluderte andre helsefaglige bachelorprogram inkludert dersom de også inkluderte bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi.

### *Konsept*

Studier hvor forskningsbasert utdanning var hovedkonseptet, ble undersøkt i avhandlingens *scoping review*. Dette innbefattet studier som vektla forskning i utdanning, slik som studenters bruk av forskning, studenters læring av forskningsferdigheter (inkludert forskningsmetode og vitenskapsteori) og studentinvolvering i forskning. Videre ble studier som hadde fokus på utdanningsstrategier for å fremme og implementere forskning i studieplaner, inkludert. Studier som undersøkte vitenskapelig ansattes bruk av forskning i undervisning og deltakelse i forskningsprosjekter, ble også inkludert. Studier som utforsket kunnskapsbasert praksis og *research utilization* i disse to bachelorprogrammene ble også inkludert.

### *Kontekst*

De inkluderte studiene involverte typiske utdanningssettinger som klasseromsundervisning, klinisk praksis eller simulering.

### *Eksklusjonskriterier*

Studier som omhandlet bachelorstudenter fra andre helsefaglige utdanningsprogram som sykepleie og radiografi, ble ekskludert. Studier som inkluderte studenter fra masterprogram ble også ekskludert, samt studier som inkluderte klinikere innen ergoterapi og fysioterapi. Studier ble også ekskludert dersom de var på andre språk enn engelsk, dansk, norsk og svensk.

Etter at litteratursøkene var gjennomført, eksporterte forskningsbibliotekaren alle søkeresultatene til Rayyan, en app for systematiske reviewer (Ouzzani et al., 2016). Etter at duplikater ble fjernet, var det to forskere som uavhengig av hverandre screenet tittel og abstrakt av artiklene som sto igjen (n=2639), opp mot forskningsspørsmålet, og inklusjons- og eksklusjonskriterier. Av disse ble 75 studier i fulltekst vurdert. En pilottest av tre

fulltekstartikler ble gjennomført først blant et forskerteam på tre forskere, etter anbefaling i Joanna Briggs Institute Reviewers Manual (Peters et al., 2015). Det var full enighet blant de tre forskerne knyttet til vurdering av de tre artiklene sett opp mot inklusjons- og eksklusjonskriterier. Deretter ble alle fulltekstartikler lest og vurdert av to forskere uavhengig av hverandre. En tredje forsker ble innhentet dersom det var uenighet knyttet til vurdering av fulltekstartiklene. Da det ikke oppsto uenighet, ble det ikke aktuelt. 27 studier ble inkludert i studien etter at 48 studier ble ekskludert.

En tematisk analyse ble benyttet for å identifisere strategier for å implementere og fremme forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi. Den tematiske analysen var inspirert av Aveyards (2018, s. 141-149) tematiske analyse bestående av ulike trinn. I det første trinnet ble aktuelle tema fra resultatdelen fra de inkluderte artiklene identifisert (Aveyard, 2018, s. 141). I tråd med denne tilnærmingen ble det benyttet ulike fargekoder for å markere deler av innholdet som hadde relevans for forskningsspørsmålene. Videre ble temaene utviklet ved å slå sammen resultater fra samme tema. Deretter fikk temaene ulike foreløpige benevnelser etter å ha vurdert resultatene fra de inkluderte studiene igjen, og deretter ble temaene sammenlignet for å sørge for at de hadde egnede benevnelser. Det siste steget besto i å undersøke temaene nærmere ved å se på likheter og ulikheter i materialet (Aveyard, 2018, s. 144).

Basert på denne analysen ble fire tema identifisert på tvers av de inkluderte artiklene. Deretter ble studiene analysert etter når strategiene ble foreslått inkludert i studieplaner herunder tidlig, gjennomgående eller sent i studieforløpet. Til slutt ble de inkluderte studiene analysert etter hvor strategien ble anbefalt implementert, om det var i klasseromsettinger, praksisperioder eller en kombinasjon av disse to.

### **3.8 Troverdighet i kvalitativ forskning**

I arbeidet med avhandlingen har jeg som forsker støttet meg til blant annet Thornes beskrivelse av kvalitetskriterier for å evaluere troverdighet (Thorne, 2016, s. 232). Ifølge Thorne er begrepene validitet og reliabilitet slik vi kjenner dem innenfor kvantitativ forskning, ikke like godt egnet til å matche de spesifikke filosofiske antakelsene og formålet med kvalitativ forskning (Thorne, 2016). Imidlertid har de underliggende prinsippene tilknyttet disse begrepene relevans for viktigheten av kvalitetskriterier innen kvalitativ

forskning. Forskere innen kvalitativ forskning er forpliktet til å være oppmerksomme på disse og identifisere passende teknikker for å sikre integritet både i forskningsprosessen og i fremstilling av produktet (Thorne, 2016, s. 111).

Thorne (2016) har basert på kvalitetsindikatorer innen kvalitativ forskning generelt, definert følgende fire kvalitetskriterier for å evaluere troverdighet: *epistemological integrity*, *representative credibility*, *analytic logic* og *interpretive authority* (Thorne, 2016, s. 232 - 235). Med begrepet *epistemological integrity* menes at for at funnene skal være troverdige må forskningsprosessen avdekke et forskningsspørsmål som er i samsvar med det uttalte epistemologiske standpunktet og en tolkning av datakilder og tolkningsstrategier som følger av det spørsmålet. Dette er forsøkt tatt hensyn til i avhandlingen ved at forskningsspørsmålet henger sammen med det overordnede målet som avhandlingen bygger på, samt at forskningsspørsmålet har en nærhet til en utdanningspraksis. Det å utforske et tema som kan ha implikasjoner for praksis sammenfaller med det å anvende fortolkende beskrivelse som en forskningsstrategi. Videre ble forskningsspørsmålet utforsket blant tre deltakergrupper, noe som gjorde muligheten til å identifisere mønstre på tvers av datamaterialet større, noe som også er i tråd med fortolkende beskrivelse. Begrepet *representative credibility* løfter frem viktigheten av at resultatene hviler på en gjennomtenkt og velbegrunnet datainnsamling, analyse og fortolkning som passer til forskningsspørsmålet. I delstudie I og II er dette forsøkt ivaretatt ved at forskeren har støttet seg til trinnene for analyse som tidligere har blitt beskrevet innen fortolkende beskrivelse, samt at to forskere har foretatt analyser separat først og deretter sammen.

Videre omhandler begrepet *analytic logic* at alle kvalitative studier må reflektere en analytisk logikk som eksplisitt redegjør for forskerens begrunnelse for det som ligger bak tolkninger og kunnskapspåstandene på grunnlag av det som ble lært i forskningen. I avhandlingen har dette blitt forsøkt ivaretatt ved å være transparent i de valgene som har blitt foretatt knyttet til fortolkninger, ved å trekke ut informantsitater som gir en nærhet til empirien, samt ved å utarbeide en figur der mønstre basert på fortolkninger i datamaterialet på tvers kommer frem. Med begrepet *interpretive authority* menes at forskerens fortolkninger må være troverdige i den forstand at de illustrerer noe som går utover egen erfaring, forforståelse eller andre former for skjevheter. Bevissthet om egen bakgrunn, erfaring og kjennskap til feltet har vært sentralt, samt å åpne opp for andre innfallsvinkler til temaet. Her har også

det at en har vært to forskere som har foretatt fortolkning av det empiriske materialet, vært en sentral faktor for å minimere faren for skjevheter.

### *Validitet og reliabilitet*

Kvale and Brinkmann (2015), Malterud (2017) og Creswell (2018) er opptatt av begrepet validitet i kvalitativ forskning og det fremheves at å validere er å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påpeker at validitet gjerne tidligere har blitt knyttet til en positivistisk tilnærming ved at fokuset handler om spørsmål knyttet til om en måler det en tror en måler. I en bredere fortolkning av begrepet validitet er det fortsatt relevant innen kvalitativ forskning ved at fokuset handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Validering bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Ifølge Malterud (2017, s. 192) bør en stille spørsmål til forskningsspørsmålets relevans, utvalget, datainnsamling, teoretiske perspektiver, analysestrategien og presentasjonsformen. En kritisk innvending til kvalitative intervjuer er hvorvidt funnene kan sies å være valide, da det kan være en fare for at intervjupersonenes uttalelser kan være uriktige (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre presiserer Malterud (2017, s. 193) at det er viktigere å stille seg spørsmål knyttet til hva deltakerne snakker sant om, enn å ha fokus på hvorvidt de har snakket sant. Det fremheves at alle former for kunnskapsutveksling kan føre til misforståelser og at en snakker forbi hverandre. Det anbefales at forskeren underveis i intervjuet med jevne mellomrom undersøker dette ved å stille spørsmål for å undersøke egen oppfatning (Malterud, 2017, s. 193). Det kan være ved å stille spørsmål som: «Har jeg forstått deg riktig når du sier at....?» En dialogisk validering kan bidra til å styrke intersubjektiviteten mellom informant og forsker og i neste omgang mellom forskeren og leseren (Malterud, 2017, s. 193). En slik underveis-validering, eller dialogisk validering, ble foretatt både underveis i fokusgruppene og det individuelle intervjuet, samt mot slutten som en del av en oppsummering. Her hadde da informantene mulighet til å korrigere og presisere sine utsagn.

I litteraturen beskrives det blant annet at det ved fokusgrupper kan være en fare for at dominerende personer kan få for stor innvirkning på resultatene (Krueger & Casey, 2014, s. 13-15). I en av fokusgruppene med studenter, var det åtte deltakere. Her var en av



deltakerne lite delaktig i starten, og dette ble forsøkt løst ved at moderator og co-moderator henvendte seg på en litt forsiktig måte til denne deltakeren ved å stille spørsmål som: «Hva tenker du om dette?» Det så ut til å ha en god effekt. Lignende problemstillinger var i liten grad til stede i de andre fokusgruppene.

Noen forskere foretar en type deltakersjekk ved å sende utskriften av intervjuet eller utkast til resultatavsnittet til informanter for korreksjon og godkjenning (Malterud, 2017, s. 193). Malterud presiserer at en deltakersjekk kan bidra til å rette opp språklige former og dialektuttrykk, men at det ikke nødvendigvis bidrar til at teksten blir «sannere». Relatert til den metodiske strategien fortolkende beskrivelse som har blitt benyttet i denne avhandlingen, er deltakersjekk, eller *member checking* i etterkant av intervjuer eller fokusgrupper noe som ikke anbefales, da det ifølge Thorne (2016), «can lead to false confidence if the participants confirm what you thought or potentially derail you from good analytic interpretations if they do not» (s. 175). Med bakgrunn i dette ble det ikke gjennomført deltakersjekk, eller *member check* i etterkant av fokusgrupper eller intervju, men det ble foretatt en dialogisk validering som tidligere beskrevet. En dialogisk validering ble gjennomført der informantene fikk muligheten til å utdype, presisere og korrigere forskerens oppfatning av det som hadde blitt formidlet underveis i intervjuet. Creswell (2018, s. 200) fremhever imidlertid at deltakersjekk i form av å sende hovedfunnene til informantene kan være en egnet strategi for å ivareta validitet. En slik strategi kan også involvere et oppfølgingsintervju (Creswell, 2018, s. 200).

Andre områder som fremheves som aktuelle strategier for å evaluere en studies validitet er å få tilgang til såkalte rike og tykke beskrivelser, identifisere forskerens refleksivitet og bruke debriefing med andre (Creswell, 2018, s. 200-201). I avhandlingen har det blitt forsøkt å få tak i rike beskrivelser gjennom å belyse flere perspektiver om temaet ved at både studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere er inkludert. Videre har det i fokusgrupper og det individuelle intervjuet blitt forsøkt å få frem informanters beskrivelser og eksemplifisering av utsagn. Forskerens refleksivitet har vært i fokus gjennom hele forskningsprosessen, der forhold knyttet til egen forforståelse har stått sentralt for å identifisere og bevisstgjøre. Nærmere beskrivelse om disse forholdene var derfor redegjort for i punkt 3.3 Egen forforståelse og bakgrunn. Debriefing har blitt foretatt umiddelbart etter gjennomføring av fokusgrupper og det individuelle intervjuet som tidligere beskrevet, samt at debriefing har

blitt foretatt med veilederteamet totalt sett ved analyser. Den eksterne validiteten, eller overførbarheten, er også sentral i kvalitativ forskning, der fokuset handler om hvorvidt funnene kan være gjeldende for andre kontekster (Malterud, 2018, s. 133). Sentrale forhold her er problemstillingens presiseringsnivå og hvorvidt utvalget er relevant for problemstillingen (Malterud, 2018, s. 133). I fokusgrupper presiseres det at kombinasjonen av at leseren får en opplevelse av nye funn, samtidig som gjenkjennelighet er til stede, vil være av betydning for overførbarheten (Malterud, 2018, s. 133).

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmål om en studies reliabilitet behandles ofte i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. I avhandlingen har det blitt forsøkt å ivareta dette reliabiliteten ved å gi detaljerte beskrivelser av de metodiske fremgangsmåtene. Dette er i tråd med Creswell (2018, s. 201) som understreker viktigheten av å dokumentere de ulike stegene. Videre ved utarbeidelse av intervjuguiden og underveis i fokusgruppene og intervjuet har det blitt forsøkt å unngå bruk av ledende spørsmål, da dette kan påvirke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Imidlertid kan ledende spørsmål også fungere som en form for undersøkelse av intervjusvarenes reliabilitet. Verbal og nonverbal respons på informantens svar eller på diskusjoner i en fokusgruppe kan også påvirke informantens svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201 - 202). Her har jeg som forsker forsøkt å anerkjenne det som hver enkelt deltaker har løftet frem, uten å bekrefte eller å avkrefte at en er enig eller uenig i utsagnene. Dette er i tråd med beskrivelsene til Malterud (2018, s. 75). Her presiseres det at bekreftelse eller anerkjennelse kan gis både verbalt og nonverbalt (Malterud, 2018, s. 75). Dette ble vurdert som egnet til å skape en god stemning, der deltakerne får lyst til å dele av sine erfaringer.

Begrepene validitet og reliabilitet er også relevante når det gjelder andre faser av forskningsprosessen, for eksempel ved transkripsjon (Creswell, 2018, s. 202; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). For å ha nærhet til empirien samt at samme metode for transkripsjon ble anvendt, ble transkripsjonene fra fokusgruppene og intervjuet foretatt av forsker selv. Ved fokusgruppen som var sammensatt av vitenskapelig ansatte ved forskers arbeidssted, var det imidlertid en annen forsker som gjennomførte transkripsjonen for å forsøke å unngå at forsker kunne gjenkjenne kolleger.

### 3.9 Ethiske overveielser

I tilknytning til arbeidet med avhandlingen har jeg som forsker forholdt meg til generelle forskningsetiske retningslinjer og forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Dette innebærer blant annet å etterstrebe prinsippene om å utvise respekt for informantene, at forskningen har gode konsekvenser, at forskningsprosjektet er utformet og utført i tråd med rettferdighet, samt at integritet gjennom å følge anerkjente normer og ansvarlighet har blitt ivaretatt. Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata og ble vurdert godkjent for igangsetting og datainnsamling (se vedlegg 4). I denne delen av kappen beskrives betydningen av områder som informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet og hvordan disse har blitt ivaretatt. I tillegg belyses noen forskningsetiske vurderinger som ble foretatt underveis i arbeidet med avhandlingen.

Ifølge Kvale and Brinkmann (2015, s. 95) er etiske spørsmål integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse, ikke bare knyttet til selve intervjusituasjonen. Fire sentrale etiske prinsipper beskrives relatert til kvalitativ forskning. Disse er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Malterud (2017, s. 211) fremhever at kvalitative studier ofte innebærer datainnsamling som har en personlig karakter hvor dialogen mellom informant og forsker forutsetter gjensidig tillit og respekt. Som forsker må en forsøke å vinne tillit hos informantene samtidig som en må balansere nærheten slik at fremtoningen ikke blir invaderende (Malterud, 2017, s. 212).

Videre har forskeren et ansvar for å vise informantene tillit også videre i forskningsprosessen. Dette kan være knyttet til prosessen med fortolkning og at forskeren håndterer det som ble sagt av informantene, på en måte som samsvarer med hvordan det var ment (Malterud, 2017, s. 212). Dette innebærer imidlertid ikke at informantene må godkjenne fortolkninger som forskeren har foretatt, selv om noen forskere velger å benytte deltakersjekk i denne sammenheng (Malterud, 2017, s. 212). Ved fokusgrupper er det viktig at det foreligger en gjensidig respekt og taushetsplikt også mellom deltakerne i fokusgruppen. Moderator har dermed et ansvar for å prøve å ivareta deltakerne ved at de for eksempel ikke føler seg presset til å si mer enn de ønsker, eller presses inn i flertallets oppfatninger av et tema (Malterud, 2018, s. 142).

Med informert samtykke menes at informantene skal informeres om blant annet studiens formål, samt at man som forsker ivaretar at deltakerne deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Videre skal det informeres om at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Kravet om informert samtykke ble ivaretatt ved at informantene fikk informasjon om studiens formål og design skriftlig på forhånd, og ved at denne informasjonen ble gjentatt ved fokusgruppene og intervjuet. Videre undertegnet informantene en samtykkeerklæring før deltakelse i fokusgruppene og det individuelle intervjuet. Deltakerne i en studie skal også kunne være trygge på at personvern og anonymitet blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte (Malterud, 2017, s. 214). Anonymitet ble ivaretatt ved at samtykkeerklæringene ble oppbevart i en safe på arbeidssstedet til forsker, samt at alle personopplysninger ble anonymisert i transkripsjonene. Dette innebar videre at forhold som navn på informantens arbeidsssted også ble anonymisert. Personopplysninger ble erstattet med deltaker 1, deltaker 2 og så videre for å sikre at ikke noe informasjon skulle kunne spores tilbake til informantene. Det ble laget en koblingsnøkkel som ble oppbevart i et låsbart skap bare forskeren hadde kode til.

Prinsippet om å utvise respekt for informantene ble forsøkt ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. I tilknytning til analyse av kvalitative data og det å trekke ut «gullsitater», møtte forskeren på noen forskningsetiske utfordringer. Noen slike utfordringer innebar at noen av sitatene var veldig interessante for prosjektet, men ikke kunne tas ut som direkte sitater da de kunne bli for avslørende. Dette var spesielt ved en av fokusgruppene der det oppsto noe spenning blant informantene i tilknytning til diskusjon om forskning og kunnskapsbasert praksis i utdanningen. Her var det et par av informantene som var mer kritiske enn de andre til hvor stor plass disse temaene hadde fått i utdanningen i senere tid. Dette viste seg særlig hos en av informantene hvor engasjement nærmest viste seg som et «sinne». Løsningen ble å utelate de sitatene som var mest følelsesmessig ladd, disse ble skrevet om som fortolkning, og det ble valgt ut et sitat som var mer nøkternt og nøytralt.

## 4.0 Resultater

Resultatene presenteres gjennom de tre artiklene som utgjør grunnlaget for avhandlingens funn. Artiklene presenteres først hver for seg med hovedvekt på funnene som ble rapportert i disse. De tre artiklene er med på å belyse det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen som var som følger: *Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?* Til slutt i resultatdelen beskrives funnene samlet sett. Summen av funnene fra de tre artiklene er med på å tilføre ny kunnskap til forskningsfeltet.

### 4.1 Artikkel 1

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. & Olsen, N.R. (2020). Research-based occupational therapy education: An exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions. *PLoS One*. 2020;15(12):e0243544, 1-19.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243544>

Formålet med artikkel 1 var å utforske hvordan ergoterapistudenter og vitenskapelig ansatte erfarte og opplevde forskningsbasert utdanning. Dette var en fokusgruppestudie der atten ergoterapistudenter og tolv vitenskapelig ansatte ved tre bachelorprogram i ergoterapi deltok. Følgende fem integrerte tema ble identifisert: «introdusere forskning tidlig», «sette høyere forventninger», «sikre kompetanse i forskningsmetode», «ha rollemodeller» og «sikre fremtidig beste praksis». Resultater fra fokusgruppene samlet sett indikerte at forskning ble beskrevet som et viktig aspekt i bachelorprogram i ergoterapi slik at studenter skal kunne oppnå nødvendig kompetanse i å kunne tilby en kunnskapsbasert praksis i fremtidig yrkesutøvelse.

I tilknytning til temaet «introdusere forskning tidlig» fremhevet studentene at det var sentralt at de ble introdusert for forskning tidlig i utdanningsprogrammet, da en tidlig introduksjon kunne gjøre dem bedre i stand til å lese og å forstå forskning videre i utdanningen. En av informantene begrunnet et slikt behov i at det er forventet at ergoterapeuter skal kunne bruke oppdatert forskning i sin praksis, og at det å lære om forskning tidlig i utdanningen dermed var sentralt for å erverve denne kompetansen. Tidlig

introduksjon til forskning ble også løftet frem som sentralt blant vitenskapelig ansatte. For at studenter skal kunne mestre det å lese forskningsartikler tidlig, må de også lære om forskningsmetode tidlig i utdanningsprogrammet. I kontrast til dette ble det uttrykt av en av de andre vitenskapelig ansatte i en av fokusgruppene at da noen studenter i en tidlig fase strevde med å forstå hva ergoterapi var, kunne opplæring i forskningsferdigheter gjerne introduseres noe senere.

I tilknytning til temaet «sette høyere forventninger» kom det frem fra studentenes perspektiv at de ville ha foretrukket at lærerne hadde høyere forventninger tidlig når det kom til studenters bruk av forskning i utdanningen. Noen av studentene opplevde at forventningene først meldte seg like før bacheloroppgaven. Flere av studentene opplevde det de beskrev som lave krav til bruk av forskning i praksis. Mens studentene ville ha ønsket seg mer fokus på forskning, diskuterte noen av de vitenskapelig ansatte om forventningene til studenters bruk av forskning var for høye. De fremhevet at det krever modning hos studentene å lære om forskning, samt at det er begrenset hva en får plass til av vektlegging i et bachelorprogram. En annen faktor som ble fremhevet av vitenskapelig ansatte under dette temaet, var en bekymring for at de økte kravene til forskningsbasert utdanning kunne skape en avstand til profesjonell praksis.

Under temaet «sikre kompetanse i forskningsmetode», uttrykket både studenter og vitenskapelig ansatte at studenter har behov for kompetanse i forskningsmetoder. Flere av studentene fremhevet at de ikke hadde lært mye om kvantitativ metode og statistikk, og de fremhevet et behov for økt kompetanse innen disse områdene også. Det å kunne lese forskningsartikler ble fremhevet som noe som forberedte studenter for klinisk praksis. Vitenskapelig ansatte trakk frem at forskningsmetode og vitenskapsteori ikke var tilstrekkelig integrert i utdanningen, noe som gjorde det utfordrende å involvere studenter i forskningsprosjekter.

I tilknytning til temaet «ha rollemodeller» opplevde noen av studentene at de hadde rollemodeller som brukte forskning både blant praksisveiledere og lærere. Noen av studentene hadde erfart at praksisveiledere anvendte forskning i stor grad, og da førte det til at de også opplevde at de måtte gjøre det samme for å være oppdatert. Dette var særlig knyttet til sykehuspraksis. Imidlertid var det flere av de andre studentene som hadde et inntrykk av at praksisveiledere vektla erfaringsbasert kunnskap og studentens

interaksjonsferdigheter i større grad. Studentene opplevde også vitenskapelig ansatte som rollemodeller når det gjaldt vektlegging og bruk av forskning. Noen trakk likevel frem at det var forskjeller knyttet til hvor aktive forskere de opplevde at lærerne var, samt i hvilken grad de inviterte studenter til å delta i sine forskningsprosjekter. Vitenskapelig ansatte erfarte forskjeller når det kom til deres inntrykk av praksisveiledere som rollemodeller vedrørende vektlegging av forskning. En av informantene ga uttrykk for at hun erfarte at praksisfeltet var mer opptatt av forskning nå enn tidligere og mange uttrykte at det hang sammen med at studentene var opptatt av forskning.

Når det kom til temaet «sikre beste praksis» opplevde både studenter og vitenskapelig ansatte at det å vektlegge forskning i utdanningen var sentralt for å kunne ivareta at studenters fremtidige yrkesutøvelse var i tråd med å kunne utøve beste praksis. Blant begge informantgruppene ble det uttrykt et behov for å bruke forskning som en informasjonskilde til å begrunne ergoterapeutisk praksis. En av studentene beskrev viktigheten av å integrere forskning i utdanningen og i praksisperioder for å sikre at nyutdannede integrerer forskning i fremtidig yrkesutøvelse. Videre ble det fremhevet at en har et ansvar for å være oppdatert på nyere forskning. Vitenskapelig ansatte vektla at nyutdannede bør ha nødvendig kompetanse til å kunne begrunne intervensjoner eller behandling for å møte samfunnets krav. En av disse informantene fastslo at fokus på forskning i utdanningsprogrammet trolig vil kunne øke sannsynligheten for at studentene bruker forskning etter utdanningen selv om de gjerne i mindre grad opplever å bli eksponert for forskning i praksisfeltet.

## 4.2 Artikkel 2

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. (2021). Practice educators' emphasis on research in supervision of occupational therapy students. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 242-256. <https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1968948>

Formålet med artikkel 2 var å utforske hvordan praksisveiledere opplevde og vektla forskning i deres veiledning av ergoterapistudenter i klinisk praksis. Dette var en kvalitativ studie hvor ni ergoterapeuter med erfaring fra å veilede studenter i praksis deltok. Fire tema ble identifisert: «vektlegging av forskning i veiledning av studenter», «praksisveilederes forskningskompetanse og bevissthet knyttet til forskning», «institusjonalisering av forskning i

daglig praksis», og «kommunikasjon og samarbeid mellom utdanning og praksis når det kommer til forskning». De tre sistnevnte temaene hadde innflytelse på temaet «vektlegging av forskning i veiledning av studenter». På tvers av fokusgruppene og intervjuet fremhevet informantene flere fordeler ved bruk av forskning, likevel fokuserte de sjelden på studenters bruk av forskning i veiledning i praksisperioder. I tillegg beskrev informantene at bruk av forskning i begrenset grad var integrert i deres daglige praksis.

I tilknytning til temaet «vektlegging av forskning i veiledning av studenter» kom det frem at alle informantene var positive til forskning i profesjonell praksis og pekte på fordeler ved at studenter brukte forskning. Imidlertid ble det lagt mer vekt på studenters fremtreden, initiativ, kommunikasjonsferdigheter og interesse for læring i veiledningen. Noen av informantene fokuserte på viktigheten av at studentene burde utvise faglig modenhet, og at kritisk tenkning og forskningsferdigheter var en del av dette. Likevel fremhevet alle informantene at de ikke hadde spesifikke forventninger til at studenter skulle bruke forskning for å begrunne intervensjoner. Selv om informantene ikke hadde slike spesifikke forventninger eller krav, var de opptatt av å formidle til studentene at de burde betrakte forskning som en del av det å være i klinisk praksis. Sammenhengen mellom praksisveilederes egen bruk av forskning og fokus på forskning i veiledning ble diskutert, og det var enighet om at liten grad av fokus på forskning i egen praksis influerte fokuset på forskning i veiledningen.

I tilknytning til temaet «praksisveilederes forskningskompetanse og bevissthet knyttet til forskning» kom det frem at informantenes anvendelse av forskning og vektlegging av forskning i veiledning var avhengig av individuelle faktorer som kompetanse, bevissthet rundt forskning, interesse for forskning, eget initiativ og prioriteringer. Informantene uttrykte at forskning i liten grad var integrert i intervensjoner, samt at det å søke etter og lese forskningsartikler bare sjelden var en del av informantenes arbeidshverdag. Som følge av at de sjelden søkte etter forskning, opplevde flere å ha lav kompetanse innen litteratursøk og at de trengte bistand fra bibliotekar eller fagutvikler.

I tilknytning til temaet «institusjonalisering av forskning i daglig praksis» kom det frem at institusjonelle faktorer som mangel på system, mangel på forventninger fra ledere, kultur på arbeidsplassen og effektivisering hadde en innvirkning på informantenes bruk av forskning.



Noen av informantene som jobbet på sykehus trakk frem at de hadde brukt kliniske retningslinjer, og noen hadde deltatt i mindre fagutviklingsprosjekter. Bortsett fra disse eksemplene ble forskning brukt i begrenset grad, ifølge informantene. Informanter som arbeidet i kommunehelsetjenesten, beskrev at de hadde noe innflytelse over hvordan de organiserte arbeidstiden. Til tross for at de ønsket å bruke forskning, formidlet de at det ikke ble prioritert. Noen av informantene trakk frem at de var bevisst forskning under utdanningen, men at denne bevisstheten ikke var til stede i det kliniske arbeidet. Noen forklarte det med at det ikke var tydelige forventninger til bruk av forskning i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Mangel på tid og begrenset mulighet til å fordype seg ble også brukt til å forklare denne situasjonen. Samtidig ble forskning betraktet som separat fra intervensjoner av flere, og ble i større grad ansett som noe en utførte som en del av et forskningsprosjekt.

Når det kommer til det siste temaet: «kommunikasjon og samarbeid mellom utdanning og praksis når det kommer til forskning» beskrev informantene at de opplevde at studenters bruk av forskning i liten grad var vektlagt i kommunikasjonen med vitenskapelig ansatte. Forskning ble beskrevet som lite vektlagt i førpraksissamlinger, under praksisbesøk eller i praksisdokumenter. En av informantene ga uttrykk for at det var et manglende samarbeid med utdanningen knyttet til studenters bruk av forskning i praksis. En tydeligere rollefordeling mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet for å sikre at studenter benyttet forskning i praksisperioder, ble etterlyst. Noen av informantene trakk frem at de opplevde at det var utdanningen som hadde hovedansvaret for studenters opplæring og bruk av forskning. Informantene i en av fokusgruppene diskuterte hvordan de kunne utfordre studenter til å bruke forskning i større grad, der noen uttrykte at det kunne for eksempel være en formulering i praksisheftet om at praksisveileder hadde et ansvar for å etterspørre og følge opp studenters bruk av forskning i praksisperioder.

### 4.3 Artikkel 3

Helgøy, K.V., Bonsaksen, T, Røykenes, K. (2022). Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: a scoping review. *BMC Medical Education* 22, 358 (2022), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03354-2>.

Formålet med artikkel 3 var å identifisere studier som har beskrevet forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi for å dokumentere gjeldende kunnskapsstatus, samt for å kartlegge faktorer som reflekterer og støtter implementering av forskningsbasert utdanning i utdanningspraksis i ergoterapi og fysioterapi. Litteratursøk ble gjennomført i følgende databaser: EBSCO (Academic Search Elite, CINAHL, ERIC), MEDLINE, Embase, Education Source og grå litteratur ved bruk av tekstord og MeSH-begrep. Databasesøket resulterte i 3068 treff. Av disse ble 75 studier vurdert i fulltekst og 27 studier ble inkludert.

En tematisk analyse ble anvendt til å identifisere strategier benyttet til å implementere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi bachelorprogram. Følgende fire strategier ble identifisert: «studentengasjement i forskning» (n=6), «forbedring av studieplaner relatert til KBP» (n=2), «KBP undervisning» (n=18) og «artikkelseminar» (n=1). «KBP undervisning» var hyppigst identifisert. Funn fra denne delstudien indikerer at det å sikre studenters kompetanse i forskningsmetode er nødvendig for at studenter skal kunne lese og forstå forskningsartikler. I tillegg ble opplæring i forskningsmetode ansett som et sentralt fundament i å utvikle studenters forskningsferdigheter. Studenters forskningsferdigheter kan fasiliteres gjennom deltakelse i forskningsprosjekter og ved at studenter gjennomfører systematiske oversiktsstudier. Videre bør vitenskapelig ansatte basere undervisningen på oppdatert forskning, og bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør økes blant vitenskapelig ansatte og studenter.

I tilknytning til strategien «studentengasjement i forskning» var det bare en av de inkluderte studiene som hadde et spesifikt fokus på forskningsbasert utdanning. Basert på fokusgrupper ble viktigheten av å vektlegge forskning i bachelorprogram i ergoterapi for å fremme best mulig kvalitet på fremtidig yrkesutøvelse vektlagt. Videre ble tidlig introduksjon til forskning, opplæring i forskningsmetode, forventninger til studenters bruk av forskning og

rollemodeller beskrevet som sentralt. Følgende områder ble løftet frem i de andre studiene: Studentengasjement i forskning kunne foregå ved å introdusere studentene for systematiske oversiktsstudier eller ved at studenter selv gjennomførte systematiske oversiktsstudier. Videre sto det å fremme studenters valg og autonomi ved deltakelse i forskningsprosjekter samt forskningskurs og forskningskompetanser spesielt innen forskningsmetode og litteraturgjennomgang sentralt.

Under strategien «forbedring av studieplaner relatert til KBP» ble to studier identifisert. I den ene studien ble et behov for tydelige kompetansemål innen kunnskapsbasert praksis løftet frem, samt viktigheten av progresjon. Forskningsbasert kunnskap burde også bli vektlagt i større grad i studieplaner. Den andre studien anbefalte «participatory action research methodology» som en egnet tilnærming til forbedring av studieplaner.

Når det gjaldt strategien «KBP undervisning» ble atten studier identifisert. Noen av funnene peker i retning av at læring og undervisning i kunnskapsbasert praksis bør foregå i praksisperioder i tillegg til klasseromsundervisning. Videre bør det vies mer oppmerksomhet til undervisning i kunnskapsbasert praksis samt at kunnskapsbasert praksis bør være et gjennomgående fokus i studiet. Kasusbaserte metoder og problembasert læring ble fremhevet som egnede metoder for å lære kunnskapsbasert praksis. Viktigheten av at lærere bør basere undervisningen på kunnskapsbasert praksis og det fremste av forskning, ble også presisert. Videre ble viktigheten av et samarbeid med praksisfeltet vedrørende kunnskapsbasert praksis belyst.

Når det gjaldt den siste strategien, «artikkelseminar», var det en av studiene som hadde spesifikt utforsket dette temaet. Her ble bruk av artikkelseminar i små grupper anbefalt. Deltakelse i artikkelseminar tidlig i utdanningsprogrammet ble fremhevet som et fundament for å engasjere seg i profesjonell litteratur og det å kunne erkjenne viktigheten av kunnskapsbasert praksis. Flere av de andre inkluderte studiene hadde også fokus på artikkelseminar.

I tillegg til å identifisere strategier benyttet til å implementere forskningsbasert utdanning, ble det også foretatt en analyse av tidspunktet for når og hvor strategien burde integreres i utdanningsprogrammet. Resultatene av denne analysen viser at flertallet av strategiene bør integreres i praksis i tillegg til klasseromsundervisning, samt gjennomgående i studiet.

#### 4.4 Oppsummering av funn

Oppsummert indikerer funnene fra informantsitater i de to første delstudiene i avhandlingen at det å integrere forskningsinnslag i utdanningen kan fremme muligheten for at fremtidige profesjonsutøvere innen ergoterapi praktiserer i tråd med en kunnskapsbasert praksis. Dette kan igjen være med på å bidra til økt bruk av forskning i ergoterapiprofesjonen.

Overordnede funn peker i retning av at studenter bør introduseres for forskning tidlig, opplæring i forskningsmetode bør prioriteres, det bør settes høyere forventninger til bruk av forskning og at studenter møter rollemodeller som anvender forskning både i praksis og i utdanningen. Videre ser det ut til at samarbeid mellom praksisveiledere og vitenskapelig ansatte når det kommer til studenters opplæring i bruk av forskning, er sentralt. For å lykkes med dette kan det også være et behov for støtte og videre opplæring i hvordan praksisveiledere kan vektlegge forskning i veiledning av studenter i praksisperioder.

Basert på avhandlingens *scoping review* ser det ut til at litteraturtilfanget av studier som har utforsket temaet forskningsbasert utdanning, er begrenset innen ergoterapi og fysioterapi bachelorprogram. Et flertall av de inkluderte studiene omhandler kunnskapsbasert praksis tilknyttet utdanningspraksis. Imidlertid, basert på de inkluderte studiene som har utforsket elementer av forskningsbasert utdanning, peker funn her også i retning av at det å implementere forskning i disse utdanningsprogrammene kan føre til at fremtidige profesjonsutøvere praktiserer i tråd med beste praksis. Videre bekreftes det at opplæring i forskningsmetode bør prioriteres, studenter kan presenteres for litteraturstudier eller gjennomføre slike selv samt delta i forskningsprosjekter. Videre ser artikkelseminar eller *journal clubs* ut til å være en egnet metode for studenters engasjement i profesjonell litteratur. De ulike strategiene som ble identifisert i avhandlingens *scoping review*, anbefales inkludert i praksis i tillegg til klasseromsundervisning, samt gjennomgående i studiet. Det anbefales at undervisningen bør baseres på det fremste innen forskning, og innholdet bør reflektere et kunnskapsbasert praksis perspektiv. I tillegg anbefales en større vektlegging av forskningsbasert kunnskap i læreplaner samt at bevisstheten rundt en forskningsbasert utdanningsmodell bør fremmes blant studenter og vitenskapelig ansatte.

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av kappen drøftes avhandlingens funn samlet sett i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver. I tillegg beskrives avhandlingens forskningsmessige bidrag gjennom de tre delstudiene i lys av det overordnede forskningsspørsmålet, som var som følger:

*Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?* Videre drøftes avhandlingens styrker og mulige begrensninger. Til slutt gis det en beskrivelse av avhandlingens implikasjoner, anbefalinger for videre forskning, praksis og bachelorprogram i ergoterapi.

### 5.1 Betydningen av å integrere forskning i bachelorprogram i ergoterapi

Informantene i de to første delstudiene beskrev det som sentralt å integrere forskning i utdanningen da det kan fremme fremtidig utøvelse av kunnskapsbasert praksis. Dette synet støttes av andre studier som også har konkludert med at undervisning i forskningsferdigheter er av betydning for helsefaglige profesjonsutdanninger og er sammenkoblet med kunnskapsbasert praksis (Bala et al., 2021; Carter & Lubinsky, 2015; Charumbira et al., 2021; Leach et al., 2016; Peachey et al., 2018; Turan & Sayek, 2012). Basert på studenters egne erfaringer i denne avhandlingen bør forskning introduseres på et tidlig tidspunkt i utdanningsprogrammet, og opplæring i forskningsmetode anses som nødvendig. Videre ønsket studenter å bli møtt med høyere forventninger til bruk av forskning, samt at viktigheten av å møte rollemodeller som bruker forskning ble løftet frem. Det å integrere forskning tidlig i utdanningsprogrammet har også blitt beskrevet som en egnet tilnærming i andre studier (Healey & Jenkins, 2009; Huet, 2018; Jenkins & Healey, 2015; Walkington et al., 2011), samt i Meld. St. 16 (2016 - 2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016 - 2017)).

Vektlegging av forskningsmetode i utdanningsprogram har også blitt fremhevet som essensielt i tidligere studier og dokumenter (Charumbira et al., 2021; Elken & Wollscheid, 2016; Hyllseth, 2001; Meld. St. 16 (2016 - 2017)), og resultater fra den første delstudien i avhandlingen ga tilsvarende støtte til at opplæring i forskningsmetoder er sentralt (Helgøy et al., 2020). Et flertall av de vitenskapelige ansatte som inngikk i utvalget i denne avhandlingen,

delte studenters oppfatning av at forskning burde introduseres tidlig. Imidlertid var det en informant som hadde et inntrykk av at førsteårsstudenter strevde med å forstå hva ergoterapi var tidlig i studiet, og fremhevet dermed at det å introdusere forskning gjerne kunne komme litt senere i utdanningsprogrammet. Dette med å ha fokus på disiplinspesifikk kunnskap først har også blitt beskrevet i tidligere studier av vitenskapelig ansatte (Brew & Mantai, 2017; Wilson et al., 2012). Et slikt syn er i kontrast til senere studier av forskningsbasert utdanning der det presiseres at i et forskningsbasert læringsmiljø kan studenter tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er relevante for profesjonen i tillegg til forskningsferdigheter (Huet, 2018).

Utover disse aspektene løftet også noen av de vitenskapelig ansatte som inngikk i utvalget i avhandlingen, frem en bekymring for at de økte kravene til forskningsbasert utdanning kan bidra til å skape en avstand til profesjonell praksis. Selv om flere fremhevet viktigheten av forskning i utdanning som noe som kan øke kvaliteten på fremtidig profesjonsutøvelse, var det også noen som stilte spørsmål knyttet til hvilken rolle forskningen skal ha i de korte profesjonsutdanningene. Dette spørsmålet har også blitt løftet frem i litteraturen, der økt akademisering av profesjonsutdanning diskuteres (Messel & Smeby, 2017). Fordeler ved en økt grad av akademisering i disse utdanningsprogrammene er at det kan styrke kandidatenes faglige kompetanse. Imidlertid kan økt grad av akademisering av profesjonsutdanningene føre til at praksisnærheten kan bli svekket (Messel & Smeby, 2017). Dermed kan det oppstå en spenning knyttet til vitenskapeliggjøring av faget på den ene siden og praksisrelevans på den andre siden – er det mulig å ivareta begge deler? Hvordan balansere et økt fokus på forskning i utdanningen med en ivaretagelse av praksisrelevansen og praksisnærheten? Dette er en aktuell problemstilling også for bachelorprogram i ergoterapi.

En mulig tilnærming kan være ved å integrere *inquiry-based* læring med elementer fra både forskningsinnslag og profesjonsspesifikk kunnskap, som eksemplifisert gjennom en studie der lærerstudenter gjennomførte fokusgrupper bestående av elever i en praksisperiode (Spernes & Afdal, 2021). Dette kan være en måte å koble forskningsbasert utdanning med en profesjonsspesifikk tilnærming (Spernes & Afdal, 2021). Viktigheten av praksisrelevansen blir også fremhevet av Kyvik og Vågan (2014). Kyvik og Vågan peker også på noen områder som kan være utfordrende når det gjelder forskningsbasert utdanning. Dette er knyttet til det

som omtales som ambisiøse mål som innebærer at de vitenskapelig ansatte bør drive med forskning som er relevant for studentenes fremtidige profesjonsutøvelse, involvering av studenter i FoU prosjekter, samt at det forutsetter en interesse og motivasjon hos studentene for å lære om forskning og integrering av denne i fremtiden. Blant både vitenskapelig ansatte og studenter kan det være individuelle forskjeller knyttet til interesser, motivasjon og forutsetninger for å engasjere seg i forskning (Kyvik & Vågan, 2014, s. 121). Noen profesjonsutdanninger har gjerne også svake forskningstradisjoner, samt at de vitenskapelig ansatte kan ha lav forskningskompetanse (Kyvik & Vågan, 2014, s. 122).

## **5.2 Betydningen av samarbeid mellom det akademiske praksisfellesskapet og det kliniske praksisfellesskapet når det gjelder vektlegging av forskning i utdanningen**

Funn fra avhandlingen indikerer at et tett samarbeid mellom praksisveiledere og vitenskapelig ansatte når det kommer til studenters bruk av forskning, anses som sentralt. Studentene beskrev variasjon når det kom til rollemodeller de møtte i forbindelse med å anvende forskning, og betydningen av rollemodeller har også blitt beskrevet i tidligere forskningslitteratur, spesielt i tilknytning til praksisperioder (McEvoy et al., 2018; Nichols, 2017; Olsen et al., 2013). Praksisveiledere løftet frem at det var manglende kommunikasjon og samarbeid med utdanningen når det gjaldt studenters bruk av forskning. Videre opplevde praksisveiledere at forskning var et lite vektlagt tema i veiledersamlinger, i tilknytning til praksisbesøk og i praksisdokumenter. Noen av praksisveilederne fremhevet at det burde synliggjøres at praksisveiledere hadde et ansvar for å etterspørre og utfordre studenten til å bruke forskning i praksisperioder. Flere fremhevet at de per i dag i liten grad utfordret studenter til å søke etter og å anvende forskning i praksisperioder.

Teori om praksisfellesskap er relevant her, da noe av kjennetegnet ved profesjonsutdanninger som ergoterapi er at studenters læring foregår i to ulike praksisfellesskaper. Ergoterapistudenters læring foregår både i et akademisk praksisfellesskap og et klinisk praksisfellesskap relatert til praksisperiodene. Hvordan kan læring i to ulike praksisfellesskaper påvirke studenters læring i forskningsferdigheter, og deres transformasjon av disse i fremtidig profesjonsutøvelse? Et engasjement i to ulike praksisfellesskaper kan medføre utfordringer knyttet til overganger mellom disse

praksisfellesskapene (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Dette kan handle om hvordan studenter lærer, samt hvordan de overfører læring fra det ene praksisfellesskapet til det andre (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Videre kan forventningene til studenters vektlegging og fokus på forskning være sprikende. Målet i utdanningen er knyttet til studenters læring av blant annet forskningsferdigheter, mens målet i klinisk praksis i større grad er knyttet til behandling av pasienter og brukere. I det akademiske praksisfellesskapet vektlegges gjerne derfor studenters forskningsferdigheter i større grad og på en annen måte enn i det kliniske praksisfellesskapet. Opplæring i søkeferdigheter, lesing og kritisk vurdering av forskningsartikler samt kunnskaper og ferdigheter i forskningsmetode og vitenskapsteori er sentrale i det akademiske praksisfellesskapet. I det kliniske praksisfellesskapet vektlegges derimot som tidligere beskrevet, gjerne i større grad fokuset på forskning i en kunnskapsbasert praksis kontekst der målet er å oppnå forbedret pasientutfall og helsetilstand. I tillegg vektlegges gjerne også erfaringsbasert kunnskap i større grad innen det kliniske praksisfellesskapet, og det kan være ulikheter knyttet til hvorvidt forskning løftes frem som betydningsfullt og integreres i praksis. Disse ulikhetene kan potensielt føre til ulike forventninger til studenters bruk av forskning, som igjen kan bidra til å skape en avstand mellom opplæringen studenter får i de to ulike praksisfellesskapene. En slik spenning har også blitt beskrevet tidligere, der det har blitt fremhevet at i disse to praksisfellesskapene kan det foreligge ulike forventninger til blant annet studenters kompetanse (Fenton-O’Creevy et al., 2014).

Selv om disse to praksisfellesskapene kan betraktes som ulike, presiseres det i litteraturen at de også har en sammenheng (Fenton-O’Creevy et al., 2014). Ulikhetene når det kommer til forskning kan for eksempel handle om at studenter ikke møter praksisveiledere som anvender forskning selv i beslutningsgrunnlag eller stiller krav til at studentene bruker forskning. Noen av praksisveilederne som inngikk i utvalget i avhandlingen, presiserte at de anså utdanningen som å ha hovedansvaret for opplæringen i studenters forskningsferdigheter. Det ble presisert at studenter i praksisperioder deltok på det som var praksisveiledernes kliniske hverdag, og hos noen innbefattet dette få elementer av å inkludere forskning i egen praksis. Det ble beskrevet at dersom forskning ble integrert i liten grad i egen klinisk hverdag, påvirket dette også hvorvidt forskning var et fokus i veiledning av studenter.



For et flertall av studentene er gjerne målet med utdannelsen å oppnå en identitet som kvalifisert profesjonsutøver, og dermed blir deltakelse i det kliniske praksisfellesskapet og påvirkning herfra svært sentralt (Fenton-O’Creedy et al., 2014). Studenters deltakelse i det akademiske praksisfellesskapet kan for en del studenter beskrives som mer midlertidig, foruten for de som søker en akademisk karriere. Begrepet legitim perifer deltakelse av Lave og Wenger er relevant i denne sammenheng (Lave & Wenger, 1991). Det kan oppstå et gap dersom studenter integreres i og søker mot deltakelse i et praksisfellesskap hvor forskning ikke vektlegges i stor grad eller viderefører de ferdighetene studentene oppnår i det akademiske praksisfellesskapet.

Mange studenter vil gjerne bare «passere» det akademiske praksisfellesskapet. Graden av deltakelse blant studenter kan variere, og for noen kan det akademiske praksisfellesskapet oppleves som et «fremmed land» (Fenton-O’Creedy et al., 2014). Dette kan utgjøre en fare for at studenter ikke mestrer å videreføre de kunnskaper og ferdigheter de har fått i det akademiske praksisfellesskapet til det kliniske praksisfellesskapet og fremtidig profesjonsutøvelse. Det blir spesielt sårbart dersom de deltar i et praksisfellesskap der disse forskningsferdighetene ikke verdsettes eller etterspørres i stor grad. Dette kan igjen svekke studenters transformasjon av disse kunnskapene og ferdighetene til det kliniske praksisfellesskapet der flertallet skal delta etter endt utdanning. Imidlertid er det naturlig at det er noe ulikhet knyttet til opplæring og fokus på studenters forskningsferdigheter i de to ulike praksisfellesskapene, men utfordringen oppstår særlig, som tidligere beskrevet, dersom studenter ikke møter rollemodeller som bruker forskning i egen praksis, eller om de ikke blir utfordret til å bruke det selv som en del av beslutningsgrunnlaget. Dette kan igjen føre til at profesjonen ikke utvikler seg i retning av å være i tråd med beste praksis. Konsekvenser av dette kan være at pasienter, brukere og klienter ikke får det tilbudet de bør få, og profesjonen kan fremstå som mindre troverdig og med mindre gjennomslagskraft.

Mangel på kommunikasjon med praksisveiledere når det gjelder hvordan en kan fasilitere kunnskapsbasert praksis, har blitt identifisert innen utdanningsprogram for sykepleie, ergoterapi og fysioterapi (Murphy et al., 2019). For å oppnå at forskning også vektlegges i veiledning i praksisperioder, kan det være sentralt å tilby praksisveiledere ytterligere støtte

og opplæring i hvordan dette kan foregå. Tidligere studier har undersøkt hvilken rolle forskning og kunnskapsbasert praksis har i ergoterapistudenters praksisperioder (Du Toit et al., 2010; Du Toit, 2007; Jackson, 2018; Lavin, 2018; Murphy et al., 2019; Stube & Jedlicka, 2007), hvor læring av kunnskapsbasert praksis i praksisperioder har blitt beskrevet som betydningsfullt (Jackson, 2018; Stube & Jedlicka, 2007). For å fremme studenters forskningsferdigheter i praksis har *journal clubs* blitt fremhevet som en aktuell tilnærming (Lavin, 2018), samt deltakelse i mindre forskningsprosjekter (Du Toit et al., 2010). Veiledning i tilknytning til studenters praksisperioder kan også fremme studenters anvendelse av kunnskapsbasert praksis (Morrison & Robertson, 2016). Imidlertid ser det ut til at studenter har få rollemodeller blant praksisveiledere når det gjelder vektlegging av forskning og kunnskapsbasert praksis. For å kunne påvirke studentene til å anvende forskning er det av betydning at veiledere viser hvordan en kan anvende forskning som en del av beslutningsgrunnlaget i praksis (Nichols, 2017). Studenter bør også bli utfordret av veileder til å synliggjøre hvordan de selv tenker at de kan anvende kunnskaper og ferdigheter innen forskning og kunnskapsbasert praksis i sin praksisperiode (Ramis et al., 2019). Dette kan foregå ved at studentene deltar i diskusjoner, refleksjoner og problemløsning (Thomas et al., 2011).

### **5.3 Forskningsbasert utdanning som pedagogisk modell i bachelorprogram i ergoterapi**

Som tidligere beskrevet må studenter fra profesjonsutdanninger tilegne seg et bredt kunnskapsgrunnlag (Smeby & Mausethagen, 2017). Da formålet med profesjonsutdanninger er å oppnå en kvalifisering for å kunne arbeide innen spesifikke yrkesfelt, har studenters læring av praktiske ferdigheter også stor verdi. Tilegnelsen av slik spesifikk profesjonskunnskap og profesjonsferdigheter foregår både i det akademiske praksisfellesskapet og i det kliniske praksisfellesskapet. I tillegg til profesjonsspesifikk kunnskap presiseres det at et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag også er sentralt i de fleste yrker og profesjoner i dag og anses som en forutsetning for at profesjonene skal kunne utøve sitt mandat (Brante, 2011).

Imidlertid vil det være forskjeller knyttet til graden av et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag i ulike profesjoner (Brante, 2011). I denne sammenheng er spørsmålet knyttet til hvilken

plass forskningsbasert utdanning har i bachelorprogram i ergoterapi relevant. Som beskrevet tidligere i avhandlingen er kravet om forskningsbasert utdanning innen profesjonsutdanninger på bachelornivå beskrevet i lovverk og nasjonale føringer. I lovverket er det formulert at alle utdanninger skal baseres på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap (universitets- og høyskoleloven, 2005). I Meld. St. 16 (2016 - 2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fremheves også behovet for forskningsbasert utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)). Her fremheves viktigheten av å skape et godt samspill mellom utdanning og forskning, at kunnskapen skal baseres på oppdatert internasjonal forskning, samt at det er sentralt å lære studentene en vitenskapelig tenkemåte som kan fremme kritisk tenkning. Det anbefales en tidlig integrering av forskning i utdanningsprogrammet (Meld. St. 16 (2016-2017), s. 45). Et fokus på hva som gir god læring, er sentralt, samt at lærerne bør utvikle og forske på studieprogrammene, undervisningen og studentenes læring. Undervisningsmetodene som benyttes, bør evalueres for å kunne undersøke om de har ønsket effekt på studentenes læring.

Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning og nye studieplaner for bachelorprogram i ergoterapi har også fokus på forskningsbasert utdanning (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanningen, 2019; VID vitenskapelige høyskole, 2019). Imidlertid ser det ut til at fokuset i disse i stor grad omhandler læringsutbyttet hvor studenten skal kunne finne og anvende forskningsresultater som er relevante for profesjonen. Andre elementer innen forskningsbasert utdanning som deltakelse i forskningsprosjekter eller andre forskningslignende oppgaver utover bacheloroppgaven ser ikke ut til å være vektlagt i stor grad i disse dokumentene. Det ser ut til at hovedfokuset omhandler at studentene skal finne og anvende forskningsfunn samt å jobbe kunnskapsbasert.

Det finnes flere internasjonale studier og modeller som beskriver forskningsbasert utdanning (Healey, 2005b; Huet, 2018; Ozay, 2012). Argumenter for å integrere forskningsbasert utdanning i profesjonsutdanninger henger ofte sammen med en tenkning om at forskningsbasert utdanning kan styrke kvaliteten på profesjonsutøvelsen samt videreutvikle kunnskapssamfunnet (Kyvik & Vågan, 2014, s. 134). Forholdet mellom forskning og profesjonsutøvelse er sentralt i denne sammenheng, hvor det er naturlig å stille spørsmål om forskningsbasert utdanning fører til bedre profesjonsutøvelse. Ifølge Kyvik og Vågan

(2014, s. 134-136) foreligger det lite forskning på betydningen forskningsbasert utdanning har for studentenes fremtidige yrkesutøvelse. Det finnes litteraturstudier som har undersøkt effekten av kunnskapsbaserte utdanningsintervensjoner på kunnskap, ferdigheter og holdninger (Bala et al., 2021). En av litteraturstudiene som er inkludert i oversikten til Bala et al., har undersøkt endringer i pasientutfall som følge av kunnskapsbasert praksis undervisning, og har konkludert med at slike intervensjoner blant kliniske sykepleiere viste forbedret pasientutfall (Wu et al., 2018). Dette gjaldt for områder som smerte, lengde på sykehusopphold, kostnader og kliniske områder som infeksjoner. Imidlertid presiseres det at det er utfordrende å måle direkte innvirkningen slike utdanningsintervensjoner innen kunnskapsbasert praksis har på pasientutfall (Wu et al., 2018).

Innen profesjonsutdanninger anbefales det gjerne særlig at forskningen bør ha en praksisnærhet og relevans for studentenes fremtidige yrkesutøvelse (Kyvik & Vågan, 2014, s. 121). Dette er i tråd med det flere av informantene i avhandlingen trakk frem som sentralt. Noen løftet også frem en potensiell trussel for at praksisnærheten kunne reduseres ved kravet om forskningsbasert utdanning. Relatert til et helsefaglig bachelorprogram som ergoterapi kan forskningsinnslag i utdanningen være sentrale for å sikre best mulig kvalitet på fremtidige helsetjenester. Studenters kunnskaper og ferdigheter innen forskning blir gjerne ansett som en sentral del av kunnskapsbasert praksis (Keib et al., 2017) og på denne måten kan profesjonsutdanninger ved å vektlegge forskning spille en viktig rolle i studenters utvikling av positive holdninger til kunnskapsbasert praksis (Halabi, 2016; Thomas et al., 2017).

Relevant for diskusjoner om forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi er også mengden og kvaliteten på forskning som finnes innen ergoterapifaget. Det finnes noen studier som har sett nærmere på slike forhold (Bennett et al., 2013; Hackett et al., 2014; Tokolahti et al., 2016). En av studiene har med utgangspunkt i databasen «OTseeker» (Bennett et al., 2013) konkludert med at det har blitt publisert flest systematiske oversiktsstudier innen områdene nevrologiske lidelser, mental helse og tilstander i muskel- og skjelett-systemet. Da forskningstradisjonen innen ergoterapi er relativt kort sammenlignet med for eksempel medisin, ble det identifisert færre systematiske litteraturstudier som spesifikt involverte ergoterapi (Bennett et al., 2013). Imidlertid fremhevet forfatterne at det derfor er sentralt også å søke litt bredere, slik at en kan

identifisere relevante studier innen andre helsefaglige områder (Bennett et al., 2013).

Derimot ser det ut til at kvaliteten på klyngerandomiserte studier innen ergoterapi er sammenlignbar med de som finnes innen andre områder av helsefaglig forskning (Tokolahi et al., 2016).

I tillegg er områder knyttet til profesjonsetikk som beskrevet av Bøyum (2017), herunder en plikt til å sette i verk tiltak og behandling som forskning indikerer vil gi best mulige konsekvenser for pasienter og brukere, også sentrale innen ergoterapiprofesjonen. For at studenter skal kunne ivareta en fremtidig god profesjonsetikk, er det vesentlig at de i løpet av studiet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter for å kunne tilby kompetent behandling (Bøyum, 2017). Sullivan (1995) sine tre kunnskapsdimensjoner er også relevante for profesjonsutøvere innen ergoterapi, der det fremheves at det bør være en balanse og et samspill mellom kognitiv, praktisk og moralsk kunnskap. Forskning som en del av profesjonens vitenskapelig kunnskapsbase hører inn under det kognitive i denne tenkningen (Sullivan, 1995). Utover det kognitive er det av betydning at profesjonsutøvere innen ergoterapi innehar praktisk kunnskap og ferdigheter, samt at de kan foreta seg ulike moralske vurderinger.

Kunnskapsbasert praksis er relevant for forskningsbasert utdanning når det gjelder bruk av forskning i profesjonell praksis. Deltakelse i et forskningsbasert læringsmiljø kan fremme forskningsferdigheter, utvikle studenters evne til kritisk tenkning og livslang læring med relevans for profesjonen (Huet, 2018). Dette er også av relevans for profesjonsutøvere innen ergoterapi. Ved å se nærmere på Huet sin modell for forskningsbasert utdanning kan den tilpasses et bachelorprogram for helsefag ved å få inn elementer av praksisnærhet. Elementer av praksisnærhet kan implementeres både i det som beskrives som «research-led» og «research-based» læringsaktiviteter. Undervisningen kan bygge på praksisnær forskning i emner der dette er naturlig, samt at studenter kan delta i forskningsprosjekter og forskningslignende oppgaver som har en praksisnærhet. På denne måten kan en modell for forskningsbasert utdanning også anvendes i læreplaner og i den opplæringen studenter får innen disse programmene.

Imidlertid finnes det noen utfordringer ved forskningsbasert utdanning som har blitt løftet frem i litteraturen (Kyvik & Vågan, 2014, kap. 7). Dette er faktorer som at det er tidkrevende å involvere studenter i forskning, at bachelorstudenter kanskje ikke har tilstrekkelige

ferdigheter til å kunne delta i slike forskningsprosjekter, og hvorvidt det passer inn i studieplaner (Kyvik & Vågan, 2014, s. 137). Strategier for å integrere forskning og forskningslignende aktiviteter i utdanningsprogram har blitt beskrevet (Elken & Wollscheid, 2016; Jenkins & Healey, 2015). Her har det blitt anbefalt at en bør engasjere studenter i forskningslignende aktiviteter allerede fra starten av studiet (Jenkins & Healey, 2015), samt at det er sentralt å ivareta en koherens i studieplaner når det kommer til å fremme studenters forskningsferdigheter som å lese forskningsartikler, delta i kurs i forskningsmetode eller i forskningsprosjekter (Elken & Wollscheid, 2016).

Huet (2018) har anbefalt fire strategier for å implementere forskningsbasert utdanning i studieplaner. Dette innbefatter at utdanningsinstitusjonen bør fremme tydelige retningslinjer for hvordan en forskningsbasert utdanningsmodell kan implementeres (Huet, 2018). Videre må tidsbruk og ressurser som trengs for å planlegge og implementere «research-based» og «research-led» undervisningsstrategier vurderes. Det bør også fremmes en kultur der forskning og undervisning er to integrerte aktiviteter (Huet, 2018). Den siste strategien fremhever at det er sentralt med pedagogisk støtte til vitenskapelig ansatte i prosessen ved å utvikle undervisningsstrategier som fremmer studenters læring i et forskningsmiljø, herunder å utvikle lærings- og undervisningsstrategier som er basert på «research-led» og «research-based» strategier fra et tidlig stadium i studieplaner (Huet, 2018).

Basert på avhandlingens *scoping review* finnes det få studier som har undersøkt forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi. Et flertall av de inkluderte studiene har undersøkt kunnskapsbasert praksis i større grad enn forskningsbasert utdanning relatert til disse utdanningsprogrammene. Imidlertid er det noen likhetstrekk mellom forskningsbasert utdanning og kunnskapsbasert praksis da kunnskapsbasert praksis har relevans for diskusjoner om forskningsbasert utdanning når det gjelder bruk av forskning i yrkesutøvelsen (Kyvik & Vågan, 2014, s. 31). Imidlertid innehar begrepene noen ulikheter. Forskningsbasert utdanning er konsentrert om å skape et læringsmiljø hvor vitenskapelig ansatte underviser og studenter lærer gjennom *inquiry* og forskning (Huet, 2018). I tillegg består forskningsbasert utdanning av både *research-led* og *research-based* utdanning etter Huet. Likevel har undervisningsstrategier innen kunnskapsbasert praksis og undervisningsstrategier innen forskningsbasert utdanning

fellestrekk ved å vektlegge studenters opplæring i for eksempel det å lese forskningsartikler og anvende forskningsfunn som en del av en profesjonsutøvelse.

Ifølge Elken & Wollscheid (2016) kan sentrale elementer av forskningsbasert utdanning være at studenter leser forskningsartikler, deltar i forskningsmetodekurs eller i forskningsprosjekter. De inkluderte studiene som omhandlet elementer av forskningsbasert utdanning, vektla at det å implementere forskning i disse utdanningsprogrammene kan føre til at fremtidige profesjonsutøvere praktiserer i tråd med beste praksis (Helgøy et al., 2020). Videre bør opplæring i forskningsmetode prioriteres for at studenter skal kunne lese og forstå forskningslitteratur (Charumbira et al., 2021; Helgøy et al., 2020), studenter bør presenteres for litteraturstudier (Yousefi-Nooraie et al., 2007) eller gjennomføre slike selv (Burger & Louw, 2014) samt delta i forskningsprosjekter (Du Toit et al., 2010; Marais et al., 2019). Viktigheten av at studentene får opplæring i forskningsmetode er beskrevet i noen tidligere studier (Charumbira et al., 2021; Helgøy et al., 2020), men det ser ut å mangle kunnskap som beskriver hvordan dette kan foregå.

Deltakelse i forskningsprosjekter sammen med vitenskapelig ansatte har i tidligere studier blitt beskrevet som en god måte for studenter å lære seg forskningsferdigheter for å forbedre praksis (Ayoola et al., 2017; Kessler & Alverson, 2014). Videre ser det ut til at artikkelseminar kan være en egnet metode for studenters engasjement i profesjonell litteratur samt for det å kunne gjenkjenne kunnskapsbasert praksis (Chia & Hibberd, 2012). Dette støttes i tidligere forskning der artikkelseminar kan fremme læring innen kunnskapsbasert praksis (Szucs et al., 2017), er egnet som undervisningsmetode innen kunnskapsbasert praksis (Young et al., 2014) samt kan fremme samarbeid med praksisfeltet (Laaksonen et al., 2013; Mattila et al., 2013). I tillegg anbefales en større vektlegging av forskningsbasert kunnskap i læreplaner (Hjelle, 2008), samt at bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør fremmes blant studenter og vitenskapelig ansatte (Huet, 2018). Vitenskapelig ansatte bør basere undervisningen på det fremste innen forskning og innholdet bør reflektere en kunnskapsbasert praksis (Frantz & Diener, 2009; Mercer et al., 2002).

Elementer av kunnskapsbasert praksis og forskningsbasert utdanning vil begge være verdifulle i bachelorprogram i ergoterapi. En pedagogisk modell for forskningsbasert utdanning kan bringe nye elementer inn i studieplaner og undervisning, der studenter i

større grad får en aktiv rolle i kunnskapsproduksjon og dermed styrker sine forskningsferdigheter ytterligere (Huet, 2018). Disse forskningsferdighetene vil være verdifulle i en fremtidig yrkesutøvelse, der kritisk tenkning, evne til problemløsning og livslang læring vil stå sentralt (Huet, 2018). Som tidligere beskrevet vil det å ta del i et forskningsbasert læringsmiljø også kunne åpne opp for å at studenter tilegner seg kunnskaper og ferdigheter med relevans for egen disiplin (Huet, 2018).

## **5.4 Avhandlingens styrker og mulige begrensninger**

Det overordnede formålet med avhandlingen var å bidra til kunnskap og forståelse av temaet forskningsbasert utdanning tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi. Temaet forskningsbasert utdanning skulle belyses gjennom å utforske studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes opplevelser og erfaringer, samt at potensielle strategier som kunne fremme forskningsbasert utdanning skulle identifiseres gjennom litteraturen. Avhandlingen har bestått av tre delstudier med tre tilhørende artikler. Valg og vurderinger som har blitt foretatt underveis i arbeidet med avhandlingen, kan ha vært med på å påvirke studiens metodologiske kvalitet. I denne delen beskrives derfor aktuelle vurderinger som har blitt foretatt når det gjelder metodologiske valg i tilknytning til de tre delstudiene som avhandlingen består av.

### **5.4.1 Styrker og svakheter knyttet til delstudie I og II**

Styrker ved delstudie I og II er at de begge har blitt gjennomført ved bruk av fokusgrupper, som tidligere har blitt løftet frem som egnet til å utforske erfaringer og synspunkt i blant annet studier av undervisningsprosjekter (Malterud, 2018, s. 22). I tillegg er fokusgrupper en egnet metode for å utforske nettopp erfaringer og opplevelser og spesielt innen et miljø der flere mennesker samhandler (Malterud, 2018, s. 22). Potensielle svakheter ved fokusgrupper knyttes blant annet til faren for intellektualisering samt at dominerende personer kan få for stor innvirkning på resultatene (Krueger & Casey, 2014, s. 13-15). I tilknytning til delstudie I og II beskrives de vurderinger som har blitt foretatt når det kommer til områder som sensitivitet (min rolle som forsker), styrker og potensielle utfordringer ved bruk av fokusgrupper samt deltakerstørrelse i fokusgruppene.



### *Sensitivitet – min rolle som forsker*

Ved en av fokusgruppene blant vitenskapelig ansatte i delstudie I, måtte forsker gjøre en vurdering knyttet til forskning på egen arbeidsplass. Dette henger sammen med at forsker som tidligere beskrevet har arbeidet elleve år som høgskolelektor ved det ene utdanningsstedet der studenter og vitenskapelig ansatte ble rekruttert fra. Fokusgruppen av vitenskapelig ansatte ved forskers arbeidssted ble gjennomført av en annen forsker (veileder) som moderator og en stipendiat som co-moderator, da det ville blitt for nært å gjennomføre fokusgruppen selv. For å sikre konfidensialitet ble transkripsjonen av denne fokusgruppen også gjort av veileder som i dette tilfellet var moderator. Dersom forsker hadde gjort transkripsjonen selv, ville forsker ha gjenkjent stemmer fra sine kolleger. Som kolleger gjennom flere år kunne det også ha vært en utfordring knyttet til at det kunne ha vært en fare for at informantene ble påvirket av forskers faglige og forskningsmessige fokus.

Når det gjaldt studenter ved egen arbeidsplass, måtte forsker også gjøre en vurdering knyttet til gjennomføring av denne fokusgruppen som moderator. Da dette var et kull forsker ikke hadde hatt tett kontakt med i form av undervisning og veiledning etter første studieår, vurderte forsker det slik at det kunne gjennomføres. Samtidig var det også slik at forsker hadde kontor ved en annen campus i hele stipendiatperioden og ingen undervisning eller veiledning for nettopp å ha avstand til feltet. Co-moderators rolle var også mer sentral under denne fokusgruppen, slik at studentene ikke bare skulle forholde seg til forskers spørsmål. Ved fokusgrupper ved de andre utdanningsstedene ble det også foretatt samme vurdering, slik at verken moderator eller co-moderator var kolleger med informantene. Forsker var også ukjent for studentene som deltok i studien ved de to andre utdanningsstedene. Det ble også forsøkt å ivareta at studentene ikke hadde særlig kjennskap til co-moderator.

Som tidligere beskrevet kan forskers bakgrunn og forforståelse ha preget forskningsprosessen. Det kan være flere fordeler knyttet til at en som forsker kjenner til feltet en skal inn i, samtidig som det kan være en fare for at en da ikke er åpen og kritisk nok til å oppdage nye perspektiver (Malterud 2017, s. 45). Sentrale områder å reflektere over er hvilken erfaring en har fra tidligere om temaet, på hvilken måte kjennskap til feltet kan utgjøre en forskjell sammenlignet med om en var en forsker som ikke har kjennskap til feltet, samt hvilke funn en forventer å finne (Malterud, 2017, s. 46). Dette var områder forsker

forsøkte å reflektere over i prosessen. Det ble særlig aktuelt ved dataanalyse. Det at det var to forskere som utførte analyser i de tre delstudiene, var også noe som var med på å kvalitetssikre at forforståelsen ikke ble for dominerende. Imidlertid kan forskers kjennskap til feltet også ha vært et positivt bidrag.

Temaet forskningsbasert utdanning som skulle studeres, var relativt nytt for forsker, og dette kan vurderes som en fordel. Kunnskapsbasert praksis var et tema forsker hadde større kjennskap til. På denne måten kan en tenke at selve tematikken ga grobunn for en mer åpen tilnærming. Dersom en som forsker får noen overraskelser fra empirien, er dette ofte et tegn på at en har tilegnet seg ny kunnskap fra empirien (Malterud, 2017, s. 46). Det oppsto noen slike overraskelser, for eksempel at studentene ga uttrykk for at de ønsket at forskning ble vektlagt tidligere i utdanningen og at de ønsket å bli møtt med høyere krav til bruk av forskning både i akademiske emner og i praksis. Noen var også tydelige på at de ville ha stilt høyere krav til studenters bruk av forskning i fremtiden om de var praksisveiledere. Disse perspektivene kom frem ikke bare ved fokusgruppen ved egen arbeidsplass, men også ved de to andre utdanningsstedene. En kunne jo ha tenkt at dette skyldtes at de svarte det de forestilte seg at forsker ville høre, men da forsker var ukjent for studentene ved to av utdanningsstedene, kan en gjerne tenke at dette ikke var tilfellet. Forskeres forventning handlet gjerne mer om at studentene ville trekke frem at forskning var sentralt for å tilby en kunnskapsbasert praksis. Et sentralt perspektiv å reflektere over her, er hvorvidt studentene som valgte å delta, hadde et større engasjement rundt temaet enn de som ikke valgte å delta. Dette kan prege resultatene. Studentene var også i starten på bachelorprosjektet sitt, og dette kan ha ført til at de var mer opptatt av temaet forskning på det tidspunktet i utdanningen.

Noe annet som overrasket forsker, var at noen av de vitenskapelig ansatte trakk frem at det kunne bli for stort fokus på kunnskapsbasert praksis og forskning, at det kunne skape en avstand til profesjonell praksis. Det var overraskende at noen fremhevet at forskning og profesjonsspesifikk kunnskap burde læres separat ved innlæring av profesjonsspesifikk kunnskap først, deretter forskning. Fordeler ved å forske på et felt som er kjent for forskeren, er at det kan føre til at informantene har lettere for å åpne seg til en de tenker kjenner systemet og noen av problemstillingene. Imidlertid er det sentralt å reflektere over om deltakelse er basert på frivillighet. Det kan være utfordrende å takke nei til å delta i et

prosjekt initiert av en kollega eller lærer. I slike tilfeller er det av betydning hvem som rekrutterer. Forsker selv sto ikke for rekrutteringen for å forsøke å hindre at det skulle være utfordrende å takke nei til deltakelse.

### *Styrker og potensielle utfordringer ved bruk av fokusgrupper*

En styrke ved fokusgrupper er at dynamikken og samhandlingen mellom deltakere kan åpne opp for innsikt av en annen karakter enn den en kan få ved individuelle intervjuer (Malterud, 2018, s. 18). Imidlertid er det noen områder en som forsker må være bevisst ved gjennomføring av fokusgrupper. Dette er forhold som at det kan være en fare for at dominerende personer kan ha en innflytelse på resultatene, at deltakerne kan svare det som flertallet av gruppedeltakerne fremhever, samt at det kan være en fare for at deltakerne intellektualiserer sine utsagn (Krueger & Casey, 2014, s. 13 - 15). Ifølge Malterud (2018) er det også sentralt å vurdere den interne og eksterne validiteten ved fokusgrupper. For å ivareta den interne validiteten fremheves det at det er av stor betydning at forsker og deltakerne i fokusgruppen har en felles forståelse av hvilke spørsmål diskusjonen skal dreie seg om (Malterud, 2018, s. 132). I tillegg er det sentralt at forskeren har et bevisst forhold til at deltakernes erfaringer kan skape nye spørsmål som også kan være relevante for prosjektet (Malterud, 2018, s. 71). For å ivareta at en hadde en felles forståelse av hva fokusgruppen skulle dreie seg om, ble det som tidligere beskrevet innledet med en kort beskrivelse av temaet forskningsbasert utdanning og formålet med studien, samt at det ble etterspurt hva informantene selv la i begrepet. På denne måten kunne en få tak i også nye elementer ved begrepet. En annen viktig måte å ivareta den interne validiteten på, er ved å gjøre en dialogisk validering (Malterud, 2018). Dette ble foretatt underveis og avslutningsvis ved å stille spørsmål til deltakernes utsagn for å forsøke å ivareta det de ville formidle.

Som forsker forsøkte jeg også å ivareta alle innspillene i fokusgruppene for å fange kompleksiteten. Dialogisk validering ble også foretatt på samme måte under det individuelle intervjuet i delstudie II. Delstudie II var planlagt som en fokusgruppestudie, men det ble også inkludert et individualintervju her som tidligere beskrevet. Det måtte vurderes hvorvidt dette kunne skape metodiske utfordringer, særlig der en skulle analysere funn fra fokusgrupper sammen med funn fra dette individuelle intervjuet. Det ble vurdert slik at fordelene ved å inkludere dette intervjuet ble ansett som større enn ulemperne. Deltakeren hadde verdifulle bidrag.

Reliabilitet ble forsøkt ivaretatt ved å ikke stille ledende spørsmål samt ved å forsøke å ha en mest mulig åpen og fordomsfri tilnærming til det informantene løftet frem. En bevissthet knyttet til at en forsøker å ikke bekrefte eller fokusere på noen av utsagnene mer enn andre, eller bekrefte noen deltakere mer enn andre, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015). Dette ble forsøkt ivaretatt både i fokusgruppene og i det individuelle intervjuet. Videre var det forsker som gjorde alle transkripsjoner selv, både for å både ha en nærhet til empirien og for å sørge for god reliabilitet ved at samme metode for transkripsjon ble benyttet. Ekstern validitet eller overførbarhet står også sentralt i kvalitativ forskning. Sentrale spørsmål her er om funnene kan være gjeldende utover den konteksten studien har blitt foretatt innen (Malterud, 2018). Konteksten for denne studien er relatert til bachelorprogram i ergoterapi. Andre helsefaglige bachelorprogram kan ha lignende problemstillinger, og dermed kan funnene fra denne avhandlingen være av betydning også for andre utdanningsprogram. I tillegg kan kunnskapen være aktuell også for andre bachelorprogram.

#### *Deltakerstørrelse i fokusgruppene*

Da noen av fokusgruppene hadde få deltakere, er det sentralt å trekke frem noen vurderinger i tilknytning til dette. Thorne (2016, s. 105) fremhever at det er sentralt å reflektere over deltakerstørrelse. Det presiseres at det ikke foreligger noen bestemt regel for hva som er riktig utvalgsstørrelse i en studie basert på fortolkende beskrivelse. Det empiriske materialet denne avhandlingen bygger på, består i hovedsak av fokusgrupper. Som tidligere beskrevet besto to av fokusgruppene i delstudie II av to deltakere. En av fokusgruppene av vitenskapelig ansatte besto også av to deltakere. De andre fokusgruppene var sammensatt av mellom fire og åtte deltakere. Tradisjonelt beskrives ofte fokusgrupper som bestående av mellom fem og åtte deltakere (Krueger, 2014). Selv om noen benytter begrepet fokusgruppe i en litt mer streng betydning når det kommer til kjennetegn som antall deltakere, fremhever Malterud (2018) at slike anbefalinger og praksiser kan variere mye. Hun argumenterer for at det sentrale er at det foregår en interaksjon og diskusjoner mellom deltakerne i fokusgruppen. Selv om gruppen består av to deltakere, kan en slik gruppe karakteriseres som en fokusgruppe om diskusjonene bærer preg av interaksjon mellom deltakerne (Malterud, 2018, s. 40). Fokusgruppene med to deltakere var kjennetegnet av diskusjon og interaksjon deltakerne imellom, mer enn at de bare svarte på forskers spørsmål. Delstudie I og II har forsøkt å ivareta Malterud sin anbefaling om å inkludere tre grupper fra hver

deltakelseskategori i hver delstudie. Dette ble ivaretatt ved at tre fokusgrupper fra studenter og tre fra vitenskapelig ansatte ble inkludert i delstudie I. I delstudie II ble det inkludert tre fokusgrupper og ett individuelt intervju.

#### **5.4.2 Styrker og svakheter knyttet til delstudie III**

En styrke ved delstudie III er at den er gjennomført i tråd med systematikken og de fem stegene for gjennomføring av *scoping review* som anbefales i rammeverket til Arksey and O'Malley (2005) og Levac et al. (2010). I tillegg ble The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual benyttet gjennomgående for å sikre en systematisk metodologi (Peters et al., 2015). Videre er det en styrke at litteratursøkene ble gjennomført av en forskningsbibliotekar med god kompetanse i å gjennomføre systematiske søk. I forkant av søkene samarbeidet forsker med to forskningsbibliotekarer som bisto ved utarbeidelse av søkeord og ved å kvalitetssikre søkestreng. Det ble også utarbeidet en protokoll samt foretatt prøvesøk i forkant av de systematiske søkene. Dette var i tråd med det som anbefales i The Joanna Briggs Institute Reviewers Manual (Peters et al., 2015). Etter anbefaling fra litteraturen (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010; Peters et al., 2015) har det blitt gjennomført søk i flere databaser samt i grå litteratur. Selv om en god bredde og systematikk har blitt ivaretatt, kan det være en fare for at relevante studier ikke har blitt fanget opp i søkene og dermed ikke inkludert i studien.

Videre er det en styrke at tre forskere samarbeidet i arbeidet med avhandlingens *scoping review*, hvorav en hadde særlig erfaring knyttet til arbeid med *scoping review* fra tidligere. To forskere screenet tittel og abstrakt av artiklene uavhengig av hverandre. Dette kan ses på som en styrke. Det ble også foretatt en pilottest av tre fulltekstartikler først blant et forskerteam på tre forskere, etter anbefaling i Joanna Briggs Institute Reviewers Manual (Peters et al., 2015). Ved screening ble alle fulltekstartikler lest og vurdert av to forskere uavhengig av hverandre. En kvalitetssikring var at en tredje forsker ble innhentet dersom det var uenighet knyttet til vurdering av fulltekstartiklene. Kvalitetsvurdering av de inkluderte artiklene ble ikke foretatt, noe som kan være en svakhet. Imidlertid er ikke dette vanlig praksis ved *scoping review*, og forsker støttet seg til anbefalingene fra Arksey & O'Malley (2005) om at det ikke er et krav om å foreta en kvalitetsvurdering som en del av arbeidet med en *scoping review*. Likevel er det sentralt å løfte dette frem, da kvaliteten på de inkluderte studiene kan ha innvirkning på hvilke konklusjoner en trekker.

## 6.0 Avhandlingens implikasjoner og anbefalinger for videre forskning

### 6.1 Avhandlingens implikasjoner og forskningsbidrag til utdanningspraksis og profesjonsutøvelse

Avhandlingen bidrar med kunnskap om forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi slik det oppleves og erfares fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted. I tillegg bidrar den med ny kunnskap om mulige strategier for å fremme forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi basert på identifiserte studier i en *scoping review*. Det overordnede forskningsspørsmålet hadde fokus på hvordan forskningsbasert utdanning ble opplevd og erfart blant studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere, samt på hvilke strategier som fantes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi. Basert på litteraturgjennomgangen i kappen og resultater fra avhandlingens *scoping review* ser det ut til at få studier har utforsket temaet forskningsbasert utdanning innen helsefaglige bachelorprogram. Det forskningsmessige bidraget fra denne avhandlingen samlet sett er at den bidrar med ny kunnskap om hvordan forskningsbasert utdanning oppleves og erfares, samt hvilke strategier som kan fremme forskningsbasert utdanning i et helsefaglig bachelorprogram. Tidligere studier har i større utstrekning undersøkt faktorer relatert til kunnskapsbasert praksis og helsefaglige bachelorprogram, enn forskningsbasert utdanning.

Basert på empiriske data fra studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere samt resultater fra avhandlingens *scoping review*, bringer avhandlingens overordnede funn et forskningsmessig bidrag til utdanningspraksis - dette ved å gi indikasjoner på hvilke faktorer som bør prioriteres i utdanningsprogrammet for å i større grad være i tråd med elementer av forskningsbasert utdanning. Funn fra avhandlingen indikerer at disse tre gruppene løfter frem at det å integrere forskning i et bachelorprogram i ergoterapi er av betydning, da det kan fremme fremtidige profesjonsutøveres anvendelse av forskning i en kunnskapsbasert-praksis-kontekst. Basert på denne avhandlingens funn peker mulige implikasjoner i retning av at det er sentralt å introdusere forskning tidlig i utdanningsprogrammet, at opplæring i forskningsmetode bør prioriteres i større grad, samt at det er sentralt at studentene deltar i forskningsprosjekter og selv gjennomfører litteraturstudier. *Journal club* ser også ut til å være en egnet læringsaktivitet for studenter til å lære forskningsferdigheter. Samarbeid med

praksisfeltet når det gjelder opplæring i studenters forskningsferdigheter og bruk av forskning, er også sentralt. Støtte til praksisfeltet når det gjelder hvordan en kan veilede studenter i å bruke forskning i praksis, kan være sentralt. Avhandlingen bidrar med kunnskap om hvordan et slikt samarbeid kan foregå, basert på empirisk data og teori om praksisfellesskap.

Avhandlingens teoretiske bidrag knyttes til studenters læring i to ulike praksisfellesskaper, det kliniske praksisfellesskapet og det akademiske praksisfellesskapet. Studenter i profesjonsutdanninger som ergoterapi er engasjert i læring i to ulike praksisfellesskaper, og funn i avhandlingens delstudie I og II tyder på at det kan være ulikheter knyttet til forventninger og vektlegging av forskning i disse to praksisfellesskapene. Samtidig peker funn i retning av at det kan være manglende kommunikasjon mellom praksisfeltet og utdanningen når det kommer til vektlegging av forskning i studenters praksisperioder. Ved å trekke veksler på teori om praksisfellesskap belyses det hvorfor det kan oppstå utfordringer i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet i tilknytning til forskningsbasert utdanning. Behovet for samarbeid med praksisfeltet når det gjelder studenters forskningsferdigheter og bruk av forskning i praksis har blitt belyst. Ytterligere støtte og opplæring i veiledning av studenters bruk av forskning bør også vies mer oppmerksomhet.

Videre teoretisk bidrag fra avhandlingen løfter frem forskningsbasert kunnskap som en forutsetning for at profesjonene skal kunne utøve sitt mandat. I tillegg har det å anvende forskning i profesjonsutøvelsen blitt beskrevet som en moralsk plikt av Bøyum (2017). Forskningens plass i profesjonsutdanninger har blitt belyst, og noen utfordringer har også blitt løftet frem. Selv om forskningsinnslag og en økt grad av akademisering kan føre til en styrking av kandidaters faglige kompetanse, trekkes det gjerne frem en bekymring knyttet til at en økt grad av akademisering i de korte profesjonsutdanningene kan svekke praksisnærheten.

Ved å implementere en modell for forskningsbasert utdanning i studieplaner og undervisning, bidrar dette også med ny kunnskap for bachelorprogram i ergoterapi. En modell for forskningsbasert utdanning vil bidra med ny kunnskap utover kunnskapsbasert praksis, som gjerne tradisjonelt har vært vektlagt i dette utdanningsprogrammet. En modell for forskningsbasert utdanning, for eksempel Huets modell kan være egnet i bachelorprogram i ergoterapi om den også ivaretar elementer av praksisnærhet.

Videre implikasjoner for utdanningspraksis indikerer at undervisningen bør baseres på oppdatert forskning og bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør styrkes blant vitenskapelig ansatte og studenter (Frantz & Diener, 2009; Huet, 2018). Et flertall av de inkluderte studiene i avhandlingens *scoping review* hadde fokus på undervisning relatert til kunnskapsbasert praksis. Implikasjoner fra disse studiene tyder på at læring og undervisning i kunnskapsbasert praksis bør foregå i praksisperioder i tillegg til klasseromsundervisning, det bør vies mer oppmerksomhet til undervisning innen kunnskapsbasert praksis, samt at kunnskapsbasert praksis bør være et gjennomgående fokus i studiet. Viktigheten av undervisning i kunnskapsbasert praksis relatert til klinisk praksis har også blitt beskrevet innen bachelorprogram i sykepleie (Aglen, 2016; Horntvedt et al., 2018). Videre ble kasusbaserte metoder og problembasert læring fremhevet som egnede metoder for å lære kunnskapsbasert praksis i avhandlingens *scoping review*. Tidligere studier har løftet frem at multimetoder som forelesninger, seminarer, diskusjoner, eksamener, oppgaver, gruppearbeid, teambasert læring, individuell læring og *journal club* er egnede metoder for å undervise kunnskapsbasert praksis innen helsefaglige profesjonsutdanninger (Kyriakoulis et al., 2016; Patelarou et al., 2020; Young et al., 2014).

Avhandlingens funn kan også være med på å bidra forskningsmessig til ergoterapeutisk profesjonsutøvelse. Ved å styrke studenters kunnskaper og ferdigheter innen forskning kan dette igjen bidra til at profesjonsutøvelsen i større grad baseres på forskning. Dette vil være av sentral betydning for at pasienter, brukere og klienter skal kunne få et tilbud som er faglig forsvarlig og i tråd med beste praksis. Dersom studenters opplæring i forskningsferdigheter styrkes både i det akademiske praksisfellesskapet og i det kliniske praksisfellesskapet, vil det være større mulighet for at de tar med seg disse kunnskapene og ferdighetene i sin fremtidige profesjonsutøvelse. For å lykkes med dette er det sentralt at praksisveilederes bevissthet, kunnskaper og ferdigheter innen forskning også styrkes. Ved å styrke samarbeidet med praksisfeltet rundt studenters bruk av forskning også i praksisperioder, integrere dette som et fokus i praksisdokumenter, veiledersamlinger og under praksisbesøk kan det bidra til at studenter i større grad møter praksisveiledere som etterspør studentens bruk av forskning.



## 6.2 Anbefalinger for videre forskning, praksis og bachelorprogram i ergoterapi

Denne avhandlingen har utforsket temaet forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi blant studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere. De empiriske dataene er basert på disse gruppenes erfaringer og opplevelser knyttet til temaet forskningsbasert utdanning. I tillegg har avhandlingen identifisert mulige strategier for å fremme forskningsbasert utdanning innen bachelorprogram i ergoterapi og fysioterapi i en *scoping review*. I fremtidig forskning kunne det ha vært interessant å undersøke nærmere den faktiske undervisningspraksisen gjennom observasjonsstudier, samt studenters læringsutbytte og betydningen vektlegging av forskning og forskningsbasert utdanning i utdanningsprogram har for profesjonell praksis. RCT-studier for å undersøke effekten ulike modeller for forskningsbasert utdanning kan ha på profesjonsutøvelse, kunne ha vært interessant. Videre kunne det ha vært nyttig med komparative studier der en sammenligner studenters læringsutbytte fra ulike modeller fra forskningsbaserte læringsmiljøer med mer tradisjonell undervisning eller annen undervisning. Kvantitative studier for å nå et større utvalg av studenter og vitenskapelig ansatte kunne også ha bidratt med verdifull kunnskap.

I tillegg, basert på avhandlingens funn og litteraturgjennomgang, er det flere områder som det kan være interessant og verdifullt å forske videre på. Temaet forskningsbasert utdanning ser ut til å være et forholdsvis nytt og relativt lite utforsket tema innen helsefaglige bachelorprogram. Det vil derfor være sentralt å forske på temaet blant et større utvalg blant de tre gruppene som har inngått i denne avhandlingen. Studenter som inngikk i utvalget i denne avhandlingen, var tredjeårsstudenter, og det kunne ha vært interessant å inkludere studenter også fra første og andre året i fremtidig forskning. Longitudinelle studier der en forsker på studenters læring av forskningsferdigheter gjennom hele studieforløpet i et bachelorprogram, kunne også ha bidratt med verdifull kunnskap. Spesifikke områder å utforske i fremtidig forskning kan være undervisningsmetoder for å undervise bachelorstudenter i forskningsmetode, samt at det er behov for mer forskning om studentinvolvering i forskningsprosjekter. Samarbeid mellom utdanningsprogram og praksisfeltet når det kommer til å vektlegge studenters bruk av forskning vil også kunne bidra med sentral kunnskap. Videre forskning på fagplanstrategier for å implementere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi vil være viktig, samt at det kunne

ha gitt verdifull kunnskap om en hadde forsket på hvordan undervisningspraksisen arter seg i undervisningsrom.

### 6.3 Konklusjon

Denne avhandlingen har utforsket temaet forskningsbasert utdanning blant studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere ved bachelorprogram i ergoterapi. Tre delstudier har belyst det overordnede forskningsspørsmålet som var som følger: *Hvordan oppleves og erfares forskningsbasert utdanning sett fra studenters, vitenskapelig ansattes og praksisveilederes ståsted, og hvilke strategier finnes for å inkludere forskningsbasert utdanning i bachelorprogram i ergoterapi?*

Funn fra informantperspektiv i avhandlingen samlet sett indikerer at det er sentralt å integrere forskning i et bachelorprogram i ergoterapi, da det kan fremme fremtidige profesjonsutøvers bruk av forskning i fremtidig profesjonsutøvelse. Videre peker overordnede funn i retning av at forskning bør introduseres tidlig i utdanningsprogrammet, opplæring i forskningsmetode inkludert kvantitativ metode bør prioriteres, samt at deltakelse i forskningsprosjekter og *journal clubs* og det at studenter selv gjennomføre systematiske oversiktsstudier, kan fremme forskningsferdigheter. Viktigheten av at studenter møter rollemodeller som anvender forskning både i praksis og i utdanningen, har blitt påpekt, samt at samarbeid mellom praksisveiledere og vitenskapelig ansatte når det kommer til studenters bruk av forskning, er sentralt.

Tidligere studier har i større grad hatt fokus på kunnskapsbasert praksis, og forskningsbasert utdanning er et lite utforsket tema innen bachelorprogram i ergoterapi. Forskningsbasert utdanning bidrar med strategier om hvordan studenter kan utvikle forskningsferdigheter gjennom forskningslignende aktiviteter, samt hvordan vitenskapelig ansatte kan anvende en forskningsbasert tilnærming i undervisning og inkludere studenter i forskningsprosjekter. Viktigheten av at forskningen bør ha en praksisnærhet i denne type studieprogram, har blitt løftet frem, samtidig som bevisstheten rundt forskningsbasert utdanning bør fremmes blant vitenskapelig ansatte og studenter. Flere fordeler ved forskningsbasert utdanning har blitt beskrevet, samt at potensielle utfordringer knyttet til forskningsbasert utdanning også har blitt løftet frem. Denne avhandlingen bidrar med ny kunnskap om hvordan forskningsbasert utdanning kan være et sentralt bidrag til denne type utdanningspraksis. I tillegg kan funnene

være relevante også for andre studieprogram når det kommer til å integrere forskningsbasert utdanning.

## Referanser

- Abbott, A. (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 74*(1), 215-228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>.
- Aglen, B. (2016). Pedagogical strategies to teach bachelor students evidence-based practice: A systematic review. *Nurse Education Today, 36*, 255-263. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.025>
- Albarqouni, L., Hoffmann, T., & Glasziou, P. (2018). Evidence-based practice educational intervention studies: a systematic review of what is taught and how it is measured. *BMC Medical Education, 18*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1284-1>
- Alshehri, M. A., Falemban, R., Bukhari, R. A., & Bakhsh, H. R. (2019). Occupational therapy practitioners' decision-making preferences, attitudes, awareness and barriers in relation to evidence-based practice implementation in Saudi Arabia. *International Journal of Evidence-Based Healthcare, 17*(2), 121-130. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000162>
- Althubaiti, A., Al Muqbil, B., & Al Buraikan, D. (2017). Assessment of medical students' attitudes towards research and perceived barriers. *International Journal of Medical Students, 5*(3), 95-98. <https://doi.org/10.5195/ijms.2017.28>
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching, 24*(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Amgad, M., Man Kin Tsui, M., Liptrott, S. J., & Shash, E. (2015). Medical student research: An integrated mixed-methods systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE, 10*(6), e0127470. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127470>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Auchincloss, L. C., Laursen, S. L., Branchaw, J. L., Eagan, K., Graham, M., Hanauer, D. I., Lawrie, G., McLinn, C. M., Pelaez, N., Rowland, S., Towns, M., Trautmann, N., Varman-Nelson, P., Weston, T. J., & Dolan, E. L. (2014). Assessment of course-based undergraduate research experiences: A meeting report. *CBE Life Sciences Education, 31*(1), 29-40. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-01-0004>
- Aveyard, H. (2018). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide*. Open University Press.
- Ayoola, A. B., Adams, Y. J., Kamp, K. J., Zandee, G. L., Feenstra, C., & Doornbos, M. M. (2017). Promoting the future of nursing by increasing zest for research in undergraduate nursing students. *Journal of Professional Nursing, 33*(2), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.08.011>
- Bala, M. M., Poklepović Peričić, T., Zajac, J., Rohwer, A., Klugarova, J., Välimäki, M., Lantta, T., Pingani, L., Klugar, M., Clarke, M., & Young, T. (2021). What are the effects of teaching Evidence-Based Health Care (EBHC) at different levels of health professions education? An updated overview of systematic reviews. *PLOS ONE, 16*(7), e0254191. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254191>

- Bennett, S., Hoffmann, T., McCluskey, A., Coghlan, N., & Tooth, L. (2013). Systematic reviews informing occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 345-354. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.005819>
- Björkström, M. E., Johansson, I. S., Hamrin, E. K., & Athlin, E. E. (2003). Swedish nursing students' attitudes to and awareness of research and development within nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 393-402. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02557.x>
- Bovijn, J., Kajee, N., Esterhuizen, T., & Van Schalkwyk, S. (2017). Research involvement among undergraduate health sciences students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 17(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1025-x>
- Bozzolan, M., Simoni, G., Balboni, M., Fiorini, F., Bombardi, S., Bertin, N., & Da Roit, M. (2014). Undergraduate physiotherapy students' competencies, attitudes and perceptions after integrated educational pathways in evidence-based practice: a mixed methods study. *Physiotherapy Theory and Practice*, 30(8), 557-571. <https://doi.org/10.3109/09593985.2014.910285>
- Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. *Professions and Professionalism*, 1(1), 4-20. <https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.147>
- Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/07294360903552451>
- Brew, A., & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551-568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Burger, M., & Louw, Q. A. (2014). Integrating evidence-based principles into the undergraduate physiotherapy research methodology curriculum: Reflections on a new approach. *African Journal of Health Professions Education*, 6(2), 198-202. DOI: [10.7196/AJHPE.516](https://doi.org/10.7196/AJHPE.516)
- Burrell, S. A., Ross, J. G., Heverly, M. A., & Menginie, T. M. (2020). Nursing students' attitudes toward nursing education research and participation in pedagogical research. *Nurse Educator*, 45(5), 277-282. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000778>
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I: S. Mausethagen & J.-C. Smedby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, s. 34-43. Universitetsforlaget.
- Camacho Rivadeneira, M. H., Valcke, M., & Chiliza, K. (2017). Research based learning in higher education: A review of literature. 11th International Technology, Education and Development Conference, INTED2017, 4188-97. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.1004>.
- Carnell, B., & Fung, D. (2017). *Developing the higher education curriculum: Research-based education in practice*. UCL Press.
- Carter, R., & Lubinsky, J. (2015). *Rehabilitation research: Principles and applications*. Elsevier Health Sciences.
- Carter, T. J., & Adkins, B. (2017). Situated learning, communities of practice, and the social construction of knowledge. I V. C. X. Wang (Red.), *Theory and practice of adult and higher education* (s. 113-138). Information Age Publishing, Inc.

- Chang, Y., & Ramnanan, C. J. (2015). A review of literature on medical students and scholarly research: experiences, attitudes, and outcomes. *Academic Medicine*, *90*(8), 1162-1173. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000702>
- Charumbira, M., Berner, K., & Louw, Q. (2021). Research competencies for undergraduate rehabilitation students: A scoping review. *African Journal of Health Professions Education*, *13*(1), 52-58. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2021.v13i1.1229>
- Chia, S. H., & Hibberd, J. M. (2012). What's in a journal club? *International Journal of Therapy And Rehabilitation*, *19*(9), 487-487.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. SAGE.
- Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, *13*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- DeCleene Huber, K. E., Nichols, A., Bowman, K., Hershberger, J., Marquis, J., Murphy, T., Pierce, C., & Sanders, C. (2015). The correlation between confidence and knowledge of evidence-based practice among occupational therapy students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, *3*(1), 5. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1142>
- Deicke, W., Gess, C., & Ruess, J. (2014). Increasing students' research interests through research-based learning at Humboldt University. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, *35*(1), 27-34.
- Dougherty, D. A., Toth-Cohen, S. E., & Tomlin, G. S. (2016). Beyond research literature: Occupational therapists' perspectives on and uses of "evidence" in everyday practice: Au-delà de la littérature scientifique: Les perspectives des ergothérapeutes sur les «faits probants» et leur usage dans la pratique quotidienne. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *83*(5), 288-296. <https://doi.org/10.1177/0008417416660990>
- Drees, S., Schmitzberger, F., Grohmann, G., & Peters, H. (2019). The scientific term paper at the Charité: A project report on concept, implementation, and students' evaluation and learning. *GMS Journal for Medical Education*, *36*(5), Doc53. <https://doi.org/10.3205/zma001261>
- Du Toit, S. H., Wilkinson, A. C., & Adam, K. (2010). Role of research in occupational therapy clinical practice: Applying action learning and action research in pursuit of evidence-based practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, *57*(5), 318-330. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00851.x>
- Du Toit, S. H. J. (2007). *Facilitating a culture of research among undergraduates in occupational therapy at the University of the Free State*. University of the Free State.
- Duncan, E. A. (2011). *Foundations for practice in occupational therapy*. Elsevier Health Sciences.

- Durning, B., & Jenkins, A. (2005). Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education*, 30(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/03075070500160046>
- Elken, M., & Wollscheid, S. (2016). The relationship between research and education: typologies and indicators. A literature review. <http://hdl.handle.net/11250/2386141>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Fenton-O'Creedy, M., Brigham, L., Jones, S., & Smith, A. (2014). Students at the academic workplace boundary. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creedy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & B. Wenger-Trayner (Red.) | *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (s. 43-63). Routledge.
- Fiset, V. J., Graham, I. D., & Davies, B. L. (2017). Evidence-based practice in clinical nursing education: A scoping review. *Journal of Nursing Education*, 56(9), 534-541. <https://doi.org/10.3928/01484834-20170817-04>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning* (2019). FOR-2005-12-01-1374. Lovdata.
- Francke, A. L., Smit, M. C., de Veer, A. J., & Mistiaen, P. (2008). Factors influencing the implementation of clinical guidelines for health care professionals: A systematic meta-review. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1472-6947-8-38>
- Frantz, J., & Diener, I. (2009). Perceived attitudes and benefits towards teaching evidence based practice among physiotherapy lecturers at tertiary institutions in South Africa. *South African Journal of Physiotherapy*, 65(1), 9-15. <https://doi.org/10.4102/sajp.v65i1.73>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. T. Molander, L.I. (Red), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering - noen utfordringer. I H. Grimen & L.I. In L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 192-222). Abstrakt forlag.
- Gupta, J., & Bilics, A. (2014). Scholarship and research in occupational therapy education. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(Supplement\_2), 87-92. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012880>
- Hackett, K., Newton, J., Rapley, T., Deane, K., Deary, V., & Ng, W.-F. (2014). Systematic reviews of occupational therapy interventions: Summarizing research evidence and highlighting the gaps. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(9), 479-482. <https://doi.org/10.4276/030802214X14098207541199>
- Halabi, J. O. (2016). Attitudes of Saudi nursing students toward nursing research. *Saudi Journal for Health Sciences*, 5(3), 118-124. <https://doi.org/10.4103/2278-0521.195813>
- Hallé, M.-C., Bussières, A., Asseraf-Pasin, L., Storr, C., Mak, S., Root, K., & Thomas, A. (2021). Building evidence-based practice competencies among rehabilitation students: A

- qualitative exploration of faculty and preceptors' perspectives. *Advances in Health Sciences Education*, 1-28, 1311-1338. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10051-0>
- Healey, M. (2005a). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I R. Barnett (Red.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, (s. 67-78). Open University Press.
- Healey, M. (2005b). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy York.
- Helgøy, K. V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T., & Rydland Olsen, N. (2020). Research-based occupational therapy education: An exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions. *PLOS ONE*, 15(12), e0243544,1-19 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243544>
- Hess, D., & Frantz, J. (2016). Self-assessment of final-year undergraduate physiotherapy students' literature-searching behaviour, self-perceived knowledge of their own critical appraisal skills and evidence-based practice beliefs. *African Journal of Health Professions Education*, 8(2), 174-177. <https://hdl.handle.net/10520/EJC196963>
- Hjelle, K. M. (2008). Integrering av kunnskapsbasert praksis ved ergoterapeututdanningen i Bergen. *Ergoterapeuten*. 2008;51(1). <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481776>.
- Hodgkinson-Williams, C., Slay, H., & Siebörger, I. (2008). Developing communities of practice within and outside higher education institutions. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 433-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00841.x>
- Horntvedt, M.-E. T., Nordsteien, A., Fermann, T., & Severinsson, E. (2018). Strategies for teaching evidence-based practice in nursing education: a thematic literature review. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1278-z>
- Huet, I. (2018). Research-based education as a model to change the teaching and learning environment in STEM disciplines. *European Journal of Engineering Education*, 43(5), 725-740. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415299>
- Hughes, E. C. (1965). The study of occupations. I R. K. Merton, L. Broom, & L.S. Cottrell (Red.), *Sociology today, Vol. II* (s. 442-458). New York: Harper & Row.
- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a 'post-truth' world: Three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 394-411. DOI: [10.1080/13562517.2018.1541173](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541173)
- Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnetttrådet.
- Ibarra, L., Soriano, A., Ponce, P., & Molina, A. (2019). Research skills enhancement through a research-based wit-learning methodology. 2019 20th International Conference on Research and Education in Mechatronics (REM), <https://doi.org/10.1109/REM.2019.8744093>
- Ibn Auf, A., Awadalla, H., Ahmed, M. E., & Ahmed, M. H. (2018). Perception, barriers, and practice of research among teaching staff at five Sudanese medical faculties. *Journal of Public Health and Emergency*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.21037/jphe.2018.07.01>
- Jackson, L. (2018). Fieldwork students' role in evidence-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(4\_Supplement\_1), 7211520335p1. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.72S1-PO8029>



- Jenkins, A. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relations*. Higher Education Academy York.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2010). Undergraduate research and international initiatives to link teaching and research. *CUR Quarterly*, 30(3), 36-42. <https://www.cur.org/assets/1/23/303-36-42.pdf>
- Jenkins, A., & Healey, M. (2013). Research-led or research-based undergraduate curricula. I *University teaching in focus*, (s. 128-144). Routledge.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2015). International perspectives on strategies to support faculty who teach students via research and inquiry. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 35(3), 31-38.
- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). Linking research and teaching in disciplines and departments. *Higher Education Academy*.
- Johansson, B., Fogelberg-Dahm, M., & Wadensten, B. (2010). Evidence-based practice: The importance of education and leadership. *Journal of Nursing Management*, 18(1), 70-77. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01060.x>
- Johnson, S. G., Brusset, E. B., Hjelle, K. M., Mongs, M., & Sveen, U. (2020). An exploration of evidence-based practice work files for occupational therapy students during clinical placements: A descriptive cross-sectional study. *BMC medical Education*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02178-2>
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9021-9>
- Kamwendo, K., & Törnquist, K. (2001). Do occupational therapy and physiotherapy students care about research? A survey of perceptions and attitudes to research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 15(4), 295-302. <https://doi.org/10.1046/j.1471-6712.2001.00041.x>
- Kandell, G. V. (2019). Medical students' understanding of the nature of science. *Scholarship in Medicine*, 1-18.
- Keib, C. N., Cailor, S. M., Kiersma, M. E., & Chen, A. M. (2017). Changes in nursing students' perceptions of research and evidence-based practice after completing a research course. *Nurse Education Today*, 54, 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.007>
- Kessler, T. A., & Alverson, E. M. (2014). Mentoring undergraduate nursing students in research. *Nursing education perspectives*, 35(4), s. 262-264. doi: 10.5480/11-555.1
- Khalil, H., Peters, M., Godfrey, C. M., McInerney, P., Soares, C. B., & Parker, D. (2016). An evidence-based approach to scoping reviews. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 13(2), 118-123. <https://doi.org/10.1111/wvn.12144>
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. SAGE Publications.
- Koshmaganbetova, G. K., Kurmangaliyeva, S. S., Kashkinbayeva, A. R., Kurmangaliyev, K. B., & Alekenova, N. U. (2020). Research competencies of medical university teachers: Evaluation, perception, and perspective. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 8(E), 181-187. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2020.3954>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE publications.

- Krueger, R. B., Sweetman, M. M., Martin, M., & Cappaert, T. A. (2020). Occupational therapists' implementation of evidence-based practice: A cross sectional survey. *Occupational Therapy in Health Care*, 34(3), 253-276. <https://doi.org/10.1080/07380577.2020.1756554>
- Kvale, S. (2012). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kyriakoulis, K., Patelarou, A., Laliotis, A., Wan, A. C., Matalliotakis, M., Tsiou, C., & Patelarou, E. (2016). Educational strategies for teaching evidence-based practice to undergraduate health students: Systematic review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13, 34. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.34>
- Kyvik, S., & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning?: forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Abstrakt Forlag A/S.
- Larsen, C. M., Terkelsen, A. S., Carlsen, A.-M. F., & Kristensen, H. K. (2019). Methods for teaching evidence-based practice: A scoping review. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-33. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1681-0>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavin, K. A. (2018). Use of a journal club during level II fieldwork to facilitate confidence and skills for evidence-based practice. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(4), 11. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1475>
- Leach, M. J., Hofmeyer, A., & Bobridge, A. (2016). The impact of research education on student nurse attitude, skill and uptake of evidence-based practice: A descriptive longitudinal survey. *Journal of Clinical Nursing*, 25(1-2), 194-203. <https://doi.org/10.1111/jocn.13103>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lindström, A.-C., & Bernhardsson, S. (2018). Evidence-based practice in primary care occupational therapy: A cross-sectional survey in Sweden. *Occupational Therapy International*, 5376764. <https://doi.org/10.1155/2018/5376764>
- Lomborg, K., & Ankersen, L. (2010). Fortolkende beskrivelse. *Klinisk Sygepleje*, 24(01), 7-15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2010-01-03>
- Long, K., McEvoy, M., Lewis, L., Wiles, L., Williams, M., & Olds, T. (2011). Entry-level evidenced-based practice training in physiotherapy students: Does it change knowledge, attitudes, and behaviours? A longitudinal study. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 9(3), 5. <https://doi.org/10.46743/1540-580X/2011.1359>
- Lopatto, D. (2010). *Science in solution: The impact of undergraduate research on student learning*. Research Corporation for Science Advancement.
- Laaksonen, C., Paltta, H., von Schantz, M., Ylönen, M., & Soini, T. (2013). Journal club as a method for nurses and nursing students' collaborative learning: A descriptive study. *Health Science Journal*, 7(3), 285-292.
- Malterud, K. (2016). Theory and interpretation in qualitative studies from general practice: Why and how? *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(2), 120-129. <https://doi.org/10.1177/1403494815621181>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Malterud, K. (2018). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Marais, D. L., Kotlowitz, J., Willems, B., Barsdorf, N. W., & Van Schalkwyk, S. (2019). Perceived enablers and constraints of motivation to conduct undergraduate research in a Faculty of Medicine and Health Sciences: What role does choice play? *PLOS ONE* 14(3), e0212873. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212873>
- Mattila, L.-R., Rekola, L., Koponen, L., & Eriksson, E. (2013). Journal club intervention in promoting evidence-based nursing: Perceptions of nursing students. *Nurse Education in Practice*, 13(5), 423-428. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.01.010>
- McEvoy, M. P., Lewis, L. K., & Luker, J. (2018). Changes in physiotherapy students' knowledge and perceptions of EBP from first year to graduation: A mixed methods study. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1212-4>
- McLinden, M., Edwards, C., Garfield, J., & Moron-Garcia, S. (2015). Strengthening the links between research and teaching: cultivating student expectations of research-informed teaching approaches. *Education in practice*, 2(1).
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-20162017/id2536007>
- Meld. St. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen - Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Melender, H.-L., Mattila, L.-R., & Häggman-Laitila, A. (2016). A systematic review on educational interventions for learning and implementing evidence-based practice in nursing education: The state of evidence. *Nordic Journal of Nursing Research*, 36(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0107408315595161>
- Mercer, S. R., Galvin, K. A., & Jones, D. G. (2002). Academic freedom in physiotherapy teaching. *Physiotherapy*, 88(5), 303-307. [https://doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)61423-X](https://doi.org/10.1016/S0031-9406(05)61423-X)
- Messel, J., & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44-55). Universitetsforlaget.
- Morrison, T., & Robertson, L. (2016). New graduates' experience of evidence-based practice: An action research study. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/0308022615591019>
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Murphy, K., Parnell, T., Pope, R., Hughes, C., Biles, J., Bramble, M., O'Connor, S., Curtin, M., Speedie, L., & Plowman, E. (2019). Improving evidence-based practice education in healthcare courses: A participatory action research multiple-case study. 5th International Conference on Higher Education Advances: HEAd'19, s. 605-614. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9152>
- Myers, C. T. (2019). Occupational therapists' self-reported research utilization and use of online evidence sources. *Occupational Therapy in Health Care*, 33(1), 73-87. <https://doi.org/10.1080/07380577.2018.1544725>
- Myers, C. T., & Lotz, J. (2017). Practitioner training for use of evidence-based practice in occupational therapy. *Occupational Therapy in Health Care*, 31(3), 214-237. <https://doi.org/10.1080/07380577.2017.1333183>

- Mägi, E., & Beerkens, M. (2016). Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *Higher Education*, 72(2), 241-258. <https://doi.org/10.1080/07380577.2017.1333183>
- Ness, N. E. (2017). *Alle skal kunne delta - Ergoterapeuters kjernekompetanse*. Ergoterapeutene.
- Nichols, A. (2017). Changes in knowledge, skills, and confidence in fieldwork educators after an evidence-based practice short course. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(1). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1204>
- NOKUT. (2012). *FoU-basert profesjonsutdanning. Erfaringer fra evalueringen av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanning*.
- Oducado, R. M. (2021). Factors affecting nursing students' attitudes toward research: A survey in a Philippine higher education Institution. *Indonesian Nursing and Scientific Journal*, 11(1), 1-8. <http://10.33221/jiiki.v11i01.956>
- Olsen, N. R., Bradley, P., Lomborg, K., & Nortvedt, M. W. (2013). Evidence based practice in clinical physiotherapy education: A qualitative interpretive description. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-52>
- Olsen, N. R., Lygren, H., Espehaug, B., Nortvedt, M. W., Bradley, P., & Bjordal, J. M. (2014). Evidence-based practice exposure and physiotherapy students' behaviour during clinical placements: a survey. *Physiotherapy Research International*, 19(4), 238-247. <https://doi.org/10.1002/pri.1590>
- Ordinetz, S. A. (2009). *Perceptions and attitudes of occupational therapy faculty towards the scholarship of teaching* [Doktorgradsavhandling, Capella University, USA]. <https://search.proquest.com/openview/3be130a8524dd9a3d8558d9b2c6e3ffc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Ozay, S. B. (2012). The dimensions of research in undergraduate learning. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641009>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research (Vol. 2)*. Jossey-Bass.
- Patelarou, A. E., Mechili, E. A., Ruzafa-Martinez, M., Dolezel, J., Gotlib, J., Skela-Savič, B., Ramos-Morcillo, A. J., Finotto, S., Jarosova, D., Smodiš, M., Mecugni, D., Panczyk, M., & Patelarou, E. (2020). Educational interventions for teaching evidence-based practice to undergraduate nursing students: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1-25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176351>
- Paudel, S., GC, K. B., & Acharya, B. M. (2019). Medical students' knowledge, attitudes and perceived barriers towards research: A study among Nepalese students. 7(2), 162-170. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2585573>
- Paul, S., Liu, Y., & Ottenbacher, K. J. (2002). Research productivity among occupational therapy faculty members in the United States. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 331-334. <https://doi.org/10.5014/ajot.56.3.331>
- Paul, S., Stein, F., Ottenbacher, K. J., & Liu, Y. (2002). The role of mentoring on research productivity among occupational therapy faculty. *Occupational Therapy International*, 9(1), 24-40. <https://doi.org/10.1002/oti.154>

- Peachey, A. A., Baller, S., & Schubert, C. (2018). Improvements in research orientation and reductions in barriers to research utilization among undergraduate students in health sciences. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, *16*(2), 7, 1-8. <https://doi.org/10.46743/1540-580X/2018.1742>
- Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Soares, C., Khalil, H., & Parker, D. (2015). *The Joanna Briggs Institute reviewers' manual 2015: Methodology for JBI scoping reviews*. Joanna Brigs Institute.
- Pighills, A. C., Plummer, D., Harvey, D., & Pain, T. (2013). Positioning occupational therapy as a discipline on the research continuum: Results of a cross-sectional survey of research experience. *Australian Occupational Therapy Journal*, *60*(4), 241-251. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12057>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Ramis, M.-A., Chang, A., Conway, A., Lim, D., Munday, J., & Nissen, L. (2019). Theory-based strategies for teaching evidence-based practice to undergraduate health students: A systematic review. *BMC medical education*, *19*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1698-4>
- Ramsay, A., Wicking, K., & Yates, K. (2020). In what ways does online teaching create a positive attitude towards research in nursing students studying a first year evidence-based practice undergraduate subject online? *Nurse Education in Practice*, *44*, 102744, 1-7 <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102744>
- Ratte, A., Drees, S., & Schmidt-Ott, T. (2018). The importance of scientific competencies in German medical curricula-the student perspective. *BMC Medical Education*, *18*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1257-4>
- Rodenbusch, S. E., Hernandez, P. R., Simmons, S. L., & Dolan, E. L. (2016). Early engagement in course-based research increases graduation rates and completion of science, engineering, and mathematics degrees. *CBE—Life Sciences Education*, *15*(2), 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0117>
- Ross, J. G., & Burrell, S. A. (2019). Nursing students' attitudes toward research: An integrative review. *Nurse Education Today*, *82*, 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.006>
- Ryan, E. J. (2016). Undergraduate nursing students' attitudes and use of research and evidence-based practice—an integrative literature review. *Journal of Clinical Nursing*, *25*(11-12), 1548-1556. <https://doi.org/10.1111/jocn.13229>
- Sabzwari, S., Kauser, S., & Khuwaja, A. K. (2009). Experiences, attitudes and barriers towards research amongst junior faculty of Pakistani medical universities. *BMC Medical Education*, *9*(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-68>
- Samuelsson, K., & Wressle, E. (2015). Turning evidence into practice: Barriers to research use among occupational therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, *78*(3), 175-181. <https://doi.org/10.1177/0308022615569511>
- Saunders, H., Gallagher-Ford, L., Kvist, T., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2019). Practicing healthcare professionals' evidence-based practice competencies: An overview of systematic reviews. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, *16*(3), 176-185. <https://doi.org/10.1111/wvn.12363>

- Setiawan, A. W. (2020). Development of research-based learning in introduction to biomedical engineering course for undergraduate electrical engineering students. 2020 10th Electrical Power, Electronics, Communications, Controls and Informatics Seminar (EECCIS), <https://doi.org/10.1109/EECCIS49483.2020.9263465>
- Smeby, J.-C., & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.-C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Smyth, L., Davila, F., Sloan, T., Rykers, E., Backwell, S., & Jones, S. (2016). How science really works: The student experience of research-led education. *The International Journal of Higher Education Research*, 72(2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9945-z>
- Snibjør, A. K., Graverholt, B., Nortvedt, M. W., Riise, T., & Espehaug, B. (2018). Evidence-based practice profiles among bachelor students in four health disciplines: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1319-7>
- Spernes, K., & Afdal, H. W. (2021). Scientific methods assignments as a basis for developing a profession-oriented inquiry-based learning approach in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928628>
- Stronge, M., & Cahill, M. (2012). Self-reported knowledge, attitudes and behaviour towards evidence-based practice of occupational therapy students in Ireland. *Occupational Therapy International*, 19(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/oti.328>
- Stube, J. E., & Jedlicka, J. S. (2007). The acquisition and integration of evidence-based practice concepts by occupational therapy students. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(1), 53-61. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.1.53>
- Sullivan, W. M. (1995). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*.
- Szucs, K. A., Benson, J. D., & Haneman, B. (2017). Using a guided journal club as a teaching strategy to enhance learning skills for evidence-based practice. *Occupational Therapy in Health Care*, 31(2), 143-149. <https://doi.org/10.1080/07380577.2016.1278296>
- Terum, L. I., & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans: debatten om utdanningene til velferdsstatens yrker. I N. Frølich, E. Hovdhaugen, & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thomas, A., Bossers, A., Lee, M., & Lysaght, R. (2016). Occupational therapy education research: Results of a national survey. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(5), 1-9. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.018259>
- Thomas, A., Han, L., Osler, B. P., Turnbull, E. A., & Douglas, E. (2017). Students' attitudes and perceptions of teaching and assessment of evidence-based practice in an occupational therapy professional Master's curriculum: A mixed methods study. *BMC Medical Education*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0895-2>
- Thomas, A., & Law, M. (2013). Research utilization and evidence-based practice in occupational therapy: A scoping study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 55-65. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.006395>
- Thomas, A., Saroyan, A., & Dauphinee, W. D. (2011). Evidence-based practice: A review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 16(2), 253-276. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9251-6>

- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*. Routledge.
- Tokolahi, E., Hocking, C., Kersten, P., & Vandal, A. C. (2016). Quality and reporting of cluster randomized controlled trials evaluating occupational therapy interventions: A systematic review. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/1539449215618625>
- Trowler, P., & Wareham, T. (2007). Tribes, territories, research and teaching: Enhancing the 'teaching-research' nexus literature review. (Working Paper). University of Lancaster, United Kingdom.
- Turan, S., & Sayek, İ. (2012). Scientific research competencies for undergraduate medical education: The case from Turkey. *Medical Science Educator*, 22(3), 190-194. <https://doi.org/10.1007/BF03341783>
- Turner, N., Wuetherick, B., & Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 199-211. <https://doi.org/10.1080/13601440802242333>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-1005-05-12-22). Lovdata.
- Upton, D., Stephens, D., Williams, B., & Scurlock-Evans, L. (2014). Occupational therapists' attitudes, knowledge, and implementation of evidence-based practice: A systematic review of published research. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(1), 24-38. <https://doi.org/10.4276/030802214X13887685335544>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for ergoterapeutdanning*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269372-rammeplan\\_for\\_ergoterapeut\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269372-rammeplan_for_ergoterapeut_05.pdf)
- Uysal Toraman, A., Hamaratçılar, G., Tülü, B., & Erkin, Ö. (2017). Nursing students' attitudes toward research and development within nursing: Does writing a bachelor thesis make a difference? *International Journal of Nursing Practice*, 23(2), Artikkel e12517. <https://doi.org/10.1111/ijn.12517>
- Vereijken, M. W., van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Student learning outcomes, perceptions and beliefs in the context of strengthening research integration into the first year of medical school. *Advances in Health Sciences Education*, 23(2), 371-385. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9803-0>
- Vereijken, M. W., Van Der Rijst, R. M., Van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2020). Authentic research practices throughout the curriculum in undergraduate medical education: Student beliefs and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 532-542. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1674680>
- VID vitenskapelige høyskole. (2018-2019). Programme description for PhD in Diaconia, Values and Professional Practice. <https://www.vid.no/site/assets/files/12804/studieplan-ph.d-i-diakoni-verdier-og-profesjonell-praksis-engelsk-2018-2019-vid.pdf?1cpbj>
- VID vitenskapelige høyskole. (2019). Studieplan for bachelor i ergoterapi. Fakultet for helsefag, VID Sandnes. <https://www.vid.no/site/assets/files/10213/studieplan-for-bachelor-i-ergoterapi-vid.pdf?31trc5>

- Visser-Wijnveen, G. J. (2013). Vormen van de integratie van onderzoek en onderwijs. I D. M. E. Griffioen, G. J. Visser-Wijnveen & J. Willems (Red.), *Integratie van onderzoek en onderwijs: effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Noordhoff Uitgevers.
- Visser-Wijnveen, G. J., van Driel, J. H., van der Rijst, R. M., Visser, A., & Verloop, N. (2012). Relating academics' ways of integrating research and teaching to their students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 37(2), 219-234. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.536913>
- Wahdan, M., & Magdy, M. (2019). Medical students' knowledge and attitude towards research in Ain Shams University: A cross-sectional study. *The Egyptian Family Medicine Journal*, 3(1), 1-16. DOI: [10.21608/EFMJ.2019.67519](https://doi.org/10.21608/EFMJ.2019.67519)
- Walkington, H., Griffin, A. L., Keys-Mathews, L., Metoyer, S. K., Miller, W. E., Baker, R., & France, D. (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.563377>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, A., Howitt, S., Wilson, K., & Roberts, P. (2012). Academics' perceptions of the purpose of undergraduate research experiences in a research-intensive degree. *Studies in Higher Education*, 37(5), 513-526. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527933>
- Wressle, E., & Samuelsson, K. (2015). The self-reported use of research in clinical practice: A survey of occupational therapists in Sweden. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 22(3), 226-234. <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.992951>
- Wu, Y., Brettle, A., Zhou, C., Ou, J., Wang, Y., & Wang, S. (2018). Do educational interventions aimed at nurses to support the implementation of evidence-based practice improve patient outcomes? A systematic review. *Nurse Education Today*, 70, 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.026>
- Young, T., Rohwer, A., Volmink, J., & Clarke, M. (2014). What are the effects of teaching evidence-based health care (EBHC)? Overview of systematic reviews. *PLOS ONE*, 9(1), Artikel e86706. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086706>
- Yousefi-Nooraie, R., Rashidian, A., Keating, J. L., & Schonstein, E. (2007). Teaching evidence-based practice: the teachers consider the content. *Journal of evaluation in clinical practice*, 13(4), 569-575. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2007.00885.x>
- Öcek, Z., Batı, H., Sezer, E. D., Köroğlu, Ö. A., Yılmaz, Ö., Yılmaz, N. D., & Mandıracıoğlu, A. (2021). Research training program in a Turkish medical school: Challenges, barriers and opportunities from the perspectives of the students and faculty members. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02454-1>
- Östling, J. (2020). Humboldt's University: The History and Topicality of a German Tradition. I L. Engwall, *Missions of universities: Past, present, future*. (s. 63-80). Springer.
- Øygaard, S. H., Heggdal, H. M., Andersen, I. A., & Ytrehus, S. (2022). Studentinvolvement i forskning: Sjukepleiarstudentar sine erfaringar med å delta i gjennomføringa av eit forskingsprosjekt. *Uniped*, 45(1), 16-26. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.3>



## **Vedlegg**

## Artikkel 1

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. & Olsen, N.R. (2020). Research-based occupational therapy education: An exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions. *PLoS One*. 2020;15(12):e0243544, 1-19.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243544>

## **Artikkel 2**

Helgøy, K.V., Smeby, J.-C., Bonsaksen, T. (2021). Practice educators' emphasis on research in supervision of occupational therapy students. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 242-256. <https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1968948>

### **Artikkel 3**

Helgøy, K.V., Bonsaksen, T, Røykenes, K. (2022). Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: a scoping review. *BMC Medical Education* 22, 358 (2022), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03354-2>.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema 845364

### Sist oppdatert

24.01.2019

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Type opplysninger

---

**Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke**

Se vedlegg 7, 8 og 9 for detaljer

**Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?**

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Erfaringer med forskningsbasert undervisning blant ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere ved bachelorprogram i ergoterapi

**Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke**

Nei

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Behovet for å samle inn personopplysningene begrunnes utfra formålet om å undersøke studenter, vitenskapelig ansatte og praksisveilederes erfaringer og synspunkt knyttet til forskningsbasert undervisning. Opplysningene er adekvate, relevante og begrenset til det som er nødvendig for formålet.

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

Forskerprosjekt

## Behandlingsansvar

---

### Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høgskole / Senter for diakoni og profesjonell praksis

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Velde Helgøy, kjersti.velde.helgoy@vid.no, tlf: 40419543

### Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Ja

### Felles behandlingsansvarlig

#### Institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse og funksjon

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Rydland Olsen, nina.rydland.olsen@hvl.no, 55585608, Førsteamanuensis

### Felles behandlingsansvarlig

#### Institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for helsevitenskap / Institutt for ergoterapi og ortopediingeniørfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tore Bonsaksen, tobo@oslomet.no, 67236611, Dosent

### Felles behandlingsansvarlig

#### Institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Senter/forskningsprogrammer / Senter for profesjonsstudier

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jens-Christian Smeby, jens-christian.smeby@oslomet.no, 67236611, Professor

## Utvalg 1

---

### Beskriv utvalget

Ergoterapistudenter i Norge

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering gjennom studieledere og/eller emneansvarlige ved ergoterapiutdanningene

**Alder**

18 - 65

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Gruppeintervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 2****Beskriv utvalget**

Vitenskapelig ansatte

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekruttering gjennom studieledere ved ergoterapiutdanningene

**Alder**

24 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

### Gruppeintervju

#### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Informasjon for utvalg 2

#### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

#### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

## Utvalg 3

---

### Beskriv utvalget

Praksisveiledere

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering gjennom studieledere og praksisansvarlige ved utdanningen

### Alder

21 - 67

### Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

### Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?

### Gruppeintervju

#### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Informasjon for utvalg 3



**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Samtykke kan trekkes tilbake ved å ta kontakt med prosjektansvarlig Kjersti Velde Helgøy på telefon: 40419543 eller epost: [Kjersti.velde.helgoy@vid.no](mailto:Kjersti.velde.helgoy@vid.no)

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De registrerte kan få innsyn, rettet eller slettet opplysninger ved å ta kontakt med prosjektansvarlig, Kjersti Velde Helgøy på telefon: 40419543 eller epost: [Kjersti.velde.helgoy@vid.no](mailto:Kjersti.velde.helgoy@vid.no)

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Andre med tilgang til opplysningene

**Hvilke andre har tilgang til opplysningene?**

Veiledere i prosjektet dersom det er behov for det

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

Bruk av låsbart skap til å oppbevare navneliste

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.08.2018 - 01.08.2021

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Ja, data med personopplysninger oppbevares til: 01.08.2022

**Til hvilket formål skal opplysningene oppbevares?**

Forskning

**Hvor oppbevares opplysningene?**

Internt ved behandlingsansvarlig institusjon

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

Se vedlegg for bakgrunnsinformasjon for de tre utvalgene

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Erfaringer med forskningsbasert undervisning blant ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere ved bachelorprogram i ergoterapi

### Referansenummer

845364

### Registrert

20.12.2018 av Kjersti Velde Helgøy - kv.helgoy@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Senter for diakoni og profesjonell praksis

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Velde Helgøy, kjersti.velde.helgoy@vid.no, tlf: 40419543

### Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse og funksjon  
OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for helsevitenskap / Institutt for ergoterapi og ortopediingeniørfag  
OsloMet - storbyuniversitetet / Senter/forskningsprogrammer / Senter for profesjonsstudier

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.08.2021

### Status

04.02.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på

svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021. Det er tatt høyde for opp til et års forsinkelse i informasjonsskrivet og meldeskjema.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## ***HVORDAN ERFARER ERGOTERAPISTUDENTER OG VITENSKAPELIG ANSATTE FORSKNINGSBASERT UTDANNING VED BACHELORPROGRAM I ERGOTERAPI?***

### **Intervjuguide til studentene**

**INTRODUKSJON** I norsk høyere utdanning er det et lovpålagt krav (universitets- og høyskoleloven 2005) at alle utdanninger er basert på det fremste innen blant annet forskning og i ny kvalitetsmelding fra kunnskapsdepartementet (kunnskapsdepartementet 2016) fremheves behovet for forskningsbasert utdanning. I dette prosjektet er målet å styrke kunnskapen om forskningsbasert utdanning knyttet til ergoterapiutdanningen. Fokuset for denne samtalen er studenters synspunkter og erfaringer med forskningsbasert kunnskap i utdanningen. Det kan være hvordan studenter opplever at forskningsbasert kunnskap blir vektlagt i utdanningen, og hvordan studenter opplever krav som stilles når det gjelder bruk av forskning i utdanningen.

### **INNLEDENDE SPØRSMÅL**

*Hvordan forstår dere begrepet forskningsbasert utdanning? Hva legger dere i forskningsbasert kunnskap?*

### **TEMASPØRSMÅL**

#### **1. Forskningsbasert utdanning/forskningsbasert kunnskap**

*Kan dere beskrive en eller flere situasjoner der du/dere har brukt forskningsbasert kunnskap i utdanningen?*

- Hvilken erfaring har dere med å lese og anvende forskningslitteratur gjennom utdanningen?
- Kan dere beskrive situasjoner der forskningslitteratur har blitt brukt i utdanningen? Hvilke fordeler gir dette?
- Hvordan opplever dere kravene som stilles til dere som studenter når det gjelder bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen?
- Har dere inntrykk av at lærerne selv driver med forskning?  
Kan dere beskrive hvordan lærerne ved utdanningen bygger på og formidler forskningsresultater i undervisning og veiledning? Hvilke fordeler gir dette?

#### **2. Forskningsmetode og vitenskapsteori**

- Hvordan har dere erfart undervisning og veiledning om forskningsmetode og vitenskapsteori gjennom utdanningen? Hvilke fordeler har dere erfart ved vektlegging av disse temaene?

#### **3. Deltakelse i FOU-arbeid**

- Har dere deltatt i forskningsprosjekt eller forskningslignende oppgaver i løpet av utdanningen?  
Kan dere beskrive erfaringer knyttet til dette?

#### **4. Praksisperioder**

*Kan dere beskrive en eller flere situasjoner der dere har brukt forskningsbasert kunnskap i løpet av praksisperioder/ i møte med pasienter?*

- Kan dere beskrive situasjoner der dere har opplevd at veileder har brukt forskningsbasert kunnskap i praksisperiodene dere har hatt?
- Kan dere beskrive hvilke krav dere opplever stilles til dere som studenter når det gjelder bruk av forskningsbasert kunnskap i praksis? Fra utdanning og praksisstedet. Beskriv gjerne med eksempler.

#### **5. Fremtidig yrkesutøvelse**

- Hvilken betydning tror dere at forskningsbasert kunnskap kan ha for deres rolle som yrkesutøver i fremtiden?

**AVSLUTNING** Avslutningsvis, har dere noe dere vil tilføye?

# ***HVORDAN ERFARER ERGOTERAPISTUDENTER OG VITENSKAPELIG ANSATTE FORSKNINGSBASERT UTDANNING VED BACHELORPROGRAM I ERGOTERAPI?***

## **Intervjuguide til vitenskapelig ansatte**

### **INTRODUKSJON**

I norsk høyere utdanning er det et lovpålagt krav at alle utdanninger er basert på det fremste innen bla forskning og i ny kvalitetsmelding fra kunnskapsdepartementet (kunnskapsdepartementet 2016) fremheves behovet for forskningsbasert utdanning. Fokuset for denne samtalen er dine/deres erfaringer med bruk av forskning i utdanningen.

Vi er interessert i å finne ut hvordan dere opplever og erfarer at forskning blir vektlagt i utdanningen, og hvordan dere opplever krav som stilles til studenter når det gjelder bruk av forskning i akademiske emner og i praksisperioder.

### **INNLEDENDE SPØRSMÅL**

*Hvordan forstår dere begrepet forskningsbasert utdanning?*

### **TEMASPØRSMÅL**

#### **1. Forskningsbasert utdanning**

Kan dere beskrive hvordan forskning anvendes i utdanningen hos dere? For eksempel i undervisning, veiledning og generelt i møte med studenter?

- På hvilken måte er ergoterapiutdanningen forskningsbasert?
- Henvises det til egen forskning? Beskriv situasjoner der dere har brukt/henvist til egen/andres forskning i undervisning, veiledning o.l.?
- Fordeler og ulemper med at forskning vektlegges i ergoterapiutdanningen?
- Er dere tilknyttet et forskningsmiljø?

#### **2. Krav til studenters bruk av forskningsbasert kunnskap**

Hvordan opplever dere krav som stilles til studenter når det gjelder å anvende forskning i utdanningen?

- Hvilke krav stilles? Forskjeller i emner som foregår på campus (akademisk) og praksisperioder?
- Opplever dere at det er en progresjon gjennom de tre årene – kan dere beskrive?

#### **3. Deltakelse i FOU prosjekt**

Kan dere gi eksempler på at studenter er involvert i forskningsprosjekter ved utdanningen?

- Fordeler og ulemper?
- Hva lærer de av dette?

#### **4. Fremtidig profesjonsutøvelse**

Hvilken betydning tror dere at forskningsbasert utdanning kan ha for fremtidig profesjonsutøvelse?

- Eksposering/opplæring/kompetanse

#### **5. Utdanningsforskning**

Kjenner du til eller har du deltatt i forskningsprosjekter i forhold til studieprogrammene, undervisning og studentenes læring?

**AVSLUTNING:** Avslutningsvis, har dere noe dere vil tilføye?

## HVORDAN ERFARER PRAKSISVEILEDERE FORSKNINGSBASERT UTDANNING VED BACHELORPROGRAMI ERGOTERAPI?

### Intervjuguide til praksisveiledere

#### INTRODUKSJON

I norsk høyere utdanning er det et lovpålagt krav at alle utdanninger er basert på det fremste innen bla forskning og i ny kvalitetsmelding fra kunnskapsdepartementet (kunnskapsdepartementet 2016) fremheves behovet for forskningsbasert utdanning.

Vi ønsker å utforske nærmere hvordan forskningsbasert kunnskap anvendes i praksis. Vi er interessert i å finne ut hvilke erfaringer dere har med studenters bruk av forskningsbasert kunnskap i praksisperioder og hvilke forventninger dere har tilknyttet dette. I tillegg ønsker vi å utforske hvilke erfaringer dere har med anvendelse av forskningsbasert kunnskap i egen yrkesutøvelse.

#### INNLEDENDE SPØRSMÅL

*Hva legger dere i begrepet forskningsbasert utdanning? Hvilke tanker har dere om studenters bruk av forskning i praksis? Forventninger?*

#### TEMASPØRSMÅL

##### 1. Studenters bruk av forskningsbasert kunnskap

- Kan dere beskrive hvilke tanker dere har om fokus på forskningsbasert kunnskap i utdanningen? Fordeler og ulemper? Kan fokus på forskning forsterke eller svekke opplæringen i profesjonsspesifikk kunnskap?
- Opplever dere at studenter søker etter og anvender forskningsbasert kunnskap i praksisperioder hos dere? Kan dere gi eksempler?
- Hvilke forventninger har dere til studenters bruk av forskningsbasert kunnskap i praksisperioder ved din arbeidsplass? Er dere samkjørte rundt bruk av forskning i egen praksis og i veiledning av studenter?
- Hvilke tilbakemeldinger får dere fra studenter når det gjelder bruk av forskningsbasert kunnskap i praksisperioder?
- Opplever dere at forskningsbasert kunnskap blir vektlagt fra utdanningens side?

##### 2. Forskningsbasert kunnskap i egen yrkesutøvelse

- Kan du/dere beskrive situasjoner der du/dere anvender forskningsbasert kunnskap i møte med pasienter?
- Opplever dere å få muligheten til å holde dere oppdatert på og anvende forskningsbasert kunnskap i jobben?
- Opplever dere at det er forventninger til dere som praksisveiledere mht å være oppdatert, anvende forskning eller å fremme bruk av forskning i løpet av praksisperiodene?
- Deltar du/dere i forskningsprosjekter?

##### 3. Fremtidig yrkesutøvelse

- Kan dere si noe om hvordan forskningsbasert kunnskap er av betydning for fremtidig profesjonsutøvelse?

**AVSLUTNING** Avslutningsvis, har dere noe dere vil tilføye?



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «FORSKNINGSBASERT UTDANNING – EN STUDIE OM FORSKNINGSBASERT KUNNSKAP TILKNYTTET BACHELORPROGRAM I ERGOTERAPI»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke kunnskapen om forskningsbasert utdanning ved bachelorprogram innen ergoterapi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å bidra til kunnskap om forskningsbasert utdanning. Problemstillingen som skal utforskes nærmere er: «*Hvordan erfarer ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere vektlegging av forskningsbasert kunnskap i utdanningen*»? Studien er en del av en doktorgradsstudie som gjennomføres ved VID vitenskapelige høgskole.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektleder for studien er stipendiat Kjersti Velde Helgøy, VID vitenskapelige høgskole. Veiledere i prosjektet er Nina Rydland Olsen, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Jens-Christian Smeby, professor ved OsloMet og Tore Bonsaksen, dosent ved OsloMet/VID vitenskapelige høgskole.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Henvendelse om å delta i studien går til et utvalg av 3.års ergoterapistudenter ved de seks utdanningsstedene i Norge, samt et utvalg vitenskapelig ansatte ved ergoterapiutdanningene og praksisveiledere ulike steder i landet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju som består av mellom 4 til 8 deltakere. Alle deltakerne vil være 3. års ergoterapistudenter ved ditt studiested. Intervjuet vil ta deg ca 60 minutter. Her er vi interessert i å høre om dine synspunkt og erfaringer med bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen. Det kan være både hvordan studenter opplever at forskningsbasert kunnskap blir vektlagt i utdanningen, og hvordan studenter opplever krav som stilles når det gjelder bruk av forskning i utdanningen. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærere eller skolen.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektansvarlig og veiledere vil ha tilgang til opplysningene om deg
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og datamaterialet lagres på et lukket område/låst skap som er atskilt fra intervjuopptakene. På denne måten vil vi sikre at din identitet ikke blir kjent gjennom undersøkelsen.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *innen* 01.08.2021. Personopplysninger og båndopptak fra intervjuet vil slettes innen 1 år etter at prosjektet er avsluttet. Dette er for å ta høyde for eventuelle forsinkelser.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID ved Kjersti Velde Helgøy, på epost ([kjersti.velde.helgoy@vid.no](mailto:kjersti.velde.helgoy@vid.no)) eller telefon: 40419543.
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på epost ([nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no)) eller telefon 938 56 277
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kjersti Velde Helgøy

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forskningsbasert profesjonsutdanning – en studie om forskningsbasert kunnskap i ergoterapiutdanningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju* med en varighet på ca 60 minutter
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til – 01.08.2022

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til og med et år etter prosjektet er avsluttet, frem til august 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### **” FORSKNINGSBASERT UTDANNING – EN STUDIE OM FORSKNINGSBASERT KUNNSKAP TILKNYTTET BACHELORPROGRAM I ERGOTERAPI”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke kunnskapen om forskningsbasert utdanning ved bachelorprogram innen ergoterapi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å bidra til kunnskap om forskningsbasert utdanning. Problemstillingen som skal utforskes nærmere er: *Hvordan erfarer ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere vektlegging av forskningsbasert kunnskap i utdanningen?* Studien er en del av en doktorgradsstudie som gjennomføres ved VID vitenskapelige høyskole.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektleder for studien er stipendiat Kjersti Velde Helgøy, VID vitenskapelige høyskole. Veiledere i prosjektet er Nina Rydland Olsen, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Jens-Christian Smeby, professor ved OsloMet og Tore Bonsaksen, dosent ved OsloMet/VID vitenskapelige høyskole.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Henvendelse om å delta i studien går til et utvalg av 3.års ergoterapistudenter ved de seks utdanningsstedene i Norge, samt et utvalg vitenskapelig ansatte ved ergoterapiutdanningene og praksisveiledere ulike steder i landet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju som består av mellom 4 til 8 deltakere. Alle deltakerne vil være vitenskapelig ansatte ved ditt arbeidssted. Intervjuet vil ta deg ca 60 minutter. Her er vi interessert i å høre om dine synspunkt og erfaringer med bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen. Det kan være både i forhold til bruk av forskning i egen undervisning og veiledning, samt hvilke krav som stilles til studentene når det gjelder bruk av forskningsbasert kunnskap i utdanningen. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektansvarlig og veiledere vil ha tilgang til opplysningene om deg
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og datamaterialet lagres på et lukket område/låst skap som er atskilt fra intervjuopptakene. På denne måten vil vi sikre at din identitet ikke blir kjent gjennom undersøkelsen.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *innen* 01.08.2021. Personopplysninger og båndopptak fra intervjuet vil slettes innen 1 år etter at prosjektet er avsluttet. Dette er for å ta høyde for eventuelle forsinkelser.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID ved Kjersti Velde Helgøy, på epost ([kjersti.velde.helgoy@vid.no](mailto:kjersti.velde.helgoy@vid.no)) eller telefon: 40419543.
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på epost ([nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no)) eller telefon 938 56 277
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kjersti Velde Helgøy

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forskningsbasert utdanning – en studie om forskningsbasert kunnskap tilknyttet bachelorprogram i ergoterapi*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju* med en varighet på ca 60 minutter
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til – 01.08.2022

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til og med et år etter prosjektet er avsluttet, frem til august 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ” FORSKNINGSBASERT UTDANNING – EN STUDIE OM FORSKNINGSBASERT KUNNSKAP TILKNYTTET BACHELORPROGRAM I ERGOTERAPI ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke kunnskapen om forskningsbasert utdanning ved bachelorprogram innen ergoterapi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å bidra til kunnskap om forskningsbasert utdanning. Problemstillingen som skal utforskes nærmere er: «*Hvordan erfarer ergoterapistudenter, vitenskapelig ansatte og praksisveiledere vektlegging av forskningsbasert kunnskap i utdanningen*»? Studien er en del av en doktorgradsstudie som gjennomføres ved VID vitenskapelige høgskole.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektleder for studien er stipendiat Kjersti Velde Helgøy, VID vitenskapelige høgskole. Veiledere i prosjektet er Nina Rydland Olsen, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Jens-Christian Smeby, professor ved OsloMet og Tore Bonsaksen, dosent ved OsloMet/VID vitenskapelige høgskole.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Henvendelse om å delta i studien går til et utvalg av 3.års ergoterapistudenter ved de seks utdanningsstedene i Norge, samt et utvalg vitenskapelig ansatte ved ergoterapiutdanningene og praksisveiledere ulike steder i landet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju som består av mellom 4 til 8 deltakere eller et individuelt intervju. Alle deltakerne vil være ergoterapeuter som arbeider klinisk og har veiledet ergoterapistudenter. Intervjuet vil ta deg ca 60 minutter. Her er vi interessert i å høre om dine forventninger og erfaringer med studenters bruk av forskning i praksis, samt hvilke synspunkt og erfaringer du/dere har med bruk av forskningsbasert kunnskap i egen yrkesutøvelse. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektansvarlig og veiledere vil ha tilgang til opplysningene om deg
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og datamaterialet lagres på et lukket område/låst skap som er atskilt fra intervjuopptakene. På denne måten vil vi sikre at din identitet ikke blir kjent gjennom undersøkelsen.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *innen* 01.08.2021. Personopplysninger og båndopptak fra intervjuet vil slettes innen 1 år etter at prosjektet er avsluttet. Dette er for å ta høyde for eventuelle forsinkelser.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID ved Kjersti Velde Helgøy, på epost ([kjersti.velde.helgoy@vid.no](mailto:kjersti.velde.helgoy@vid.no)) eller telefon: 40419543.
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på epost ([nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no)) eller telefon 938 56 277
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kjersti Velde Helgøy

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forskningsbasert profesjonsutdanning – en studie om forskningsbasert kunnskap i ergoterapiutdanningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju/individuell intervju* med en varighet på ca 60 minutter
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektlutt, til – 01.08.2022*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til og med et år etter prosjektet er avsluttet, frem til august 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**FORSKNINGSBASERT UTDANNING BLANT ERGOTERAPISTUDENTER –  
BAKGRUNNSINFORMASJON**

Intervjudato: \_\_\_\_\_

Hvilken utdanning er du student ved (by, år/kull): \_\_\_\_\_

Alder: \_\_\_\_\_ år

Kjønn:  mann  kvinne

**OM UTDANNING OG ERFARING:**

Har du fullført en tidligere bachelorutdanning?  Ja  Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Har du fullført en tidligere masterutdanning?  Ja  Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Har du klinisk erfaring?  Ja  Nei

Hvis ja hvilken type stilling? \_\_\_\_\_

Hvis du har klinisk erfaring, hvor mange års erfaring har du? \_\_\_\_\_ år

Andre kommentarer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FORSKNINGSBASERT PROFESJONSUTDANNING BLANT VITENSKAPELIG ANSATTE  
– BAKGRUNNSINFORMASJON**

Intervjudato: \_\_\_\_\_

Hvilken utdanning er du ansatt ved? (by): \_\_\_\_\_

Alder: \_\_\_\_\_ år

Kjønn:  mann  kvinne

**OM UTDANNING OG ERFARING:**

Er du ergoterapeut?  Ja  Nei

Hvis nei, hvilken annen bakgrunn har du? \_\_\_\_\_

Har du fullført en tidligere masterutdanning?  Ja  Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Har du fullført en phd utdanning?  Ja  Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Har du fullført førstelektorløp?  Ja  Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Hvor mange års klinisk erfaring har du? \_\_\_\_\_ år

Hvor mange års erfaring har du ved utdanningen? \_\_\_\_\_ år

Andre kommentarer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**FORSKNINGSBASERT PROFESJONSUTDANNING BLANT PRAKSISVEILEDERE –  
BAKGRUNNSINFORMASJON**

Intervjudato: \_\_\_\_\_ Intervjusted: \_\_\_\_\_

Jobber du innenfor spesialist- eller kommunehelsetjenesten? \_\_\_\_\_

Alder: \_\_\_\_\_ år                      Kjønn:  mann  kvinne

**OM UTDANNING OG ERFARING:**

Har du fullført en masterutdanning/videreutdanning?                       Ja     Nei

Hvilken? \_\_\_\_\_

Hvor mange års klinisk erfaring har du? \_\_\_\_\_ år

Hvor mange studenter har du vært praksisveileder for? \_\_\_\_\_

Andre kommentarer?

---

---



**VID**