



UiT Norges arktiske universitet

Det helsevitenskapelige fakultet

## **Undervisningsplanlegging fra et delemnelederperspektiv:**

### **En kvalitativ intervjustudie fra Universitetet i Tromsø**

*Hvilken rolle har delemnelederne i undervisningsplanleggingen, og hvilke utfordringer møter de på i undervisningsplanleggingen?*

**Sarah Andreassen, MK-16**

Masteroppgave i Medisin (MED-3950), august 2021

Veileder: Johanna Laue, Førsteamanuensis ved Institutt for samfunnsmedisin (ISM)

# Forord

Med tanke på den relativt korte tidsperioden medisinstudentene har på å opparbeide seg de kunnskapene, ferdighetene og den generelle kompetansen som kreves av en nyutdannet lege, bør undervisningen som tilbys av universitetene være så målrettet og relevant som mulig. De senere årene har det blitt lagt ned omfattende arbeid i å fornye studieplanen på medisinstudiet ved Universitetet i Tromsø (UiT). Langt mindre oppmerksomhet synes å ha vært rettet mot veien fra studieplan til en konkret undervisning. Det er egentlig rart, med tanke på at det ofte er jobben etter at planen er lagt som er den mest krevende.

Jeg ønsker å takke veilederen min, Johanna, for god hjelp, spennende diskusjoner og rettleiding underveis. Takk for tålmodigheten, engasjementet og det gode humøret du har hatt hele veien, til tross for at alt ikke har gått etter planen. Takk til kjæresten min, Nils John, for å ha vært en god støttespiller og for å ha vist forståelse for at det ikke alltid er lett å være student. Takk til broren min, Chris, for å ta seg tid til å komme med forslag og faglige input. Og sist, men ikke minst, takk til studievenninna mi, Hedi, for at du alltid lyser opp dagen, og for at du har holdt ut med meg både i Harstad på praksis og i Hammerfest på sommerjobb.

Tromsø, august 2021

Sarah Andreassen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Valg av tema .....	2
1.2	Medisinstudiet i Tromsø .....	2
1.3	Undervisningsplanlegging .....	4
1.4	Opprinnelig problemstilling og utvikling av oppgaven .....	7
2	Formål og endelig problemstilling .....	8
3	Materiale og metode .....	9
3.1	Valg av forskningsmetode .....	9
3.2	Forskerens forforståelse .....	10
3.3	Populasjon, utvalgelse og rekruttering .....	11
3.4	Innsamling av datamateriale .....	14
3.5	Analyse og resultater .....	15
3.6	Etiske aspekter .....	15
4	Resultater .....	16
4.1	Delemnelederjobben handler om å få delemnet til å fungere .....	16
4.2	Studieplanen oppleves som vanskelig å forholde seg til .....	21
4.3	Savner klarere spilleregler og en mer tydelig ledelse .....	25
5	Diskusjon .....	27
5.1	Risiko for lav ytelse og utbrenthet? .....	28
5.2	Organisatorisk anarki – roten til alt vondt? .....	29
5.3	Metodediskusjon .....	31
6	Konklusjon .....	33
7	Referanser .....	34
8	Kunnskapsevaluering av nøkkelartikler .....	37
9	Vedlegg .....	42
9.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til intervjudeltakerne .....	42

9.2	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	46
9.3	Vedlegg 3: Meldeskjema NSD .....	50
9.4	Vedlegg 4: Vurdering NSD .....	54

# Sammendrag

**Bakgrunn:** Mens det har blitt lagt ned betydelig innsats i å forbedre studieplanen til medisinstudiet ved Universitetet i Tromsø (UiT), har veien fra studieplan til en konkret undervisning fått langt mindre oppmerksomhet. Formålet med denne studien var opprinnelig å undersøke delemneledernes perspektiver på undervisningsplanleggingen, men etter hvert som ny innsikt ble vunnet ble formålet rettet mot hvilke syn delemnelederne har på egen rolle, og hvilke problemer de møter på i undervisningsplanleggingen.

**Materiale og metode:** Det ble utført en kvalitativ studie som inkluderte fem semistrukturerte intervjuer med delemneledere fra medisinstudiet ved Universitetet i Tromsø. Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide som var basert på den didaktiske relasjonsmodellen. Intervjuene ble transkribert fortløpende. Tematisk analyse ble brukt som analysemetode.

**Resultat:** Analysen førte til tre overordnede temaer. Det første temaet handlet om hvilken oppfatning informantene hadde om hva delemnelederjobben gikk ut på. Det kom fram at informantene hadde en felles oppfatning av at delemnelederjobben handler om å få delemnet de ledet til å fungere på best mulig måte. Hva de enkelte delemnelederne legger i jobben virker derfor å avhenge av hvor godt vedkommende mener at delemnet fungerer. Det neste temaet handlet om hvordan delemnelederne opplevde at studieplanen var å forholde seg til som verktøy i undervisningsplanleggingen. Alle informantene opplevde studieplanen som vanskelig å forholde seg til, hovedsakelig på grunn av at ambisjonene i studieplanen ikke samsvarte med ressursene tilgjengelig. Det siste temaet handlet om hvordan informantene opplevde den overordnede styringen av studiet. Her kom det fram at alle informantene savnet en mer tydelig ledelse av medisinstudiet, både nasjonalt og lokalt.

**Konklusjon:** Informantene anså delemnelederne som den aktøren med hovedansvaret for at delemnelene skulle fungere best mulig, gitt rammene de hadde å operere innenfor. Universitetet kan ha mye å tjene på å forske videre på de ansattes oppfatninger av egen rolle, da forskning har vist at rolletvetydighet og/eller rollekonflikt er negativt assosiert med utbrenthet, tilfredshet med jobben og jobbengasjement. Informantene møtte på mange forskjellige problemer i undervisningsplanleggingen, men flere av dem så ut til hovedsakelig å komme av to ting: at studieplanen opplevdes som vanskelig å følge og mangel på overordnet ledelse.

# 1 Innledning

Profesjonsutdanningen i medisin skal utdanne kandidater som kan praktisere kunnskapsbasert medisin i primær- og spesialisthelsetjenesten, og som kan anvende sine medisinske kunnskaper, kliniske ferdigheter og profesjonsetiske holdninger til å bidra til gode, forsvarlige, pasientsentrerte og virksomme helsetjenester (1). Det er utviklingen i medisinsk kunnskap som i størst grad legger premissene for hva medisinstudentene lærer på studiet, og denne utviklingen kan sies å være eksponentiell (2). Som lege må man til enhver tid holde seg faglig oppdatert, og legeyrket innebærer livslang læring (2). Studentene må derfor, i tillegg til å opparbeide seg en solid medisinsk kunnskapsbase, lære seg metoder og skaffe seg verktøy til innhenting av kunnskaper (2).

Å «bare» være medisinsk ekspert er imidlertid ikke tilstrekkelig for å fylle legerollen. De nyutdannede legene skal også passe inn i et komplekst helsevesen som stadig er i endring. Tverrprofesjonelt samarbeid, både i og utenfor helsevesenet, er i dag en sentral del av legenes arbeidshverdag (2). Dette krever at medisinstudentene utvikler gode kommunikasjonsevner og god relasjonell kompetanse under studiet (2). Lover og regler, hvordan samfunnet fungerer, kulturelle forskjeller, utdanning, administrasjon og ledelse og teknologiske systemer er eksempler på andre kunnskapsområder de framtidige legene må opparbeide seg under studiet for å kunne utøve legeyrket på en forsvarlig måte (2). De nyutdannede legene skal i prinsippet kunne «alt», noe som naturlig nok gjør medisინutdanningen ekstra utfordrende å planlegge.

For at studentene i løpet av den 6-årige grunnutdanningen lettere skal klare å opparbeide seg den allsidige kompetansen som det kreves at nyutdannede leger innehar, må oppbygningen, innholdet og gjennomføringen av medisinstudiet være nøye gjennomtenkt og godt organisert (2). «Need to know» må skilles fra «nice to know», og undervisningen må være målrettet og strukturert (2). En målrettet og strukturert undervisning er sjelden et resultat av tilfeldigheter, men krever tvert imot god planlegging og bevisst refleksjon over forskjellige didaktiske forhold.

## 1.1 Valg av tema

I løpet av mine 5 år som medisinstudent ved Universitetet i Tromsø (UiT), har jeg stort sett opplevd at undervisningen framkommer nøye gjennomtenkt og godt utført. Underveis i studiet har jeg forholdt meg til emne- og delemnebeskrivelsene for å finne ut hvordan ting skulle foregå og hva vi skulle lære. På fjerde studieår satt jeg meg ved en tilfeldighet ned for å lese i studieplanen. Selv om jeg i det store og hele synes at undervisningen som har vært gitt på studiet har framkommet nøye planlagt og har vært bra gjennomført, kjente jeg ikke igjen undervisningen i studieplanen. I mine øyne var det en diskrepans mellom hva som stod i studieplanen og hva som faktisk ble gjort. Det var dette som inspirerte meg til å velge undervisningsplanlegging som tema for oppgaven min.

## 1.2 Medisinstudiet i Tromsø

Medisinstudiet ved UiT startet for nesten 50 år siden, og studieplanen den gang innledet en ny æra i norsk legeutdanning (3, 4). Tidlig pasientkontakt og integrert undervisning om hvordan helse og sykdom skapes og påvirkes av biologiske, sosiale og samfunnsmessige forhold stod, og står fortsatt, sentralt (3, 4). UiTs helhetlige tilnærming til legeutdanningen er kanskje det som har bidratt til den høye kliniske kompetansen man ser hos leger som er utdannet i Tromsø (5). Norges nordligste medisinstudium utgjør også et positivt bidrag til rekruttering av leger til sparsomt befolkede områder, blant annet ved å tilrettelegge for samiske studenter og ved aktivt å utplassere studenter i distriktene (3, 4).

### 1.2.1 Studieplanen

Studieplanen til det nyopprettede medisinstudiet i Tromsø var i 1973 nyskapende og modig, og ble tuftet på prinsipper om tidlig pasientkontakt, utplassering i sykehus og allmennpraksis, integrasjon mellom teoretiske og kliniske fag, endret pedagogisk fokus med økning av gruppeundervisning og seminarer, øket praksistrening, selvstendig skriftlig oppgave, få og fagintegreerte eksamener og karaktersystem bestått/ikke bestått (4). Verdigrunnet i planen tok inn i seg nye tanker om legeutdanningen. Sentralt var vekt på integrering av teori og praksis samt involvering av hele helsevesenet i regionen i legeutdanningen (4).

I årenes løp har det vært gjort mange små endringer i studieplanen, og den har vært revidert flere ganger (3). Endringsforslagene har vært i tråd med internasjonale trender for medisinsk

utdannelse (3). Det har imidlertid ikke foreligget en klar plan for implementeringen av de vedtatte revisjonsforslagene, noe som har medført at revisjonene ikke har blitt fullverdig innført (3). I 2005 ble det startet en større revisjonsprosess av studiets faglige og pedagogiske form og innhold (3). Dette resulterte i en innstilling om revidert studieplan, som ble vedtatt i 2011 (3). Implementeringen av den nye studieplanen startet i 2012; denne gangen med en klar plan for implementeringen, som skulle foregå over 6 år (3).

Studieplanen har i dag et klart definert «kjernepensum» bestående av 120 integrerte kliniske problemstillinger (3, 6). Studiet er resultatorientert og studieplanen har derfor læringsutbyttebeskrivelser på studieplannivå, emnenivå og delemnenivå (3, 6). Summen av læringsmål beskriver den kunnskap man må ha for å beherske de kliniske problemstillingene som definerer kjernepensumet (3, 6). Beskrivelsene omfatter teoretisk kunnskaper, praktiske ferdigheter, ferdigheter i etiske og kommunikative utfordringer samt samfunnsmedisinske tema (3, 6). Ifølge studieplanen skal forelesninger som hovedregel benyttes til å gi en introduksjon, oversikt eller sammenfatning av et tema, og vil derfor ikke dekke læringsmålene alene eller illustrere krav til detaljgrad (3, 6). Andre undervisnings-, lærings- og arbeidsformer som beskrives er case-grupper, basisgrupper, e-læring, praktisk klinisk undervisning (PKU), ferdighetstrening, laboratoriearbeid, gjennomgang av anatomiske og patologiske preparater, praksiskopphold, skriftlige oppgaver og fadderundervisning (3, 6).

Ved starten av hvert emne får studentene en liste over arbeidskravene for emnet (3, 6). Disse må være oppfylt (godkjent) for at studenten får gå opp til eksamen (3, 6). Mange av arbeidskravene får man oppfylt gjennom deltakelse i den obligatoriske undervisningen (3, 6). Arbeidskrav kan f.eks. være deltagelse i gruppeundervisning, opptak av journaler, gjennomføring av prosedyrer, innlevering av skriftlig oppgave, utplassering i praksis og liknende (3, 6).

## **1.2.2 Organiseringen av studiet**

Kort oppsummert er medisinstudiet ved UiT organisert i 7 emner som avsluttes med en eksamen (3, 7). Hvert emne er delt opp i flere tematiske delemner som tar utgangspunkt i funksjoner, f.eks. sirkulasjon eller respirasjon (3, 7). Emnene ledes av en emnekomité, som er en komité sammensatt av alle delemnelederne i det aktuelle emnet, samt en student (7). Emnekomiteen skal blant annet sørge for god faglig sammenheng og koordinering mellom de ulike delemnene i emnet, komme med eventuelle forslag til endring av emnebeskrivelsen



(læringsbyttebeskrivelser, faglig innhold, læringsaktiviteter og vurderingsformer) for programråd og programstyre, sikre godt samsvar mellom emne- og delemnebeskrivelsene, koordinere overgangen mellom delemner og evaluere emnet (slik det er satt sammen av delemner) (7). Delemnene ledes av delemneledere og en delemnekomité som er satt sammen av vitenskapelig ansatte fra ulike institutter, samt studentrepresentanter (7). Delemnelederne har et overordnet faglig ansvar for alle undervisningsaktivitetene tilknyttet delemnet (7). Delemnekomiteen skal oppdatere delemnebeskrivelse og plan for undervisning for det aktuelle delemnet, og bidra til helheten i emnet ved å kjenne godt til emnebeskrivelse og de andre delemnene i emnet (7). Sammen med delemneleder skal komiteen ha ansvar for at alle aktuelle fagenheter leverer bidrag til delemnet (7).

Beskrivelsen ovenfor av hvordan studiet er organisert er svært forenklet. Likevel kommer det ganske tydelig fram at medisinstudiet har en kompleks organisering med mange forskjellige involverte aktører. Ansvar for undervisningen og undervisningsplanleggingen er med andre ord fordelt utover mange forskjellige personer.

### **1.3 Undervisningsplanlegging**

Undervisningsplanlegging kan defineres som prosessen hvor det tas avgjørelser om hva som skal læres, hvorfor det skal læres og hvordan læringen skal organiseres, tatt i betraktning de pålagte læringsutbyttene (8). En kan tenke på undervisningsplanlegging som veien fra bestemte læringsutbytter til en konkret undervisning (8). Et læringsutbytte som beskrives i den nasjonale retningslinjen for medisინutdanningen er f.eks. «kandidaten skal ha avansert kunnskap om alle vanlige sykdommer og symptomer, deres forekomst og årsaker, om utredning, behandling, forventet behandlingseffekt og prognose» (1).

Undervisningsplanleggingen vil være veien fra dette generelle læringsutbyttet til en konkret undervisning, f.eks. en forelesning om urinveisinfeksjoner.

#### **1.3.1 Undervisningsplanleggingen ved medisinstudiet i Tromsø**

I «Håndbok for ledere ved legeutdanningen i Tromsø» beskrives det hvordan undervisningsplanleggingen foregår (7), men denne beskrivelsen fokuserer stort sett på utarbeidelsen av delemnebeskrivelser (DEB) og administrative forhold. I DEB skal det faglige innholdet og omfanget av undervisningen beskrives kort, de ulike undervisningsformene skal listes opp og læringsutbyttene for delemnet skal beskrives (7). Læringsutbyttene i hvert

delemne skal vurderes i form av arbeidskrav, mens læringsutbyttet i emnet vurderes med eksamen (7). Mens det er delemnelederne som har det overordnede faglige ansvaret for alle undervisningsaktiviteter i delemnet, er det instituttene og deres fagenheter som er ansvarlige for gjennomføringen av undervisningen (7).

### **1.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen**

Didaktikk er læren om undervisning og læring (9). Didaktikkens fokus er undervisningens innhold; hva som skal læres, hvorfor dette skal læres, og hvordan undervisningen skal legges til rette (9). Den didaktiske relasjonsmodellen er et mye brukt hjelpemiddel i undervisningsplanleggingen i Norge (10). En modell er en forenkling av virkeligheten, og brukes for å tydeliggjøre fenomener og sammenhenger slik at man bedre kan forstå og håndtere et komplekst praksisfelt (11). En rekke ulike faktorer påvirker læring og krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger, og den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som referanseramme i forhold til planlegging, evaluering og refleksjon over undervisningen (10).

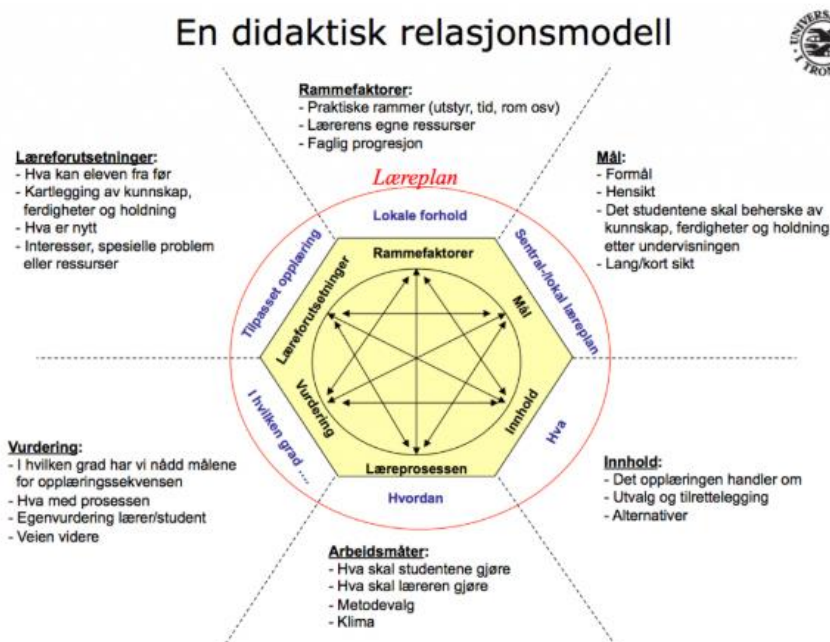
Den didaktiske relasjonsmodellen illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom seks didaktiske kategorier: deltakerforutsetninger (målgrupper), rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) og vurdering (10). Modellen gir en dynamisk forståelse av undervisning hvor det understrekes at alle de seks kategoriene påvirker undervisningen (10). En refleksjon over kategoriene i modellen kan bidra til en mer strukturert og målrettet undervisning.

Deltakerforutsetninger som didaktisk kategori tar utgangspunkt i hvem undervisningen er for (10). En kan f.eks. reflektere over hvilke læreforutsetninger de har, hva de har behov for å lære, hva de kan fra før og hvilke interesser de har. Rammefaktorer handler om forhold som på ulike måter begrenser eller muliggjør undervisningssituasjonen (10). Det kan f.eks. være nyttig å tenke over tidsrammen, hvor undervisningen skal foregå og om det finnes retningslinjer som må følges. Målet sier noe om intensjonen bak undervisningen (10), altså hvilke læringsutbytter det er ønskelig at studentene sitter igjen med. Innholdet er det som skal læres, og gjennom dette innholdet skal det være mulig å nå målet innenfor de rammene som eksisterer (10). Arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) viser til hvordan undervisningen skal foregå (10), og hvilket syn man har på læring vil sannsynligvis ha betydning for valg av pedagogisk tilnærming. Vurdering er prosessen hvor man samler informasjon om studentenes læringsprogresjon (10). Hovedhensikten med vurdering er å øke studentenes læring.

Vurdering danner grunnlaget for å justere og tilpasse undervisningen slik at den kan kvalitetsutvikles (10).

Til tross for at den didaktiske relasjonsmodellen er hyppig brukt som hjelpemiddel i undervisningsplanleggingen i Norge, er den også kritisert (11, 12). Enkelte forskere har hevdet at modellen retter oppmerksomheten mot spesifikke faktorer mens den helt overser andre faktorer som kan ha betydning for undervisningen (11, 12). Det stilles spørsmål rundt hvordan modellen kan forsvares når den f.eks. utelater kommunikasjon, læring og personlige forhold mellom undervisere og studenter (12). Det har også blitt hevdet at tilfanget av begreper i modellen ikke er tilstrekkelig vurdert og begrunnet, at modellens evne til å gjengi praksisvirkelighet ikke er tilstrekkelig belyst og at modellen mangler en teoretisk basis, som gjør det vanskelig å foreta en kritisk etterprøving av modellens funksjon og status (12). Det at modellen gir et bilde av at alle de seks kategoriene som inngår påvirker undervisningen i like stor grad har også blitt kritisert (12).

Det er viktig å huske på at en modell er en forenkling av virkeligheten. En modell bør derfor ikke brukes som en sannhet eller en fasit, men heller som et hjelpemiddel. Den didaktiske relasjonsmodellen har svakheter og beskriver ikke virkeligheten fullt ut, men den bidrar til en helhetstenkning rundt undervisningen som en dynamisk prosess.



Figur 1. Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen (13).

## 1.4 Opprinnelig problemstilling og utvikling av oppgaven

Ved oppgavens start hadde jeg lite innsikt i og kunnskaper om undervisningsplanlegging. Det jeg ved oppgavens start lurte på var hvordan undervisningsplanleggingen egentlig foregår, og hvilke tanker som ligger til grunn i undervisningsplanleggingen. Som det vil bli redegjort for under «Metode og materiale»-seksjonen, valgte jeg å begrense oppgaven min til å omhandle delemneledere, og jeg startet derfor oppgaven med den meget generelle problemstillingen: «Hvordan planlegger delemnelederne undervisningen, og hvilke tanker ligger til grunn i planleggingen?». Dette ønsket jeg å drøfte i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Valg av metode og deltakere, samt intervjuguiden, er derfor basert på denne problemstillingen.

Underveis i intervjuene fikk jeg bedre innsikt i undervisningsplanleggingen, og allerede etter de første intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at *hvordan* delemnelederne planlegger undervisningen er veldig individuelt. Jeg følte heller ikke at jeg klarte å få ordentlig innsikt i nøyaktig *hvordan* undervisningsplanleggingen foregikk gjennom intervjuene. Det jeg imidlertid la merke til, var at det var mange aspekter ved undervisningsplanleggingen som ble framstilt som litt utfordrende. I tillegg virket det som ganske individuelt hva de forskjellige informantene la i det å være delemneleder.

Før jeg startet på intervjuene hadde jeg også en plan om at jeg skulle se på «hvordan undervisningsplanleggingen foregikk og hvilke tanker som lå til grunn i undervisningsplanleggingen» i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Da ansvaret for undervisningsplanleggingen i løpet av intervjuene framkom som meget fragmentert, hvor det ikke var én person som hadde «makt» over alle de didaktiske kategoriene, fant jeg ut at det kom til å bli utfordrende å se på funnene mine i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, da modellen nettopp sier at man ikke kan betrakte de forskjellige didaktiske elementene separat, fordi de har en gjensidig påvirkning på hverandre.

Underveis i intervjuene mine endret jeg derfor problemstillingen min fra: «hvordan delemnelederne planlegger undervisningen, og hvilke tanker som ligger til grunn, sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen» til «Undervisningsplanlegging fra et delemnelederperspektiv: hvilken rolle har delemnelederne i undervisningsplanleggingen, og hva ved undervisningsplanleggingen er det som oppfattes som særlig utfordrende?»

## 2 Formål og endelig problemstilling

Med tanke på den relativt korte tidsperioden medisinstudentene har på å opparbeide seg de kunnskapene, ferdighetene og den generelle kompetansen som kreves av en nyutdannet lege, bør undervisningen som tilbys av universitetene være så relevant og målrettet som mulig. De senere årene har det blitt lagt ned omfattende arbeid i å fornye studieplanen på medisinstudiet ved UiT (3). Kanskje like viktig som en godt gjennomtenkt studieplan, er måten denne studieplanen settes til verks på. For at man skal kunne si noe om hvordan studieplanen fungerer, og hvorfor den fungerer akkurat slik, er det nødvendig å se på leddet mellom studieplanen og den konkrete undervisningen som gis. Likevel synes det ikke å ha blitt gjort særlige forsøk på å kartlegge hvordan undervisningsplanleggingen foregår, hvilke tanker og vurderinger som ligger til grunn for undervisningsplanleggingen, og om studieplanen engang er aktualisert.

Formålet med oppgaven min er å bidra til å øke forståelsen rundt hvordan undervisningsplanleggingen på medisinstudiet ved UiT foregår. Dette skal jeg gjøre ved å utforske fem delemnelederes perspektiver på undervisningsplanlegging. Problemstillingen jeg til slutt endte opp med var: **«Undervisningsplanlegging fra et delemnelederperspektiv: hvilken rolle har delemnelederne i undervisningsplanleggingen, og hva ved undervisningsplanleggingen er det som oppfattes som særlig utfordrende?»**

Jeg håper at mine fortolkninger av bidragene til delemnelederne som har deltatt på studien kan være med å gi økt innsikt i hvilken rolle delemnelederne spiller i undervisningsplanleggingen, og at oppgaven min kan inspirere delemnelederne og andre aktører med ansvar for undervisningen ved medisinstudiet i Tromsø til å reflektere over egen rolle, og hvilken betydning deres arbeid har for den konkrete undervisningen som gis. Jeg håper også at oppgaven kan inspirere de ulike lederne til å reflektere over hvordan undervisningsplanleggingen egentlig foregår og fungerer, og ikke minst over hvorfor det foregår og fungerer på denne måten. Forhåpentligvis kan oppgaven også inspirere andre til å studere undervisningsplanleggingen videre, slik at man i framtiden har et godt grunnlag til å forbedre kvaliteten på den spesifikke undervisningen som gis. Ikke bare studieplanen, men også veien fra studieplan til undervisning. Det overordnede målet med oppgaven er å bidra til å øke kvaliteten på undervisningen som gis på medisinstudiet i Tromsø.

## 3 Materiale og metode

Forskning er praksis der vitenskapelig kunnskap utvikles og systematiseres (14, s. 17).

Vitenskapelighet kan ikke sjekkes med enkle prosedyrer eller regnestykker; det dreier seg snarere om en holdning til systematisk og selvkritisk håndtering av kunnskap (14, s. 18).

Derfor er forskerens viktigste hjelpemiddel i pålitelighetens tjeneste å gjøre leseren til en informert ledsager som gis innsikt i de betingelser som kunnskapen er utviklet under (14, s. 18). «Materiale og metode»-seksjonen er nødvendig for at leserne skal kunne vurdere om studien har blitt gjort på en passende måte (15). Det er denne delen som legger grunnlaget for at andre skal kunne forstå hvordan forskeren har kommet fram til resultatene sine, og for at de skal kunne vurdere validiteten av disse resultatene (15).

*I dette kapitlet skal jeg redegjøre nærmere for valg av forskningsmetode, egen forforståelse, valg av studiepopulasjon, hvordan jeg etablerte et strategisk utvalg og rekrutterte deltakerne, metoden jeg brukte for å samle inn datamateriale og valg av analysemetode. Jeg skal også ta opp etiske overveielser som er gjort underveis.*

### 3.1 Valg av forskningsmetode

Forskningsmetoder er fremgangsmåter som benyttes i vitenskapelig forskning (16). De omfatter dels prinsipper og regler for teoretisk drøfting og argumentasjon, og dels prosedyrer og teknikker for opplegg og gjennomføring av empiriske undersøkelser (16). Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode (16). Hvilken forskningsmetode som velges er avhengig av problemstillingen og studiens formål (14, s. 32).

Siden jeg i utgangspunktet ønsket å finne ut noe om «hvordan» undervisningsplanleggingen foregikk og «hvilke tanker» som lå i undervisningsplanleggingen, var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til oppgaven. Kvalitative metoder bygger på teorier om blant annet hermeneutikk og fenomenologi, og omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst (14, s. 28). Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer eller handling (14, s. 35). På områder hvor det finnes lite

forskningsbasert kunnskap fra før, kan også kvalitative forskningsmetoder være velegnet (14, s. 32).

Jeg hadde lite forkunnskaper om hvordan undervisningsplanleggingen foregikk ved medisinstudiet i Tromsø, og om delemneledernes rolle, oppgaver og tanker rundt undervisningsplanleggingen da jeg startet på dette prosjektet. En av de store fordelene ved anvendelse av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne for ny og uventet kunnskap underveis, som på sin side danner grunnlag for nye problemstillinger (17). Når man går inn for å ta veivalg underveis i prosjektet, etter hvert som ny innsikt vinnes, kalles dette et eksplorerende design (17). Siden jeg hadde lite innsikt i det jeg skulle undersøke da jeg startet på prosjektet, passet et eksplorerende design bra, og jeg valgte derfor å benytte meg av dette. Ved bruk av et eksplorerende design utelukker man ikke at problemstillinger og utvalgsstrategier kan måtte justeres etter hvert som prosjektet skrider fram, for eksempel fordi forskeren underveis i studien blir klar over hvilke nyanser av den opprinnelige problemstillingen som i særlig grad kan gi relevant kunnskap (17). Sett fra et naturvitenskapelig ståsted kan dette oppfattes som valg som truer forskningens validitet og reliabilitet. Sett fra et vitenskapsfilosofisk ståsted er det imidlertid denne fleksibiliteten som er ett av de fremste fortrinnene ved ulike kvalitative tilnærminger. Fra sistnevnte ståsted kan det tvert imot utgjøre en trussel mot kvaliteten på en kvalitativ forskningsstudie dersom alle valg er tatt på forhånd. (17)

## 3.2 Forskerens forforståelse

Forforståelsen er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter. Innholdet i ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler, leser og tolker våre data på (14, s. 45, 46). Før jeg startet på oppgaven anbefalte veilederen min meg å skrive en liste over hvilke tanker jeg hadde rundt temaet jeg skulle utforske, og hva jeg forventet å finne ut. Denne listen kunne jeg bruke som et hjelpemiddel underveis i oppgaven. Listen har hjulpet meg å sette mine egne tanker til side, og til å ha en bevisst holdning til å forsøke å se ting fra ulike sider. Min forforståelse i denne oppgaven var hovedsakelig at jeg er medisinstudent, og har stort sett betraktet undervisning fra «mottakersiden» hele livet. Dessuten hadde jeg en formening om at studieplanen er dårlig implementert, med tanke på at jeg selv opplevde en diskrepans mellom bestemmelsene i studieplanen og hvordan undervisningen faktisk foregikk.

### 3.3 Populasjon, utvelgelse og rekruttering

I alle empiriske forskningsprosjekter må forskeren vurdere hvor mange og hvilke deltakere eller enheter som skal inkluderes for at prosjektets problemstilling skal kunne belyses på en forsvarlig måte (18). Kjennetegn ved utvalget påvirker våre tolkninger og funn, og utvalget bestemmer hvilke sider av saken vi kan si noe om, og hvilken sammenheng (14, s. 57). I kvalitative studier må forskeren etablere et særlig skarpt blikk på utvalgets egenart og den betydningen dette har for overførbarheten av kunnskapen som utvikles (14, s. 57-58).

Utvalget skal settes sammen slik at det inneholder tilstrekkelig rikt og variert materiale om det man ønsker å si noe om når studien er gjennomført (14, s. 58). Et representativt, tilfeldighetsbasert utvalg kan faktisk true gyldigheten i en kvalitativ studie (14, s. 58).

Informasjonsstyrke er derfor et bedre kriterium for et kvalitativt utvalg enn representativitet (14, s. 58). Informasjonsstyrke indikerer at jo mer relevant informasjon et utvalg inneholder, desto færre deltakere trenger man (18).

I artikkelen «Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power» har Malterud et. al identifisert fem punkter som har betydning for utvalgets informasjonsstyrke: målet med studien, utvalgsspesifisitet, bruk av etablert teori, kvalitet på dialog og analysestrategi (18). En første beregning av utvalgsstørrelse trengs for å planlegge studien, men utvalgsstørrelsen må evalueres kontinuerlig under forskningsprosessen (18). Som uerfaren forsker hadde jeg behov for et rammeverk da jeg skulle velge ut deltakere til studien min, og jeg valgte derfor å bruke ideen om informasjonsstyrke aktivt i utvelgelsesprosessen.

#### 3.3.1 Valg av studiepopulasjon

I intervjustudier trenger man et utvalg av deltakere som har erfaringer eller kunnskaper om det man skal undersøke (18). Da jeg skulle undersøke hvordan undervisningsplanleggingen på medisinstudiet ved UiT foregikk, og hvilke tanker som lå til grunn for planleggingen, måtte jeg finne ut hvem som stod for undervisningsplanleggingen. I «Håndbok for ledere ved legeutdanningen i Tromsø» fra 2019 framkom det at det er mange forskjellige aktører som er involvert i undervisningsplanleggingen (7), og alle disse kunne derfor være aktuelle som informanter i oppgaven min. En studie som har som formål å undersøke undervisningsplanleggingen på medisinstudiet generelt, ville imidlertid krevd flere deltakere enn en studie som fokuserte på undervisningsplanleggingen hos kun én av de involverte



ledergruppene (18). Da jeg hadde begrenset tid og ressurser til å gjennomføre oppgaven, valgte jeg å spisse inn på studiens formål framfor å tilstrebe et høyt antall informanter, og bestemte meg derfor for å undersøke perspektiver på undervisningsplanleggingen hos kun én av ledergruppene. Delemnelederne pekte seg ut til å ha en nøkkelrolle i undervisningsplanleggingen, da de hadde ansvarsområder innenfor både undervisning, eksamens- og sensurarbeid og evaluering (7). Jeg valgte derfor å spisse oppgaven min mot undervisningsplanlegging blant delemneledere.

### **3.3.2 Etablering av strategisk utvalg og rekruttering**

Informasjonsstyrken er også relatert til spesifisiteten av erfaringene, kunnskapene eller egenskapene blant deltakerne (18). Med spesifisitet i denne sammenhengen menes deltakere som tilhører den spesifikke målgruppen, men som samtidig viser variasjoner i de erfaringer, kunnskaper eller egenskaper som skal undersøkes (18). Da oppgavens omfang satte begrensninger for hvor mange deltakere jeg hadde mulighet til å inkludere i studien, valgte jeg å etablere et strategisk utvalg med sikte på å få størst mulig variasjon i erfaringene og kunnskapene rundt undervisningsplanlegging. Jeg startet med å gjøre et litteratursøk i databasen «Education Resources Information Center» (ERIC), for å finne ut hvilke faktorer som påvirker hvordan lærere/undervisere planlegger undervisningen. I søket inkluderte jeg «teachers or educators or professors» and «planning» and «factors or causes or influences», fra 1980 til 2020. Dette ga 20 resultater, men kun to av disse undersøkte faktorer som påvirker hvordan lærere/undervisere planlegger undervisningen, og av disse var kun én fra høyere utdanning. Artikkelen som søket førte fram til, «Influences on University Teachers' Course Planning», var en kvalitativ studie fra 1991 som undersøkte hvilke faktorer som påvirker universitetslærernes undervisningsplanlegging. Her ble blant annet hvilken disiplin universitetslæreren tilhørte, målet med utdanningen og tidligere erfaringer som lærer trukket fram som viktige påvirkende faktorer (19). Jeg fant det derfor hensiktsmessig at utvalget mitt skulle inneholde minst én deltaker fra hvert institutt (institutt for samfunnsmedisin (ISM), institutt for klinisk medisin (IKM) og institutt for medisinsk biokjemi (IMB)), minst én fra hvert emne (bortsett fra femte studieår som er praksisåret i Tromsø) og at delemnelederne skulle ha forskjellige erfaringer fra undervisning. Jeg ønsket i tillegg minimum et års erfaring som delemneleder, slik at deltakerne hadde en viss innsikt og erfaring i undervisningsplanlegging før intervjuene.

Jeg sendte så mail til samtlige av delemnelederne med to spørsmål:

- 1) Hvor mange års erfaring har du som delemneleder?
- 2) Har du erfaring innen undervisning fra tidligere?

Av 38 delemneledere fikk jeg svar hos 29. Det viste seg at alle hadde tidligere erfaringer innen undervisning fra tidligere. Antall års erfaring som delemneleder varierte fra 1 til 10 år.

Til slutt lagde jeg meg en liste over alle delemnelederne, som inkluderte hvilket emne de var en del av, hvilket institutt de tilhørte og hvor mange års erfaring de hadde som delemneleder. Da jeg allerede hadde nok potensielle informanter til å etablere det strategiske utvalget jeg hadde sett for meg, ekskluderte jeg automatisk de delemnelederne som jeg ikke fikk tak i/ikke visste om faktisk var delemneledere. Ut fra denne listen valgte jeg 6 delemneledere med variasjon i emner, institutt og antall år med erfaring. Jeg sendte dem en mail med informasjonsskrivet om studien, og ga beskjed i mailen om at jeg kom til å kontakte dem i løpet av noen dager for å spørre om de ønsket å delta som informant på oppgaven min. Én av delemnelederne var sykmeldt og én svarte ikke på telefon. Jeg startet derfor med å intervjuer de 4 delemnelederne som sa ja til å delta på studien i første omgang.

Da jeg manglet en informant fra et emne, samt at jeg hadde litt skjev kjønnsfordeling med én mann og tre kvinner, rekrutterte jeg til slutt en mannlig informant fra det emnet jeg manglet informant fra. Jeg hadde egentlig ikke valgt variasjon i kjønn som et kriterium, men siden jeg uansett måtte ha informant fra et emne til fant jeg det hensiktsmessig med en bedre kjønnsfordeling. Jeg endte til slutt opp med å intervjuer 5 delemneledere. Alle instituttene og emnene (bortsett fra praksisåret) var representert, utvalget bestod av to menn og tre kvinner, deltakerne hadde forskjellig antall års erfaring som delemneledere, hvor den med minst antall år erfaring hadde vært delemneleder i 3 år, mens den med lengst erfaring hadde vært delemneleder i 10 år. Ut fra intervjuene fikk jeg også et inntrykk av hvilken type bakgrunn de ulike informantene hadde, hvilken erfaring de hadde innen undervisning fra tidligere. Erfaringene innen undervisnings varierte veldig. Noen av delemnelederne hadde undervist andre studieretninger, noen hadde undervist i utlandet, noen hadde gjort forskning på undervisning, og noen hadde egentlig ikke særlig mye erfaring fra tidligere, bortsett fra det de hadde opparbeidet seg gjennom medisinstudiet, spesialiseringen og evt. doktorgraden.

### 3.4 Innsamling av datamateriale

Siden jeg opprinnelig ønsket å finne ut hvordan undervisningsplanleggingen foregikk og hvilke tanker som lå bak denne planleggingen, ville det i utgangspunktet vært naturlig å bruke en kombinasjon av observasjon og intervju som innsamlingsmetode. Jeg forventet imidlertid at undervisningsplanleggingen var en kontinuerlig prosess som skjedde over tid, og at man derfor ville gått glipp av verdifull informasjon ved kun å observere i et par dager, som omfanget av denne studien kunne tillatt. I tillegg gikk jeg ut fra at det var mange administrative oppgaver som ble gjort over datamaskin, på telefon osv., som jeg ikke ville fått særlig mye informasjon ut av å observere. Jeg fant dermed ut at observasjon ikke passet seg som metode når jeg skulle finne ut hvordan undervisningsplanleggingen foregikk, og kom fram til at det var bedre å intervju deltakerne om prosessen og hvilke tanker som lå til grunn for denne.

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju som innsamlingsmetode, da dette er en passende metode når man ønsker å gi intervjudeltakerne muligheten til å formidle sine tanker og erfaringer (14, s. 134). Før intervjuene ble gjennomført ble det laget og sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) til alle informantene. I tillegg ble det laget en intervjuguide som baserte seg på den didaktiske relasjonsmodellen (vedlegg 2) og som skulle fungere som utgangspunkt for intervjuene. Grunnen til at jeg valgte den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt for intervjuguiden, er at den er et godt hjelpemiddel når man ønsker å reflektere over undervisningsplanleggingen på en helhetlig måte. Slik som redegjort for under innledningen er det imidlertid viktig å huske på at dette ikke er en perfekt modell, og at den f.eks. ikke tar underviser-elev-relasjonen med i betraktningen (10). Tid og sted ble avtalt med den enkelte informant, og det var kun informant og student som var til stede under intervjuene. Det var informanten som valgte hvor intervjuene skulle gjennomføres. Grunnet korona-situasjonen ble to av intervjuene gjennomført digitalt over Teams. Intervjuene fant sted mellom desember -20 og mai -21. I samtykke med informantene ble lydopptaker brukt til å ta opp samtalen. Median varighet på intervjuene var 58 minutter.

Intervjuene ble styrt av studenten, og utgangspunktet for intervjuene var intervjuguiden. Før intervjuene ble gjennomført ble det gjennomført et prøveintervju med veilederen min, som også er delemneleder. Dette intervjuet ble ikke inkludert i studien, da veilederen min hadde sett spørsmålene på forhånd.

### 3.5 Analyse og resultater

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innen dataene (20). Jeg valgte tematisk analyse fordi dette er et anbefalt startpunkt for uerfarne forskere (20). Da jeg ikke benyttet meg av noen teori, men tolkningen min var datadrevet, hadde jeg en induktiv tilnærming til materialet (20). Siden denne masteroppgaven på mange måter har fungert som en innføring i kvalitativ metode for meg, valgte jeg å ta utgangspunkt i Maguire og Delahunts trinnvise guide da jeg gjennomførte analysen (20). Prosessen var likevel ikke helt lineær, og det gikk mye fram og tilbake mellom trinnene. Jeg benyttet meg av word framfor et analyseprogram. Først gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å lese gjennom alle intervjuene to ganger. På dette tidspunktet prøvde jeg å unngå og analysere for mye, noe som var utfordrende. Etterpå begynte jeg å lage mine initiale koder, uten å tenke for mye på problemstillingen min (20). Jeg gikk så inn for å lete etter temaer, og hadde ta problemstillingen min klart for meg (20). Etter å ha gått over temaene flere ganger, endte jeg til slutt opp med å definere tre temaer som vil bli presentert under resultatdelen.

### 3.6 Etiske aspekter

I kvalitative studier er det generelt vanskeligere å ivareta anonymiteten til informantene enn det er i kvantitative studier (17). Alle gjenkjennelige detaljer i oppgaven ble anonymisert, og i formidling av funn og bruk av sitater ble det ikke benyttet gjenkjennelige språklige formuleringer (17). Opptakene av intervjuene ble lagret på en kryptert minnepenn som kun jeg hadde tilgang til, og opptakene ble slettet umiddelbart etter transkriberingen. De transkriberte intervjuene ble lagret på en kryptert minnepenn som kun intervjuer og veileder har tilgang til, og disse vil bli slettet etter at oppgaven er godkjent.

Det bærende elementet i forskningsetikk er hensynet til deltakerne og deres integritet. Et avgjørende prinsipp for å kunne ivareta respondentens integritet er det frivillige informerte samtykket (17). Før intervjuene ble gjennomført ble det utdelt et samtykkeskriv med informasjon om hva intervjuet skulle gå ut på og hva det skulle brukes til. Å levere ut et slikt skriv før gjennomføringen av intervjuet vil gi deltakerne tid til å tenke over hva de skal være med på (17).

En utfordring ved samtykker innenfor kvalitativ forskning er at forskningsspørsmålene gjerne er mer fleksible, noe som innebærer at andre og nye temaer kan fremkomme enn de spørsmålene som var der i utgangspunktet (17). For å løse dette fikk respondentene tilbud om å lese utskrift av sitt eget intervju for godkjenning, eventuelt å korrigere eller slette utsagn som vedkommende ikke ønsker å ha med. Deltakerne ble godt informert om studien og sine rettigheter, hvordan de kunne trekke seg fra studien, få innsyn i materialet samt hvilken risiko, nytte og eventuelle ulemper studien kunne få for dem. De fikk også informasjon om at data som allerede var inngått i analysen ikke kunne trekkes fra studien.

I kvalitative intervju har man ofte et stort materiale, og det kan være utfordrende å få frem materialets kompleksitet (17). Det kan være vanskelig å velge sitater som representerer alle nyansene av materialet (17). Det er også viktig at sitatenes meningsinnhold bevares. Prosjektet ble meldt inn til personvernombudet (NSD), og meldeskjemaet (vedlegg 3) og vurderingen fra NSD (vedlegg 4) ligger vedlagt. Det ble hentet inn skriftlig samtykke fra deltakerne, foruten av de to som ble intervjuet over Teams.

## 4 Resultater

Under analyseprosessen var det særlig tre temaer som bemerket seg, og disse vil bli presentert videre i oppgaven. De tre temaene handler om informantenes tanker rundt hva delemnelederrollen innebærer, rundt hvordan studieplanen fungerer som arbeidsverktøy i undervisningsplanleggingen og rundt overordnet styring av studiet.

Grunnet personvern vil det ikke bli gitt utdypende opplysninger om informantene. Informantene vil bli omtalt med bokstaver fra A – E for at det skal være mulig å skille dem fra for hverandre i resultatdelen.

### 4.1 Delemnelederjobben handler om å få delemnet til å fungere

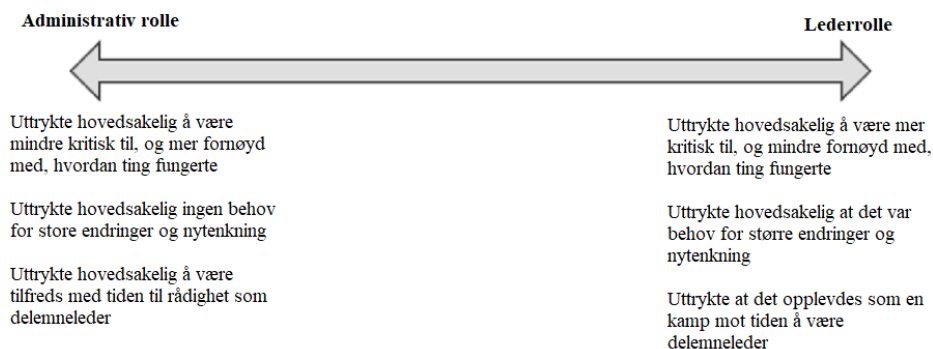
Persepsjon er et innflytelsesrikt fenomen, fordi folk normalt sett handler ut fra sine persepsjoner, og persepsjoner utvikler seg dermed til virkelighet (21). Rollepersepsjonene til de ansatte fungerer som en av de mest kritiske komponentene på en arbeidsplass (21). En amorf rollepersepsjon kan føre til at den ansatte underpresterer i jobben sin, og i verste fall kan organisasjonen gå glipp av store deler av kompetansen til det som egentlig kunne vist seg

å være en av deres mest kompetente ansatte (21). Fordi persepsjonen av egen rolle kan ha stor betydning for jobben den ansatte gjør, kan det være av organisasjonens interesse å vite noe om hvordan de ansatte betrakter egen rolle. Dette temaet tar for seg informantenes perspektiver på hva delemnelederrollen innebærer.

I intervjuene kom det fram at det ikke var noen konsensus blant informantene om hva delemnelederjobben innebærer. Mens noen ga uttrykk for at delemnelederjobben hovedsakelig er en administrativ jobb, ga andre uttrykk for at jobben innebærer en overordnet ledelse av delemnet. At det er individuelt hva delemneleiderne legger i jobben sin var noe alle informantene uttrykte i løpet av intervjuene, enten på en direkte eller på en indirekte måte. Dette gjaldt blant annet tanker rundt hvilke oppgaver de forskjellige delemneleiderne vektla, ansvarsfølelse, engasjement og tids- og ressursbruk. En av informantene formulerte seg slik:

*«Du kan si at det der med delemneledelse, det tror jeg er veldig individuelt, og har noe med... Hva skal jeg si?... Hvor du selv legger listen for hva du skal gjøre. Skjønner du? Vi er jo veldig forskjellige, ikke sant? Hvor viktig det er for deg at du føler at du har fått det til. Så der tror jeg det legges veldig forskjellig inn i det å være delemneleder.» (B)*

Til tross for at informantene ga uttrykk for at det er veldig individuelt hvor mye og hva hver enkelt delemneleder legger ned i delemnelederjobben, virket det likevel som de hadde en felles tanke om hva hensikten med delemnelederjobben er; delemneleiderne er de aktørene som har hovedansvaret for at delemnene skal fungere på best mulig måte, tatt i betraktning rammene de har å operere innenfor. Informantenes beskrivelser av delemnelederrollen fordelte seg utover et kontinuum; fra en administrativ rolle i den ene enden til en rolle som overordnet leder av delemnet i den andre enden. Måten informantene framstilte hva delemnelederrollen går ut på korrelerte i stor grad med hvordan de ga uttrykk for at delemnet de leder – og ikke minst studiet som helhet – fungerer, slik som figuren under illustrerer:



De informantene som i hovedsak ga uttrykk for å være fornøyd med hvordan ting fungerer, befant seg mer mot den administrative enden av skalaen, hvor delemnelederjobben i stor grad ble framstilt som å omhandle organisering og styring av et allerede velfungerende delemne. Informantene som i hovedsak ga uttrykk for at det fortsatt var mye som kunne gjøres bedre, både i eget delemne og i studiet som helhet, befant seg lengre mot ledersiden, og ga uttrykk for at delemnelederjobben ikke bare handler om å administrere et allerede etablert delemne, men at den også innebærer videreutvikling og forbedring av delemnet.

To av informantene hadde vært med helt siden den nye studieplanen ble innført, og hadde dermed vært med på opprettelsen og utformingene av sine respektive delemner. De ga begge uttrykk for at delemnelederrollen hadde forandret seg gradvis opp gjennom årene, i takt med utviklingen av delemnene. Da de snakket om hvordan de jobbet og hvilke oppgaver de hadde som delemneledere, var det et tydelig skille mellom hvordan ting var «før» og hvordan det var «nå», hvor «før» omhandlet årene rett etter at den nye studieplanen trådte i kraft, mens «nå» var i nyere tid, etter at delemnene hadde tatt sin endelige form. Da de snakket om hva de hadde drevet med som delemneledere før, beskrev de seg selv som engasjerte pågangsdrivere med et helhetlig ansvar for å utvikle delemnet. De fortalte f.eks. at de deltok på konferanser og hentet inspirasjon fra andre universiteter som de videreførte til egne delemner. Fokuset var hovedsakelig på utvikling og nytenkning:

*«Jeg synes det var en veldig aktiv tid. Det med at man på en måte gikk rundt og snakket med andre om hvordan de jobbet. Og hvert år var det en slags konferanse for alle oss som skulle lage nye ting.» (C)*

Etter hvert som delemnene ble mer etablerte og fant sin endelige form, virket det som fokuset til de to informantene hadde skiftet fra i stor grad å dreie seg om utvikling av delemnet, til etter hvert å innebære mer administrative oppgaver og styring av delemnet. Oppgaver som bemanning av timeplanen, oppdatering av informasjon til studentene, arbeid for å få læringsutbyttebeskrivelsene (LUBene) til å samsvare med undervisningen og innsamling av eksamensoppgaver ble f.eks. trukket fram som viktige da de snakket om hva de holdt på med som delemneledere i dag. Likevel fortalte begge at de kontinuerlig gjorde små endringer på delemnene dersom ting ikke fungerte slik som de skulle, eller dersom de ble pålagt å gjøre endringer av studieledelsen.

Skillet mellom hvordan de to informantene beskrev hva delemnelederrollen gikk ut på før, sammenlignet med hva den går ut på nå, kan finnes igjen i konseptene «management» og «leadership», som er sentrale konsepter for å forstå organiseringen av en utdanningsinstitusjon. Mens en manager (oversatt fra engelsk «manager») styrer organisasjonen slik at planer blir gjennomført og slik at allerede fastsatte mål oppnås, fremmer en leder (oversatt fra engelsk «leader») en visjon og stimulerer til nytenkning, forandring og utvikling blant de ansatte (22). Måten de to informantene beskrev delemnelederrollen på før sammenlignet med nå skapte et inntrykk av at de under opprettelsen og utviklingen av delemnet hadde fungert både i en managerrolle og i en lederrolle, men at lederrollen hadde svekket seg gradvis etter hvert som de ble mer og mer fornøyde med hvordan delemnene tok form. Nå som de ga uttrykk for at delemnene de leder fungerer bra, har de gått mer over i en managerrolle hvor de styrer det allerede velfungerende delemnet.

At deltakerne beskrev at delemnelederrollen hadde forandret seg i takt med utviklingen av delemnene, peker mot at delemnelederjobben er situasjonsbetinget. Intervjuene ga inntrykk av at hvordan informantene oppfattet at delemnet de leder fungerer er med på å avgjøre hva de legger i delemnelederjobben. I starten da delemnet ikke var godt etablert og ikke fungerte bra, beskrev de delemnelederjobben som nytenkende og utviklende, og det virket som informantene hadde tatt en tydelig lederrolle for å skape endringer og optimalisere delemnet. Nå som disse to informantene ga uttrykk for at delemnene de leder fungerer bra, virket det ikke som de så behov for en like tydelig lederrolle som tidligere.

*«Jeg tror nok at en del overtar delemneansvaret etter andre, og da oppleves det til en viss grad å være en veldig administrativ jobb. Og ikke nødvendigvis at de setter seg ned og tenker gjennom hva som er.» (B)*

Det var ikke bare de informantene som hadde vært med fra starten av som var inne på tanken om at delemnelederjobben i dag handler mer om å styre et allerede etablert delemne enn den handler om utvikling av delemnet og om nytenkning. En av informantene som hadde tatt over delemnet etter noen andre, og som selv ikke hadde vært med på å utvikle sitt delemne fra starten av, sa følgende:



*«Da jeg fikk den her jobben, så tenkte jeg at nå skal vi bare la det skure og gå sånn som det har gjort og ikke gjøre så mye. Men så har jeg da skjønt at man kan, hehe, gjøre bra mye mer enn det som har vært gjort før jeg kom inn som delemneleder.» (A)*

Også denne informantens beskrivelse tyder på at hva delemneleiderne legger i jobben i stor grad avhenger av deres egen tilfredshet med hvordan delemnet fungerer. Informanten uttrykte å ha hatt en forventning om at delemnet allerede var velfungerende og godt utviklet da vedkommende skulle ta over som delemneleder, og oppfattet derfor delemnelederrollen som hovedsakelig administrativ på det tidspunktet, med en tanke om at ting bare kunne «skure og gå». Ved overtakelse viste det seg imidlertid at informanten ikke var helt fornøyd med delemnet, og at det fortsatt var «masse som kunne gjøres». Informantens tanker om hva delemnelederjobben innebar forandret seg altså ut fra hvor godt vedkommende opplevde at delemnet fungerte.

De delemneleiderne som hadde tatt over delemnene sine etter andre, fortalte at de i varierende grad hadde gjort endringer og videreutviklet delemnene etter at de tok over som delemneledere. De uttrykte et langt mer kritisk syn på hvordan dagens studie fungerer sammenlignet med delemneleiderne som hadde vært med fra starten av, men uttrykte at muligheten til å gjøre større endringer av delemnene var begrenset pga. rammene de hadde å operere innenfor. Her ble f.eks. selve oppbygningen av studiet, ressurser tilgjengelig og tid til rådighet trukket fram. En informant sa for eksempel:

*«Hele opplegget nå er laget for den gamle pedagogikken, hvor du skal klare å dekke delemnet gjennom hovedsakelig forelesninger og PKU. Og, det, det er jeg ikke enig i at er måten å undervise i medisin på i dag. Jeg er helt sikker på at man skal forkaste studiemodellen sånn som den er nå, og se litt til hva som skjer i andre land. Man underviser ikke på denne måten lengre.» (A)*

Mens de informantene som hadde vært med fra starten uttrykte å være mer tilfreds med delemnelederjobben, uttrykte informantene som hadde tatt over delemnelederansvaret etter andre å være mindre tilfredse. De trakk f.eks. fram utfordringer med å balansere roller og tiden til rådighet som særlig utfordrende. En informant beskrev delemnelederrollen som en kamp mot tiden, og at det ikke var nok tid til å drive med forbedring og videreutvikling:

*«Undervisningsplanlegging er en kamp mot tiden. En kamp for at jeg kan bruke litt tid på å tenke rundt hva vi kan gjøre bedre. Året før jeg tok over kurset var jeg til stede på alle forelesninger. For å se hva... For å bli kjent med kurset. Og jeg synes jo egentlig at delemnelederne burde være mer til stede. For å kjenne kurset. Andre studier har jo det. Men det er ikke sjans i havet etter det første året. Så etter det, da går det jo liksom litt på rutine og gamle, gamle greier på et vis» (E)*

En annen informant ga uttrykk for at høye forventninger og mye ansvar førte til at vedkommende måtte bruke langt mer tid på administrasjons- og undervisningsoppgaver enn hva som på papiret var forventet, og at dette gikk utover forskningsretten:

*«Du har jo forventninger fra begge arbeidsgivere, og ikke minst fra kollegiet fra de ulike plassene, for hvor mye du skal være til stede og stille opp. Og ved en førsteamanuensisstilling eller en professorstilling så har du da en undervisningsplikt også har du en forskningsrett. Så den undervisningsplikten den er, den blir vi jo målt veldig på av instituttet. Det er for egen del, så oppfyller jeg omtrent dobbelt så mye administrasjon og undervisning i forhold til det som jeg egentlig skal ha. Så det, eh. Muligheten til å få gjennomført forskning er vanskelig pga. blant annet mye administrasjonsoppgaver, undervisningsoppgaver og også at man må, du kan liksom ikke bare stikke av fra klinikken.» (A)*

## **4.2 Studieplanen oppleves som vanskelig å forholde seg til**

Dette temaet tar for seg informantenes perspektiver på hvordan studieplanen fungerer som arbeidsverktøy i undervisningsplanleggingen. Alle informantene ga uttrykk for at studieplanen var vanskelig å forholde seg til. Det var store variasjoner i hvor stor grad informantene fokuserte på studieplanen da de snakket om undervisningsplanleggingen. Det var også store variasjoner i hva i studieplanen de forskjellige informantene fokuserte på.

Manglende samsvar mellom de ulike delene av studieplanen ble av flere informanter trukket fram som en av hovedgrunnene til at studieplanen opplevdes som vanskelig å forholde seg til. En av informantene uttrykte seg på følgende måte:

*«Det er litt sånn sprik mellom ambisjonene med ny studieordning og hva som faktisk finnes av ressurser. Det går både på å kunne være kreativ på undervisningssiden, det går på*

*eksamensform, og på mange ting, egentlig. Ambisjonene om at man f.eks. skal ha smågruppeundervisning er jo helt klart til stede, men med de ressursene som finnes på de ulike fagområdene så er det på en måte ikke mulig å bruke smågrupper eller individbasert undervisning i noe mer utstrakt grad enn det gjøres nå. For det er helt klart begrensninger. Med antall ansatte, f.eks. Altså, hvis man skal ha masse gruppeundervisning så må man ha langt mer folk.» (D)*

At studieplanen oppleves som vanskelig å forholde seg til grunnet manglende samsvar mellom ulike deler av planen, som f.eks. undervisningsform og tilgjengelige ressurser slik som informantene ovenfor tok opp, er nettopp det didaktisk relasjonstenkning handler om. De forskjellige elementene i studieplanen påvirker hverandre, og man kan ikke gjøre endring på et av elementene uten å vurdere hvilke konsekvenser dette får for de andre elementene. I studieplanen fra 2012 er et av målene å redusere antallet forelesninger og øke mengden studentaktiviserende undervisning (3). Selv om det i intervjuene framkom å være bred enighet blant informantene om at forelesninger er langt fra den beste undervisningsformen isolert sett, var dette likevel undervisningsformen de fleste informantene oppga å benytte mest. Eksempler på begrunnelser informantene kom med for hvorfor forelesninger ofte blir brukt framfor studentaktiviserende undervisningsmetoder, var at forelesninger er den undervisningsformen studentene og foreleserne er vant til å bruke, at forelesninger krever lite planlegging og organisering sammenlignet med andre undervisningsformer, at den gir foreleserne mulighet til å formidle mye informasjon på kort tid, at den krever få undervisere, få ressurser og kun ett rom, samt at hele strukturen på studiet og timeplanen er basert på denne undervisningsformen.

Usikkerhet rundt hvem som egentlig hadde ansvaret for at de forskjellige bestemmelsene i studieplanen ble ivaretatt virket også å komplisere studieplanen som arbeidsverktøy. Dette kom spesielt godt i fortellinger omkring erfaringer med spirallæring. Mens en informant konkluderte med at det måtte være foreleserne som hadde ansvaret for å ivareta spirallæringen, kom en annen fram til at denne oppgaven måtte ligge på de fagenhetsansvarlige. To av informantene ga uttrykk for at deres delemner ikke var ivaretatt i spirallæringsprinsippet i det hele tatt. Den ene av disse to fortalte videre at dette var et kjent problem, men at det ikke hadde blitt gjort noe med:

*«Dette er et problem som instituttet er klar over. Og som de på en måte ikke har løst enda, for å si det sånn. Fordi det er vel veldig sånn at du på en måte må peke på noen, som må få et ansvar, også må de på en måte gjøre det. Og det ble pekt på noen som ikke gjorde det, da. Også har det på en måte blitt liggende. Jeg husker det veldig godt. Men altså, spirallæringen, det er ikke gjort for de fagene» (C)*

Et annet problem med å bruke studieplanen som verktøy var at betydningen av bestemmelsene ikke alltid framkom som like klare. At det ikke nødvendigvis forelå en felles forståelse for hva de forskjellige bestemmelsene innebar kom også godt fram da det var snakk om spirallæring. Et par av informantene framstilte spirallæring som en fagintegreert prosess, hvor studentene skulle eksponeres på nytt for temaer de hadde lært tidligere, men i nye settinger og ut fra nye perspektiver hver gang. F.eks. ved at erythropoietin både blir nevnt i blodkurset, i nyrekurset og i lungekurset. Andre informanter framstilte spirallæring som det å komme inn på samme tema flere ganger i samme setting, men med økende progresjon hver gang. F.eks. ved at det man lærte om erythropoietin i nyre 1 ble bygget videre på i nyre 2.

*«Ja, altså det er jo mange ord og uttrykk som høres på en måte fint ut, men hva som faktisk er innholdet i det er jo ikke så lett å si egentlig.» (D)*

At informantene av forskjellige grunner ga uttrykk for å oppleve studieplanen som vanskelig å følge, synes å ha ført til at deltakerne ikke la særlig stor vekt på den i undervisningsplanleggingen. Det alle informantene imidlertid hadde lagt stor vekt på de senere årene, var at læringsutbyttebeskrivelsene, undervisningen og eksamensoppgavene skulle samsvare med hverandre. Ifølge informantene hadde de blitt pålagt å revidere læringsutbyttebeskrivelsene, selv om alle informantene ga uttrykk for at læringsutbyttebeskrivelsene fungerte langt bedre slik de var før. En informant sa blant annet at:

*«Det var jo laget læringsutbyttebeskrivelser tidligere, så disse har vi revidert. Og det å lage gode læringsutbyttebeskrivelser, det er veldig vanskelig. Det gir jeg i stor grad skylden på de som har bestilt de. Og det er jo, eh, om det er programstyret eller studiestyret, det er jeg ikke sikker på. Men vi hadde laget et veldig mye mer... konkret forslag. Eller vi hadde tidligere konkrete læringsutbyttebeskrivelser. Men det ville de ha ned, de ville ha det mye kortere, samtidig som de ville ha dybden i det. Og det lot seg ikke forene. Så jeg synes at*

*læringsutbyttebeskrivelsene nå er alt for vanskelig å forholde seg til for studentene. Og vi som planlegger undervisningen klarer heller ikke å være så fokusert som vi kunne vært dersom vi hadde hatt bedre læringsutbyttebeskrivelser.» (A)*

Utover punktet med at læringsutbyttebeskrivelsene og forelesningene skal stemme overens, virket det som informantene hadde valgt å fokusere på forskjellige deler av studieplanen i undervisningsplanleggingen. En informant hadde lagt ned mye arbeid i dette med taksonomiske nivåer. En annen hadde fokusert på tanken om et bedre samarbeid mellom primær- og spesialisthelsetjenesten, og holdt f.eks. fellesforelesninger sammen med allmenmedisinere.

Dårlig etterlevelse av studieplanen ble framstilt både som en konsekvens av at studieplanen var vanskelig å følge, og som en årsak til at studieplanen var vanskelig å følge. En av delemneleiderne fortalte at vedkommende hadde brukt mye tid på å implementere sentrale bestemmelser fra studieplanen i eget delemne. F.eks. var undervisningen i delemnet organisert rundt kliniske problemstillinger framfor rundt tilstander, slik som oppgitt i studieplanen, og alle læringsutbyttene ble dekket gjennom case-oppgaver. Informanten opplevde imidlertid at få andre hadde valgt å følge studieplanen:

*«Jeg opplevde at under den revisjonsprosessen så ble kliniske presentasjoner liksom løftet fram, at det er noe vi skal satse på. Men det har blitt en sånn der aktivitet som ikke brukes så mye praktisk, synes jeg da. Jeg har jobbet med dette på vårt kurs, men det er ikke så mange andre som har gjort det på andre kurs.» (E)*

At få valgte å følge studieplanen ble av denne informanten trukket fram som et problem for de som faktisk valgte å følge studieplanen. Informanten fortalte at da studentene kommer til det aktuelle delemnet, som i stor grad er basert på bestemmelsene i studieplanen, er de ikke vant til denne måten å lære på. Det må derfor brukes tid på å forklare studentene hva hensikten bak denne måten å lære på er, selv om dette ifølge studieplanen er måten man skal undervise på. En annen informant trakk fram at dersom det skulle gjøres forandringer på studiet, så måtte alle gjennomføre disse forandringene for at det skulle fungere. Dette begrunnet vedkommende med at det er viktig at studentene er forberedt på at dette er måten undervisningen foregår på studiet:

*«Studenter er en veldig konservativ gruppe; det er jo det som er sannheten. Så med mindre man får noe trykt nedover hodet, så er ikke entusiasmen fra studentene stor. Derfor tenker jeg at man må ha mer overordnede planer om at i Tromsø på studiet så gjør vi det sånn, vi ønsker å undervise på den måten. Og hvis du skal søke deg til oss så skal du være klar over at rammene er sånn og sånn.» (A)*

### **4.3 Savner klarere spilleregler og en mer tydelig ledelse**

Dette temaet omhandler informantenes perspektiver på den overordnede ledelsen av studiet. Mens informantene på den ene siden uttrykte at studieplanen (som nettopp skal fungere som en felles, overordnet plan for hvordan studiet skal utarte seg) av forskjellige grunner opplevdes som vanskelig å forholde seg til, uttrykte de på den andre siden at de savnet klarere spilleregler og en tydeligere styring av studiet.

Mangelen på klare spilleregler og en tydelig overordnet ledelse kom til uttrykk på forskjellige måter hos informantene. Alle informantene var imidlertid enige om at nasjonale eksamener og nasjonale læringsutbyttebeskrivelser vil være positive bidrag til legeutdannelsen i Norge. Et eksempel som ble trukket fram for hvorfor nasjonale eksamener vil være et positivt bidrag, var blant annet at det vil sikre at legene som utdannes i Norge har et likeverdig nivå uavhengig av hvor i Norge de er utdannet. En informant argumenterte også for at nasjonale eksamener vil øke kvaliteten på eksamenene som gis. Ifølge informanten er det ingen felles retningslinjer på studiet i Tromsø for hvordan eksamensoppgavene skal utformes, verken for hvordan de skal formuleres eller hvilken type svaralternativer de skal ha. Dette gjorde det problematisk å komme med tilbakemeldinger på eksamensoppgavene som ble levert inn:

*«Og det er vanskelig å lage gode eksamensspørsmål. Det er en kvalitetssikringsprosess som er veldig viktig. Så jeg synes jeg det er vanskelig å få til. Det er vanskelig å kritisere kolleger når det ikke finnes en felles bestemmelse for hvordan ting skal være. Er det fag, eller er det format eller hva er det? Dersom eksamensoppgavene skal lages nasjonalt, vil det sannsynligvis være av en komité som har kunnskaper om å lage eksamensoppgaver, og som oppfatter denne oppgaven som givende.» (E)*

Informanten trakk fram at eksamenene som gis nå er en blanding av flere forskjellige typer eksamensspørsmål, noe vedkommende mente kunne være forvirrende for studentene. Mens

noen undervisere leverer inn spørsmål som baserer seg på «single best answer», leverer andre inn spørsmål med kun ett riktig alternativ. Informanten trodde også at forelesernes manglende kunnskaper om hvordan man lager gode eksamensoppgaver er med på å senke kvaliteten på eksamensoppgavene betraktelig. Fordi foreleserne kun leverer inn noen få eksamensoppgaver hvert år, mente informanten at det var lite sannsynlig at de satt seg veldig nøye inn i hvordan man lager gode eksamensoppgaver. Informanten opplevde at foreleserne så på eksamensoppgaver som noe de måtte gjøre, ikke noe de egentlig var veldig motiverte til å gjøre av seg selv.

Når det kom til hvorfor informantene var positive til nasjonale læringsutbyttebeskrivelser, ble også viktigheten av det å ha en nasjonal standard trukket fram. En av informantene trodde at medisinstudentene i Norge stort sett lærer det samme i løpet av studiet uansett, og opplevde det derfor som unødvendig at alle sitter på hver sin plass og bruker masse tid på å formulere læringsutbyttebeskrivelser:

*«Men det er litt sånn at man har sittet på alle disse stedene og funnet opp hjulpet på nytt, på en måte, føler jeg.» (B)*

En informant trodde også at nasjonale læringsutbyttebeskrivelser ville være med på å sørge for at studiene oppdaterte seg kontinuerlig, framfor at man måtte gjøre større revisjoner etter noen år. Informanten opplevde at et av problemene med hvordan ting fungerer i dag, er at det ikke er noen som har ansvaret for å oppdatere studiet kontinuerlig. At oppdateringer og utvikling av delemnene i stor grad er avhengig av innsatsen til enkeltpersoner, var det flere av informantene som ga uttrykk for.

Informantene ga også uttrykk for at det er behov for en mer tydelig ledelse lokalt. Dette handlet om alt fra tilbakemeldinger til de ulike ledergruppene, til samarbeid mellom instituttene. En ting som gikk igjen hos alle informantene, var at de ga uttrykk for at det ikke var en helhetlig styring av studiet. Særlig evaluering ble trukket fram som en stor svakhet. En av informantene sa, f.eks.:

*«Jeg tror ikke studieledelsen, nå tenker jeg altså studieleder og de som er ansvarlige for medisinstudiet, ikke får gode nok.. Eller de har ikke grunnlag for å si noe om hvordan ting fungerer i de ulike delemnene. Så det blir gjerne basert på at noen studenter klager på*

*utdanningen. I stedet for at man faktisk kan gå inn for å måle hvordan, hvordan det her fungerer.» (A)*

Mens en annen trakk fram:

*«Men sånn generelt, altså om det skal være type samsvar mellom de ulike delemnene f.eks., der er det utrolig lite fra universitetet. Sånn at alt handler om at man har godt samarbeid på ganske lavt nivå, egentlig.» (D)*

## 5 Diskusjon

Mens det har blitt lagt ned betydelig innsats i å forbedre studieplanen til medisinstudiet ved UiT, synes det å ha vært rettet langt mindre oppmerksomhet på veien fra plan til handling.

**Formålet med denne studien er å bidra til å øke forståelsen rundt hvordan undervisningsplanleggingen på medisinstudiet ved UiT foregår.** Dette ble gjort ved å intervju 5 delemneledere om egen rolle og om undervisningsplanleggingen. Det kom fram mange forskjellige interessante momenter i intervjuene, men spørsmålene jeg til slutt endte opp med å ønske å belyse var «hvilken rolle har delemnelederne i undervisningsplanleggingen, og hvilke utfordringer møter delemnelederne på i undervisningsplanleggingen?». Analysen førte til tre overordnede tema:

1. Delemnelederjobben handler om å få delemnet til å fungere
2. Studieplanen er vanskelig å forholde seg til
3. Savner klarere spilleregler og en mer tydelig ledelse

Under det første temaet, som var knyttet til informantenes tanker rundt hva delemnelederrollen innebærer, kom det fram at informantenes tanker om den overordnede funksjonen til delemnelederen så ut til å handle om å få delemnet til å fungere på best mulig måte, gitt ressursene som er tilgjengelig. Hva de enkelte informantene legger i jobben virket derfor å avhenge av hvor godt de ga uttrykk for å mene at delemnene de leder fungerer.

Videre virket det som deres tanker rundt hvor godt delemnene de leder fungerer så ut til å samsvare med deres tanker rundt hvordan ting fungerer på studiet som helhet. Informantene som ga uttrykk for å mene at delemnene de leder og studiet som helhet generelt sett fungerer bra, beskrev det å være delemneleder mer som en administrativ rolle, og virket generelt sett



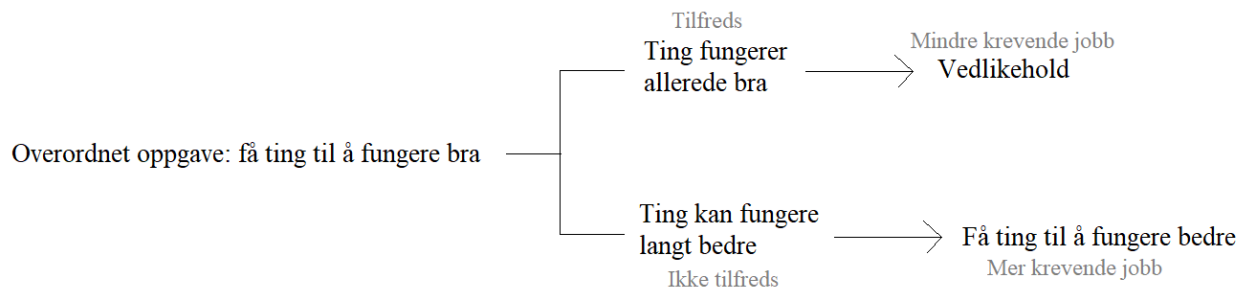
tilfreds med jobben. De delemneleiderne som uttrykte et mer kritisk syn på hvordan ting fungerer, ved f.eks. å komme med flere eksempler og tanker på ting som kan, og bør, gjøres annerledes, beskrev delemneleideren mer som en leder, hvor jobben også innebærer å jobbe mot å få gjennom de nødvendige forandringene, i den grad det ble ansett som mulig gitt rammene de har å arbeide innenfor. Disse delemneleiderne ga uttrykk for å være mindre tilfreds med jobben, og sa f.eks. at tiden til å utføre delemnelederoppgaver ikke strakk til.

Det neste temaet handlet om hvordan informantene opplevde at studieplanen fungerer som arbeidsverktøy i undervisningsplanleggingen. Her ga de uttrykk for å oppleve studieplanen som vanskelig å følge av flere forskjellige grunner, hovedsakelig pga. dårlig samsvar mellom ambisjonene i studieplanen og hva som er mulig å få til tatt gjeldende rammeverk og ressurser tilgjengelig i betraktning.

Det siste temaet fra analysen handlet om den overordnede ledelsen av studiet. Informantene uttrykte å savne mer toppstyrt ledelse av studiet, både nasjonalt og lokalt.

## **5.1 Risiko for lav ytelse og utbrenthet?**

I intervjuene kom det fram at informantene så på delemneleideren som den som skal få delemnet til å fungere, vel og merke i den grad rammeverket de opererer innenfor tillater. Hvilke oppgaver informantene mente at delemneleideren har, syntes derfor å avhenge av informantenes egne syn på hvordan delemnet de leder, og ikke minst studiet som helhet, fungerer. De informantene som ga uttrykk for at ting stort sett fungerer bra slik de er nå, beskrev seg selv mer som managere, hvor jobben handlet om å styre et allerede fungerende delemne. De ga samtidig uttrykk for at det var nok tid til å utføre delemnelederoppgaver og virket stort sett fornøyde med egen situasjon. Dette var vel og merke de informantene som hadde vært lengst i delemnelederjobben, og hadde vært med på selve utformingen av delemnet de ledet. Informantene som ga uttrykk for å være langt mer kritiske til hvordan ting fungerer, framstilte delemnelederjobben mer som en lederjobb, hvor jobben i tillegg til administrative oppgaver handlet om forbedring, nytenkning og utvikling. De ga uttrykk for å oppleve at det var vanskelig å gjøre en god jobb, blant annet pga. tidsdilemma, mangel på overordnet styring og lite ressurser tilgjengelig. Dette var informantene som hadde tatt over delemnene sine etter noen andre. Kort oppsummert kan man forklare det slik:



Flere av informantene uttrykte i større eller mindre grad å oppleve rolletvetydighet og/eller rollekonflikt. Rolletvetydighet er et begrep som brukes for å beskrive mangelen på klarheten, sikkerheten og forutsigbarheten en kanskje hadde forventet angående opptreden i en jobb (23). Dette kan f.eks. skyldes at jobb-beskrivelsen er dårlig definert eller for ambisiøs, og/eller usikre organisatoriske objektiver (23). Rolletvetydighet forekommer når ansatte har fått for lite informasjon om jobben til å kunne utføre den på en adekvat måte, eller når metodene for å evaluere hvor godt den ansatte har prestert i jobben er uklare (23). Rollekonflikt, på den andre siden, oppstår når kollegenes forventninger til den ansatte er motstridende eller uklare (23).

Universitetet kan ha mye å tjene på videre studier av de forskjellige lederrollenes, og ikke minst andre ansattes, oppfatninger av egne roller. Tidligere studier har vist at det er en signifikant sammenheng mellom grad av opplevd rolletvetydighet og/eller rollekonflikt og jobbengasjement (24, 25, 26, 27), jobbtilfredshet (28, 29) og utbrenthet (26, 30, 31), hvor økt grad av rolletvetydighet og/eller rollekonflikt synes å føre til lavere jobbengasjement, lavere jobbtilfredshet og høyere grad av utbrenthet. I tillegg viser en studie som er gjort av kliniske underviseres jobbtilfredshet, jobb kvalitet og utbrenthet at denne gruppen kan ha signifikant risiko for utbrenthet, og resultatene fra studien tyder på at utbrenthet ikke bare kan påvirke kvaliteten av pasientbehandling, men også kvaliteten på den kliniske treningen av andre (32). Da mange av delemneledeerne også fungerer som kliniske undervisere, er dette en annen grunn til at universitetet kan ha mye å vinne på at undersøke deres oppfatning av egen situasjon og rolle nærmere.

## 5.2 Organisatorisk anarki – roten til alt vondt?

Inspirasjonen til oppgaven min var hovedsakelig at jeg opplevde diskrepans mellom studieplanen og undervisningen som ble gitt ved medisinstudiet. Dette fikk meg til å lure på hva bakgrunnen for hva vi lærte, hvorfor vi lærte det, hvordan vi lærte det og når vi lærte det

egentlig var. Selv om oppgaven min endte opp med å handle om delemneledernes syn på egen rolle og hvilke utfordringer de møter på i undervisningsplanleggingen, følte jeg på mange måter at jeg fikk svar på spørsmålene jeg i utgangspunktet hadde hatt likevel. I løpet av intervjuene fikk jeg inntrykk av at mange av avgjørelsene som blir tatt, blir tatt på bakgrunn av tilfeldigheter. Medisinstudiet ved UiT ble framstilt som et organisert anarki, og dette kunne også virke som opphavet til mange av problemene informantene møtte på i undervisningsplanleggingen.

En vanlig definisjon på en beslutning er at det er et valg gjort mellom flere muligheter, og veien fram til det valget er beslutningsprosessen (33). Organisert anarki er en organisasjon som kjennetegnes av tre egenskaper: 1) Dårlig definerte preferanser, det vil si at målene varierer tidvis og er inkonsistente 2) Organisasjonens aktører forstår ikke organisasjonens egne prosesser eller forholder seg ikke til disse og 3) Flytende deltakelse, det vil si at det varierer over tid hvilke aktører som deltar og hvor mye tid og krefter de legger ned i ulike domener (34). En beslutning i et organisert anarki er i liten grad preget av rasjonalitet, fordi den kan oppstå i møtet mellom tilfeldige strømmer av problemer, løsninger, beslutningsmuligheter og aktører (34). Universiteter, med sin komplekse organisering, er organisasjoner som ofte følger denne beslutningsmodellen (34).

Det var flere aspekter som gjorde at medisinstudiet ved UiT så ut til å fungere som et organisert anarki. For det første framkom det fra intervjuene at de forskjellige forskjellige informantene la ulike vurderinger til grunn for hvorfor ting ble gjort som de ble gjort. Det virket heller ikke ut som informantene forstod alle prosessene på studiet. Også flytende deltakelse var representert. Spesielt når det gjaldt utvikling av studiet. «Å få inn en ny kollega som kunne mye om temaet, og da innså vi viktigheten med å ta det med», så ut til å være en viktig grunn til å ta nye ting inn i undervisningen, f.eks. I et organisert anarki vil man forvente at mange av beslutningene som tas vil være preget av stor grad av tilfeldighet, med aktører som er preget av ulik virkelighetsforståelse og egne interesser. En slik beslutningsmodell er ofte kompleks og rotete (34), og det er vanskelig å få oversikt. Alle organisasjoner vil på et eller annet tidspunkt fungere som et organisert anarki (34). De er spesielt vanlige hos universiteter (3).

For å kunne gjenopprette en mer hensiktsmessig beslutningsprosess i organisasjonen, må man adressere problemet som førte til at organisasjonen endte opp som et organisert anarki i

utgangspunktet (34). Ut fra intervjuene kunne det virke som mangel på etterlevelse av studieplanen, dårlig samarbeid mellom instituttene og mellom ledelsen på de forskjellige studieårene, samt uklar og lite tydelige toppledelse kunne være årsaker til at beslutninger blir tatt på bakgrunn av tilfeldigheter, f.eks. avhengig av hvem som er til stede når beslutningene blir tatt.

### 5.3 Metodediskusjon

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming av oppgaven, og metodevalget er en av oppgavens største styrker. En av fordelene med anvendelsen av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne for ny og uventet kunnskap underveis, som på sin side danner grunnlag for nye problemstillinger (14, s. 31). Da jeg hadde lite innsikt i hvordan undervisningsplanleggingen på medisinstudiet ved UiT foregikk ved studiens start, valgte jeg bevisst å benytte meg av et eksplorerende design, hvor jeg tok veivalg underveis etter hvert som jeg fikk mer innsikt i det jeg ønsket å utforske. Muligheten til å ta veivalg underveis førte til at jeg endte opp på et helt annet sted enn det jeg hadde sett for meg ved oppgavens start; jeg gikk fra å ha en intensjon om å utforske *hvordan* undervisningsplanleggingen ved UiT foregikk og hva som lå til grunn i planleggingen, til å utforske delemneledernes syn på egen rolle og hvilke problemer delemnelederne støtte på i undervisningsplanleggingen.

Selv om metodevalget er en av studiens største styrker, er det også opphavet til flere av svakhetene med oppgaven. For eksempel er både valget av informanter og spørsmålene i intervjuguiden basert på oppgavens opprinnelige formål og problemstilling. Mens formålet i starten var å utforske hvordan undervisningsplanleggingen foregikk på studiet i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, endte jeg til slutt opp med å fokusere delemneledernes tanker rundt egen rolle og hvilke problemer de opplevde i undervisningsplanleggingen. Dersom jeg skulle gjort oppgaven på nytt nå, med det formålet og den problemstillingen jeg til slutt endte opp med, hadde f.eks. utformingen av intervjuguiden sett helt annerledes ut, og sannsynligvis også etableringen av det strategiske utvalget, da den var basert på hvilke faktorer som påvirket hvordan universitetslærere planla undervisningen sin.

Intervjumediumet er også en svakhet ved studiet. Mens noen informanter ble intervjuet over datamaskin, ble andre intervjuet fysisk. Jeg opplevde en merkbar forskjell i kontakten jeg klarte å etablere med de jeg møtte fysisk sammenlignet med de jeg intervjuet over

datamaskin. Det var lettere å tolke kroppsspråk, svare på reaksjoner osv. hos de som ble intervjuet fysisk, og disse intervjuene opplevdes å gå langt bedre enn de over datamaskin.

Også antallet informanter er litt lavt, med tanke på at jeg har brukt lite etablert teori, og kvaliteten på intervjuene mine ikke var den beste, da dette var første gang jeg gjennomførte kvalitative intervjuer. Jeg merket merkbare forskjeller i kvaliteten på første og siste intervju jeg gjennomførte. I tillegg kunne jeg endret på intervjuguiden underveis, samt valgt ut andre typer deltakere, da jeg så hvilken vei oppgaven min tok. Dette ble heller ikke gjort.

Dette er en masteroppgave på medisinstudiet, og er ment som en første innføring i hvordan forskning foregår. Selv om studien har store metodologiske svakheter, har jeg som forsker utviklet meg veldig gjennom prosjektet, noe som var et av de overordnede målene med oppgaven fra universitetet sin side. Jeg har fått et langt mer reflektert syn på forskning, og har forstått hvor mye forskerens perspektiver, intensjoner og framgangsmåter har å si for resultatene. Dette er en viktig erkjennelse å ta med seg videre i karrieren, da jeg kommer til å måtte tolke artikler kritisk hele veien.

Selv om studien har metodologiske svakheter, kan den fungere som en motivasjon for andre. Den viser at det er mange aspekter universitetet hadde tjent på å utforske hos sine egne ansatte, både hva angår hvordan undervisningsplanleggingen foregår, hvordan de ansatte tolker sine roller, synet på overordnet ledelse, årsaker til at studieplanen er vanskelig å følge, osv.

## 6 Konklusjon

*Hvilken rolle har delemnelederne i undervisningsplanleggingen, og hvilke utfordringer møter de på?*

Informantene i oppgaven min hadde alle et felles syn på hva den overordnede meningen med delemnelederne var; «å få delemnet til å fungere best mulig ut fra rammeverket de hadde å operere innenfor». Dette synet kan på mange måter skape problemer, da informantene ga uttrykk for å ha forskjellig forståelse for hva det å «fungere best mulig» betydde.

Delemneledernes egne tanker rundt hva delemnelederrollen innebærer kan være viktig å forske videre på, da det har vist seg at rolletvetydighet og/eller rollekonflikt har signifikant negativ effekt både på jobbengasjement (24, 25, 26, 27), jobbtilfredshet (28, 29) og utbrenthet (26, 30, 31).

Informantene trakk fram mange forskjellige utfordringer, som alle syntes å kunne ut i to ting: at det var vanskelig å følge studieplanen, og at det ikke var et tydelig nok ledelse av studiet. Det kunne virke som at studiet styres som et «organisert anarki», hvor avgjørelsene som blir tatt er basert på tilfeldigheter, og avhenger av hvem som tar dem, når de blir tatt, på hvilken bakgrunn de blir tatt osv. Ut fra intervjuene kunne det virke som informantene ønsket et mer samlet medisinstudium; hvor alle jobbet etter felles visjoner og felles mål. Likevel ble det også påpekt at det var nødvendig med en viss grad av individuelle forskjeller, da delemnene var såpass forskjellige.

Universitetet kan ha mye å tjene på å forske videre på hvordan de ansatte anser egne roller, hvilke problemer de møter på og hvordan de oppfatter den overordnede ledelsen og det å skulle forholde seg til styringsdokumenter. Dette kan være viktig for å identifisere årsaker til at forskjellige aktører handler på bakgrunn av egne tanker, framfor på bakgrunn av medisinstudiets mål og visjoner.

## 7 Referanser

1. Forskrift om nasjonal retningslinje for medisinstudium. LOV-2005-04-01-15 [hentet 21.04.21]. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-01-03-21>.
2. Legeforeningen. Grunnutdanningen for leger - utvikling og harmonisering [Internett]. Oslo: Legeforeningen; 2016 [hentet 25.04.20]. Tilgjengelig fra: <https://www.legeforeningen.no/contentassets/6e77afe794314c389bab4e777536f1eb/grunnutdanningensrapport.pdf>
3. Njølstad I. Medisinsk studieplan universitetet i Tromsø [Innstilling]. Tromsø: Prosjektgruppen for revisjon av medisinstudiet ved Det helsevitenskapelige fakultet; 2011 [hentet 25.05.21]. Tilgjengelig fra: <http://docplayer.me/5388073-Medisinsk-studieplan-universitetet-i-tromso-innstilling-fra-prosjektgruppen-for-revisjon-av-medisinstudiet-ved-det-helsevitenskapelige-fakultet.html>
4. Aaraas IJ. Legeutdanning i og for distriktene. Uniped. 2016;39(4):293-303.
5. Gaarder K, Eide NA, Falck G. Turnuslegers ferdigheter i praktiske prosedyrer. Tidsskr Nor Lægeforen. 2000;120(13):1512-7.
6. Sundsfjord A, Nylund T. Høring – Finnmark som utdanningsarena i medisinstudiet ved UiT Norges arktiske universitet [Høringsbrev]. Tromsø: 2014 [hentet 25.05.21]. Tilgjengelig fra: <https://www.legeforeningen.no/contentassets/4d5f47e99bb94ea8bd22a5e67cef67be/horingsbrev-fra-det-helsevitenskapelige-fakultet-uit-finnmark-som-utdanningsarena-i-medisinstudiet-ved-uit-norges-arktiske-universitet.pdf>.
7. Det helsevitenskapelige fakultet. Håndbok for ledere ved legeutdanningen i Tromsø [Internett]. Tromsø: Det helsevitenskapelige fakultet; 29. mai 2019 [
8. International Bureau of Education. Curriculum planning [Internett]. Geneva: International Bureau of Education; 24. mai 2016 [oppdatert 24. mai 2016; hentet 22. mai 2021]. Tilgjengelig fra: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-planning>.
9. Sjøberg S. Didaktikk [Internett]. Oslo: Store norske leksikon; 14. februar 2009 [oppdatert 13. mars 2020; hentet 15. mai 2020]. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/didaktikk>
10. Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse. Didaktisk relasjonsmodell [Internett]. Oslo: 03. oktober 2018 [oppdatert 06. desember 2018; hentet 15. mai 2020]. Tilgjengelig fra: <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>.
11. Vestøl JM. Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. Acta Didactica Norge. 2008;2(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.6447>.
12. Strand T, Kvernbekk T. Problems of Educational Models and Their Use. 2000;20:1-12.


13. Hansen KL. Min pedagogiske mappe [Internett]. [Available from: <https://digitalmappe.uit.no/kha004/erfaringer-og-refleksjoner/>].
14. Malterud K. Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget; 2017.
15. Ghasemi A, Bahadoran Z, et. al. The Principles of Biomedical Scientific Writing: Materials and Methods. *Int J Endocrinol Metab.* 2019; 17(1):e88155. DOI: 10.5812/ijem.88155. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6413392/> (hentet 26.04.21)
16. Grønmo S. Forskningsmetode [Internett]. Bergen: Store norske leksikon; 2015 [oppdatert 10. mai 2021; hentet 02. juni 2021]. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/forskningsmetode\\_-\\_samfunnsvitenskap](https://snl.no/forskningsmetode_-_samfunnsvitenskap)
17. Den nasjonale forskningsetiske komite for medisin og helsefag. Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag [Internett]. Oslo: 2009 [oppdatert 23. mai 2019, hentet 02. juni 2021]. Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
18. Malterud K, Siersma VD, Guassora AD. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qual Health Res.* 2016;26(13):1753-1760. DOI: 10.1177/1049732315617444. Tilgjengelig online: <https://journals-sagepub-com.mime.uit.no/doi/pdf/10.1177/1049732315617444>
19. John PD. Course, curricular, and classroom influences on development of student teachers' lesson planning perspectives. *Teach Teach Educ.* 1991;7(4):359-72.
20. Moira M, Delahunt B. Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J.* 2017;8(3):3351-14
21. Saha A. Role Perception: The Role it Plays [Internett]. Icfai: 2008 [Oppdatert 18. mars 2008, hentet 05. mai 2021]. Tilgjengelig fra: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1106548](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1106548)
22. Azad N, Anderson GH, Brooks A, et.al. Leadership and Management Are One and the Same. *Am J Pharm Educ.* 2017;81(6):102. DOI: 10.5688/ajpe816102
23. McCormack N, Cotter C. Role conflict and role ambiguity. *Managing Burnout in the Workplace.* 1. utg. Cambridge: Chandos Publishing; 2013. 27-56. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-734-7.50002-5>
24. Curran TM, Prottas DJ. Role stressors, engagement and work behaviours: a study of higher education professional staff. *J High Educ Policy Manag.* 2017;39(6):642-57. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1377964
25. Yousefi M, Abdullah AGK. The Impact of Organizational Stressors on Job Performance among Academic Staff. *Int J Instr.* 2019;12(3):561-76. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12334a>
26. Celik K. The effect of role ambiguity and role conflict on performance of vice principals: the mediating role of burnout. *Eurasian J Educ Res.* 2013;51:195-214

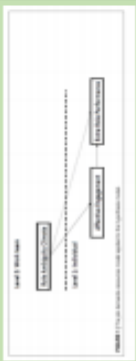


27. Mañas MA, Diaz-Funez P, Pecino V, et. al. Consequences of team job demands: role ambiguity climate, affective engagement, and extra-role performance. *Front Psychol.* 2018;8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02292>
28. Saad NM, Daud Y, Mohamad M. Relationship between role conflict and job satisfaction among school leaders in secondary schools. *Int J Dev Sustain.* 2018;7(12):2954-64
29. Schulz J. The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *High Educ Res Dev.* 2013;32(3):464-78. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680209>
30. Kaiser S, Richardsen AM, Martinussen M. Burnout and Engagement at the Northernmost University in the World. *Sage Journals.* 2021;11(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211031552>
31. Papastylianou A, Kaila M, Polychronopoulos M. Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Soc Psychol Educ.* 2009;12:295-314. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
32. Nassar AK, Waheed A, Tuma F. Academic Clinicians' Workload Challenges and Burnout Analysis. *Cureus.* 2019;11(11). DOI: 10.7759/cureus.6108
33. Schoemaker PJH, Russo E. Decision-making. *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management.* Pennsylvania; 2016. DOI: 10.1057/978-1-349-94848-2\_341-1
34. Cohen MD, March JG, Olsen JP. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Admin Sci Quart.* 1972;17(1):1-25. DOI: 10.2307/2392088

# 8 Kunnskapsevaluering av nøkkelartikler

Referanse: Kaiser, S., Richardsen, AM., and Martinussen, M. Burnout and engagement at the northernmost university in the world.		Design	Tverrsnittstudie
		GRADE	Middels
Førmål	Materiale og metode	Diskusjon Kommentarer	
Undersøke forholdet mellom krav, ressursar, utbrenthet og engasjement i jobbsammenheng blant ansatte i et norsk universitet. Hypotese om at ledelse ville ha en buffrende innverknig på utbrenthet og engasjement som følge av krav i jobbsammenheng. Sammenligning nivået av utbrenthet og engasjement i dette utvalget med andre yrkesgrupper i Norge.	Tverrsnittstudie basert på en spørreundersøking som inkluderte spørsmål om respondentens bakgrunn, samt krav, ressursar og velvære i jobbsammenheng med svaralternativer basert på likert skala. Utvalget bestod av forskerforbundmedlemmer ved et universitet i Norge. Det inkluderte både akademiske, tekniske og administrative ansatte som jobbet ved universitetet. Totalt 238 av 700 (34%) medlemmer svarte på spørreundersøkelsen.	Er formålet klart formulert? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja</li> </ul> Er en prevelansstudie en velegnet metode til å besvare formålet? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja</li> </ul> Er utvalget klart definert? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja. Deltaernes alder, kjønn, og arbeidsforhold er beskrevet under metode.</li> </ul> Ble utvalget inkludert på en tilfredsstillende måte? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja</li> </ul> Er svarprosenten høy nok? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nei. Svarprosent på 32%. Ønskelig med svarprosent &gt; 70.</li> </ul> Er det gjort rede for om respondentene skiller seg fra dem som ikke har respondert? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nei.</li> </ul> Bruker studien valide målemetoder? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja.</li> </ul> Er datainnsamlingen standardisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja. Datainnsamlingen var identisk for hele utvalget og sikret ved spørreundersøkelsens utforming (likert skala).</li> </ul> Er dataanalysen standardisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja.</li> </ul> Kan resultatene skyldes tilfældigheter? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lite sannsynlig. Studien presenterer resultatene med statistiske estimater og oppgir p-verdier.</li> </ul> Er resultatene til å stole på? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja</li> </ul> Sammenfaller resultatene med resultater i andre studier? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja. Bekrefter eksisterende kunnskap om temaet.</li> </ul> Kan resultatene overføres til praksis? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja</li> </ul>	
<b>Konklusjon</b> Studien gir et grunnlag for evidensbasert helsefremmende praksis for akademisk arbeidsliv. Arbeidsmengde, arbeid-familie-konflikt og autonomi er bar tas hensyn til for å redusere risiko for utbrenthet og øke engasjement. Sektoren er preget av høy arbeidsmengde, høy arbeidspress og hyppige organisatoriske endringer. Studien viser at utbrenthet i yrkesgruppen er et mindre problem sammenlignet med andre yrkesgrupper. Det er usikkert hvordan krav i jobbsammenheng vil påvirke akademikere over tid. Mer forskning er nødvendig.	Statistiske analyser ble utført ved hjelp av SPSS, det inkluderte cronbach's alfa, hierarchical multiple regression analyses og t-test.	Alle korrelasjoner var som forventet. Sterkeste signifikante korrelasjoner ble funnet mellom arbeidsmengde og utbrenthet, samt arbeid-familie-konflikt og utbrenthet. Lederskap var signifikant negativt korrelert med utbrenthet og positivt korrelert med engasjement.  Hierarchical multiple regression analyses kunne forklare 39% av avviket i utbrenthet og 33% i engasjement. Demografiske egenskaper forklarte en betydelig variasjon i engasjement (11%) men ikke utbrenthet (1%). Krav og ressursar i jobbsammenheng forklarte variasjon i henholdsvis utbrenthet (32%) og engasjement (13%).  Utbrenthet i form av utmattelse var signifikant lavere i utvalget sammenlignet med utvalget av akademikere i Storbritannia. Det var ingen signifikant forskjell i utmattelse mellom utvalget og utvalget av norske helsearbeidere. Engasjement var betydelig høyere i utvalget sammenlignet med yrkesgrupper i Norge.	
Norge	Land		
2021	Årstall		

Referanse: Malterud, K, Sierema, V.D, Guassora, A.D. Sample size in qualitative interview studies: guided by information power.		Design: Kvalitativ studie	
		GRADE	Lav
<b>Formål</b>		<b>Diskusjon/kommentarer</b>	
Formålet var å diskutere og presentere en modell for vurdering av utvalgsstørrelse i kvalitative studier – med «information power» som veiledende til utvalgsstørrelse.		Er formålet med studien klart formulert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul>	
<b>Konklusjon</b>		Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul>	
Modellen kan benyttes som et verktøy for vurdering av utvalgsstørrelse. Ut fra modellen bør det tas hensyn til studiens formål, utvalgsstørrelse, forskning, dialogkvalitet og analysestrategi når det kommer til vurdering av passende utvalgsstørrelse som sikrer tilstrekkelig «information power».		Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul>	
		Er utvalgsstrategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei. Det er ikke gjort rede for valg av utvalget.</li> </ul>	
		Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen ble besvart? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart. Det går klart frem at fokusgruppesamtale ble valgt som metode. Det er ikke gjort rede for andre elementer.</li> </ul>	
		Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket fortolkningen av data? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul>	
		Er det klart frem hvordan analysen ble gjennomført? Er forskningen av data forståelig og rimelig? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul>	
		Er resultatene klart presentert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul>	
		Er resultatene til å stole på? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart. Det er manglende beskrivelse av flere momenter i studien som bidrar til usikkerhet.</li> </ul>	
		Kan resultatene være til hjelp i praksis? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Modellen for utvalgsstørrelse kan være nyttig for kvalitative forskere.</li> </ul>	
<b>Materiale og metode</b>		<b>Resultater</b>	
Forskere utviklet en modell for vurdering av utvalgsstørrelse ved hjelp av en induktiv fremgangsmåte. Faktorer som muligens har innvirkning på «information power» og følgende utvalgsstørrelse (formål, utvalgsstørrelse, forskning, dialogkvalitet og analysering) ble gjennomgått under planlegging og datainnsamling av en fiktiv kvalitativ studie om erfaringer med diabetes forstår. Prosessen ble gjennomført som fokusgruppesamtale mellom forskere. Diskusjoner mellom forskerne fungerte som analysering og identifisering av essensielle faktorer som påvirket utvalgsstørrelse.	Modellen for utvalgsstørrelse ble basert på diskusjoner og refleksjoner omkring de 5 innvirkende faktorene. En studie med avgrenset formål, utvalg med spesifisitet til studiens formål, støtte fra forskning, samt tydelig kommunikasjon mellom forsker og deltakere vil kreve mindre utvalgsstørrelse. Motsatt vil en studie med bredt formål, utvalg med utlæretkelig spesifisitet til studiens formål, manglende støtte fra forskning, samt utydelig kommunikasjon mellom forsker og deltakere kreve større utvalgsstørrelse.		
		 <p>The diagram illustrates the Information Power model as a funnel that narrows from top to bottom. At the top, it is labeled 'Allt' (All) and 'Bredt' (Broad), with the note 'Høyt utvalgsstørrelse' (High sample size). Below this are 'Generell' (General) and 'Spesifisitet' (Specificity), with 'Spesifisitet' leading to 'Lavere' (Lower). The next level is 'Teori' (Theory) and 'Dialog' (Dialogue), with 'Teori' leading to 'Høyere' (Higher). The bottom level is 'Analyse' (Analysis) and 'Utvikling' (Development), with 'Analyse' leading to 'Høy' (High). The entire funnel is labeled 'Informasjon makt' (Information power) on the right side.</p>	<b>Figure 1. Information power—levels and dimensions.</b>
<b>Land</b>	Norge		
<b>Årstall</b>	2016		

Referanse: Miguel, A.M. Consequences of Team Job Demands: Role Ambiguity Climate, Affective Engagement, and Extra-Role Performance		Design	Iversnitstudie																																		
		GRADE	Middels																																		
Førmål	Materiale og metode	Resultater	Diskusjon/kommentarer																																		
Undersøke hypotesen om at rolletvetydighet i en organisasjon har en negativ effekt når det kommer til ansattes affektive engasjement og ekstra ytelse i deres rolle, samt at affektivt engasjement medierer forholdet mellom rolletvetydighets klima og ekstra rolletvetydelse.	Deskriptiv tversnitstudie basert på en anonym spørreundersøkelse. Formålet til spørreundersøkelsen bestod av spørsmål med svaralternativer basert på likert skala. Utvalget bestod av 706 ansatte fra et privat serviceselskap i Spania. Deltakerne ble gruppert i 11 arbeidsteam avhengig av arbeidsoppgaver. Deltakernes alder, kjønn, utdanning og kontraktsforhold ble gjort rede for.	Alle korrelasjoner var signifikante og viste forventede mønstre av sammenhenger mellom studievariablene. Det var en signifikant korrelasjon mellom rolletvetydighet og affektivt engasjement og ekstra rolletvetydelse. Det var en signifikant korrelasjon mellom affektivt engasjement og ekstra rolletvetydelse.	Er formålet klart formulert? - Ja Er en prevalensstudie en velegnet metode til å besvare formålet? - Ja Er utvalget klart definert? - Ja. Deltakernes alder, kjønn, utdanningsnivå og kontraktsforhold i arbeidsplassen er beskrevet under metode. Ble utvalget inkludert på en tilfredsstillende måte? - Uklart. Er svarprosenten høy nok? - Uklart. Svarprosenten fremkommer ikke i artikkelen. Er det gjort rede for om respondentene skiller seg fra dem som ikke har respondert? - Nei. Bruker studien valide målemetoder? - Ja. JR-R-modellen var grunnlaget til studien og spørreundersøkelsens spørsmål med svaralternativer var basert på likert skala. Er datainnsamlingen standardisert? - Ja. Datainnsamlingen var identisk for hele utvalget og sikret ved spørreundersøkelsens utforming (likert skala). Er dataanalysen standardisert? - Uklart. Kan resultatene skyldes tilfeldigheter? - Lite sannsynlig. Studien presenterer resultatene med statistiske estimater og oppgir p-verdier. Er resultatene til å stole på? - Ja Sammenfaller resultatene med resultater i andre studier? - Ja Kan resultatene overføres til praksis? - Ja																																		
<b>Konklusjon</b> Rolletvetydighet har en betydelig negativ effekt på affektivt engasjement og ekstra rolletvetydelse blant ansatte i en arbeidsplass. Eksistensen av rolletvetydighet påvirker ekstra rolletvetydelse, hovedsakelig gjennom påvirkning av affektivt engasjement blant ansatte i en arbeidsplass. Klare roller og affektivt engasjement bidrar til ekstra rolletvetydelse i en arbeidsplass.	 <p>Statistiske metoder som ble benyttet omfattet aggregasjon index og hierarchical linear model.</p>	<table border="1"> <caption>TABLE 1 Means, standard deviations, internal consistencies, and correlations</caption> <thead> <tr> <th>Variables</th> <th>M</th> <th>SD</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Role ambiguity climate</td> <td>1.79</td> <td>0.81</td> <td>0.88</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>(2) Affective engagement</td> <td>5.95</td> <td>1.10</td> <td>-0.39**</td> <td>0.94</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>(3) Extra-role performance</td> <td>6.03</td> <td>0.82</td> <td>-0.24**</td> <td>0.38**</td> <td>0.90</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(4) Age</td> <td>2.42</td> <td>1.04</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>1.1</td> </tr> </tbody> </table> <p>Internal consistencies over the subsamples: *p &lt; 0.05; **p &lt; 0.01; ***p &lt; 0.001.</p>	Variables	M	SD	1	2	3	4	(1) Role ambiguity climate	1.79	0.81	0.88				(2) Affective engagement	5.95	1.10	-0.39**	0.94			(3) Extra-role performance	6.03	0.82	-0.24**	0.38**	0.90		(4) Age	2.42	1.04	-	-	-	1.1
Variables	M	SD	1	2	3	4																															
(1) Role ambiguity climate	1.79	0.81	0.88																																		
(2) Affective engagement	5.95	1.10	-0.39**	0.94																																	
(3) Extra-role performance	6.03	0.82	-0.24**	0.38**	0.90																																
(4) Age	2.42	1.04	-	-	-	1.1																															
<b>Land</b>																																					
<b>Årstall</b>																																					
2018																																					

Michael S. Palmer, Lindsay B. Wheeler & Itiya Aneece (2016) Does the Document Matter? The Evolving Role of Syllabi in Higher Education		Design	Tverrsnittstudie
		GRADE	Law
Formål	Materiale og metode	Resultater	Diskusjon/kommentarer
Undersøke hvilken rolle studieplan har i høyere utdanning.	Utvalget bestod av tilfeldig valgte studenter ved University of Virginia. Datainnsamling var basert på en nettbasert spørreundersøkelse som inkluderte spørsmål om oppfatninger av studieplan, oppfatning av emne og oppfatning av underviser. Spørsmål og svaralternativer var basert på likert skala. Totalt 127 av 1199 (10,6%) studenter responderte på spørreundersøkelsen.	Nøkkelfunn om oppfatninger av pensum: <ul style="list-style-type: none"> <li>LFS gruppen hadde signifikant mer positive oppfatninger av dokumentet sammenlignet med CFS gruppen. LFS gruppen syntes at dokumentet var grundigere, men virket vanskeligere å følge.</li> </ul> Nøkkelfunn om oppfatninger av emne <ul style="list-style-type: none"> <li>LSF gruppen hadde signifikant mer positive oppfatninger av emne sammenlignet med CSF gruppen. LSF gruppen hadde oppfatninger om at emne i studieplanen krevde mer arbeid sammenlignet med annet emne.</li> </ul> Nøkkelfunn om oppfatninger av instruktør <ul style="list-style-type: none"> <li>LSF gruppen hadde signifikant mer positive oppfatninger av underviser sammenlignet med CSF gruppen. LSF gruppen trodde spesielt at underviser ville være mer tilgjengelig, omsorgsfull, oppmuntrende og støttende. Ikke overraskende da læringsfokusert studieplan beskriver måter underviser vil hjelpe elever på.</li> </ul>	Er formålet klart formulert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei</li> </ul> Er en prevalensstudie en velegnet metode til å besvare formålet? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul> Er utvalget klart definert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei</li> </ul> Ble utvalget inkludert på en tilfredsstillende måte? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul> Er svareprosenten høy nok? <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei. Svareprosent på 10,6%. Usikkert med svareprosent &gt; 70.</li> </ul> Er det gjort rede for om respondentene skiller seg fra dem som ikke har respondert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei.</li> </ul> Bruker studien valide målemetoder? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja.</li> </ul> Er datainnsamlingen standardisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Datainnsamlingen var identisk for hele utvalget og sikret ved spørreundersøkelsens utforming (likert skala).</li> </ul> Er dataanalysen standardisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart.</li> </ul> Kan resultatene skyldes tilfeldigheter? <ul style="list-style-type: none"> <li>Studien presenterer ikke resultatene med statistiske estimater eller p-verdier.</li> </ul> Er resultatene til å stole på? <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart.</li> </ul> Kan resultatene overføres til praksis? <ul style="list-style-type: none"> <li>Selve resultatene i studien har overføringsverdi, selv om analysering av resultatene er noe uklart.</li> </ul>
<b>Konklusjon</b>	Studentene mottok først enten innholdsfokusert studieplan (CSF) eller læringsfokusert studieplan (LFS) som de skulle lese, og deretter skulle de svare på spørreundersøkelsen. Respondentene og resultatene grupperes og presenteres ut fra om studentene leste innholdsfokusert pensum (CSF) eller læringsfokusert pensum (LFS). Statistiske metoder fremkommer ikke i artikkelen.		
<b>Land</b>			
USA			
<b>Årstall</b>			
2016			



Referanse: Nassar, AK, Waheed A, Tuma F. Academic clinicians' workload challenges and burnout analysis		Design	Review artikkel
		GRADE	Veldig lav
Fornål	Materiale og metode	Resultater	Diskusjon/kommentarer
<p>Fornålet kommer ikke klart frem i artikkelen. Sannsynligvis oppsummerer forskning om akademiske klinikere og deres utfordringer mtp arbeidsmengde og utbrenthet.</p>	<p>Materiale og metode er ikke beskrevet i artikkelen. Sannsynligvis er det utført litteratursøk og litteraturlitertjemaomgang.</p>	<p>Akademiske leger kan ha en betydelig risiko for utbrenthet. Mange praktiserer som både klinikere og forskere. De må kunne håndtere presset assosiert med flere samtidige roller. Det er lite kunnskap om tilfredshet, stress og utbrenthet i jobbsammenheng i akademiske sykehus, og hvordan disse faktorene påvirker vitenskapelig suksess og produktivitet.</p> <p>Spesifikke momenter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utbrenthet medfører svakket tillitt til egne undervisningsferdigheter, noe som kan påvirke kvaliteten av opplæring som tilbys til andre.</li> <li>Dersom akademiske leger kan bruke tiden sin på det som er mest betydningsfull i jobben deres (for eksempel pasientbehandling), så er det lavere risiko for utbrenthet.</li> </ul>	<p>Er formålet klart formulert?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nei</li> </ul> <p>Søkte forfatterne etter relevante typer studier?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul> <p>Er det sannynlig at alle viktige og relevante studier ble funnet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul> <p>Ble kvaliteten på de inkluderte studiene tilstrekkelig vurdert?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul> <p>Er resultatene til å stole på?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uklart</li> </ul> <p>Kan resultatene overføres til praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ja</li> </ul> <p>Svakheter ved studien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formål og metode kommer ikke frem i artikkelen, noe som svekker artikkelen betydelig.</li> </ul>
<p><b>Konklusjon</b></p> <p>Akademiske leger er en unik subgruppe som har høyere forventninger og ansvar sammenlignet med andre leger. De har dermed økt risiko for utbrenthet. Utbrenthet har konsekvenser for behandling av pasienter og opplæring av fremtidige leger. Flere studier er nødvendig.</p>			
<b>Land</b>	USA		
<b>Årstall</b>	2019		

## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til intervjudeltakerne

#### **Ønsker du å delta i forskningsprosjektet**

#### **«Undervisningsplanlegging ved medisinstudiet i Tromsø»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta på et intervju som handler om undervisningsplanleggingen ved medisinstudiet i Tromsø. I dette skrivet vil du få informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse på vil innebære for deg.

#### **Formål**

I forbindelse med 5.-årsoppgaven på medisinstudiet ved UiT ønsker jeg å undersøke hvordan den konkrete undervisningen som gis ved medisinstudiet i Tromsø blir til, og hvilke vurderinger som ligger til grunn for denne undervisningen.

#### **Ansvarlig for forskningsprosjektet**

MED-3950 5.-årsoppgaven inngår som en obligatorisk del av medisinstudiet ved UiT. Johanna Laue, førsteamanuensis ved institutt for samfunnsmedisin, er veilederen min.

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

En strukturert og målrettet undervisning er sjelden en tilfeldighet, og avhenger av en god undervisningsplanlegging. Likevel finnes det lite forskning rundt hvordan undervisningsplanleggingen ved medisinstudiene i Norge foregår. Uten kunnskaper om hvordan undervisningsplanleggingen foregår og hvilke vurderinger som gjøres underveis i planleggingen, er det vanskelig å evaluere og forbedre undervisningsplanleggingen.

Undervisningsplanlegging på universitetsnivå er en komplisert prosess, og foregår på mange forskjellige nivåer. Ved medisinstudiet i Tromsø har delemnelederne en nøkkelrolle i undervisningsplanleggingen, og jeg ønsker derfor å ta utgangspunkt i deres erfaringer i oppgaven min.

Delemnelederne som får forespørsel om å delta er valgt etter en strategisk utvalgsstrategi. Denne er basert på hvilket institutt delemnelederne tilhører, hvilket emne delemnet er en del av og antall år med erfaring som delemneleder.

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

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode, og selve intervjuet kommer til å ta maksimalt 60 minutter. Intervjuet kommer til å foregå på et egnet sted som du som deltaker får være med å velge, og det kommer til å omhandle undervisningsplanlegging.

I oppgaven kommer jeg til å redegjøre for egen forforståelse, for etiske utfordringer ved kvalitative intervjuer og for framgangsmåtene jeg har brukt, slik at leserne kan forholde seg kritiske til eventuelle tolkninger/funn som blir lagt fram i oppgaven.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og alle gjenkjennelige opplysninger vil anonymiseres. Du bestemmer selv hvilke spørsmål du ønsker å besvare og hvor mye du ønsker å fortelle. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Det er viktig å merke seg at data som allerede har inngått i analysen ikke kan trekkes tilbake, men at du vil få god tid til å lese gjennom materialet og komme med innvendinger før materialet analyseres. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan dine opplysninger skal brukes og oppbevares**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptaket av intervjuet vil lagres på en kryptert minnepenn som det kun er jeg (forskeren) og veileder som har tilgang til. Etter at intervjuet er transkribert og godkjent av deg som deltaker vil lydopptaket slettes.
- Lydopptaket skal transkriberes, og det transkriberte intervjuet vil lagres på en kryptert minnepenn som det kun er jeg (forskeren) og veileder som har tilgang til. Etter at oppgaven er ferdigstilt og godkjent vil det transkriberte intervjuet slettes.
- For å ivareta anonymiteten din vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil være lagret på en egen minnepenn som holdes innelåst. Navnelisten vil slettes etter at oppgaven er ferdigstilt og godkjent.
- Alle gjenkjennelige detaljer vil anonymiseres i oppgaven. I formidling av funn og bruk av sitater vil det ikke bli benyttet gjenkjennelige språklige formuleringer.
- Forespørsel om deltakelse kommer til å bli levert ut personlig. Du vil få kontaktopplysningene både til meg (forskeren) og Johanna Laue (veilederen min). All skriftlig korrespondanse i forbindelse med prosjektet (f. eks. mail, sms og anropslogg) kommer til å bli slettet slik at din deltakelse i prosjektet ikke kan spores opp.
- Jeg (forskeren) kommer til å skrive ut det transkriberte intervjuet å levere det til deg. Utskriften vil ikke være påført ditt navn eller dine kontaktopplysninger, og vil ikke kunne spores tilbake til deg.

## **Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?**

Lydopptaket av intervjuet vil slettes med en gang intervjuene er transkribert og godkjent av de enkelte deltakerne. Den transkriberte versjonen av intervjuene og navnelisten vil lagres til jeg har fått godkjent prosjektet. Dette vil anslagsvis være i juni 2021.



## Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

## Mine rettigheter til å behandle personopplysninger om deg

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan du finne ut mer?

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

- Sarah Andreassen (medisinstudent)
  - [REDACTED]
  - Epost: san065@uit.no
- Johanna Laue (veileder)
  - [REDACTED]
  - Epost: johanna.laue@uit.no
  - Kontor: MH L10.226
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
  - Tlf: 55 58 21 17
  - Epost: personverntjenester@uit.no

*Med vennlig hilsen*

(Student)

(Veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Undervisningsplanlegging ved medisinstudiet i Tromsø», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i kvalitativt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til oppgaven er godkjent, ca. juni 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### Undervisningsplanlegging i grunnutdanningen; et semi-strukturert intervju

M/K

Alder

Utdanning

#### 1. Kvalitativt intervju – introduksjon

Lengde: 60 minutter

Primært mål: Å utforske hvordan undervisningsplanleggingen foregår, fra utarbeidelsen av læringsutbyttebeskrivelser til en ferdig fremstilt undervisningsplan, og hvilke vurderinger som ligger til grunn i denne planleggingen.

#### 2. Intervjuets gang

~3 min

1. Forklare formålet med intervjuet
2. Forklare hvordan intervjuet skal foregå
3. Intervju
4. Avslutning og en siste påminnelse om informantens rettigheter, samt hvordan informanten kan komme i kontakt med intervjuer/veileder. Avtale hvor det transkriberte intervjuet skal sendes

#### 3. Samtykke

~1 min

Det skal innhentes både muntlig og skriftlig samtykke på at intervjuedtakerne ønsker å bli intervjuet, og at de har mottatt og lest gjennom informasjonen om prosjektet på forhånd.

Samtykker intervjuedtakeren til at de ønsker å delta på dette intervjuet, og at de har mottatt og lest informasjonen som ble sendt til dem i forkant av intervjuet?

- Muntlig samtykke ble gitt fra intervjuedtakeren
- Muntlig samtykke ble ikke gitt fra intervjuedtakeren
- Skriftlig samtykke ble gitt fra intervjuedtakeren
- Skriftlig samtykke ble ikke gitt fra intervjuedtakeren

#### 4. Bakgrunnsinformasjon/oppvarming

~10 min

Inviter informanten til å fortelle om seg selv og sitt delemne.

- Hvilken utdanning/erfaring har du innenfor helsefag?
- Hvilken utdanning/erfaring har du innenfor utdanning?
- Hvor lenge har du vært delemneleder?
- Hvordan ble du delemneleder?
- Om delemnet (dette kan jeg gå inn å lese om selv før intervjuet)
  - Hvor mange uker varer delemnet?
  - Hvilket studieår er delemnet på?
  - Hvilke fag består delemnet hovedsakelig av?

#### 5. Planlegging av undervisningen

~40 min

- Hvordan arbeider du for å utforme læringsutbyttebeskrivelsene i delemnet?
- Hvordan arbeider du for å utforme undervisningsopplegget i delemnet?
  - Hvilken informasjon har du fått fra universitetet vedrørende hvordan undervisningsplanleggingen skal foregå på?
  - Hadde du noen erfaring i undervisningsplanlegging før du startet som delemneleder?
  - Har du fått noen opplæring fra universitetet i undervisningsplanlegging?
  - Det er ubegrensede måter å planlegge en undervisning på. Har du tenkt noe over måten du planlegger undervisningen på og hvorfor du planlegger undervisningen på akkurat denne måten? Tar du f.eks. utgangspunkt i pedagogiske læringsteorier eller lignende?
- Hvordan bestemmer du innholdet av undervisningen som gis?
  - Be etter konkrete eksempler fra det aktuelle delemnet (her fra 4.6 sanser og nervesystem 2): Et av læringsutbyttene i delemnet ditt er «gjøre rede for epidemiologi, patofysiologi og patologisk-anatomisk grunnlag for sykdommer og skader i nervesystemet, sanseorganer, øvre luftveier og øvre gastrointestinaltraktus». Dette er et veldig omfattende læringsmål, og det er åpenlyst ikke mulig å ha undervisning i alle sykdommene som omfattes av læringsutbyttebeskrivelsen. Hvilke vurderinger gjør du når du velger ut temaer til en undervisning som skal være dekkende for dette læringsutbyttet?
- Det er du som delemneleder som planlegger undervisningen, mens forskjellige forelesere er ansvarlige for å holde undervisningen. Hvordan opplever du å planlegge en undervisning som noen andre skal holde?
  - Hvilken informasjon får foreleserne om hva de skal undervise i? Kan du gi eksempler på hvordan dette gjøres?
  - Hvilken informasjon får du om hva foreleserne har vektlagt i undervisningen?
  - Hvordan vet du at det som blir undervist i samsvarer med læringsutbyttebeskrivelsene?
- I Tromsø benyttes såkalt spirallæring, noe som vil si at de samme temaene går igjen flere ganger i løpet av studiet, men med økende kompleksitet. Har dette påvirket

måten du planlegger undervisningen i ditt delemne på, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke? Kan du gi eksempler?

- Hvilke kunnskaper har du om hva studentene har lært tidligere på studiet/kan fra før?
- Hvordan har du tilegnet deg disse kunnskapene?
- Hvilke kunnskaper har de som underviser om hva studentene kan fra før?
- **Hvilke undervisningsformer benyttes i ditt delemne?**
  - Hvem velger undervisningsformen?
    - Dersom delemneleder: det er med andre ord ikke den som holder undervisningen som velger undervisningsformen. Tror du dette kan være en utfordring, og i så fall hvorfor?
    - Dersom foreleser: det er med andre ord ikke den som planlegger undervisningen som bestemmer undervisningsformen. Tror du dette kan være en utfordring, og i så fall hvorfor?
  - Kan du gi meg eksempler på tema som dekkes av (f.eks.) PKU (dersom dette skulle bli nevnt som en undervisningsform)?
    - Hvorfor er det hensiktsmessig at dette blir undervist i på denne måten?
    - Er det noen andre måter du kunne sett for deg at man kunne undervist i dette temaet?
    - Hvilke fordeler og ulemper kan du tenke på når det gjelder PKU (f.eks.) som undervisningsform?
  - Hvordan vurderer du om en undervisningsform er den mest hensiktsmessige til å dekke et aktuelt tema? (her kan man supplere med eksempler fra det aktuelle delemnet for å klargjøre spørsmålet. «F.eks. har man PKU i x. Hvorfor er dette vurdert som den beste undervisningsformen framfor f.eks. case?»)
- **Hvilke ytre faktorer påvirker undervisningsplanleggingen, og på hvilken måte?**
- **Hvordan vurderes det om studentene har oppnådd læringsutbyttene til delemnet?**
  - Får denne vurderingen konsekvenser for framtidig undervisningsplanlegging?
- **Hvordan vurderes innholdet av undervisningen og gjennomføringen av undervisningen i delemnet?**
- **Er det noe mer du har lyst til å fortelle om, eller noe du føler jeg har glemt å spørre om, eller som ikke ble tilstrekkelig belyst under intervjuet?**

## 7. Avslutning

~3 min

Minne informanten på følgende:

- At han/hun vil få tilsendt det transkriberte intervjuet på mail-adressen de har oppgitt, og at han/hun på denne måten får mulighet til å godkjenne, evt. korrigere/slette egne utsagn
- At alle gjenkjennelige detaljer i intervjuet vil anonymiseres
- At intervjuene vil lagres på en kryptert minnepenn som kun intervjuer har tilgang til
- At informanten har mulighet til å trekke seg fra studien uten at dette fører til negative konsekvenser for han/henne, og framgangsmåten for dette
- At data som allerede er inngått i analysen ikke kan trekkes fra studien

Forsikre seg en siste gang om at:

- Informanten har lest informasjonsskrivet de fikk tilsendt før intervjuet, og at de er innerforstått med sine rettigheter og hvilken risiko, nytte og eventuelle ulemper studien kan få for dem
- Informanten vet hvor han/hun kan kontakte intervjuer for eventuelle spørsmål

## 9.3 Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

### Meldeskjema 152266

#### Sist oppdatert

10.11.2020

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

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

#### Type opplysninger

---

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

Mtp. oppgaven vil man måtte behandle opplysninger om:

- Arbeidsplass
- Stilling
- Kjønn
- Tema for delemne
- Utdanning
- Tidligere arbeidsplass

##### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

#### Prosjektinformasjon

---

##### Prosjekttittel

Undervisningsplanlegging ved medisinstudiet i Tromsø

##### Prosjektbeskrivelse

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan delemneleiderne ved medisinstudiet i Tromsø arbeider for å utforme en spesifikk undervisning, samt å undersøke hvilke pedagogiske vurderinger som ligger til grunn for undervisningen. Funnene skal så drøftes i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

##### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg skal gjøre kvalitative intervjuer som jeg tar opp med båndopptaker. Bakgrunnsopplysningene er nødvendige for å sette dataene i en kontekst og validiteten av dataene.

##### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse\\_Sarah.pdf](#)

##### Ekstern finansiering

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Sarah I. S. Andreassen, [sarahandreassen2@gmail.com](mailto:sarahandreassen2@gmail.com), tlf. 91102299



## Behandlingsansvar

---

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for samfunnsvitenskap

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

Johanna Laue, johanna.laue@uit.no, ~~4166667000~~

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

Nei

## Utvalg 1

---

### Beskriv utvalget

Delemneledere ved medisinstudiet i Tromsø.

### Rekruttering eller trekking av utvalget

For å sikre informantenes evne til å gi informasjonsrik data, har jeg valgt kriterieutvelging som utvalgsstrategi. Informantene må være delemneledere og ha jobbet som dette i minst 12 måneder. Sistnevnte fordi intervjuene skal gjennomføres rett før studiestart, og det er ønskelig at informantene har en viss erfaring som delemneledere og med undervisningsplanlegging når intervjuene gjennomføres. Delemnelederne er ansvarlige for store deler av undervisningsplanleggingen, og da de selv har erfart hvordan undervisningsplanlegging foregår vil de kunne gi relevante og detaljerte data. Utvalgsstørrelsen vil være på 6 - 8 delemneledere. Dette er fordi oppgaven er tidsbegrenset, og 6 - 8 delemneledere vil kunne gi mye informasjon om hvordan pensumplanleggingen foregår og hvilke vurderinger som ligger til grunn for undervisningen. Samtidig vil å intervju mange flere enn dette vil muligens ha begrenset nytteverdi, fordi man etterhvert vil oppnå en viss metning.

Jeg ønsker så langt det lar seg gjøre å få informanter med en spredning i erfaring og type tema for delemnene som delemnelederne er ansvarlige for. I tillegg ønsker jeg delemneledere fra både første og andre del av studiet. Jeg kommer til å sende epost til alle emnelederne hvor jeg spør etter en liste over hvor lang erfaring de forskjellige delemnelederne i emnene deres har. Basert på disse listene og delemnebeskrivelsene kommer jeg til å gruppere delemnelederne etter erfaring, type tema for delemne og om delemnet kommer i første eller andre halvdel av studiet. Ut fra disse grupperingene kommer jeg til å gjøre et tilfeldig valg av delemneledere som jeg sender forespørsler om å delta på prosjektet til.

### Alder

25 - 70

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

Nei

### Personopplysninger for utvalg 1

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

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide\\_Sarah.pdf](#)



## 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)

#### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv\\_Sarah.pdf](#)

### Tredjepersoner

---

#### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

### Dokumentasjon

---

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Deltakerne kan til enhver tid kontakte meg eller veilederen min for å trekke tilbake samtykket sitt.

Deltakerne vil få både telefonnumrene og epost-adressene våre.

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

Intervjuene skal transkriberes og sendes til deltakerne i etterkant av intervjuet. Deltakerne får én uke på seg til å godkjenne intervjuet. Dersom jeg ikke hører noe fra deltakeren antar jeg at intervjuet er godkjent, og kan starte analysen.

Deltakerne vil få kontaktinformasjonen min og til veilederen min, og kan til enhver tid be om å få innsyn i, rettet eller slettet opplysninger om seg selv. Etter at data har inngått i analysen kan det ikke lengre slettes. Dette får deltakerne beskjed om.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

### Tillatelser

---

#### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

## Behandling

---

### Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

### Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

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

Nei

## Sikkerhet

---

### Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

### Hvilke

Personopplysningene skal lagres på kryptert minnepinne som kun veileder og jeg har tilgang til.

## Varighet

---

### Prosjektperiode

01.08.2020 - 30.06.2021

### Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

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

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

Se vedlegg (ikke lagt ved enda)

## 9.4 Vedlegg 4: Vurdering NSD

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Undervisningsplanlegging ved medisinstudiet i Tromsø

**Referansenummer**

152266

**Registrert**

28.06.2020 av Sarah Iren Sivertsen Andreassen - san065@post.uit.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /  
Institutt for samfunnsvitenskap

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

Johanna Laue, johanna.laue@uit.no, [REDACTED]

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Sarah I. S. Andreassen, [REDACTED]

**Prosjektperiode**

01.08.2020 - 30.06.2021

**Status**

30.06.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

**30.06.2020 - 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 30.06.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

#### 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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)