

Programsensorrappport, Bachelorprogrammet, Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen, 2018

Jarle Trondal, Programsensor

Bakgrunnsinformasjon

Rapporten dekker Bachelorprogrammet ved Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap (Admorg), 2018. Samtlige emner inngår i evalueringen selv om rapporten ikke diskuterer enkeltemner spesifikt. Fokus er snarere programsammenheng. Rapporten bygger på et møter med instituttledelsen, det vil si instituttleder og undervisningsleder. I tillegg hadde programsensor uavhengige møter med henholdsvis kursansvarlige på emnenivå samt tre representanter for studentene. I hovedsak benyttes informasjon som ble gitt gjennom en todagers samling 6.-7. desember, 2018.

På oppdrag fra Admorg legges følgende bestilling til grunn for programsensuren:

- 1) Revisjonsarbeidet: Instituttet ønsker innspill på reformvalgene de står foran på Bachelorprogrammet 2019 og fremover. I så måte fremstår denne rapporten mer som en diskusjon om fremtiden enn fortiden. Instituttets fokus har lenge vært på forskningen som læringsarena, og hatt mindre praksisorientering. Instituttet ønsker å beholde forskningsfokuset, men ønsker justeringer.
- 2) Samordning mellom emner, både horisontalt og vertikalt: Vertikalt omfatter dette suksessiv/kumulativ sammenheng mellom kurs over nivå; horisontalt omfatter dette samordning mellom kurs på samme nivå. I tillegg omfattes forholdet mellom bolkundervisning vs. parallellundervisning gjennom semesteret.
- 3) Metodeundervisning: Instituttet ønsker å styrke metodeundervisningen, noe som vil innebære økt skolering i dette. Et sentralt spørsmål er hvordan metodeundervisningen tenkes organisert. Dokumenter diskuterer modeller for dette.
- 4) Skalering av emnene: Dette omfatter blant annet overgangen fra 15 ECTS til 10 ECTS på emnenivå, samt spørsmål knyttet til undervisningsbelastning og bacheloroppgavens omfang.

Denne bestillingen legges til grunn for kommentarene og diskusjonen nedenfor. Det foreligger ikke noe formelt målsettingsdokument som kommentarene og diskusjonen holdes opp mot.

Revisjonsarbeidet

Reform av Bachelorprogrammet er noe instituttene ønsker å gjøre og ikke som en følge av eksternt press fra universitetet eller internt som følge av ressursmangel. Instituttet opplever ikke ressursmangel. Det foreligger imidlertid enkelte utfordringer i det nåværende programmet, og dette danner utgangspunkt for ønsket om reform. Instituttet har iverksatt reform av Masterprogrammet som følge av tidligere programevalueringer. Dette kan danne grunnlag for fremtidig reform av bachelorprogrammet. Dette reiser særlig en diskusjon om behovet for økt indre faglig sammenheng i programmet.

Gjennomstrømning er utfordrende, og synes å være omtrent gjennomsnittlig i forhold til fakultetet som helhet. Ny statlige finansieringsmodell innebærer at tildeling av resurser blir mer basert på at studentene gjennomfører program. Mer av pengene blir derfor knyttet til programnivået. Dette kan medføre at instituttet i fremtiden fristes til å ta opp for mange studenter på programmet. En annen utfordringer er at det rapporteres om for svakt fremmøte på forelesningene, noe som gir dårlig ressursbruk for instituttet samt risiko i forhold til programgjennomføring. Det rapporteres om delvis tomme undervisningslokaler, noe som gir grunnlag for et behov for endret struktur i programmet. Instituttet rapporterer også om frafall av studenter fra oppmelding til deltakelse. Det er ofte 2/3 frafall over tid i forhold til de som har meldt seg opp på 200-nivået. Samme problem rapporteres fra 100-nivå, men det finnes ikke tall på frafall fra oppmelding til deltakelse. Denne statistikken kan lages ved å rapportere oppmøte på første, andre og siste forelesning. Frafall skal også registreres ved å kople 200-kurs opp mot bacheloroppgaven.

Instituttet har hatt strukturdiskusjon på 200-nivå basert på underliggende diskusjoner blant emneansvarlige samt enkeltevalueringer av emner. En sentralt diskusjon har vært om programmet i for tidlig fase tvinger studentene til å velge retning og at de tidlig mister faglig bredde. Instituttet beskriver at de ønsker å møte dette ved endring av kursplassering i semester: Forslaget som ble presentert er å tømme første semester høst for 200-kurs og

legge disse til våren. I tillegg ønsker instituttet å redusere Bacheloroppgaven til 10 ECTS, samt å splitte kursene 209 og 210 og etablere disse som fire valgemner. Da får studentene doblet antall valgmuligheter samt at instituttet får økt den faglige bredden i programmet på 200-nivå. Dette innebærer samtidig at studentene kan velge både organisasjonsteoretisk kurs og statsvitenskapelige kurs på 200-nivå. Programsensor noterer at forslaget vil bidra til økt faglig bredde.

En utfordring som instituttet også presenterer er hvordan forskningsgruppene skal involveres i undervisningen. Instituttet beskriver at forskningsgruppene bør finne økt eierforhold til bachelorkurs. Forslaget om å splitte kursene 209 og 210 i fire emner øker tilgangen på kurs sammenlignet med tidligere, og forslaget passer særlig to av forskergruppene. Dette kan antas å øke faglig interesse for disse kursene i forskningsgruppene.

Samordning mellom emner

Studentene rapporterer et "Bachelorsymptom": Det er lav kullfølelse og studentenes tilhørigheten til både instituttet og kurs er svak. Dette antas å kunne medføre frafall. Studentene oppgir at det første kurset de tar - 100-kurset - har gjort tiltak for å få studentene til å bli bedre kjent: Ekskursjon, seminarer, gruppeoppgaver, osv. Disse tiltakene oppleves å gitt effekt på dette kurset, og således å anbefale. Endel studenter er eksterne, fra andre institutter. Dette bidrar til lavere kullfølelse og samhold. I noen kurs kommer over halvparten av studentene fra andre institutter. Dette reduserer også kullfølelsen. Problemet oppgis å være størst i høstsemesteret. Vår-semesteret oppgis å være bedre, med større andel admorg-studenter.

Et kurs som gis på engelsk (107) oppleves å være bedre i så måte: Studentene oppleves å være bedre faglige - de er mer aktive, kommer mer på forelesning, og får bedre karakterer. Noe av årsaken kan være høyere inntakskvalitet på disse studentene.

Særlige utfordringer på 100-nivå

Endel emner har fått utvikle seg selvstendig over tid, med lokale kursløsninger som ikke henger i hop med øvrige kurs. Emnene koordineres ikke over tid med hensyn til pensum,

osv. Emner kan derfor overlappes, samt at man kan få fagområder som ikke dekkes av noen kurs. Emneansvarlige rapporterer høy kursautonomi. Emner oppfattes som små private "bedrifter" og at instituttet har kultur på at det skal være slik. Utfordring er delvis kultur, delvis historie, og delvis kapasitet. Det spriker også faglig innenfor enkeltemner siden det kan være flere som foreleser på samme kurs. På mer overordnet nivå har Bachelorprogrammet ingen arena for faglig samordning. Emneansvarlige forslår at det bør etableres nivå-baserte arenaer for samordning. Kursansvarlige rapporterer et ønske om å se 100-porteføljen i sammenheng fordi det er et behov for å se 100-nivået som helhet. Dette gir i neste runde utfordringer på 200-nivå: Når kursene 209 og 210 splittes i fire kurs øker samtidig sannsynligheten for at sammenheng mellom kursene blir lavere og at programkoherens svekkes.

På 200-nivå rapporteres også samordningsutfordringer

Pensumendringer oppleves vanskelig å gjennomføre pga. høyt individuelt eierskap til kursene. Det har ikke eksistert noe felles fora hvor emneansvarlige samordner. I tillegg rapporteres en særlig utfordring med hensyn til suksessiv faglig koordinering når man har få adm.org-studenter på 200-kurs. Effekten er at kursholdere må gjenta faglige poenger i noen grad. Dette rapporteres likevel ikke som et problem fra studentene. Studentene opplever lite overlapp mellom 100-kursene. Programsensor registrerer likevel at både 100- og 200-nivået kan koordineres seg bedre innbyrdes, samt over nivå. Emneansvarlige opplever at det er rom for større programkoordinering. De har likevel ikke diskutert dette. Initiativ til kurskoordinering gjøres ad-hoc mellom kursholdere og ikke via undervisningsleder. Programsensor noterer at Bachelorprogrammet har svakt utbyggede prosedyrer og arenaer for faglig koordinering.

Bachelorprogrammet har en varig spenning mellom statsvitenskap og organisasjonsteori. De ansatte beskriver at statsvitenskapen har blitt noe nedprioritert i pensum over tid. Kursene i 104 og 107 oppleves å ligge litt løst koplet til øvrige 100-kurs med lite innslag av koordinering. Det har likevel ikke vært særlig debatt på instituttet om dette faglige skillet. Arven fra en statsvitenskapelig organisasjonsfaglig tilnærming har derfor lidd. Bachelorprogrammet har derfor blitt fragmentert, med potensielle spenninger mellom kurs

og kursholdere. Forslaget som trekkes frem er mer fokus på organisasjonsteoretisk basert statsvitenskap.

I forlengelsen av dette har Johan P. Olsen beskrevet "The Bergen approach", med direkte henvisning til Admorg. Dette perspektivet omfatter studiet av offentlige organisasjoner og offentlig politikk. Instituttet rapporterer at de ikke har diskutert hva dette perspektivet innebærer, og "hansken" fra Olsen har i liten grad blitt drøftet. Instituttets stab har ikke hatt diskusjon om hva slags statsvitenskap dette er. Det gis noe om dette i enkelte kurs, blant annet 100-kurset, men spørsmålet har ikke vært løftet opp til instituttets plenum. Det er også usikkert om dette tas videre i andre kurs. Hvordan organiserer man et stat, kontra generiske organisasjoner? Ulike kurs vektlegger ulikt her. Instituttet påpeker at en delvis ny generasjon ansatte kan gjøre det lettere å ta opp diskusjonen igjen, men øker samtidig potensialet for faglig fragmentering siden få av disse kjenner instituttets faglige historie. Det kan derfor være et behov for gjennomgang av kjernen i "Bergen approach" internt i staben. Et forslag er at dette i første omgang kan få gjenklang i de nye "state-of-the-art"-kursene på masternivå, og at denne tanken gjennomsyrrer bachelorprogrammet i etterkant. Programsensor noterer at dette spørsmålet bør være en felles instituttdebatt, og ikke bare på programnivå.

Samordning av vurderingsformer ble kort tatt opp: Tanken er variasjon i vurderingsformer mellom kurs, blant annet ut i fra hvor krevende kursene er. Noen kurs har to eksamener, mens andre kurs har en. Dette er svakt koordinert. Programsensor noterer at instituttet kan foreta en samlet diskusjon av evalueringsformene på programnivå.

Studentenes erfaring med hensyn til samordning er at de opplever økende vanskelighetsgrad fra 100-emner til 200-emner. Studentene opplever også mindre fragmentering mellom fag enn det emneansvarlige rapporterer, til tross for høy kursautonomi. Studentene rapporterer noe overlapp, men synes samtidig at dette er bra. Studentene rapporterer også at pensumoverlapp mellom kurs som bra. Gjentakelser beskrives som bra fordi det øker læringen.

På ett punkt beskriver studentene samordningsproblemer: Studentene beskriver to hovedretninger på Bachelorprogrammet: Organisasjonsteori på den ene siden og statsvitenskapelig på den andre. De beskriver et markert skille mellom disse to områdene, og at de kan slite med å se sammenhengene. Når kursene fokuserer på private organisasjoner i organisasjonsteorien, kan utfordringen bli for studentene å kople denne innsikten mot det statsvitenskapelig studiet av offentlig politikk. Programsensor noterer at instituttet bør se på faglig sammenhengen mellom disse to områdene.

Metodeundervisning

På tilsvarende måte som på Masterprogrammet, satser Instituttet på økt metodekomponent i Bachelorprogrammet. Instituttet beskriver et stort behov for nytt metodekurs på 200-nivå. Per i dag har ikke studentene eget metodekurs på 200-nivå, men et felleskurs (15 ECTS) på 100 nivå. Manglende ytterligere kursing i metode gir per i dag en utfordring på masternivå hvor studentene har for lite metodekunnskap. Diskusjonen mellom instituttet og programsensor gikk primært på hvordan dette skal organiseres, og hvilke effekter det kan ha for eksisterende kurs. To hovedmodeller ble presentert: Enten å gi et nytt metodekurs eller å legge inn metodeundervisning med analysekomponent integrert i substanskursene på 200-nivå (dvs. i de 4 nye emnene som etableres ved oppsplittingen av 209 og 210). Styrken ved en såkalt "integreert modell" er at studentene ser praksis anvendelse av metoden. Ulempen kan være metodisk standardisering og dybde. Metodekomponenten kan også lide i forhold til substans. Fordelen ved en "spesialisert modell" med eget nytt metodekurs er økt dybde og fokus på metoden, men ulempen kan da være at studentene ikke får integrert metodekunnskap i faget for øvrig. Dette kan bli et problem når studentene skal anvende metodekunnskap i bachelor- og masteroppgaver. Valget mellom disse modellene kan også utfordre valgmuligheter/fleksibilitet i programmet for øvrig. Dersom et nytt kurs etableres som obligatorisk kurs, kan dette utfordre tanken om valgfrihet til kurs. De emneansvarlige hadde ingen sterke oppfatninger knyttet til disse to modellene for økt metodeskolering av bachelorstudentene.

Denne diskusjonen henger sammen med andre utfordringer knyttet til 200-nivå endringer: Det rapporteres fra instituttet å ikke være studentgrunnlag for 209 og 210. 250 skal også gjøres til 10 poengs emner. Bacheloroppgaven endres. Dette vil gjøre det lettere for

studentene å gå mellom instituttene. Likevel vil endring av bacheloroppgaven, med redusert normering, gi økt behov for metodekursing. Dette har konsekvenser for vurdering av "integreert" eller "spesialisert" modell for metodekurset. Denne diskusjonen har horisontale konsekvenser for øvrige kurs, særlig på 200-nivå, og bør derfor tas blant samtlige emneansvarlige.

Studentenes erfaring med hensyn til metodeundervisning er at dette bør være valgfag på 200-nivå. Mange studenter synes at metoden på 100-nivå var krevende. Det rapporteres om bratt læringskurve i løpet av et kort høstsemester, og mange innleveringer. Studentene ønsker imidlertid mer metode på 200-nivå, særlig med hensyn til bacheloroppgaven. I så måte ønsker studentene en "integreert løsning" av metodeundervisning i substanskurs. Studentene mener at metoden på denne måten blir relevantgjort og mindre skremmende. Studentene foreslår også at disse kursene kan kjøres som blokkundervisning med egen metodedel.

Skalering av emnene

2/3 av studentene på Masterprogrammet kommer fra eget Bachelorprogram. I tillegg kommer noen studenter fra Sampol's bachelorprogram. Programsensor noterer derfor tett kopling mellom bachelor- og masterprogrammet på Admorg med hensyn til studentovergang. Antall studenter på bachelorprogrammet er omlag 300 til enhver tid.

Bachelorprogrammet tenker å skalere emner fra 15 til 10 ECTS. Dagens opplegg er i grov trekk tre store komponenter: En bacheloroppgaven (15 ECTS), samt enten A209 (governance, profesjon, offentlig politikk) eller A210 (organisasjonsteori). Alle ansatte får per i dag 5 timer i uttelling per time uansett størrelse på kurs, om kurset gis på engelsk eller norsk, om man kjører kurset første gang eller ei, osv. Dette genererer kostnader. Instituttet ønsker å skalere ned kursene og ressursbruken, i tillegg til emnereorganiseringene nevnt ovenfor.

Et spørsmål er hva det vil innebære å gå fra 15 ECTS til 10 ECTS: Hvor trange blir tidsrammene per kurs. Skal studentene skrive både bacheloroppgave og skrive flere essays parallelt i hvert kurs? Dette vil gi mer press på studentene og potensielt økt overlapp.

Kombinasjonen av økt press og valgekurs har til nå ført til noen tomme lokaler på forelesninger. Programsensor noterer et behov for at instituttet foretar en gjennomgang av hvilke implikasjoner nedskaleringen medfører for enkeltkurs, bacheloroppgaven, og programmet som helhet.

En utfordringer på 200-nivå er hvordan man skal få plass til en bacheloroppgave innenfor 10 ECTS og samtidig opprettholde kvalitet og omfang. Selve kravspesifikasjonen/omfang gjenstår. Instituttet trenger følgeevaluering, noe programsensor vil bidra til. Her skal det noteres hvilke valg som treffes underveis, og hvilke dilemmaer ulike valg medfører. I tillegg ønsker instituttet å lære fra andre læresteder. Både Sampol og Institutt for Statsvitenskap ved UiO har en bacheloroppgave på 10 ECTS. Utfordringen for instituttet er reell faglig nedskalering av bacheloroppgaven. Utfordringen blir derfor hvordan å sikre reell reduksjon av oppgaven. Spørsmålet på aggregert nivå blir at studentenes læring i bachelorprogrammet som helhet skal bli like godt eller bedre. Programsensor noterer derfor at de ulike reformtiltakene bør sees i sammenheng.

Det gis også seminartilbud, for eksempel i 101 og 104. I følge studentene får kurs som gir seminarer hvor studentene får gode tilbakemeldinger, også bedre evalueringer. Det er gjerne masterstudenter som leder disse. Alle 100-kurs har dette, men hvor noen er obligatoriske mens andre er valgfrie. Det er likevel mindre valgfrihet første semester, men mer etterhvert. 100-kurset har obligatoriske seminarer. Kursene 100, 101 og 104 har obligatorisk innlevering av oppgave i seminarene. Studentene påpeker at dette tiltaket medfører økt deltakelse i seminarene siden det presser studentene til deltakelse.

Studentenes erfaringer er at instituttet gir godt tilbud av seminarundervisning. Seminarene oppleves som nyttige for å få konkretisert forelesningene. Likevel rapporterer studentene at det er lite diskusjon i seminarene. Studentene foreslår at det hadde hjulpet å ha de samme seminargruppene over flere år: Dette ville redusere en rapportert seminar-frykktkultur hvor man opplever å dumme seg ut. En effekt av dette er at det blir mer "forelesning" av masterstudenten: De burde drive mer positiv forsterkning, i følge studentene. Seminaret i metode rapporteres å være noe bedre: Oppgaverelatert kurs gjorde en forskjell. Studentene rapporterer også at det kan være nyttig med flere obligatoriske oppgaver. De rapporterer

stort ønske om innleveringer i seminarene. Da jobber man bedre og lærer bedre. Arbeidstrykket kan økes. Studentene opplever å ikke ha det tøft på bachelorprogrammet. Metodekurset avviker imidlertid positivt.

Oppsummering

Oppsummert noterer programsensor seg følgende utfordringer:

- Det er behov for økt indre faglig sammenheng i programmet og herunder å etablere faste rutiner og fora for faglig koordinering på programnivå. Dette gjelder både mellom den statsvitenskapelige og den organisasjonsfaglige delen av programmet, samt med hensyn til faglig overlapp.
- Det er behov for å rette tiltak mot frafall av studenter, blant annet gjennom å øke kullfølelse og deltakelse i kurs og seminarer.
- Programsensor noterer at instituttet kan foreta en samlet diskusjon av evalueringsformene på programnivå.
- Metodeundervisningen står foran et valg mellom integrert og spesialisert løsning. Studentene rapporterer ønske om en integrert løsning. Diskusjonen om dette bør tas bredt på instituttet.
- Med hensyn til skalering av kurs noterer programsensor at de ulike reformtiltakene bør sees i sammenheng, og at hensynet til reell reduksjon bør diskuteres opp imot hensynet for samlet økning av studentenes læring på programnivå.



DEPARTMENT OF POLITICAL SCIENCE
CENTRE FOR EUROPEAN STUDIES

24 January 2019

To: The University of Bergen, Faculty of Social Sciences
From: Linda Berg, University of Gothenburg

Programme evaluation report, Bachelor programme in European Studies (BASV-EUR) 2019

This evaluation report is based on the instructions described in the *Programsensormappe for der samfunnsvitenskapelige fakultet*. The report will be in English, as agreed upon with the Department of Comparative Politics. The overall assignment is to evaluate the programme structure as a whole, and the specific courses in European studies given within the programme, and offer suggestions of improvement. This report will also pay extra attention to some of the changes made since the last report (by Elisabeth Bakke, 2018) as well as reflections regarding fallout, how to strengthen the sense of programme attachment, and the interaction with the SAMPOL courses.

This report is based on extensive documentation provided by the Department of Comparative Politics, and a site visit in Bergen 18-19 October 2018. The site visit included meetings with Director of Studies Leiv Marsteintredet, Director of the BA programme in European Studies Michaël Tatham and Study advisor Stine Soltvedt Jakobsen, as well as meetings with professor at AHKR (Department of Archeology, history, culture and science of religion Christhard Hoffmann, previous Director of BA-programme in European Studies, and Kjetil Evjen, who teaches in the introductory course EUR101. In addition to staff meetings, I also had the opportunity to meet some students, one currently in the second year and two who had finished the programme.

The documentation provided includes programme and course guides, statistics about application rates, fallout rates, completed courses and students' grades (autumn 2017 and spring 2018), statistics about how many students who chose the comparative politics or history specialisations respectively (2012-2017) and a report about the programme being one of three programme pilots to test a new form of Opt-out Exchange process. In addition, examples of exam questions and grading guides for exams have been provided.

The disposition of the report follows the suggested template from the instruction regarding evaluation reports, with one main exemption; I have opted to discuss forms of examination under the heading of each course. It makes more sense to me to discuss it together, as the way the examinations (and other forms of assignments) are set up is an intrinsic part of how a course functions pedagogically.

About the programme

The Bachelor programme in European Studies is administrated by the Department of Comparative Politics at the University of Bergen since 2012. It was previously, before 2012, organised by the Department of Archaeology, History, Culture and Religion. The program is based on cooperation between these two departments, focusing on the academic disciplines comparative politics and history.

Applications, admittance and fallout

There are 30 places available at the programme, which has been the same number since 2012. The admitted number of students varies somewhat over the years. Most years it has been around 30, with the exception of 2016 when there were unusually low numbers of admitted students (see Table 1). According to numbers provided in the previous evaluation report, this seems to more or less also correspond to the number of students applying to the programme as their first choice (Programsensorrapport 2018, p 2).

Table 1 Number of admitted students, choice of specialisation in year 2, and fallout

Start year	Students admitted	Specialisation y2		Active y2	% active y2	Active final yr/current sem.	% active final yr/current sem.
		SAMPOL	History				
2012		17	2	19			
2013	23	16	1	17	74%	7	30 %
2014	34	17	1	18	53%	17	50 %
2015	35	21	4	25	71%	19	54 %
2016	15	9	1	10	67%	8*	53 % *
2017	27	20	4	24	88%		

Source: Figures provided by the Department of Comparative Politics. *Spring 2018

In addition to the issue of limited number of students who apply and are admitted into the programme, there is also the issue of fallout. After the first year of joint courses, the students in the European studies programme chose to specialise in either Comparative politics or History. At this point there is a noticeable drop in the number of students. I have been informed by Leiv Marsteintredet that among those who drop out, a large share simply transfer to the regulat SAMPOL programme. By the third and final year the numbers indicate that slightly over half of the originally admitted students remain active in the programme. Fallout obviously happens in all programmes and courses to some extent. A typical strategy is to overbook the number of admitted students in the beginning to compensate for the predicted fallout later. In this case, the lower number of applicants to the programme (especially as the first choice) makes such a strategy more difficult. It should however be noted that the numbers for 2017 looks much more positive, both in terms of the number of students starting the programme, but especially also the lower levels of fallout. It seems as if the measures taken to improve the situation after 2016 have been fruitful, although the future development should of course be monitored carefully.

Table 1 also indicates that most of the programme students chose the specialisation in comparative politics. I have not been able to find out if this has changed and become more pronounced since the shift of the programme responsibility to the department of Comparative

politics, or whether this has been the tendency also before. On average over the later years, only one in ten students chose history. This situation did not seem to be of any particular concern to neither the teachers from the varying disciplines, nor to the students. It can however potentially affect the perception of the degree of cross-disciplinary of the programme. More importantly, the choice of speciality in the second year is a feature of the programme structure that does raise some concern regarding the programme identity of the students.

Programme structure

After the first year of European studies courses, the students can choose to specialize in either discipline. In the third year they have an exchange semester in the autumn, followed by the spring semester with courses in the chosen discipline, including the bachelor thesis.

Table 2 Structure of the European Studies Bachelor programme (BASV-EUR), 3 years

	Autumn		Spring	
Yr 1	EXPHIL-SVEKS Examen philosophicum- skuleeksamen, 10 p <i>eller</i> EXPHIL-SVSEM Examen philosophicum – seminarmodell, 10 p SAMPOL103 Faglege tilnæringsmåtar og ideologiar i studiet av politikk, 10 p EUR101 Examen facultatum - Innføring i europeisk historie og politikk, 10 p		EUR103 Europa etter 1945: Ressursar, demografi, økonomi, 15 p EUR105 European Union Institutions, Politics, and Policies (Jean Monnet Academic Module), 15 p	
Yr 2	<u>Samanlikn pol</u> MET102 Samfunnsvitenskapleg metode, 15 p SAMPOL115 Democracy and Democratization, 15 p	<u>Historia</u> HIS101 Oversyn over eldre historie til 1750, 15 p HIS113/114 Fordjuping i eldre historie, 15 p	<u>Samanlikn pol</u> SAMPOL105 Stats- og nasjonsbygging, 10 p SAMPOL106 Politiske institusjonar i etablerte demokrati, 10 p SAMPOL107 Politisk mobilisering, 10 p	<u>Historia</u> HIS102 Oversyn over nyare historie frå 1750, 15 p HIS115/116 Fordjuping i nyare historie, 15 p
Yr 3	Utveksling (exchange semester)		<u>Samanlikn pol</u> SAMPOL260 Bacheloroppgåve i samanliknande politikk, 10 p 2 valfrie emne på 200-nivå (å 10 p)	<u>Historia</u> HIS250 Bacheloroppgåve i historie, 15 p HIS203 Teoriar, metodar og historiske kjelder, 15 p

Comment: The light grey areas indicate the semesters focusing on European studies, i.e. the first year and the exchange semester in the autumn of the third year. In the second year the students chose specialisation, dark grey indicating SAMPOL courses and white indicating History. This specialisation also remains for the spring courses of the third year when the students also write their bachelor essays.

As illustrated in the overview of the programme structure in Table 2, the students only study together during the first year. In the second year they follow the (much larger) courses within each chosen specialization. According to the students I talked to during my site visit, this is a challenge for the programme identity. There is a risk that students start to think of themselves more as e.g. “SAMPOL” students than European studies students. This is amplified by the fact that the only remaining joint semester of the programme is the exchange semester, when the student group is anyway fragmented, as they are expected to go abroad and study at another university. The variation over the years thus becomes quite large, depending on the interest and activities among the programme students to keep up social activities, field trips,

study groups etc. which helps to preserve a sense of European studies identity in any given cohort.

The students also pointed to another aspect of the change into the specialisation discipline in the second year, especially for those students who chose Comparative politics. They found the qualitative step very large, from the courses in the spring of year one, to the autumn of year two. Both the method's course (MET102) and the democracy course (SAMPOL115) were considered to be good, but rather challenging, especially in comparison to the three courses (SAMPOL105, 106 and 107) that are taught the following spring. The students expressed the view that they get to study these courses in the reversed order, and that the teachers of SAMPOL115 assume all the students to have already taken the 105-107 courses. For the students choosing history, this seems to be much less problematic, with a more logical order of the courses.

A third remark about the overall programme structure and its consequences are the lack of advanced courses in European Studies, which was also brought up by the students. The students mentioned both the 200-level and the potential of a later stage 100-level course. In addition to the value of the advanced course in itself, having the possibility to study again together as a programme in European studies at a later stage would also increase the sense of a programme with its own identity. To this point should also be added the fact that the students write their bachelor theses in the specialisation discipline and not in European studies. Some of the students indicated that it would have been nice to have "their own" sub group of theses examination focusing on European issues, and preferably if possible, together with the students choosing History as their specialisation.

In sum, there are issues concerning the risk of lack of programme identity, the lack of advanced courses in European Studies, and potential of a more European studies focused bachelor thesis course. The first aspect could, in addition to the great work done by the students themselves) be considered in the form of perhaps one joint seminar/workshop per semester about some important European topic, for students of both specialisations. Ideally in a way that it could inform the coursework of some of the specialisation courses, but otherwise as a "0 credit" assignment, which could potentially give some bonus points to later course work.

The second part, advanced courses, is more difficult without changing the existing programme structure. If that is to be considered, one potential idea could be to start the specialisation already during the second semester, which would allow for the students choosing SAMPOL to take those courses in the more logical order. Coming back to joint European studies courses the fourth semester could then also allow for EUR103 and 105 to be transformed into 113 and 115, with a more advanced theoretical approach. Especially for EUR105, this seems as something that could potentially be done fairly easy. Otherwise the fifth exchange semester should focus on cooperation with universities where the option exists to take at least one European studies course at the advanced level (and emphasise that to the students). It could of course also be considered if there is any potential for developing a 200-course focusing on European issues as an elective course, maybe even a shorter, 5 credit, course.

The third aspect, concerning the potential of a joint European studies bachelor thesis course, is in theory a very good suggestion. It would address all three aspects brought up here. In reality it is naturally more complicated as the SAMPOL260 is only 10 credits, whereas the HIS250 is 15 credits. This was also highlighted by the students, who perceived it to be in

practice the same demands and amounts of work, despite being worth 5 credits less for the SAMPOL students. In addition, the students also study different methods courses in history and comparative politics respectively. The placement of the methods courses also differs (third semester for SAMPOL and sixth semester for HIS). This placement of the methods course earlier in the programme for the SAMPOL students was not considered to be of any problem in relation to their thesis work. In fact, some students highlighted the benefits of a better methods understanding for the other later courses, and also useful for those students who choose to do an internship during the exchange semester. Moreover, there is in general almost always a need to specialise even further regarding methods once you have started your thesis work. Despite the practical issues and challenges, it is however worth considering the possibility of a joint thesis course for the future. It would underscore that it is in fact one programme and not just a common first year. The value of discussing the theses at the seminars with the students from the other discipline would also strengthen the cross-disciplinary approach. As a suggestion, if there were a 5 credit elective EUR-course at 200-level, the European studies students could then choose that course (instead of one of the SAMPOL200-courses), thus being able to have their own 15 credit thesis course together with their fellow students specialising in history.

Courses in European studies

In correspondence with the programme responsible teachers, I have chosen to focus in more detail on the European Studies courses (EUR101, EUR103 and EUR105), and the exchange semester. However, since the students start with both EUR101 and SAMPOL103 during their first semester, I can briefly communicate an overall impression from the students I met. They mentioned that they appreciate this course, and had the impression that this was also the case for students specialising in history. In addition to good literature and lectures, they especially liked the training in academic writing. They did however also feel slightly “swallowed” in the large group of SAMPOL students. I would also like to point out that this issue, as well as all other references to students’ perceptions regarding each of the courses below, is only based on impressions from the few students I met during my visit to UiB. The student views are thus in no way representative of the whole European studies student group, although the students I met have been active in the student group and thus heard and discussed course quality issues with their peers. There have not been any recent course evaluations of either of these courses, something I would strongly recommend to do in the coming years.

EUR 101 Innføring i europeisk historie og politikk (Introduction to European History and Politics)

Main course instructors 2018: Christhard Hoffman, prof history and Kjetil Evjen, senior lecturer comparative politics. This course is a partnership between comparative politics and history, and it consists of two main parts: 1) ideas about Europe from the Ancient time to the Second World War, and 2) European political history and the European integration project after 1945.

Lectures and seminars: From the teachers perspective the course works well, but there has been an issue with securing a more stable staff situation for this course over the years. From the history side it seems to be more stable now, whereas it is more uncertain from the comparative politics side. The students I met said they appreciated the lectures and found them very interesting. The voluntary seminars with master students once a week is a very good idea, but from students starting different years I got the impression that it is really important to find the right master student for this task. It seems to have worked less well some

years, leading to several students stopped attending the seminars that year. They were however happy with the more recent seminar leaders. As several master students wants to do this, the students would like the course management to be careful in the selection of the right person.

Literature: Three books: Claes & Førland (2010) *EU. Mellomstatlig samarbeid og politisk system*; Olsen, Espen Daniel Hagen, Trondal, Jarle (2017) *Hvordan virker EU?*; and Pasture, Patrick (2015) *Imagining European Unity since 1000 AD*. The students who took the course some years back were very happy to hear that the older book by Wilson & van der Duissen has now been replaced. The current selection seems to work better.

There is also an electronic compendium of 7 articles/chapters, and another 4 electronic resources. Compared to last year there has been a reduction in the number of texts, which seems to correspond to recommendations made in the previous evaluation. However, it does still seem to be a rather intense reading list for a first semester course of 10 credits.

Examination: The exam allows the students to choose to write about one of two questions, each covering one of the two parts of the course. The students I met commented that this meant that they tended to focus mostly on the literature belonging to one of the two parts, and only skimming the literature of the other. If there is a wish to integrate these two perspectives more in the future, the examination could be changed. Questions could for example be asked in a more thematic manner, asking students to compare a phenomenon, e.g. migration, European integration or nation-state formation, over a longer period of time, thereby forcing the students to study both parts of the course more equally. But in that case the reading list should probably be reduced, or at least divided into mandatory and optional readings.

EUR 103 Europa after 1945: Resources, Demography, Economy

Main course instructor 2018: Harm Schröter, prof emeritus history. This course combines historical aspects of Europe with geographical. There are three main themes covered: resources, people and economy. The course is in English and it is open to Erasmus students, although the exam can always be written in Norwegian if the students want to. There are also many history students taking this course as an elective.

Lectures: there is in general one two-hour lecture each week during the course. The students perceived this to be too little. They would have liked to have one more lecture per week and/or the opportunity to combine the lectures with some form of seminars. Otherwise they found the course and the lectures interesting, although the geography part appeared to be somewhat loosely connected (or not enough integrated) compared to the others. There are also a number of different teachers involved, and the quality of their lectures, as well as their level of spoken English, varied according to the students I met.

Literature: Three books: Livi-Bacci (2000) *The population of Europe*, Berend (2006) *An Economic History of Twentieth-Century Europe*, Eichengreen (2006) *The European Economy since 1945*. In addition to the books, there is a selection of 10 articles or chapters. The students found this to be a bit too much literature in total, as well as some of the texts being fairly dated. My own assessment would be that at least for some of the topics, e.g. migration and economic developments the last decades, there seem to be a more updated selection of texts available that could fit into this course. I was also slightly surprised to see that the issue of welfare states (and especially Nordic type of welfare states and equality issues) and their challenges today, was not given an even more pronounced coverage in this course. It is not only highly relevant, but also something that usually interests the Erasmus students too.

Examination: The exam allows the students to choose to write about one of two questions, where the intention is to compare and contrast different aspects covered in the course. The exam itself seemed to be ok from the student perspective, but the lack of seminars as well as more detailed feedback on the exam, left them feeling more uncertain about what they had done well and/or what they could improve, compared to the other courses.

EUR105 European Union Institutions and Politics

Main course instructors 2018: Michael Tatham and Georg Picot, Comparative politics. This course focuses on institutions, political processes, and policy areas of the European Union, and it also covers the most important theories of European integration. These two aspects also constitute two parts of the course. Moreover, the course also comprises a Jean Monnet module, allowing the introduction of a practitioners' perspective by inviting EU Commission officials and other practitioners.

Lectures and seminars: This course combines lectures and seminars, as well as group work assignments leading up to the construction of a digital "deliverable" and thus also instructions regarding research communication and the production of podcasts and video for online publication (the latter in cooperation with DigUib). There has obviously been a great deal of investment into creating this course, and it seems to have been successful as the students I talked to highlighted this as their favourite course of the programme. They talked about the high quality of the teachers and lectures, as well as very helpful (and well structured) seminars. The students also appreciated the possibility for them to combine the production of the podcast/video with the field trip that they make each year in spring. This seems to be a very good and ambitious course, only raising the question if the placement as a 100-course is the most appropriate.

Literature: Two books: Hix, Simon and Bjørn Høyland (2011) *The Political System of the European Union*, and Nugent, Neill (2017) *The Government and Politics of the European Union*. These are two classic books, typically used in courses about the European Union across universities. They are good, although the Hix/ Høyland is becoming a bit dated. This is complemented with 7 chapters and list of 15 scholarly articles, which does seem quite ambitious for a 100-level course. The students admitted that it was intense, especially with the theories of European integration, but they also found the texts good, and the lectures and seminars helpful in indicating the most important aspects of the texts.

Exam: There is a take home exam, allowing the students four days to write a 4000 word essay. They also get to choose one of two questions. Given this form of exam, and the choice of exam question, the extensive literature is more justified as the students will focus more on certain aspects than other in their essay. In addition to the exam, there is also the mandatory production of a digital outcome, in the form of group work. Although time consuming, the students seemed to appreciate this very much, not least as it also allowed them to learn additional skills of potential use for their future work.

All in all this is a very ambitious course with highly engaged teachers and high demands of the students. As I only met high achieving students, it would be good to find out if there is any other potential views/issues the student group as a whole. I would therefore strongly recommend a course evaluation to be conducted. On the other hand, most students have been able to pass the course.

The exchange semester

As one of three programmes at the University of Bergen, the Bachelor programme in European studies is part of a pilot programme, in which the exchange semester becomes default rather than optional. After an administrative evaluation of what changes this would entail, there is now a new suggested process of how to handle the applications of the exchange semester as well as how to inform the students about this change. With the existing partner universities there are already a number of preselected options, allowing for the students to be able to apply via the student web portal. With clearly defined criteria for the admission to each exchange partner, the administrative process is assumed to be reduced compared to before. The intention is that the distribution of seats among the student group can be easily informed online, shortening the time before the nomination to the partner universities can be. With more clearly defined criteria and information to the students, the process should be easier also from the student perspective.

This looks like a reasonable reform, as long as this is clearly communicated to the students already from start. In discussion with the teachers it seems to still be some unsolved issues, e.g. how to handle those who chose to opt-out, how to make sure to have a good selection of partner universities offering European studies relevant courses (in English). Some students welcomed the idea of a mandatory exchange semester (opt-out instead of opt-in), although requested more specifically targeted information to the European studies students, instead of the more general SAMPOL exchange information provided today. Some of the students also expressed some concern regarding the option of doing an internship instead, especially the timing of when one has to apply for opt-out in relation to the timing of applying/decisions regarding internships. The time span does not appear synchronised in this respect, which clearly should be looked over.

The students I talked to who had done an exchange abroad were happy with the experience, but again, without any evaluations it is difficult to assess to what extent this represents the larger student group. It would be useful to carefully monitor the student evaluations of both the new process and the experience in itself. The latter may help to detect patterns if certain partner universities are less useful in terms of the courses they offer, or other aspects that make them less suitable within the framework of this programme. Especially for the European studies students it would seem logical if the exchange really should focus on/prioritise partners with advanced European studies courses. Moreover, if the exchange becomes a default, and history students also go abroad, it might be worthwhile considering at least one Nordic and/or Baltic option among the priority agreements.

Concluding discussion

In summary, this seems to be a well-functioning educational programme in general, which is clearly appreciated among its students and offer interesting courses about highly relevant topics. It is also a programme characterised by a smaller intake of students compared to e.g. comparative politics and history, and thus the programme offers a more personalised relationship among the students, and in relation to the faculty. There is a group of very engaged teachers working hard to make the courses as good as possible.

The student group seems to be very active, with a lot of student social activities, and the yearly European field trip is highlighted as a particularly liked feature. As far as I have been able to understand, the students seem to enjoy their studies in Bergen and at the European

Studies programme. The exchange semester is also mentioned as an appreciated feature of the programme. There are however, as noted above, some concerns and/or room for improvement. I will shortly list them here, with a comment and potential suggestions.

Applications and fallout: Given the overall quality of the programme and the courses, the fairly low number of (especially first choice) applicants is somewhat surprising. Increasing the number of applications would also increase the chance of over-booking, to compensate for the fallout later in the programme. Hence the recommendation is to follow up the marketing strategies of the programme to find out what seems to work – or not. A suggestion might be to make a simple questionnaire to new students when they start each year about how they found out about the programme and why they choose it – in order to get a better idea of what sort of marketing strategies might actually reach the interested students. Another suggestion concerns the content of the marketing, where the smaller student group potentially could be highlighted more, as a unique/exclusive feature of this programme.

Programme structure: as it is set up now, the programme only has the first year common for all the students. From year two they are split into either SAMPOL or history. This not only leads to challenges for the programme identity, but also for the degree of cross-disciplinary of the programme, as well as possibilities of advanced European studies courses. There are a number of potential ideas of how to address these issues; from the easier aspects of a common seminar each year/semester, to more fundamental and complicated ideas of changing the order of semester 2 and 3, or even to create a joint thesis course for the European studies students.

Individual courses: In short: most courses seem to function well. The exam forms vary between traditional exams and take-home exams, as well as a variety of other forms of assignments and group work. This is good and allows students to learn and to be assessed in different ways. It does however seem as if the EUR103 could increase the number of lectures and/or add some seminars. The students also asked for more feedback on all courses, and sometimes a clearer description about how different literatures related to the themes of a course. However, as a first step it would be sensible to do student evaluations in order to find out what aspects of each course that work well, and what parts might have room for improvement.

Opt-out exchange semester: This is an inspiring idea and it will be interesting to see how it works out. The value of studying abroad, especially for students of European studies, should not be underestimated. However, in terms of career possibilities, the internship possibilities (some of which also take place abroad) should not be forgotten. Coordinating the timing of the process to facilitate students who prefer this option is important.

Finally, it might be worthwhile to investigate what happens with the alumni, and potentially survey them regarding their perceptions of the programme. Ideas of improvement and/or new marketing suggestions might come out of it.

Göteborg 24 January 2019

Linda Berg

Årsrapport 2018

Andrej Kokkonen

Lektor i statsvetenskap, Göteborgs universitet

Programcensur för Bachelorprogrammet i jämförande politik, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Universitetet i Bergen, 2018-2021

Bakgrund

Detta är min första programrapport som sensor för Bachelorprogrammet i jämförande politik vid universitetet i Bergen. Programledningen har inte framfört några särskilda önskemål om inriktningen på min rapport (utöver fakultetens instruktioner), utan har gett mig fria tyglar att bedöma programmet efter eget omdöme. Jag har valt att lägga särskilt stor vikt vid mitt allmänna intryck av programmets organisering och - framförallt - sakinhåll (val av ämnen och litteratur).

Som underlag för min rapport har jag använt en rad källor. Jag har konsulterat den tidigare programsensorns, Åsa von Schoultz, slutrapport för 2017. Därutöver har jag gått igenom samtliga kursplaner och litteraturlistor, samt statistik kopplat till genomströmning och antagning som institutet har försett mig med. För att bedöma institutets forsknings- och undervisningskompetenser har jag läst igenom den utvärdering av norsk statsvetenskap som det norska vetenskapsrådet nyligen gav ut. Slutligen har jag intervjuat programledningen och studenter vid mitt besök i Bergen samt haft ett samtal med institutets prefekt.

Allmänt intryck

Mitt allmänna intryck är att institutets Bachelorprogram håller en mycket god kvalitet. Det erbjuder en gedigen och fokuserad utbildning inom ämnet komparativ politik, som utgör en av statsvetenskapens hörnpelare. Kursutbud och litteraturlistor speglar väl de viktigaste utvecklingstrenderna inom ämnet. Det är uppenbart att programledning och lärare anstränger sig för att hålla programinnehållet uppdaterat med den senaste forskningen, utan att för den sakens skull försaka de statsvetenskapliga klassikerna. Lärarkåren är mycket kompetent och bidrar i många fall med egen – högkvalitativ - litteratur till programmets kurser. Kort sagt, håller programmet en mycket god vetenskaplig kvalitet. Studenterna är också över lag mycket nöjda med programmet. Det är därför inte överraskande att det attraherar både norska och utländska sökande och har kunnat expandera kraftigt över tid. Sammantaget är programmet en stor tillgång både för institutet för jämförande politik och för universitet i Bergen.

Med det sagt finns det rum för förbättringar. Kursutbudet hade kunnat breddas med fler valfria kurser om politisk beteende på 200-nivån. Jag saknar även kurser som fokuserar på Norges politiska historia och politiska system. Det är min övertygelse att sådana kurser skulle öka programmets (redan höga) attraktionskraft både bland norska och utländska studenter.

Organisation och omfattning

Under 2013 genomfördes en omfattande reform av programmet med syfte att ge studenterna möjlighet att läsa fler kurser än tidigare och att undvika alltför tunga kursenheter. I sin nuvarande form består programmet av åtta obligatoriska kurser (100-nivån) de tre första terminerna. Termin fyra och fem får studenterna välja ett antal valfria kurser (200-nivån) och kan även studera utomlands. Den sjätte terminen skriver studenterna bacheloruppsats och fortsätter läsa valfria kurser. Programmet erbjuder även möjlighet till praktik. Kurserna går parallellt, så att studenterna läser antingen tre 10-poängskurser eller två 15-poängskurser samtidigt (per termin). Progression sker således främst mellan terminer.

Den första terminen ägnas, utöver den obligatoriska Ex.Phil-kuren, åt att introducera statsvetenskapen som ämne (SAMPOL100) och politiska ideologier (SAMPOL103). Den andra terminen består av tre relativt breda kurser som fokuserar på stats-och nationsbyggande (SAMPOL105), politiska institutioner i etablerade demokratier (SAMPOL106), samt politisk mobilisering (SAMPOL107). Termin tre läser studenterna två kurser: en mer specialiserad om demokrati och demokratisering (SAMPOL115) och en om samhällsvetenskaplig metod (MET102).

Utbudet av valfria kurser på 200-nivån varierar från termin till termin och spänner över en rad olika ämnen, till exempel kinesisk och amerikansk politik (SAMPOL222 och SAMPOL270) och politisk ekonomi (SAMPOL214). Det erbjuds både breda tematiska kurser och kurser med geografiskt fokus, som de nämnda kurserna om amerikansk och kinesisk politik. I allmänhet är kurserna på 200-nivån mer specialiserade än de kurser som ges på 100-nivån, även om det förekommer undantag (kursen om politisk ekonomi tycks mig till exempel vara så bred att den hade passat in i basutbudet av kurser på 100-nivån).

Sammantaget har programmet en logisk struktur där programmets första terminer erbjuder breda allmänna kurser, medan de valfria kurser som ges de tre sista terminerna är mer specialiserade och (delvis) bygger på de förra. Studenterna är över lag mycket nöjda med kursernas längd och examensformer. De anser även att programmet är logiskt uppbyggt och att de obligatoriska kurserna under de första terminerna förbereder dem för de mer specialiserade valfria kurser som erbjuds på 200-nivån.

Möjligen utgör det faktum att studenterna läser kurser parallellt ett hinder för progression, då sådan endast kan ske mellan kurser som ges olika terminer och inte - som i det svenska systemet - mellan varje kurs. Några studenter påpekar till exempel att de gärna hade läst hela metodkursen (MET102) innan de började läsa kursen om demokrati- och demokratisering (SAMPOL115), då den senare kursen innehåller en del litteratur som är svår att ta till sig utan kunskaper i statistisk metod. Dock bör inte problemet överdrivas, eftersom det även finns fördelar med att läsa kurser parallellt. Till exempel är det möjligt att förståelsen för hur man använder statistik ökar om man läser statistik parallellt med artiklar som använder sig av statistik.

Sammantaget måste de reformer som programmet genomgick 2013 sägas ha varit mycket framgångsrika att döma av hur nöjda studenterna är med programmets upplägg och kursernas längd. Min sammantagna bedömning är att programmet är mycket välorganiserat och att det inte finns mycket utrymme för förbättringar rent organisatoriskt.

Programmets organisation imponerar ännu mer med tanke på att programmet har expanderat kraftigt de senaste åren. Höstterminen 2012 och vårterminen 2013 anmälde sig sammanlagt 314 studenter till programmets kurser på 200-nivån. Höstterminen 2017 och vårterminen 2018 var motsvarande siffra 830. Antalet studenter på 200-nivån har alltså ökat med nästan 200 procent på fem år. Att ökningen har kunnat ske utan några större problem vittnar om en mycket god organisatorisk förmåga.

Ämnesinnehåll

De första två terminernas introducerande kurser tar upp vad man kan förvänta sig av en kurs i komparativ politik. Innehållet är också snarlikt det på liknande kurser vid universiteten i Göteborg och Aarhus där jag har varit verksam. Det finns en bra balans mellan klassisk komparativ politik, som fokuserar på staten och politiska institutioner (SAMPOL105 och SAMPOL106), och den politiska beteendeforskning (SAMPOL107) som fokuserar på väljare och som vanligtvis räknas till den komparativa politiken. Även om fokus ligger på moderna demokratiska politiska system diskuteras även ickedemokratiska politiska system och statens historia på ett förtjänstfullt sätt (framförallt i SAMPOL105). Min enda anmärkning är att Norges politiska system och historia inte diskuteras särskilt ingående, även om det förekommer enstaka texter som relaterar till ämnet.

Den tredje terminen ägnas en metodkurs (MET102) och en kurs om demokrati och demokratisering (SAPMOL115). Demokratiseringskursens litteraturlista är imponerande och balanserar väl mellan klassiker på området och nyligen utgivna artiklar från forskningsfronten. Litteraturen består också av en bra mix av enklare översiktsartiklar som riktar sig till en bredare publik (till exempel artiklarna från Journal of Democracy) och avancerade forskningsartiklar i ledande tidskrifter (som American Political Science Review). Även metodkursen förtjänar beröm. Få statsvetenskapliga institutioner i Norden kan skryta med att ha introduktionsböcker i statistik författade av institutionens egna medarbetare (Tor Midtbö). Det är en styrka att institutet för jämförande politik besitter en sådan specialkompetens. Samtidigt som den tredje terminens kurser förtjänar mycket beröm inleds också denna terminen en obalans i kursutbudet, där den politiska beteendeforskningen får stå tillbaka för en mer klassisk komparativ statsvetenskap som fokuserar på staten, regimer och politiska institutioner.

Utbudet av valfria kurser på 200-nivån är stort (se tabell 1). De senaste terminerna har studenterna haft i genomsnitt sex kurser per termin att välja på. Då kurserna ofta ges varannan termin innebär det att studenterna i praktiken erbjuds tolv valfria kurser per läsår – ett imponerande antal. Några kurser har geografiskt fokus, till exempel kurserna i amerikansk, kinesisk, arktisk och latinamerikansk politik. De flesta kurser har en mer

tematisk inriktning och fokuserar på ämnen som terrorism, medborgarskap, domstolar, konstitutioner, arbetsmarknadspolitik, eller bredare fält som politisk ekonomi. Ämnesbredden imponerar och reflekterar ett institut med ett stort antal specialkompetenser.

Samtidigt är det uppenbart att kursutbudet framförallt representerar den klassiska komparativa statsvetenskap som fokuserar på staten och politiska institutioner. Det har de senaste terminerna i princip inte erbjudits några renodlade kurser i politiskt beteende (till exempel väljarbeteende, politisk deltagande och politisk psykologi) på 200-nivån, vilket även den tidigare programsensorn, Åsa von Schoultz, påpekar i sin slutrapport. Några kurser tar visserligen upp teman som relaterar till politiskt beteende, till exempel SAMPOL221 (The Politics of Gender in Global Perspective) och SAMPOL214 (Political Economy), men de inslag i kurserna som fokuserar på väljare är förhållandevis perifera när man läser litteraturlistorna.

Det saknas också kurser som fokuserar på Norge i det valfria kursutbudet. Visserligen täcker en del kurser in delar av Norges politiska system i sina teman, men en detaljgranskning av litteraturlistorna visar att väldigt lite av litteraturen behandlar Norge specifikt. Med tanke på att programmet erbjuder en mängd andra kurser som fokuserar på enskilda politiska system och regioner kan bristen knappast förklaras med att man har valt ett tematiskt upplägg.

Sammantaget erbjuder bachelorprogrammet en imponerande mängd kurser och teman, även om dominansen av klassisk komparativ politik och avsaknaden av kurser om politiskt beteende blir större mot slutet av programmet. Det saknas också kurser som fokuserar på Norges politiska system. Nedan diskuterar jag dessa två brister mer ingående.

Tabell 2. Frivilliga kurser på 200-nivån, 2012-2019.

KOD	NAMN	2019		2018		2017		2016		2015		2014		2013		2012		
		VT	HT	VT	HT	VT	HT	VT	HT	VT	HT	VT	HT	VT	HT	VT		
202	Terrorism and counterterrorism																	X
203	Comparative Artic and Indigenous Governance	X		X														
204	Varieties of Political Regimes: Latin Am. in C. P.	X				X		X		X		X						
205	Regions, Federalism and EU Integration	X		X		X		X		X		X						
206	<i>Constitution-Making, Democracy & Development</i>										X		X					
207	Citizenship: Theories and Policies		X		X					X		X		X				
208	The Commercialization of Security in Peace & Conf							X		X								
209	Courts, Law and Politics		X		X			X		X								
211	Islamist Mov. & Contentious Politics in the Mid. E.					X		X										
212	<i>Political Mobilization: Social Movements, Organizations and Pol.</i>																	X
213	<i>Political Economy and the Welfare State</i>														X			X
214	Political Economy	X		X		X		X		X		X		X				X
215	<i>EU Institutions and Politics</i>														X			X
216	Labour market policies in comparative perspective		X		X			X							X			X
218	Constitution and Politics	X				X		X										
219	Politics in the developing world	X		X		X												
220	<i>Politisk utveckling i Latin-Amerika</i>														X			X
221	The Politics of Gender in Global Perspective		X		X													
222	Chinese Politics and Society		X		X													
223	Democratic Transformations in Europe: Trends and Implications		X		X													
224	Corruption, Informality and Democracy in the EU Eastern Neighb.	X		X														
270	American Government and Politics		X		X		X		X		X		X		X			
TOTALT		7	7	5	7	7	4	5	3	5	2	4	2	4	1		4	

Bristen på kurser i politisk beteende

Bristen på valfria kurser i politiskt beteende på 200-nivån är slående med tanke på den stora bredd som urvalet av kurser uppvisar i övrigt. Visserligen ägnas en av de obligatoriska kurserna på 100-nivån politiskt beteende, men sammantaget får ändå den politiska beteendeforskningen sägas vara relativt dåligt representerad i programmets kursutbud. Det är iögonfallande mot bakgrund av hur central den politiska beteendeforskningen är inom statsvetenskapen idag, framförallt inom de delar av ämnet som studerar moderna demokratiska politiska system (vilket programmet i sin helhet gör). Den växande tillgången till enkätdata, registerdata, paneldata och experimentella studier har i det närmaste revolutionerat ämnet både teoretiskt och metodologiskt. Det är viktigt att studenterna får ta del av denna utveckling.

Avsaknaden av kurser i politiskt beteende är också förvånande med tanke på att den politiska beteendeforskningen vid Institutet för jämförande politik i Bergen har varit exceptionellt framgångsrik under senare år. Nyligen fick, till exempel, forskningsgruppen Medborgare, Opinion och Representation, som en av få forskningsgrupper i Norge, högsta betyg (excellent) i en utvärdering av norsk statsvetenskap. Forskningsgruppen har också varit med att ta initiativ till, och har varit driftsansvarig för, den norska medborgarpanelen och Digital Social Science Core Facility (DIGSSCORE), som används av forskare inom en rad andra ämnen (till exempel psykologi, nationalekonomi och sociologi) för experimentella studier och insamlandet av paneldata. Forskningsgruppen framgångar har resulterat i flera större forskningsanslag med fokus på politisk beteendeforskning de senaste åren. Kort sagt, ligger institutets politiska beteendeforskning i framkanten både nationellt och internationellt. Dessa framgångar har dock inte gjort några större avtryck i programmets kursutbud.

Programledningen är medveten om att programmet har en slagsida mot klassisk komparativ statsvetenskap och hade gärna sett fler kurser som fokuserar på politiskt beteende. Paradoxalt nog har den politiska beteendeforskningens exceptionella framgångar dock gjort att ledningen har stött på praktiska hinder i sin ambition att utöka antalet kurser om politiskt beteende. Framgången har nämligen resulterat i att de anställda som forskar om politiskt beteende har varit tvungna att köpa ut sig från sin undervisning för att kunna slutföra

forskningsprojekt och/eller arbeta med uppbyggandet av DIGSSCORE och den norska medborgarpanelen. Därför har det inte funnits tillräckligt med personal vid institutet för att utöka antalet kurser om politiskt beteende.

De vetenskapliga framgångar som forskningsgruppen för Medborgare, Opinion och Representation har rönt de senaste åren är i grund och botten mycket positiva för institutet. De utgör ett kvitto på att institutet ligger i den absoluta forskningsfronten i den politiska beteendeforskningen och bidrar till lärarkårens kompetensutveckling på området. Det är dock viktigt att den talang som forskningsgruppen besitter knyts närmare undervisningen på sikt – antingen genom att nuvarande personal successivt återgår till att undervisa i högre utsträckning än den gör i nuläget, eller genom att det sker nyrekryteringar till forskningsgruppen. Görs det kan ett redan bra bachelorprogram bli ännu bättre. Det finns många fördelar med att framgångsrika forskare under perioder tillåts koncentrera sig på sin forskning. Men, det är olyckligt om de avskärmas helt från undervisningen, med tanke på att deras kunskaper skulle kunna bidra till att lyfta undervisningen. I alla fall om vi gör det rimliga antagandet att det finns en positiv korrelation mellan vetenskaplig framgång och förmåga att undervisa och inspirera studenter.

Förmodligen kommer lärarproblemet till viss del att lösa sig själv på sikt, då institutet nyligen har rekryterat – och framöver kommer att rekrytera - ett antal postdoktorer och lektorer (försteamanuensis) som forskar om politisk beteende. En del personal som nu forskar och/eller driver DIGSSCORE på heltid kommer också att återgå i undervisning. Dock är det viktigt att både program- och institutionsledning har ögonen på bemanningssituationen framöver, så att balansen mellan klassisk jämförande politik och politiskt beteende blir bättre. Inte minst med tanke på institutets framtida möjligheter att rekrytera forskarstuderande till forskningsgruppen om Medborgare, Opinion och Representation bland de egna studenterna. Visserligen är arbetsmarknaden för statsvetare idag internationell, men det är också ett faktum att en stor del av de forskarstuderande ofta rekryteras bland institutets egna studenter. Om obalansen i kursutbudet kvarstår riskerar den därför att medföra även en obalans i möjligheterna att rekrytera framtida forskarstuderande till de olika forskningsgrupperna vid institutet.

Bristen på kurser om Norges politiska system

Varken på 100-nivån eller 200-nivån erbjuds det kurser med specifik inriktning mot Norges politiska system. Möjligen kan man se avsaknaden av sådana kurser som en konsekvens av en strävan efter att bygga kurserna kring bredare teman. Dock erbjuds redan idag en rad kurser som fokuserar på enskilda politiska system på den valfria 200-nivån. Och även om strävan efter så breda tematiska kurser som möjligt är lovvärd kan det finnas en poäng med att erbjuda studenterna kurser om specifika politiska system om dessa är särskilt viktiga för studenterna. Norge är definitivt ett sådant fall.

De flesta studenter som läser programmet är från Norge och ser sin yrkesframtid i Norge. Många av dem kommer också med stor sannolikhet att arbeta inom den norska förvaltningen, eller inom norsk politik. Det torde därför finnas en relativt stor efterfrågan på kurser med inriktning på Norges politiska system. Även många av de utländska studenter som läser programmets valfria kurser kan tänkas vara intresserade av Norges politiska system, givet att de har sökt sig till Norge för att läsa statsvetenskap.

I mina samtal med studentrepresentanter har det också framkommit att studenterna skulle vilja se en, eller flera, nya kurser med inriktning mot Norges (och Nordens) politiska system. Det främsta skälet är relevansen för den framtida yrkeskarriären. Studenterna ser även en pedagogisk poäng med att ha med Norge och Norden som jämförelsepunkter när man diskuterar olika politiska system i andra kurser i högre utsträckning än idag.

Jag är benägen att hålla med studenterna om att det vore bra att införa åtminstone en kurs som fokuserar mer specifikt på Norges politiska system. Dels finns det – som studenterna påpekar – en pedagogisk poäng i att jämföra utländska politiska system med det norska, eftersom det norska systemet är mer känt för (de norska) studenterna och därmed kan fungera som en naturlig utgångspunkt vid jämförelser. Dels skulle en kurs om Norge kunna hjälpa studenterna att orientera sig i det politiska system inom vilket de flesta av dem kommer att arbeta i framtiden - och därmed bidra till att öka programmets (redan stora) attraktionskraft. Faktum är att studentrepresentanterna nämner att många studenter väljer det konkurrerande bachelorprogram som erbjuds av institutet för administration och

organisationsvetenskap (ADMORG), eftersom de anser att programmets inriktning på Norges politiska system gör det mer relevant för deras framtida yrkeskarriärer.

Kort sagt, faller det sig naturligt att en norsk statsvetenskaplig institution kan erbjuda sina studenter kurser om Norges politiska system. Det torde heller inte vara några problem att rekrytera lärare till sådana kurser med tanke på att flera av institutets medarbetare är bekanta med, och har forskat om, Norges politiska system.

Man kan diskutera på vilken nivå sådana kurser bör ges. En fördel med att ha en obligatorisk kurs på 100-nivån är att de flesta studenter förmodligen kommer att vilja läsa kursen. Dessutom skulle en sådan kurs bidra med perspektiv som kan vara bra att ha med sig på kurser på 200-nivån som tar upp andra politiska system. Fördelen med att istället ha en valfri kurs på 200-nivån är att kursen då också kan läsas av utländska studenter som är intresserade av Norge.

Förslagsvis skulle man kunna slå två flugor i en smäll och lösa behovet av kurser om politiskt beteende och kurser med fokus på Norge samtidigt genom att skapa en kurs om Norges politiska system som fokuserar på politisk beteende (till exempel norska valjare). En sådan kurs skulle kunna använda sig av data och studier från den norska medborgarpanelen som redan är knuten till institutet via DIGSSCORE.

Möjligen skulle man också kunna öka inslaget av litteratur om Norge i andra kurser, men den bästa lösningen vore definitivt att inrätta en eller flera kurser som exklusivt fokuserar på Norge. Inte minst med tanke på "reklamvärdet" av sådana kurser gentemot potentiella studenter.

Slutsats

Bachelorprogrammet i jämförande politik imponerar på många sätt. Det är välorganiserat och har expanderat kraftigt över tid. Det erbjuder en lång rad kurser av hög kvalitet och kan skryta med många kompetenta lärare. Studenterna är också på det hela taget mycket nöjda med programmet. Det finns dock en förbättringspotential. Utbudet av kurser om politiskt

beteende borde utökas. Både med tanke på den framgångsrika forskning som institutet bedriver på området och med tanke på områdets centrala roll i dagens statsvetenskap. Det finns även ett behov av fler kurser om Norges politiska system. Dels för att det finns en stor efterfrågan på sådana kurser bland studenterna, då de flesta av dem kommer att arbeta inom norsk förvaltning och politik efter sina studier. Dels för att Norges politiska system utgör en naturlig referenspunkt för de flesta studenter.

Min bedömning är att det torde vara relativt lätt att på kort tid åtgärda bristen på kurser om norsk politik, då de flesta forskare och lärare vid institutet bör ha de kunskaper som krävs för att undervisa på sådana kurser. Bristen på kurser som fokuserar på politisk beteende är möjligen svårare att lösa med kort varsel, men torde delvis lösa sig själv på sikt i och med nyrekryteringar av personal och när forskande personal återgår till att undervisa i högre utsträckning än de gör i dagsläget. Dock bör programmets och institutets ledningar hålla ett öga på den framtida bemanningssituationen och vidta åtgärder om inte bristen på lärare som kan undervisa om politiskt beteende upphör.

ÅRSRAPPORT FRA PROGRAMSENSOR.

Navn:

Jorid Anderssen

Førsteamanuensis, institutt for samfunnsvitenskap (ISV), UiT Norges arktiske universitet

Programsensor ved:

Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Universitet i Bergen

BA program i sosiologi

Oppnevnt for perioden

2018-2021

Rapporten gjelder perioden

2018

Innledning

Instituttet ønsket for mitt første år som programsensor for sosiologi i ved Universitetet i Bergen at jeg skulle vurdere sammenhengen i programmet. Undervisningsleder ba meg nærmere bestemt kommentere på følgende områder:

- Hvordan innfrir emnene og gangen i studiet, målsetning og læringsmålene i BA-programmet
- Hvordan er de ulike emnene i seg selv konsistente og fruktbare ut ifra egne målbeskrivelser, slik en vurderer det ut fra 1) pensum og studieopplegg og 2) eksamensformer og eksamensoppgaver.

Rapporten er basert en gjennomlesing av det materialet som jeg har fått tilsendt fra UiB om bachelorprogrammet i sosiologi. Det består av studieplanen for bachelor i sosiologi, emnebeskrivelse, pensumliste og tekst til siste eksamensoppgave i de obligatoriske emnene SOS100A, SOS101, SOS103, MET102, SOS201 og SOS202 (ingen pensumliste til dette emnet), samt emnebeskrivelse, pensumliste og tekst til siste eksamensoppgave til valgemnene SOS105, SOS109, SOS111, SOS113 og SOS117. De valgemnene som det er ønske at jeg skulle vurdere er plukket ut av undervisningsleder i samarbeid med administrasjonen på instituttet. De ønsket i første omgang ingen møter med studenter eller ansatte som grunnlag for årets rapport. Denne sensorrapporten skiller seg derfra fra malen for sensorrappport som jeg fikk tilsendt fra UiB.

Studieprogrammet i sosiologi

Det er vanskelig å vurdere emnene med den sparsomme informasjonen som foreligger, men jeg forholdet meg til det. Når det er sagt er mitt inntrykk av bachelorprogrammet ved UiB at det holder veldig god kvalitet. Det virker gjennomtenkt både når det gjelder innhold og læringsutbytte. Vurdert under ett, ser studieprogrammet ut til å holde en jevn progresjon i læring gjennom programmet. Studieplanen for bachelor er klart skrevet. Både mål og læringsutbytte er skrevet i et klart språk, og tar opp viktig kunnskap som studenten trenger for å kunne kalle seg bachelor i sosiologi. Alle emnene bortsett fra SOS100A er på 15 studiepoeng. SOS100A er på 20 studiepoeng.

Som programsensor har jeg noen momenter jeg vil be instituttet vurdere:

På s. 1 i studieplanen i sosiologi sies det om omfanget av sosiologi i bacheloren: «Normalt vil dette innebære 60 studiepoeng på innføringsnivå og 30 studiepoeng på eit meir avansert nivå.» Her savnes det en nærmere presisering av hva 'normalt' innebærer, og hvilke avvik fra normaliteten som godkjennes. Det burde vært en setning som klargjør dette. Dette er nok spesielt viktig for studenter som flytter mellom ulike universiteter/program.

Et annet område er etikk. Det nevnes som en del av den generelle kunnskapen som oppnås i bachelorprogrammet, men dette burde etter min mening også vært et ferdighetsmål. For eksempel under det siste kulepunktet under «Ferdigheter» i bachelorprogrammet (s. 3), er en ferdighet å kunne planlegg og gjennomføre analysearbeid. Her burde det vært tilføyd etikk, siden det er viktig å ha ferdigheter i å kunne gjennomføre analysearbeid på en etisk forsvarlig måte.

Læringsutbytte er for de enkelte emnene er selvfølgelig tilpasset de ulike emnene. Disse mener jeg er greit formulert, gjennomtenkte, og faller inn under læringsmålet for hele bachelorprogrammet. Et moment å ta med er: Hvem er teksten i læringsutbytte egentlig beregnet for? Kan tenke seg flere mottakere: Studentene, så de får vite hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse de sitter igjen med etter å ha tatt et emne eller en grad. Men like nyttig er de for kollegiet siden de formulerer læringsmål for den den undervisningen de skal delta i. De er også nyttig for de eksterne sensorene på de ulike fagene, arbeidsgivere og kolleger på andre universitet hvis studenten skifter studiested/studieprogram. Min lesing av formuleringen av læringsutbytte, både på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse er at de jevnt over er forståelig for studentene, men slik de er formulert er de kanskje først og fremst skrevet i en stil som passer best i lærerkollegiet.

Når det gjelder progresjon i studiet, ser en at teoriemnene bygger på hverandre og det er økt vanskelighetsgrad. Både emnebeskrivelse og pensumliste viser klart at SOS100 er en introduksjon til sosiologi, der studentene lærer en del viktige begreper, og skal lære seg å bruke dem i et skriftlig arbeid. Videre ser en at SOS101 går mer inn i teorier og teoretikere, der kritisk tenkning kommer inn i

sterkere grad. Slik jeg leser det materialet jeg har, er forholdet mellom SOS101 og SOS103 litt mer uklar, men SOS103 gir en litt videre innsikt i sentrale begrep og teorier om utviklingstrekk i det moderne samfunnet. SOS201 er beregnet på studenter som har en grunnlagskompetanse i sosiologi, og det er forventet en mer kritisk lesning og at studenten skal være mer i stand til å drøfte sosiologisk litteratur. Innholdet i den sistnevnte er under revisjon, men antar at en ser samme progresjon som en ser i den versjonen som jeg har hatt tilgjengelig.

Jeg er klar over at det er flere valgemenner som jeg ikke har sett på. Men slik jeg leser de ulike valgemenene som jeg er blitt bedt om å se på, er de med på å oppfylle læringsutbytte for bachelorprogrammet. De er alle på 100-nivå, og er med på å utvide og supplere kunnskapen studentene får i de obligatoriske emnene. Siden det er 15-poengs emner er det litt mindre mulighet til å velg flere emner. Hvis det er mulig kan en tenke at det kanskje kunne åpnes opp for 10-poengsemner? Det ville gi studenten mulighet til å velge flere emner i sin bachelorgrad.

Ulike eksamensformer er viktige for å prøve studentene i forskjellige typer kunnskap og gi dem ulike ferdigheter. Studentene får mulighet til å utvikle sin kompetanse i ulike typer presentasjoner og å fremstille sin kunnskap på ulike måter. Det er derfor viktig å kombinere de ulike evalueringemetodene i et bachelorløp. Under generell kompetanse under læringsutbytte i bachelorprogrammet sies det under generell kompetanse at studenten skal kunne gi en grundig og ryddig fremstilling, skriftlig og muntlig (s. 4).

Ved bachelorprogrammet til UiB er skoleeksamen overveldende benyttet som evalueringsform i endelig eksamen. I de obligatoriske emnene har 4 av de 6 emnene skoleeksamen. Da er inkludert en eksamen som består av en 50/50 fordeling mellom skoleeksamen og et essay som studenten besvarer i etterkant av skoleeksamen (SOS100A). Når det gjelder de to siste obligatoriske emnene har SOS103 en ukes hjemmeeksamen med oppgitt oppgavetekst, og den siste er bacheloroppgaven (SOS202), som i tillegg til bacheloroppgaven har en justerende muntlig eksamen. De valgemenene jeg er bedt å se på (SOS105, SOS109, SOS111, SOS113 og SOS 117) har alle 6-timers skoleeksamen som vurderingsform. Alle emnene har arbeidskrav som må være bestått for å kunne gå opp til eksamen. Disse er en skriftlig oppgave/og eller et muntlig fremlegg. Muntlige fremlegg kan selvfølgelig delvis kompensere på mangel av muntlig eksamener.

Mens skoleeksamen er best egnet til å kontrollere at studentene har tilegnet seg oversikt og breddekunnskap i et emne, kan hjemmeeksamen og muntlig eksamen være bedre egnet til å teste faglig fordykning og evne til faglig refleksjon. Ved UiB er muntlig eksamen og hjemmeeksamen lite brukt. Muntlig eksamen har flere funksjoner, den kan både ha en læringsverdi og en kontrollfunksjon, både på at studenten har fått med seg det som er viktig på et emne, og at

studenten selv har skrevet den skriftlige besvarelsen som er levert. Dette siste er spesielt aktuelt der det er hjemmeeksamen på emnet. Når det gjelder studieprogrammet i sosiologi ved UiB er det sistnevnte ikke aktuelt for valgemnene, siden alle de jeg har sett på kun har skoleeksamen som eksamensform. For de obligatoriske emnene er det bare sos SOS103 som har hjemmeeksamen som eneste eksamen, og på SOS100A er det både hjemmeeksamen og skoleeksamen.

Selv om ingen andre emner enn SOS202 har muntlig eksamen, er det fint at UiB har valgt muntlig eksamen for bacheloroppgaven, slik at studentene får anledning til å reflektere muntlig over egne funn, og få muntlig tilbakemelding på eget arbeid.

I læringsbeskrivelsen til alle emnene som inngår i bachelorprogrammet er det lagt vekt på at studentene skal lære seg å kunne analysere, gjøre greie for ulike deler av sosiologien, plassere teorier og retninger i forhold til hverandre. Slik skoleeksamenene er lagt opp ved UiB fremmer de for så vidt disse målene, men andre evalueringsformer som for eksempel muntlig eksamen, kombinert med hjemmeeksamen kunne gitt flere muligheter til å ivareta disse målene. Når det gjelder skoleeksamen er det veldig fint at det er angitt hvor lang tid er forventet at studenten skal bruke på å besvare de ulike delene. Dette gir studenten en hjelp til å organisere dagen og gir en pekepinn på hvor viktige de ulike delene er.

Alle emnene har slik jeg forstår det undervisning i form av forelesninger, seminarer og gruppearbeid. Jeg antar derfor at dette er en form for klasseromsundervisning. Det fremgår også at det ikke obligatorisk oppmøte på forelesninger og seminarer, men at det som arbeidskrav er muntlig framlegg på enkelte av de obligatoriske emnene (SOS100A og SOS202). Det må vel bety at det er obligatorisk oppmøte på enkelte av seminarene. Det er også mulig at det er andre undervisningsformer uten at det fremgår av studieplanen. Vil nevne at blant annet prosjektarbeid, ekskursjoner og digitaliserte løsninger kan egne seg som en del av undervisningen.

Noen kommentarer til de enkelte emnene:

Obigatoriske emner:

SOS100A Examen facultatum (høst 2018)

Eksamensoppgavene er lagt opp slik at det er anbefalt tid på de ulike delene av eksamen. Slik jeg ser det er eksamensoppgavene til skoleeksamen direkte fra pensum. En forutsetter at studentene har lest pensum, da burde de absolutt være i stand til å kunne besvare dem på den oppgitte tiden.

Sett i forhold til at dette er studenter som tar dette som sitt aller første sosiologiemne ser omfanget av pensum ut til å være av et greit omfang. Nesten alt fellespensum er på norsk, noe som er greit for et innføringsemne, og har en vanskelighetsgrad som studenten burde klare.

Det at emnet er bygd opp med ulike fordypningstema, med dagsaktuelle område å sette seg nærmere inn i, gjør emnet relevant og aktuelt for studentene. Slik jeg forstår tar essayet utgangspunkt i et av fordypningseminene. Essayet skal skrives «etter nærmere angitt problemstilling». Jeg tolker det slik at det er oppgitt problemstilling. Det fremgår ikke av emnebeskrivelsen hvor lang tid studenten får på å skrive dette essayet, men er at for høsten 2018 kommer skoleeksamen nøyaktig en uke før innlevering av essayet. Jeg antar derfor at de får utlevert den oppgitte problemstillingen etter avlagt skoleeksamen. Problemstilling for temaene er ikke vedlagt. Med så kort tid mellom disse to eksamenene er det viktig at studenten i dette essayet blir prøvd i andre deler av pensum enn i skoleeksamen. Hvis studenten selv skal presisere problemstilling for essayet, er det en reell mulighet for at det kan bli mye gjentakelse av skoleeksamen i essayet.

Sett i forhold til undervisningsform og pensum, ser det ut til å være overensstemmelse mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Dette emnet er absolutt en god start for å forstå sosiologifaget og de læringsmålene som er skissert i bachelorprogrammet.

SOS101 Klassisk og moderne teori (vår 2018)

I emnebeskrivelsen står det at det varierer fra semester til semester hvilke bidragsyttere eller teoretiske perspektiv som blir tatt opp. Jeg antar at det betyr at pensum for emnet kan endres mellom ulike semester. Noen sosiologer er mer sentrale enn andre både for å forstå utviklingen innen sosiologien og for å gi redskaper for å forstå samfunnet. Jeg antar at dette hensynet er ivarett og blir jevnlig diskutert før det foretas endringer i hvilke teoretikere og teoretiske perspektiver det skal fokuseres spesielt på fra gang til gang. Samtidig gir en slik fleksibel form muligheter for å inkludere og ekskludere flere, og kanskje andre teoretikere enn de en vanligvis underviser i. En kan også raskt inkludere nyere strømninger innen faget vårt. Siden pensum i 2018 består av en bok (bortsett fra anbefalt litteratur) er valget av teoretikere bestemt av de som er behandlet i denne boka, og de er meget relevante. Eksamensoppgavene ser ut til å overensstemme med pensum, og læringsverdien er greit formulert.

SOS103 Samfunnsstruktur i endring (høst 2018)

Emnet er en introduksjon til sentrale begreper og teorier om økonomiske, politiske, sosiale og kulturelle utviklingstrekk i det moderne samfunnet. Emnet tar for seg viktige endringsprosesser og fremveksten av nye samfunnskonstellasjoner, og viser ulike perspektiv på sosial endring.

Hjemmeeksamen som evalueringsform ser ut til å passe med læringsutbytte om at studenten skal få kunnskap som gjør at de kan benytte sosiologiske begreper til disse prosessene, samt knytte disse generelle trekkene ved modernitetens historie til utviklingstrekk ved den norske samfunnsformasjonen ser ut til å passe godt med eksamensform for dette emnet. Dette gir

studenten litt mer tid til å vise analytiske ferdigheter. Også for at studentene skal få erfaring med ulike evalueringsformer er det viktig å holde på denne evalueringsformen i dette emnet. Eksamensoppgaven ser ut til å være i overensstemmelse med pensum.

MET102 Samfunnsvitenskapelig metode (vår og høst)

Dette emnet gir en generell innføring i samfunnsvitenskapelig metoder, både kvalitative og kvantitative metoder. Læringsutbytte er klart formulert og pensum viser at studentene får en god basisinnføring i de viktigste benyttede samfunnsvitenskapelige metoder.

SOS201 Sosiologisk teori: Nyere perspektiv (vår 2018)

En videre påbygging på teoriemnene fra 100-nivået, med en fordypning i nyere sosiologisk teori og perspektiv. Dette emnet ser ut til å bli revurdert for våren 2019. Det som gikk våren 2018 kan ikke direkte sees i forhold til lavere grads teoriemner som er de samme semestrene, men de som tok det senest to år før (2016 eller tidligere).

I dagens fagplan er det to overskrifter som jeg mener er overlappende: «Arbeids- og undervisningsformer» og «Undervisningsformer og omfang av organisert undervisning». Disse to punktene bør kunne slås sammen, for i praksis står det det samme under begge headingene.

Jeg ser også at dette emnet er åpent for alle studenter ved UiB, og at det er anbefalt å ha tatt SOS101 og SOS103 før en tar dette emnet. Hvis det er viktig for utbytte av emnet, samt for å få en progresjon i læringen burde det kanskje det bli et obligatorisk forkunnskapskrav å ha disse emnene eller tilsvarende. Siden emnet er under revisjon er nok dette hensynet diskutert og kanskje allerede innbakt i de nye planene.

SOS202 Bacheloroppgave i sosiologi (vår og høst)

Opgaven er ei selvstendig drøfting og analyse av sosiologiske problemstillinger. Det er ikke gitt noen oversikt over antall seminar og forelesninger, heller ikke hvor mange timer med veiledning som er knyttet til denne oppgaven.

Det er lite forkunnskapskrav for å ta dette emnet. I emnebeskrivelsen er forkunnskapskrav kun metodekurset MET102 samt et ikke nærmere spesifisert 15-poengsemne på 100-nivå. Det er altså ingen krav om ha lest generell sosiologisk teori som utgangspunkt for å velge dette emnet, selv om det er anbefalt forkunnskap.

Hvis kjennskap til sosiologisk teori ble satt som et forkunnskapskrav, ville en sikret at studentene har noe generell teoretisk kunnskap før de går i gang med denne oppgaven. Dette også viktig av hensyn til at studenten selv utformer problemstilling og teoretisk retning for oppgaven. Av emnebeskrivelsen

ser oppgaven ut til å være en form for 'tematisk spesialisering' der en ikke egentlig trenger å ha generell sosiologi i bunnen, selv om det er anbefalt. Det ser ut til at studenten kun trenger å sette seg inn i teorier som brukes på det temaer en velger å skrive om. Det er en stor læringsprosess i å velge teori som kan belyse det problemet en vil skrive om. Dette kan bety at enkelte studenter har lite kunnskap om sosiologisk teori etter gjennomgått emne. Jeg antar likevel at dette gjelder få studenter som tar dette emnet, de aller fleste har nok gjennomført de obligatoriske emnene før de gjør bacheloroppgaven.

Emnebeskrivelsen åpner for å samle inn egne data. Jeg antar derfor at studentene enten skriver oppgaven slik at de ikke trenger NSD-godkjenning, eller at de søker om slik godkjenning. Jeg har ikke nok kjennskap til bacheloroppgaver fra UiB for å kunne si om hva som er tilfelle her. I vår bachelor ved UiT har vi ikke åpnet for at studentene samler inn egne data. En av hovedgrunnene til det er at det tar tid å få godkjenning til datainnsamling, i enkelte tilfeller kan det ta forholdsvis lang tid. Når man i tillegg tar med at svært mange av våre studenter ikke starter på bacheloroppgaven med en klar formening om hva de ønsker å skrive om, har vi vurdert det slik at det er for kort tid til å få dette i orden. Men siden UiB åpner opp for egen datainnsamling, antar jeg at dette har vært diskutert i kollegiet, at dere har lang erfaring med at det går greit for studentene, og at oppgavene gjennomføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

Det er ingen obligatorisk pensum knyttet til dette emnet. Selv om det er veiledning på denne oppgaven, kunne kanskje innføringsbøker i oppgaveskriving og litteraturhenvisning hjelpe studenten i arbeidet med oppgaven, og avlaste veileder på forholdsvis banale ting.

Valgemnene:

Alle valgemnene har samme eksamensform: som arbeidskrav er det et essay på 3000 ord, som må være kommentert og godkjent før studenten kan fremstille seg til eksamen. Eksamen består av 6-timers skoleeksamen. Omtrent alle emnene lar studenten velge mellom flere oppgaver. Enkelte av emnene er todelt der en først har test av hvor mye en kan om pensum generelt. Her kan enkelte av spørsmålene være rene faktaspørsmål, av typen der de ber om å si forskjellen mellom ulike begreper. For eksempel i SOS109 (2018) blir det direkte spurt om forskjellen mellom generasjon og kohort. Den andre delen er mer drøftende. Det synes greit å teste om studentene forstår hva som ligger i viktige begreper. Generelt ser pensum ser ut til å være av et omfang som står til antall studiepoeng det enkelte emnet gir, og læringsutbytte er greit formulert. Det settes ingen forkunnskapskrav for å ta slike emner, og emnene er åpne for alle studenter på UiB. Enkelte av emnene har anbefalt forkunnskap. Hvis slik forkunnskap er viktig for å få utbytte av emnet, bør det kanskje vurderes om det skal være krav om obligatorisk forkunnskap.

Kommentarer til emnene:

For **SOS105** Arbeid under kapitalismen ser læringsutbytte ut til å være imøtegått. Av emnebeskrivelsen fremgår det at det er seminar på emnet, men omfanget av dem er ikke angitt. Jeg antar derfor at de er av samme omfang som forelesningene. Læringsutbyttet er i overensstemmelse med generell emnebeskrivelse., og med pensum som gjenspeiler slike målsetninger. Ved å lese pensum for emnet, er en også i stand til å svare på eksamensoppgavene som er gitt. Det vedlagte arbeidsheftet gir også god innsikt i hva som forventes av ulike typer sosiologiske oppgaver, likeså en instruksjon om referanseteknikk. Det er usikkert om hvor tilgjengelig dette arbeidsheftet er for andre emner.

For emnet **SOS109** Life courses in a Scandinavian welfare state er læringsutbytte greit formulert, og skoleeksamen tester på rene kunnskapsspørsmål, faktaspørsmål og mer drøftende spørsmål, og er knyttet til pensum for emnet.

For emnet **SOS111** Familien i endring er læringsutbytte klart formulert. Men omfanget av seminarene for emnet er ikke spesifisert, annet enn det er seminar. Regner med at seminarene har like stort omfang som forelesningen.

For emnet **SOS113** Velferd og ulikhet er det ikke tilknyttet seminarundervisning. Under den generelle kompetansen som læringsutbytte står det (s. 3): «forståing og respekt for akademisk skrivearbeid og vitenskapelig tenkjemåte», videre «forståing for hvor viktig det er at ulike faglige synspunkt kjem fram og blir debattert». Alle disse målene kan en få gjennom forelesninger og oppgaveskriving, men seminar ville nok bedre legget til rette for å få det nevnte læringsutbyttet. Siden et av ferdighetsmålene er at studentene skal kunne «skrive ein tekst ut frå fagleg etiske kriterium og korrekte kjeldetilvisningar» (s. 2), antar jeg at det også undervises i kildebruk og etikk, selv om jeg ikke finner det verken i den generelle beskrivelsen, heller ikke er det forkunnskapskrav annet enn generell studiekompetanse.

SOS117 Diverse Societies and International Migration er et meget samfunnsrelevant emne, som har fått med seg den siste utviklingen på dette området. Eksamen 2018 viser til at nyere og dagsaktuelle problemstillinger er innbakt i eksamen.



ÅRSRAPPORT FRÅ PROGRAMSENSOR¹

2018

Namn:

Jon Magne Vestøl

Professor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Programsensor ved

- **Fakultet:**
Det humanistiske fakultet (HF)
- **Studieprogram/fagområde:**
Integrert lektorutdanning med master i framandspråk (MAHF-LÆFR)
Integrert lektorutdanning med master i nordisk (MAHF-LÆNO)
Integrert lektorutdanning med master i historie eller religionsvitenskap (MAHF-LÆHR)

Oppnemnd for perioden: 1. august 2015 – 31. desember 2018 (endra frå 31.august 2019)²

Rapporten gjeld perioden: 1. desember 2017 – 30. november 2018

Innleiing: Om programsensorarbeidet og rapporten

Dei tidlegare programsensorrapportane for 2016 og 2017 har vore disponert ut frå hovudpunkta i programsensoravtalen med Humanistisk fakultet:

1. Fagleg oppbygging av studieprogramma
2. Fagleg kvalitet i studieprogram og studieemne
3. Administrasjon og styring av studieprogramma
4. Sensur og klagesensur på didaktikkemna som inngår i programma
5. Oppstart av nytt lektorprogram i historie og religionsvitenskap
6. Særskilte punkt (Fråfall, Utveksling og internasjonalisering, Fagdidaktisk forskning, Universitetsskulekonseptet)

¹ Korrigert versjon 3.12.2018

² Programsensorperioden vart i 2017 forlenga til 31. august 2019, men dette vart justert i september 2018 slik at programsensorperioden varar til 31. desember 2018 og ny programsensor tek over frå 1. januar 2019.

I samsvar med retningslinene for programsensor ved Universitet i Bergen har rapportane også i nokon grad omtala programsensor si deltaking i drøftingar i fagmiljøet om kvalitetsutvikling i studieprogrammet og rolla og oppgåvene som programsensor.

Fokus i rapporten for 2018

I samforståing med leiar for programutval for lærarutdanning ved Det humanistiske fakultet (PUHF), Marie von der Lippe, har eg i denne rapporten for året 2018 hatt to hovudfokus:

1. Ei vurdering av studiemodellen og dei emna som så langt er undervist på lektorprogrammet med fordjuping i historie eller religion som starta opp hausten 2017.
2. Ei vurdering av masterdelen i lektorprogramma med særleg fokus på omfanget av masteroppgåva (60 versus 30 studiepoeng).

Studentane som starta på første kullet etter den nye studiemodellen for dei språklege lektorprogramma i 2014 er nå i 9. semester, medan studentane i første kull på lektorprogrammet i historie/religion berre er i 3. semester. I vurderinga av det andre hovudpunktet har det difor vore naturleg å rette hovudmerksemd mot masterdelen i dei språklege lektorprogramma. Men eg har også teke med faglege vurderingar av rammene for masteroppgåva frå tilsette i historie og religion. Eg har ikkje gått inn på sjølve innhaldet i masteroppgåvene, ettersom det vil bli eit særskilt fokus i 2019 for programsensor som tek over arbeidet i 2019.

I vurderinga av det første punktet har eg valt å gjere bruk av relevante paragrafar i Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høgare utdanning («Studietilsynsforskrifta»)³. Denne forskrifta er no blitt teken i bruk ved tilsyn frå NOKUT med studiekvaliteten i høgare utdanning.⁴ Ifølgje planane på nettsidene til NOKUT skal det først tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet ved UiB i 2021/2022.⁵

Studietilsynsforskrifta har fleire kapittel. Utgangspunktet for NOKUT-tilsyn med det overordna kvalitetssystemet ved institusjonane er paragrafane i kapittel 4, medan det er kapittel 2 som mest direkte peikar på kvalitetssikring på program- og emnenivå. I min rapport har eg først gjort nokre vurderingar av kvalitet på systemnivå med utgangspunkt i kapittel 4 i forskrifta (del 1 i rapporten) og deretter tatt føre meg dei meir studierelaterte paragrafane i kapittel 2 i forskrifta gjennomgangen av lektorprogrammet i historie/religion (del 2 i rapporten).

³ Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høgere utdanning (studietilsynsforskriften)

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>. Det er grunn til å merke seg at det i tillegg er ei anna forskrift som regulerer NOKUTs kvalitets- og tilsynsarbeid, nemleg «Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høgere utdanning og fagskoleutdanning», den såkalla «Studiekvalitetsforskrifta».

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96> Denne forskrifta har nokre ledd i paragraf 3 som gjeld masterstudium, men eg har ikkje trekt inn desse i rapporten

⁴ Mellom dei institusjonane NOKUT har vurdert i 2018 er BI

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-kvalitetsarbeid/2018/rapport_bi_2018_140618.pdf

og MF https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-kvalitetsarbeid/2018/tilsynsrapport_mf_2018_140618.pdf

⁵ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet/oversikt-over-alle-tilsyn/>

I møte i Programutval for lærarutdanning ved HF (PUHF) 2.11.2016 blei det gjort vedtak om at programsensor i den komande perioden skulle ha eit særskilt fokus på fagleg innhald, relevans, koordinering og kvalitet. Dette er korresponderer etter mitt syn med sentrale punkt i studietilsynsforskrifta.

Dokumentasjonen som ligg til grunn for rapporten for 2017 er følgjande:

- Studieplanar tilgjengelege på nettet⁶
- Relevante evalueringar i UiB sin kvalitetsbase <https://kvalitetsbasen.app.uib.no>.
- Referat frå møte i Programutval for lærarutdanning (PUHF), Programråd for lektorutdanninga og Styringsgruppa for lektorutdanninga
- Intervju med studentar på lektorprogram med fordjuping i nordisk og framandspråk (9. semester ny studieordning)
- Intervju med studentar på lektorprogram med fordjuping i historie eller religion (3. semester)
- Intervju med leiar for programutvalet for lærarutdanninga ved HF (PUHF)
- Intervju med studiekeordinator for lektorprogramma ved HF
- Intervju med fagleg tilsette på nordisk, framandspråk, historie og religionsvitenskap
- Lesarinnlegg i Bergens Tidende om studiekvalitet

Programsensor si deltaking i programarbeidet året 2018

Det var diverre ikkje mogleg for meg å vere med på den årlege konferansen for lektorutdanningane i 2018 slik eg har hatt gleda av tidlegare år. Eg har vore på ein programsensorsamling hausten 2018, og under og i tilknytning til denne samlinga har eg hatt samtaler med studieleiing, studiekeordinator, programutvalsleiar og studentar. Rolla og oppgåvene som programsensor har primært vore drøfta med leiar for programutvalet.

Som allereie nemnt vil eg avslutte mitt arbeid som programsensor 31.12.2018. Denne rapporten blir såleis den siste frå mi hand.

Hovuddel 1: Om overordna forankring av kvalitetsarbeid og kvalitetsvurdering i Lektorprogramma på HF

Dei to første punkta i Studietilsynsforskrifta kapittel 4, paragraf 4-1 handlar om den institusjonelle forankringa som kvalitetsarbeidet ved institusjonen skal ha. Paragrafpunkta frå 3 til 6 stiller krav til kva kvalitetssystemet skal kontrollere (3), systematikken i kvalitetsvurderinga (4), bruk av vurderingsresultat i vidare kvalitetsutvikling (5) og korleis vurderingsresultat skal inngå i eit kunnskapsgrunnlag for strategisk utvikling av studieporteføljen.

Etter mitt syn stiller desse paragrafpunkta krav om at programsensorrapportar til like med program- og emneevalueringar inngår i ein evalueringsprosess som er heilskapleg, det vil seie at dei ulike

⁶ Studieprogram Lektorutdanning med master i nordisk: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86NO>, og studieplan: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86NO/plan>. Studieprogram Lektorutdanning med master i framandspråk (engelsk, fransk eller tysk): <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR>, og studieplan: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR/plan>. Studieprogram Lektorprogram med master i historie eller religionsvitenskap (MAHF-LÆHR): <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86HR> og studieplan: <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR/plan>

rapportane kan sjåast i samanheng, og har institusjonell forankring, det vil seie at det er organ som har tydeleg ansvar og følgjer opp rapportane.

Programsensor har hatt tilgang til ulike dokument som gjev overordna føringar og forankring for studiekvalitetsarbeidet ved UiB og i Lektorprogramma:

- **Strategi for utdanning ved UiB**⁷ som skal evaluerast i 2019⁸, gjev dei overordna føringane. Strategien har eit sterkt fokus på kunnskap og forskning. Dokumentet har ikkje direkte referansar til lærarutdanning.
- **Visjon for lektorutdanninga** er under utarbeiding av styringsgruppa ved UiB.⁹ Utkastet skisserer målsetning om forskingsbasert kunnskap i samspel mellom disiplinlag, profesjonsfag og praksis. Utkastet legg også vekt på kvalitetssikring av utdanninga og på innovasjon og fornying.
- **UiBs handlingsplan for utdanningskvalitet**¹⁰ tek utgangspunkt i visjonen frå strategi for utdanning. Handlingsplanen knyter utdanningskvalitet til fagleg og personleg utvikling og til samfunnsbehov, og er slik sett tettare på profesjonsaspekta i utdanningane. I planen er det også ei tydeleg vekt på samspel mellom aktørar, internt i studia mellom tilsette og studentar, og eksternt med aktørar i samfunn og yrkesliv.
- «**Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia**»¹¹ framstiller overordna prinsipp for kvalitetsarbeid ved UiB. Kvalitetssystemet skal skaffe systematisert kunnskap om verksemda og erfaringar hjå studentar og tilsette og skaffe grunnlag for å betre kvalitet og resultat og klargjere ansvar og sikre naudsynte ressursar.
- **Program- og emneevalueringar** blir gjort tilgjengelege i **Studiekvalitetsbasen**¹² som dermed har ei nøkkelrolle for å gje innsyn i kvalitetsarbeidet.
- **Eksterne evalueringar**, til dømes frå programsensorar blir også gjort tilgjengelege i Studiekvalitetsbasen.

Rutinar og prosesser i kvalitetsarbeidet i studieprogramma.

Den konkrete oppfølginga av kvalitetsarbeidet skal ifølgje Handboka skje internt gjennom regelmessige evalueringar av program og emne, og ei årleg gjennomgang der ein følgjer opp tilbakemeldingar:

- **Programevalueringar** skal gjennomførast minst kvart 5. år.
- **Emneevalueringar** skal gjennomførast slik at minst 1/3 av emna som høyrer til eit program skal evaluerast kvart år.
- Emneansvarleg/programstyreleiar skal syte for ein **årleg gjennomgang** av studietilboda med sikte på forbetring og korrigerings.

⁷ <https://www.uib.no/strategi>

⁸ <https://www.uib.no/foransatte/115219/universitetets-strategi-skal-revideres>

⁹ Sjå saksnotat for Programråd for lektorutdanninga 27-11-2017:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/saksliste_programradet_27.11.17.pdf

¹⁰ <https://www.uib.no/strategi/110057/handlingsplan-kvalitet-i-utdanning-2017%E2%80%932022>

¹¹ https://w2.uib.no/filearchive/kvalitetshandboka_2013.pdf

¹² <https://kvalitetsbasen.app.uib.no/>

- Kwart **institutt** og **fakultet** skal utarbeide ein **årsrapport om utdanningsverksemda**. Fakulteta skal ta utgangspunkt i institutta sine utdanningsmeldingar og/eller emne- og programrapportar.

Ansvarstilhøve

Handbok for kvalitetssikring legg det primære ansvaret for kvalitetssikring til Programstyret, men delansvar ligg også hjå emneansvarlege, undervisningsansvarlege og undervisningsleiarar. Studentane er gitt ei rolle som innspelalar gjennom studentdemokratiet (fagutval, studentutval og Studentrådet), medan programsensarar gjev eksterne vurderingar av studiekvaliteten.

Ansvarstilhøva i lektorutdanninga er mellom anna tydeleggjort i samband med ei tverrfakultær gjennomgang av organiseringa av denne utdanninga¹³ og på nettsidene¹⁴ og omfattar organ og stillingsfunksjonar på ulike nivå:

Instans	Ansvarsområde
Programrådet	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinering: studieplanar og undervising og profesjonsfaglege delar. • Implementering: nasjonale retningslinjer og rammeplanar. • Sikring: at kvalitetssikringsrutiner blir følgde. • Rådgjeving: strategi (råd til styringsgruppa), dimensjonering av studium (til fakulteta), budsjett. • Drøfting: høyringssaker, EVU-satsing • Utvikling: informasjonsstrategi.
Programrådsleiar	<ul style="list-style-type: none"> • Fremje synspunkt og saker: UiBs syn i interne og eksterne organ, saker til styringsgruppa og programrådet, høyringssvar. • Sekretariatsansvar: i styringsgruppa og programrådet.
Styringsgruppa for lektorutdanninga	<ul style="list-style-type: none"> • Initiativ: strategisk utvikling. • Vedtak: dimensjonering og fordeling av studieplassar, saker av strategisk betydning (inkludert EVU), saker der programrådet ikkje blir samde. • Tilråding: til universitetsleiinga om budsjett.
Programkoordinator	<ul style="list-style-type: none"> • Saksførebuing: til programrådet og styringsgruppa (i samarbeid med leiarar for organa) • Forvaltning: driftsbudsjettet (i samråd med programrådsleiar). • Koordinering: rekrutterings- og informasjonsarbeid.
Studieadministrativ avdeling	<ul style="list-style-type: none"> • Administrasjon og oppfølging, sekretariatsfunksjonen for programrådet og styringsgruppa. • Bidra til studentrekruttering, timeplanlegging og andre administrative støttefunksjonar.
Fakulteta	<ul style="list-style-type: none"> • Ansvar: Studieplanar og emne, oppfølging av rammeplanar og kvalitetssikringssystem, eksamens- og timeplanlegging, saksbehandling og studierettleing, fagleg vurdering i opptak til PPU. • Representasjon: i programrådet for lektorutdanning
Programutval HF	<ul style="list-style-type: none"> • Dagleg drift av lærarutdanninga ved HF • Programutvikling og evaluering av lærarutdanninga ved HF • Kvalitetssikring av studieplanar og emneplanar • Rådgjevande organ for fakultetet • Høyringsorgan i lærarutdanningssaker ved HF • Rapporterer til Studiestyret etter avslutninga av studieåret • Representasjon: i Programrådet (UiB), Studiestyret (HF) og Praksisutvalet
Praksisutvalet	<ul style="list-style-type: none"> • Nedsett av Programstyret for lektorutdanning. Leiar frå Det psykologiske

¹³ Sjå vedlegg til innkalling til Programråd for lektorutdanninga 21-1-2018, Vedlegg:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/saksliste_20.1.2017.pdf

¹⁴ <https://www.uib.no/utdanning/laerer/48704/styrer-og-utvalg>

Instans	Ansvarsområde
	fakultet. <ul style="list-style-type: none"> • Rådgjevande organ for Programstyret i saker som gjeld praksis. • Delegererte fullmakter i saker som gjeld dagleg drift, samarbeid med praksisskular og partnarskular. • Orienterer Programstyret om arbeidet, og sender ein årsrapport.
Undervisningsutvalet ved IPED	<ul style="list-style-type: none"> • Forvaltar pedagogikkemne som inngår i lektorutdanninga. • Studieplanansvar for eittårig PPU • Forvaltar BA- og MA program i pedagogikk.

Tabell 1: Ansvarsområde i Lektorutdanningane

Arbeidsgruppa som har sett på struktur og økonomi i lektorutdanningane ved UiB har skissert ein alternativ styringsmodell (sjå Vedlegg 1 i arbeidsgruppas rapport). I denne modellen er det tydeleggjort to styringsnivå:

- Sentralt nivå med eit Lektorutval under Prorektor for utdanning der Fagdirektør møter studieleiara frå fakulteta og studentrepresentantar. Og eit Lektorsenter med Fagdirektør og Fagleg praksiskoordinator.
- Fakultært nivå med fakultære Lektorutdanningsutval

Ifølgje den informasjonen programsensor sit på no, ligg rapporten frå arbeidsgruppa på bordet til Prorektor for utdanning, og ein ventar på vidare handsaming og vedtak. Under arbeid med denne rapporten har eg fått melding om at stillinga som Fagdirektør no er utlyst.¹⁵

Inntrykk frå samtalar og dokumentgjennomgang i 2018

I dei samtalane eg har hatt med tilsette og studentar i løpet av året 2018 har det ikkje vore eit særskilt fokus på spørsmål om systemisk forankring av kvalitetsarbeidet. Det har likevel kome signal om at tilsette opplever at organiserings- og ansvarsstrukturen er kompleks, og at dette gjer det uklart korleis vedtak med implikasjonar for studieutvikling og studiekvalitet blir gjort. Eit døme på dette som har vore nemnt i samtalene, er vedtaket om å auke opptaket til PPU som ifølgje tilsette verkar vere gjort ut frå politiske føringar med lite støtte i den faglege og administrative vurderinga som peika på at dette ville ha negative følgjer for studiekvaliteten.

I arbeidet i 2018 har eg som programsensor lese saksdokument og referat frå dei sentrale organa som er nemnde i Tabell 1. Dette er ei erfaring som i nokon grad samsvarer med den opplevinga som tilsette gjev uttrykk for. Nokre i nokre saker er saksgangen og sakshandsaminga rimeleg greie å følgje, medan det i andre høve gjer det vanskeleg å få eit klart inntrykk av kva status ei sak har, kor det endelege vedtaket blir fatta og kva vidare oppfølging og implementering av dette er.

Vurdering av forankring og ansvarsområde og rutinar for oppfølging

Med bakgrunn i dei momenta som er løfta fram i det føregåande vil eg kome med nokre vurderingar knytt til dei føringane for kvalitetsarbeid som er lagde i paragraf 4 i studietilsynsforordninga (Vedlegg 1). Vurderinga står for programsensors rekning og går ikkje inn på spørsmålet om korleis ei tilsvarande vurdering frå tilsynsorganet NOKUT ville ha falle ut.

¹⁵ <https://www.jobbnorge.no/ledige-stillinger/stilling/160794/fagdirektoer-for-lektorutdanninga-ved-uib>

1 Kvalitetssystemet skal vere forankra i strategi og dekkje alle vesentlege område (Studietilsynsforskrifta §4-1 (1))

Av dokumenta som er nemnde tidlegare går det fram at det føreligg ein overordna strategi for utdanning ved UiB med fokus på tilhøvet mellom utdanning og forskning. Strategien er ikkje systematisk knytt til dei ulike fag- og utdanningsområda ved UiB, og lektorutdanningane er så vidt eg kan sjå, ikkje nemnde i strategidokumentet.

Det er varsla at strategien skal reviderast i 2019. I løpet av 2019 er det grunn til å rekne med at ein også fullfører det arbeidet med ein Visjon for lektorutdanninga som Styringsgruppa har sett i gang. I begge desse prosessane vil det vere rimeleg at ein frå lektorutdanninga si side også har eit fokus på korleis strategi og visjon samsvarar med sentrale element i utdanningane. Utkastet til visjon legg til grunn UiBs framheving av fagleg tyngde og tilfører eit profesjons- og innovasjonsperspektiv til dette. Når Studietilsynsforskrifta seier at eit strategisk forankra kvalitetssystem skal dekke vesentlege område ved utdanninga, er det rimeleg å forstå dette slik at desse vesentlege område er gjort tydelege i strategien. Såleis er det grunn til å legge vekt på at visjonsdokumentet og kvalitetssystemet samsvarar med kvarandre.

2 Kvalitetssystemet skal vere forankra i styre og leiing på alle nivå og bidra til å fremje ein kvalitetskultur (Studietilsynsforskrifta §4-1 (2))

Ansvarsområde for utvikling og kvalitetssikring av lektorutdanninga er klargjorte på UiBs nettsider og i saksdokument slik det er gjort greie for tidlegare. Kvalitetshandboka er signert i 2013 av dåverande rektor for UiB, og det vert opplyst at kvalitetssystemet er godkjent av NOKUT 29.3.2013. Forankring av kvalitetsarbeid kan ein forstå på fleire måtar:

- Forankring kan handle om kva organ som fattar konkrete vedtak om ansvarsområde for og ansvarsfordeling mellom ulike organ og stillingar som er involvert i lektorutdanninga. Korleis slik forankring er gjort, har eg ikkje fullt innsyn i ut frå det materialet eg har hatt tilgang til.
- Forankring kan også handle om kva organ og stillingar som leiar kvalitetsarbeid på ulike nivå. I høve til dette gjev Kvalitetshandboka informasjon om ansvar for program- og emneevalueringar og om ansvar for å følge opp resultatane av slike evalueringar.

I samband med ein eventuell revisjon av styringsstruktur og programstruktur vil det måtte skje ei tydeleggjering av ansvarsområde. Då er det grunn til å sjå til at det går tydeleg fram av dokument og nettsider som gjer greie for ulike komponentar i kvalitetssystemet, kva for organ desse er forankra i.

3 Det skal vere ordningar for systematisk kontroll, systematisk innhenting av informasjon og bruk av relevante kjelder (Studietilsynsforskrifta §4-1 (3) og (4))

Ordnningar for systematisk kontroll basert på innhenting av informasjon frå relevante kjelder er primært dekkja gjennom ordningar med program- og emneevaluering og eksterne vurderingar frå til dømes programsensor. UiB har ein eigen portal der rapportar frå slike evalueringar blir publiserte, den såkalla Studiekvalitetsbasen.¹⁶ Eg har i tidlegare rapportar, særleg rapporten frå 2016, peika på

¹⁶ <https://kvalitetsbasen.app.uib.no/>

at rapporteringa i Studiekvalitetsbasen av emneevalueringar i lektorprogramma på HF er ujamn. Fakultetet dokumenterer såleis ikkje at lektorprogramma oppfyller kravet i Kvalitetshandboka om at 1/3 av emna skal evaluerast kvart år. Om ein ser på rapporteringar frå programevalueringar av lektorprogramma på HF, er det einaste som er publisert her programsensorrapportar frå 2013 og 2011. Interne programevalueringar er ikkje å finne i tidsrommet 2003-2018, sjølv om kravet i kvalitetshandboka er at det skal vere slike evalueringar minst kvart 5. år. (Til samanlikning er det publisert ein intern evalueringsrapport frå Lektorprogrammet i naturvitskap og matematikk hausten 2016).

Eg er kjend med at mellom anna Programutvalet på HF har gjort vurdering av at programsensorrapportane dei siste åra skal haldast internt ettersom dei inneheldt informasjon som kan sporast til konkrete personar. Det synest ikkje vere nokon allmenn praksis at programsensorrapportar blir lagt ut i Studiekvalitetsbasen. Samstundes er det grunn til å vurdere om ikkje kvalitetsarbeidet i lektorprogramma bør dokumenterast i nokon grad også her, så lenge UiB vel å bruke ein slik plattform. Med dette i sikte laga eg i 2017 to utgåver av rapporten der den eine var tenkt til ekstern publisering i Studiekvalitetsbasen. Denne rapporten er ikkje tilgjengeleg i basen, og er difor så langt ikkje tilgjengeleg eksternt.

4 Innhenta informasjon skal brukast til å betre kvaliteten på studieprogramma og skal inngå som ein del av kunnskapsgrunnlag ved institusjonen (Studietilsynsforskrifta §4-1 (5) og (6))

I Kvalitetshandboka er det fastsett krav om at emneansvarleg/programstyreleiar skal syte for ein årleg gjennomgang av studietilboda med sikte på forbetring og korrigerings, og at kvart institutt og fakultet skal utarbeide ein årsrapport om utdanningsverksemda. Fakulteta skal ta utgangspunkt i institutta sine utdanningsmeldingar og/eller emne- og programrapportar.

Eg har hatt tilgang til utdanningsmeldingar for 2017 frå Institutt for framandspråk (IF), Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE) og Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap (AHKR). I rapportane er lektorprogramma nemnde som program som har rimeleg god deltaking i studiebarometeret. IF melder også at spansk er meldt inn som fag 1 i lektorutdanninga, medan LLE framhevar lektorprogrammet som det einaste studieprogrammet med obligatorisk praksis. EVU-satsingar mot lærarar blir også omtala. AHKR omtalar oppstarten av det nye lektorprogrammet i historie/religion og seier at det store studenttalet inneber at dette programmet utgjer ein vesentleg del av instituttets utdanningsverksemd. Dei framhevar at programmet er eit viktig samfunnsbidrag, men at det også utgjer ei ressursmessig utfordring mellom anna med omsyn til oppgåverettleiing og praksisplassar.

Utdanningsmeldingane viser at vurderingar knytt til lektorprogramma er synlege også på faginstuttnivå. I tillegg vil meir generelle vurderingar i desse meldingane vere knytt til evalueringar inkludere fagemne og aktivitetar som også inngår i lektorprogrammet. Utdanningsmeldingane tyder likevel ikkje på at institutta kan dra omsyn for heilskapen i lektorprogramma, og at dette må skje i dei organa som har dette som særskilt ansvarsområde for lektorprogramma.

Den årlege gjennomgangen som programstyreleiar ifølgje Kvalitetshandboka skal syte for, ser så langt eg kan sjå, ikkje ut til å ha form av tilsvarande meldingar. Møtereferata frå Programrådet syner at dette organet har ei aktiv oppfølging av programsensorrapportar og følgjer arbeidet med strukturrevisjon og visjonsarbeid tett. Dette dokumenterer at viktige kvalitetsaspekt blir følgt opp av

programleinga. Ut frå den informasjonen eg sit med, er det mindre klart om det også blir utarbeidd interne rapportar som gjev eit heilskapleg bilete av kvaliteten i dei ulike lektorprogramma. Sidan det er ulike institutt (og fakultet) som har ansvar for emne som inngår i lektorprogramma, er det grunn til å utvikle strukturer for å generere kunnskap på tvers og på aggregert nivå innanfor det ein skilde programmet.

Oppsummerande punkt

- Det kvalitetssystemet som lektorprogramma inngår i, synest vere forankra i sentrale strategiar, men samanhengen mellom sentral strategi, programvisjon og kvalitetselement i dei ein skilde programma kan bli gjort tydelegare.
- Ansvar til ulike roller og instansar i lektorprogramma er definert, men det er grunn til å sjå om dette kan gjerast tydeleg i samband med ein kommande gjennomgang og endring av styringsstrukturen.
- Studiekvalitetsbasen kan nyttast meir systematisk ved at ein i større grad rapporterer systematisk på ein måte som gjev grunnlag for å utvikle kunnskap på aggregert nivå og grunnlag for å drøfte og utvikle tiltak på tvers av emne og studieprogram.
- Interne programevalueringar er ikkje publisert i Kvalitetsbasen dei siste fem år.
- Forholdet mellom årlege utdanningsmeldingar frå institutta og årleg gjennomgang hjå programråd/programstyreleiar blir noko uklart sett utanfrå, og treng kan hende ein gjennomgang.

Hovuddel 2: Program- og emne vurdering: Lektorprogram med master i historie eller religion, med særskilt vekt på dei tre første semestera

Lektorprogrammet med master i historie eller religion starta opp hausten 2017. Det første studentkullet er no i tredje semester, og eit nytt studentkull starta opp hausten 2018.

Som sagt er det i denne delen av rapporten eg i særleg grad har tatt utgangspunkt i nokre hovudmoment i paragraf 2 i Studietilsynsforskrifta. Punkt i forskrifta som gjeld krav til stillingar og kompetanse hos tilsette og fagmiljøet har eg ikkje gått inn på. Eg har heller ikkje gått inn på dei punkta som gjeld doktorgradsutdanning.

1 Aktuelle krav i lov om universitet og høgskular med tilhøyrande forskrifter skal vere oppfylt (Studietilsynsforskrifta §2-1 (1))

I Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)¹⁷ er det primært to paragrafar som er relevante for kvalitetsvurdering av studium. Paragraf 1-1 om formålet seier at utdanninga skal vere på høgt internasjonalt nivå og at prinsippet om fagleg fridom og bruk av vitenskaplege metodar skal ligge til grunn. Paragraf 1-6 seier at institusjonen skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga og at studentevalueringar skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

¹⁷ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

Kvalitetssystemet ved UiB er allereie kommentert tidlegare i denne rapporten. Studentevalueringar inngår i emneevalueringar og også i nokon grad i programsensorarbeidet.

Når det gjeld det faglege nivået, er dei disiplinfaglege emna i stor grad dei same som på fagemna i historie og religionsvitenskap, og studieplanen viser ein fagleg progresjon frå emne på 100-nivå til emne på 300-nivå. Litteraturen på 100-nivå er i hovudsak norsk, med aukande mengd av internasjonal litteratur på 300-nivå.¹⁸ Dei fagdidaktiske emna på 300-nivå (HIDID313 og RELDI313) er så langt ikkje tilgjengelege via studieplanen på nettet. Det blir sagt at RELDI313 er tenkt å vere meir forskingsretta slik at det blir ein tydeleg progresjon samanlikna med dei fagdidaktiske emna på bachelornivå. Om kravet til høgt internasjonalt nivå skal gjelde også for fagdidaktikk, bør ein vurdere å synleggjere internasjonale perspektiv tydeleg i studielitteraturen på masternivået.

Studietilsynsforskrifta viser også til krav i forskrifter som høyrer til lova. Sidan NOKUT er nemnd, må ein rekne med at både studiekvalitetsforskrifta og studietilsynsforskrifta sjølv er inkludert. I tillegg kjem Forskrift om rammeplan for lærarutdanninga 8-13 (Rammeplanforskrifta).¹⁹ Studiekvalitetsforskrifta²⁰ inneheld som tidlegare nemnd primært reglar for NOKUTs arbeid og for akkreditering av institusjonar, medan Rammeplanforskrifta gjev rammar for læringsutbyte.

Læringsutbytet for lektorprogramma i historie og religion følgjer tett på Rammeplanforskrifta, men skil seg frå denne på ein skilde punkt. Når det gjeld punkt om vald og overgrep, synest ein på UiB ikkje å ha teke inn den utvida formuleringa under kunnskapar og det nye punktet under ferdigheiter som vart teke inn i forskrifta i mars 2016. Tilsvarande ser ut til å gjelde for Lektorprogramma i nordisk og i framandspråk. Saksområdet er nemnd under kunnskapar, men det er skjedd ei innskjerping av dette feltet i forskrifta som ein bør vurdere å gjere tydelegare i studieplanen.

Lektorprogrammet for historie og religion har valt å ta inn punkt i læringsutbyte som ikkje er nemnd i rammeplanforskrifta. Det gjeld kunnskap om samiske tilhøve og ferdigheiter som handlar om fagleg tryggleik og kommunikasjonsevne og om det å kunne følgje normene for akademisk skriving. Dei to siste momenta samsvarar godt med UiBs framheving av fagkompetanse.

2 Informasjon om studietilbodet skal vere korrekt, vise studiets innhald, oppbygging og progresjon samt ordningar for studentutveksling (Studietilsynsforskrifta §2-1 (2))

Informasjon om studiet på nettsidene til UiB²¹ har følgjande hovudsider, markert med faner:

- Introduksjon: gjev ein kort, motiverande introduksjonstekst og ein kort animasjons-video. Det er lenkar til studieplan, instituttet si heimeside og kontaktinfo til studierettleiar.
- Studieretningar: inneheld separate sider med informasjon om kvart av dei to faga og studieløpet, inkludert fag 2

¹⁸ Her byggjer eg på variantar av dei oppførte masteremna som i dag er tilgjengelege på fagstudie i historie og religionsvitenskap. Om litteraturen i desse emna vil bli tilpassa lektorstudentar i nokon grad når dei blir iversett i lektorprogrammet, har eg ikkje informasjon om.

¹⁹ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

²⁰ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>

²¹ <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR>

- Kva kan eg bli: inneheld informasjon om yrkesveggar og kvalifikasjonar. Eit punkt om «Forsking» står førebels berre som ei overskrift utan tekst.
- Kva lærer eg: presenterer læringsutbytet (ein tekst som også finst i studieplanen)
- Korleis søke: gjev informasjon om søknadsprosedyre, opptakskrav og overgangsordningar.

Studieplanen²² gjev informasjon om namnet på studiet, omfang, undervisningsspråk, oppstart, mål og innhald, læringsutbyte, opptakskrav, tilrådde forkunnskapar, innføringsemne, obligatoriske emne, rekkefølge for emne i studiet, krav til progresjon i studiet, delstudium i utlandet, undervisningsmetodar, vurderingsformer, karakterskala, vitnemål og vitnemålstillegg, grunnlag for vidare studium, relevans for arbeidsliv, evaluering, skikkavurdering og autorisasjon, programansvar, administrativt ansvar og kontaklinformasjon.

Informasjonen om mål og innhald presenterer studiet som ei kombinasjon av fagleg-vitskapleg og profesjonsretta utdanning og presenterer dei to faga som historisk-kulturelle perspektiv på samfunnet som gjev verdifulle referanserammer. Også fag 2 er kort nemnde.

Informasjon om oppbygging og progresjon er i hovudsak gjeve som ei liste over emne for det einskilde semesteret. Denne lista gjev monaleg god oversikt og er langt mindre kompleks å lese enn den motsvarande oversikten på programsidene til lektorprogrammet med master i framandspråk. Det manglar førebels informasjon om (linkar til) nokre studieemne på masternivå. Det er også ein feil i linken frå RELV101 i andre semester (som fører til eit franskemne). Elles tyder planen på at historiestudentane har eit større tilfang av valemne enn religionsstudentane.

Når det gjeld studentutveksling, legg studieplanen opp til utveksling i 6. semester. Studieplanen oppmodar studentane til å reise på utveksling og viser til utviklingsavtalar som UiB har med universitet i heile verda. Det blir også vist til ei eiga nettside med informasjon om korleis ein går fram når ein skal søkje om utveksling.²³ Det er altså på plass ein rammstruktur rundt utveksling. Tilbakemelding frå studentar på andre lektorprogram og frå administrativt tilsette vitnar om at det kan krevjast mykje innsats for å få til vellukka utveksling. Det er difor grunn til å sjå på korleis ein kan legge til rette for god kontakt med studiestader og for at studentar kan lette planleggingsarbeidet ved at til dømes fleire studentar dreg på utveksling i lag.

3 Læringsutbytet for studietilbodet skal beskrivast i samsvar med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og studietilbodet skal ha et dekkande namn (Studietilsynsforskrifta §2-2 (1))

Læringsutbytet er tidlegare i denne rapporten vurdert i høve til Rammeplanforskrifta som har fastsett læringsutbyte for lektorutdanninga i tråd med føringane i Kvalifikasjonsrammeverket.²⁴

²² <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR/plan>

²³ <https://www.uib.no/student/48724/slik-reiser-du-p%C3%A5-utveksling>

²⁴ Det er eit par punkt i Kvalifikasjonsrammeverket som ikkje synest vere eksplisitt synleggjort i Rammeplanforskrifta – det gjeld ei forankring i fagområdets historie og tradisjonar og det gjeld formidling av sjølvstendig arbeid og bruk av fagområdets uttrykksformer. Dette kan likevel knapt gjerast gjeldande som ei innvending mot ein studieplan som følgjer rammeplanforskrifta.

Studiet blir namnsett på litt ulikt vis. I studieplanen heiter det «Lektorutdanning med master i historie eller religionsvitskap» medan ein på nettsidene for studiet nyttar nemninga «Lektor historie eller religion». Namnet på studiet verkar informativt og samsvarar med den forma som er nytta på dei to lektorprogramma med master i nordisk og i framandspråk. At ein nyttar ei kortare form nokre stader er truleg ikkje eigna til å skape mistydingar så lenge nøkkelorda «lektor», «historie» og «religion» er inkludert.

4 Studietilbodet skal vere fagleg oppdatert og ha tydeleg relevans for vidare studium og/eller arbeidsliv (Studietilsynsforskrifta §2-2 (2))

Studietilsynsforskrifta stiller krav om at studietilbodet er fagleg oppdatert, men utan å spesifisere nærare kva kriterium ein skal vurdere dette ut frå. At eit fagtilbod er fagleg oppdatert, vil vel rimelegvis handle om at faglitteraturen gjennomgåande er av nyare dato (med rom for eldre klassiske tekster) og at litteraturen og undervisninga fangar opp sentrale faglege problemstillingar også frå nyare tid. I lektorprogram som utdannar for undervisningsarbeid i skulen vil det også vere eit moment av oppdatering i tilhøve til utviklinga i skulefaget.

Eg har sett gjennom litteraturlistene for dei disiplinlege emna og fagdidaktisk emna som så langt har vore undervist i historie og religion på det nye lektorprogrammet. Litteraturen her er frå dei siste 10-15 år med eit par unntak. Ut frå den kjennskapen eg har til delar av desse fagfelte synest litteraturen å dekkje sentrale og aktuelle faglege tema og problemstillingar.

5 Studietilbodet skal ha eit samla arbeidsomfang på 1500–1800 timar per år for heiltidsstudium (Studietilsynsforskrifta §2-2 (3))

Dette kravet er vanskeleg å vurdere ut frå den informasjonen eg har tilgjengeleg. Det er ikkje indikasjonar om at omfanget av undervisning, pensumarbeid, praksis og eksamensarbeid går utover dei formelt fastsette rammene. Det er likevel eit spørsmål om arbeidet med studiekvalitet vil kunne tene på ei klargjering av slike krav til omfang. I omtalen og vurderinga av masterdelen av dei språklege lektorprogramma seinare i denne rapporten, peiker eg på studentane opplever einskilde semester i studiet som særskilt krevjande, særleg sjuande semester. Det er grunn til å tru at studentar på Lektorprogram i historie eller religion vil kunne gjere liknande erfaringar når dei kjem så langt i studiet. Det er difor grunn til å vurdere om arbeidsbelastninga er ujamt fordelt i studiet på ein måte og i ein grad som gjer at avvik frå krava til arbeidsomfang som er fastsett i studietilsynsforskrifta.

På meir generelt grunnlag er det grunn til å spørje om integrerte lektorprogram ville tene på å lage modellar for stipulert tidsbruk på dei ulike komponentane som inngår i dei einskilde semestra. Dette kunne vere utgangspunkt for fruktbare samtalar mellom tilsette og studentar om forventningar og ansvar i høve til innsats og prioriteringar i studiesituasjonen. Og det kunne likeeins vere eit fruktbart utgangspunkt for vurdering av faktisk omfang og vekting mellom ulike studieemne som går parallelt i det einskilde semesteret, ikkje minst vurderingar av tidsbruk for praksisemne utan studiepoeng og såkalla «krympeemne» for lektorstudentar.

6 Studietilbodet skal ha eit innhald, ei oppbygging og ein infrastruktur som er tilpassa læringsutbyttet for studietilbodet (Studietilsynsforskrifta §2-2 (4))

Dette punktet i Studietilsynsforskrifta er, saman med det følgjande punktet om undervisnings- og læringsformer, eit kjernepunkt i tilhøve til kvalitetsvurdering av utdanningstilbod. Dette handlar om korleis studiet legg til rette for læringsarbeidet og læringsprosessen til studentane.

Det er ikkje mogleg for ein ekstern programsensor å få innsyn i og vurdere heilskapen i dette, og det er også krevjande å utvikle eit kvalitetssystem og ei kvalitetsvurdering som fangar opp alle aspekt i dette komplekse samspelet. Materialet eg har fått innsyn i gjev likevel innsteg til nokre moment til ei vurdering av det nye studieprogrammet.

Faginnhald

Det første momentet gjeld det faglege innhaldet. Tilsette i historiedelen av programmet seier at dei innleiande disiplinifaglege emna er oversiktsemne over eldre og nyare historie og utdjupande emne med fritt val blant ei rekkje tema. Dei seier at det kan vere naudsynt å avgrense valfridomen noko etter kvart for ikkje å få kollisjonar med praksisdagar i kortpraksis. I bachelor-delen inngår også eit emne i historisk metode (HIS203, 6. semester.)

I den religionsvitskaplege delen av studiet er det ifølgje studieplanen innleiande emne som «Religion, kultur, samfunn» (RELV100) og «Kva er religionsvitskap» (RELV101) og emne om religionar i Midtausten og samisk religion (RELV105). I tredje semester følgjer to emne som gjev innføring i dei klassiske vestlege religionane kristendom, jødedom, islam (RELV102) og dei austlege buddhisme og hinduisme (RELV103L).

Eg har diverre berre fått tilgang til studentsynspunkt frå den religionsvitskaplege delen av studiet. Her blir det sagt at studentane er svært nøgde med det faglege innhaldet i dei religionsvitskaplege emna. Førelesarane blir sagt å vere blant dei fremste fagfolka på feltet i ein nasjonal og nordisk samanheng, og inntrykket er at studielitteraturen held eit høgt fagleg nivå. Den einaste kritiske merknaden er eit spørsmål om rekkefølgja på dei to innføringsemna i 1 og 2 semester burde vore snudd slik at emnet RELV101 som gjev grunnleggjande religionsvitskapleg kunnskap burde ha kome føre emnet RELV100. Det blir vist til at ein har stilt spørsmål om dette til instituttet, men at inntrykket er at kapasiteten ved instituttet ikkje gjev rom for å gjere slike endringar.

Det blir også gitt ros til undervisinga i religionsdidaktikk. Både førelesarane blir framheva som engasjerte, seriøse og svært dyktige. Det blir sagt at førelesarane har eit tydeleg fokus på føremålet med undervisinga og studiet.

Eg har ikkje hatt tilgang til emneevalueringar i kvalitetsbasen frå den perioden det nye studiet har vore i drift. Eg har fått tilsendt kopi av utfylte evalueringsskjema som studentar i fet religionsdidaktiske emnet RELDI 111 nyleg har levert. Desse tilbakemeldingane synest i hovudsak å stadfeste det positive biletet som kom fram gjennom munnleg tilbakemelding til programsensor. Det er likevel ein del studentar som ønskjer sterkare integrasjon og samordning mellom fagdidaktikk og praksis, og det er ønskje om ein noko annan tidsplan for arbeid med semesteroppgåva. Dei same punkta blei omtala i emneevaluering hausten 2015 (sjå programsensorrapport 2017)

I rapporten frå 2016 nemnde eg at studentar melde at det var noko delte meininger om opplegget for historiedidaktikkemnet HIDID111 der undervisinga var lagt over heile dagar utan at dette var informert godt om i førekant. Det er ikkje kjend for programsensor om dette framleis er ei utfordring for studentar.

Tilhøvet mellom skulefag og undervisingsfag

Formuleringane av læringsutbyta i Rammepanforskrifta peiker først og fremst mot den akademiske kunnskapen og profesjonskunnskapen og nemner ikkje særskilt tilhøvet mellom akademisk kunnskapsfelt og skulefag. I studieplanen for Lektorprogrammet i historie/religion er det teke inn eit særskilt læringsutbyte om at studenten «kan faget godt nok til å vere trygg i undervisningssamanheng, og kan kommunisere godt i faga». Dette reiser spørsmålet om i kva grad det er samsvar mellom dei kunnskapsfeltene som blir dekte i studiet og det relativt tverrfaglege preget ein finn i religionsfaga på alle trinn og i historiefaget ungdomstrinnet, og også i eit relevant undervisingsfag som historie og filosofi på vidaregåande trinn.

Når det gjeld tilhøvet mellom universitetsfag og skulefag, vurderer historiedidaktikarar ved UiB det slik at det er det stor grad av samsvar mellom nåverande universitetsfag og dei eksisterande læreplanane. Dette har med strukturen i faget å gjere, og dei meiner at utfordringane nok er større i andre fag. Men dei seier også dei nye læreplanane som er under utarbeiding kan kome til å by på utfordringar i så måte, også for historie.

På ungdomstrinnet i skulen er historie ein del av samfunnsfag saman med geografi. Historiedidaktikarar ved UiB seier at det på lektorutdanninga er eit samarbeid med samfunnsfagdidaktikk og geografididaktikk som har fungert bra. Emnet HIDID112 (6. semester) har eit tverrfaglig preg i så måte. Men fagleg sett vil det nok vere eit visst krav til studentane om at dei les seg noko opp når dei skal undervise i faget på ungdomstrinnet. I vidaregåande skule er det eit eige programfag i historie og filosofi. Dette skulefaget er ikkje særskilt vektlagt i Lektorprogrammet med master i historie ved UiB, men det blir sagt at einskilde studentar har hatt praksis i dette faget.

Religionsfaga på ungdomstrinn og vidaregåande trinn i skulen er tverrfaglege og dekkjer tema frå religionsvitenskap, filosofi og etikk. Lektorprogrammet med fordjuping i religionsvitenskap har berre religionsvitenskaplege fagemne i studiet. Frå studenthald blir det sagt at det vil vere naudsynt å skaffe seg kunnskap utover religionsvitenskapen når ein skal undervise om til dømes livssyn som Human-Etisk Forbund. Samtidig blir det sagt at etikk også blir poengtert som eit vesentleg aspekt ved religionane og at slike etiske aspekt dermed blir tydeleg i undervisinga på studiet.

Av litteraturlista går det fram at det fagdidaktiske emnet RELDI111 har tatt inn noko stoff om etiske grunnlagsproblem og handtering av kontroversielle spørsmål. Det ser altså ut til at både historiefaget og religionsvitenskapen i dette lektorprogrammet vel å handtere dei tverrfaglege utfordringane i det fagdidaktiske emnet. Trass i dette er det likevel grunn til å halde oppe spørsmålet om dette er den beste løysinga for eit lektorprogram, eit fakultet og eit universitet som har fagleg kvalitet som sitt varemerke. Eg vil tilrå at leiinga for programmet og dei involverte fagmiljøa ser på dette spørsmålet på nytt når dei nye læreplanane for skulen (Fagfornyninga) er på plass.

Logistikk-aspekt

Med det nye lektorprogrammet har fagmiljøa historie og religionsvitenskap fått tilført nye studentar utover det dei har på fagstudia og som fag-2-studentar i dei språklege lektorprogramma. På religionsvitenskap blir det sagt at dei nye studentane utgjør eit verdifullt tilskot til masterstudiet. På historie er nok dette meir utfordrande fordi talet på studentar kan vere ei utfordring for rettleiingskapasiteten. Det blir sagt at det så langt har vore registrert noe fråfall av studentar i religionsvitenskap i det første kullet, medan det er lite fråfall på historie.

Didaktikkundervisinga har eit felles studieemne for 3. og 5. semester (fag 1 og 2) som blei meir problematisk enn venta på grunn av ulike praksisordningar i dei to semestra. Det blir sagt at ein difor må vurdere om ein skal legge om dette slik at det blir felles undervising, men at studentane blir delte i semesterspesifikke grupper i for- og etterarbeid til praksis.

Frå studenthald blir det sagt at det har vore ein ryddig logistikk i tilhøve til undervising og eksamen på fagemna. Eksamenar er lagde relativt tett på kvarandre, men likevel med tilstrekkeleg klaring til at det er overkommelig å førebu seg. Men det blir vist til erfaringar med sviktande praksislogistikk i første semester parallelt med ExPhil, og til tilsvarende erfaringar i tredje semester.

Det har vore kritiske ytringar frå studentar om logistikken mellom fagundervising og praksis på studiet. Det blir til dømes vist til eit lesarinnlegg i Bergens Tidende 22. oktober skrivne av tre lektorstudentar frå nordisk, historie og religionsvitenskap. I innlegget fortel studentane om kort varsel og manglande informasjon og førebuing i samband med kortpraksis. Prodekan for utdanning ved HF svarar i same nummer av avisa og ber om orsaking for dei negative student erfaringane. Prodekanen viser til det ekstraordinære studentopptaket som vart gjort dette året og at UiB trass i dette til sist fekk praksiskabalen til å gå opp.

Liknande kritikk kjem fram i eit brev til Programutvalet frå Fagutvalet frå lektorutdanninga ved UiB (FIL) på vegne av studentane. Brevet var handsama i Styringsgruppa for lektorutdanninga 13.4.2018²⁵ og var opp som referatsak i Programutvalet litt seinare. I brevet peikar FIL på «Kollisjonar mellom fag, kortpraksis som ikkje forandrar seg på tre år, stressande langpraksis, ein knekk i løpet av 7. eller 8. semester, mangel på integrering av teori som pedagogikk og didaktikk i praksis, og meir». Dei viser til student erfaringar av at dette er problem som studentar på mange kull før dei har opplevd, og dei viser til utsegner frå tilsette som har mist trua på varige endringar som kan bøte på problema. Samstundes gjev studentane ros til dekan Jørgen Sejersted for det engasjementet han viser for å få til endringar. Studentane viser også til nokre konkrete positive endringar og kjem med sterk oppmoding til leiinga om å skape betre integrasjon mellom komponentane i lektorprogrammet, særleg ved at det blir meir aktiv bruk av kunnskapar frå fagdidaktikk og pedagogikk i praksisutøvinga.

Logistikkutfordringane blir stadfest av tilsette på historie som meiner problema blei aksentuert på grunn av det særskilte ekstraopptaket av PPU-studentar hausten 2018, noko som førte til sterkt press på praksisplassar. Det blir sagt at fagleg tilsette opplever situasjonen som frustrerande fordi dei fagtilsette blir sitjande med ansvar for vedtak som er fatta på høgare nivå. Situasjonen har ført til at studentar på det nye studiet har fått ein uheldig start, sidan dei opplever dei forsterka logistikkutfordringane som følgjer med auken i studenttal. Også frå administrativt hald peiker ein på

25

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/moteinnkalling_og_sakliste_for_mote_2_april_2018.pdf

desse utfordringane. Og frå fagleg leiarhald blir det peika på at det er ei varig utfordring at kortpraksisemne ligg utanfor sjølve studieemna. Når studentane opplever svikt i til dømes praksismottak, er det fordi det er svikt i praksis-planlegginga. Dette er ei sak som har vore drøfta i Programrådet nyleg, med sikte på å finne meir heilskaplege løysingar. Det blir erkjent at det er ei fragmentering i studiet, og at det er viktig å skape ein tydelegare samanheng. Tilsette på andre lektorprogram ved HF melder om mindre utfordringar og om studentar som i hovudsak er nøgde med praksiserfaringane, og meiner at kritiske røyser utgjør eit mindretal. Så biletet er noko samansett.

Sett utanfrå er det ikkje mogleg å skaffe seg eit eksakt bilete av dei tilhøva som ligg bak kritikken. Sjølv om hausten 2018 nok utgjør eit særskilt tilfelle med eit politisk motivert ekstraopptak av studentar, er det biletet som bli teikna av student erfaringar knytt til praksis likevel velkjend og går tydeleg inn i eit mønster som også er blitt peikt på i rapportar frå ein tidlegare programsensor.

I rapporten frå strukturutvalet som har vore leia av Jørgen Sejersted er det sett fram forslag om mellom anna å integrere praksis sterkare med profesjonsemne og om å innføre eit profesjonssemester. Sett frå min ståstad er tiltak av denne typen heilt naudsynne om ein ønskjer å få til ein tilfredsstillande logistikk rundt praksis. Behovet for slike tiltak blir ikkje mindre sett i lys av at rapporten foreslår å auke studenttalet på lektorprogramma gjennom å flytte studieplassar frå PPU til lektorprogramma samstundes som ein arbeider for å redusere fråfall i studiet.

Samstundes er det slik at innføring av eit profesjonssemester i til dømes 6. semester ikkje løyser logistikk-utfordringane i kortpraksis. Her trengst det eigne grep, til dømes å ved å skjerme ein vekedag frå fagundervisning og legge praksis som einskild dagar på den skjerma dagen.

Praksisopplæring

Når det gjeld innhaldet i praksisdelen på lektorprogrammet i historie eller religion så langt, er ikkje informasjonen særleg rikhaldig. Eg har ikkje hatt tilgang til evalueringar som kan seie noko om dette, og har ikkje hatt høve til å snakke med praksisrettleiarar som har hatt erfaring med rettleiing av studentar frå nettopp dette studiet. Men frå fagleg hald blir det teikna eit bilete av at studentar har hatt ganske ulike opplevingar av praksis, på grunn av dei utfordringane som har vore. Nokre studentar har hatt ein god praksis, medan andre har hatt rettleiarar som ikkje har vore godt informert om praksisopplegget.

Frå studenthald fekk eg også refleksjonar over progresjon og innhald i dei to kortpraksisemna i første og tredje semester. Det blei sagt å vere bra at det er lagt opp til ein progresjon med fokus på observasjon i desse to første periodane og eiga undervisning i seinare praksisperiodar. Men det blir stilt spørsmål ved grunnlaget ein har for å nyttegjere seg observasjonen i første praksisperiode som kjem svært tidleg i studiet, fordi ein treng meir fagkunnskap og pedagogisk kunnskap for å analysere og fortolke det som skjer i klasserommet. Eit spørsmål som vart stilt var om desse tidlege praksisperiodane hadde som primær funksjon å hjelpe studentane til å avklare om lektorstudiet verkeleg er det dei vil satse på. Slike avklaringsprosessar blei sagt å inngå som ein viktig komponent i pedagogikkemnet PEDA120 i første semester.

Studentane i det nye lektorprogrammet er framleis så tidleg i løpet at det er vanskeleg å vurdere heilskapen i praksisdelen av programmet. Men ut frå det som er kome fram, kan det vere grunn til å

sjå på om det er behov for å klargjere intensjonane med dei tidlege praksisperiodane for studentane, i tillegg til et ein arbeider med struktur og logistikk for praksisavviklinga.

Tversgåande infrastruktur-aspekt

Nokre tilhøve knytt til infrastruktur er programspesifikke, medan andre handlar om felles ordningar for fleire program. Tilhøve knytt til administrasjonsressurs er eit slikt felles punkt. Det er frå fleire hald peikt på at administrasjonsressursen på lektorutdanninga ved HF er sårbar fordi det er tale om tenester som i stor grad blir utført av ein einskild person. Det er grunn til å vurdere ordningar med samlokalisering av administrative tenester slik at det er støttestrukturar ved sjukefråvær og liknande.

HUSK-satsinga er nemnd i tidlegare rapportar som eit verdfullt fagleg utviklingsprosjekt som også har hatt merkbar positiv effekt for praksislogistikk og infrastruktur kring praksis. Eit anna tiltak er arbeidet med å få på plass eit eige Lektorrom for studentar på HF. Dette har det vore arbeidd med i fleire år, og dette rommet vart innvia hausten 2018. Det er grunn til å følge opp desse tiltaka for å kunne dokumentere dei positive ringverknadene som ein del av kvalitetsvurderinga og sørgje for at slike særskilte tiltak får ein plass i kvalitetssystemet. Eit poeng som også kan framhevast, er at dei to sistnemnde satsingane så langt eg kjenner til har vore inspirert av førebilet e innanfor lektorprogrammet på MatNat. Dette viser også det potensialet det kan vere for å inkludere komparative perspektiv i kvalitetsarbeidet.

7 Undervisings-, lærings- og vurderingsformer skal vere tilpassa læringsutbytet for studietilbodet. Det skal leggjast til rette for at studenten kan ta ei aktiv rolle i læringsprosessen (Studietilsynsforskrifta §2-2 (5))

Eg har gått gjennom informasjonen om undervisnings- og eksamensformer for emna i dei tre første semestra av studiet. Merk at det i første og andre semester er noko valfridom i emne, så studentane vil ikkje ta alle emne som er ført opp i denne tabellen:

Sem Emne		Undervisning	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/vurderingsform
1 sem				
EXPHIL-HFSEM		Førelesingar og seminarsamlingar. Seminara har oppmøtekrav.	Minst 75% deltaking. Munnleg presentasjon. Levert utkast til seminaroppgåve. Møtt til rettleiing. Greidd breiddetest	Studenten skal skrive ei seminaroppgåve undervegs i kurset. A-F
EXPHIL-HFEKS		Førelesingar	Øvingsoppgåve	Skriftleg skuleeksamen (4 timar) A-F
PEDA 120		Førelesingar og gruppeseminar	Frammøtt og førebudd deltaking. Innlevert to tekstar. Munnleg presentasjon.	Skuleeksamen (5 timar). A-F
EXFAC 00TKSEM		Førelesingar og seminar	Frammøtt seminar. Levert utkast semesteroppgåve. Munnleg presentasjon. 45 minuttts prøve	Seminaroppgåve. A-F
EXFAC 00TKEKS		Førelesingar	Ingen	Skriftleg skuleeksamen (4 timar). A-F
EXFAC 00SK		Førelesingar og seminar	Tre øvingsoppgåver	Skriftleg prøve (4 timar). A-F
HIS100	H	Førelesingar	Ingen	Skuleeksamen (4 timar). A-F
RELV100	R	Førelesingar,	Deltaking seminar (60%)	5 dagar heimeeksamen. A-F

Sem Emne		Undervisning	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/vurderingsform
		arbeidsseminar		
KOPRA 101		72 timar praksis inkl. for- og etterarbeid i PED120	Oppmøte 100%. Deltaking to førebudde temaseminar. Aktiv deltaking i praksis. Utarbeide observasjonsskjema	Vurdering av deltaking gjort av rettleiar. Vurdering av refleksjon av pedagog frå UiB. Greidd/ikkje greidd
2 sem				
HIS102	H	Førelesingar og tilbod om skrivetrening	Ingen, berre tilråding	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
HIS108, HIS111, HIS116, HIM101, EUR103	H	Førelesingar (pluss oppgåveseminar HIM101)	Obligatorisk skriftleg arbeid (HIS108, 116), Ingen (HIS111, HIM101, EUR103)	Skriftleg skuleeksamen (6 timar). A-F
HIS115	H	Førelesingar og skriftleg rettleiing på oppgåve	2 skriftlege oppgåver	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
RELV101	R	Førelesingar og obligatoriske arbeidsseminar	Oppgåve. Deltaking (50%). Presentasjon	Heimeeksamen (7 dagar). A-F
RELV105	R	Førelesingar og gruppeundervisning	Skriftleg oppgåve. Deltaking (50%)	Munnleg prøve. A-F
3 sem				
HIS101	H	Førelesingar, samt tilbod om skrivetrening	Ingen, berre tilråding	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
HIS120	H	Seminar og personleg rettleiing	Prosjektskisse innan frist	(Skriftleg) oppgåve. A-F
RELV102	R	Førelesingar, (seminar dersom ressursar)	Ingen	Skriftleg skuleeksamen (6 timar). A-F
RELV103L	R	Førelesingar	Skriftleg oppgåve	Skriftleg skuleeksamen (3 timar). A-F
RELDI111	R	Førelesingar, seminar, praksis med for- og etterarbeid	Frammøte (80%). Praksisframmøte og for-/etterarbeid 100%. Inntil 2 obligatoriske arbeidskrav.	Rettleidd semesteroppgåve. A-F
HIDID111	H	To heildagsseminar samt førebuing og etterarbeid til praksis	Skuleerfaring på inntil 5 dagar med for- og etterarbeid. Obligatorisk oppgåve. Inntil fire aktivitetar.	3 dagar skriftleg heimeeksamen. A-F
PEDA121		Førelesingar og seminar, individuell rettleiing.	Førebudd deltaking. Publisering av utkast til semesteroppgåve. Kommentere utkast til to medstudentar.	Semesteroppgåve. A-F
KOPRA 102		48 timar praksis med for- og etterarbeid	100% oppmøte i praksis. Planlagt og gjennomført læringsaktivitet. Gjennomført intervju med lærar/elev. Loggføring av praksisdagar.	Vurdering av aktivitet ved rettleiar. Vurdering av fagleg refleksjon ved UiB-tilsett. Greidd/ikkje greidd.

Tabell 2: Studieemne i dei tre første semestra av Lektorprogram i historie/religion

Som ein ser er det ei rimeleg variasjon i undervisningsformer og eksamensformer. Ein del emne har aktiv bruk av obligatoriske arbeidskrav. Det gjeld primært emne som har semesteroppgåve eller heimeeksamen, medan emne med skuleeksamen nyttar arbeidskrav i mindre grad. Berre eitt av emna har munnleg eksamen. Det kan argumenterast for at det burde vore meir bruk av munnleg eksamen i ei lektorutdanning ettersom munnleg bruk av språket er sentralt i utøving av lærarprofesjonen. Samstundes er dette ei ressurskrevjande prøveform.

Evalueringar av emne frå dei siste tre semestra finn ein ennå ikkje kvalitetsbasen. Samstundes er det slik at dei fleste einskildemna i det nye studiet allereie har vore undervist i dei disiplinaglege studieprogramma eller som fag 2 eller fagdidaktikk 2 for studentar på dei språklege lektorprogramma. Det er bare fagdidaktikkemna på 300-nivå som vil vere heilt nye. I tillegg vil det sjølvstøtt vere nye kombinasjonar av studieemne og praksisemne i einskilde semester som kan skape synergjar eller utfordringar som ein tidlegare ikkje har erfart.

Dei siste emneevalueringane frå studieemne i historie og religionsvitskap i kvalitetsbasen er frå 2015. Av emne som er med som fag 1 i det nye studieprogrammet, finn ein her HIS101, RELV100, RELV101, RELV102 og RELV105 som er undervist i dei første tre semestra. Og ein finn også dei metoderetta emna HIS203 og RELV301 som ifølgje studieplanen vil bli undervist i 6. og 7. semester. Desse evalueringane tyder på at emna generelt sett fungerer tilfredsstillande. Karaktersnittet på dei emna som har oppgjeve dette, varierer mellom C og B, bortsett frå RELV102 som hadde eit snitt på D dette semesteret, og det er meldt om godt læringsutbyte på dei emna der dette er registrert. Nokre av evalueringane viser også til korleis tilbakemeldingar blir nytta for å utvikle emnet vidare.

Som eg har kommentert i tidlegare rapportar, varierer form og innhald på emnerapportane rimeleg mye frå emne til emne, og dette gjer det vanskeleg å skape eit heilskapleg bilete av studiekvaliteten på emna samla sett. Dersom ein frå programleiinga si side ønskjer å bruke emneevalueringane til å arbeide med meir heilskapleg kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, er det grunn til å drøfte om ein i større grad kan einast om form og innhald for vurderinga, på tvers av emne.

Elles kan eg også minne om at eg i rapporten for 2016 hadde ei gjennomgang av disiplinaglege emne på dei språklege lektorprogramma, og at fleire av desse emna er fag 2-emne på Lektorprogrammet i historie eller religion. I den rapporten peika eg på at studentane var gjennomgåande nøgde med emna og undervisinga, med nokre emnespesifikke ønskje om endringar.

I 2017-rapporten viste eg til nokre emneevalueringar av emne i religionsdidaktikk (hausten 2015) og historiedidaktikk (hausten 2011). Studentane i religionsdidaktikk kommenterte at dei til tider opplevde at arbeidskrav i fleire emne kom på same tide og kunne føre til svært ujamn arbeidsbyrde. I denne rapporten hadde eg også ei gjennomgang av eksamenssensur på fagdidaktikkemna HIDID111 og RELD111. Konklusjonen var at vurderinga verka å vere i samsvar med dei overordna kjenneteikna som er knytt til karakterskalaen A-F, med atterhald om at det var to ulike eksamensformer (heimeeksamen og semesteroppgåve) og noko ulike krav til innhald (bruk av praksiseksempel). Eg kommenterte at dette aksentuerer spørsmålet om kva for status erfaringar og eksempel frå praksis skal ha i dei fagdidaktiske oppgåvene.

8 Studietilbodet skal ha relevant kopling til forskning og/eller kunstnarisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid (Studietilsynsforskrifta §2-2 (6))

Materialet som ligg til grunn for denne rapporten gjev ikkje grunnlag for direkte vurderingar av dette kravet i Studietilsynsforskrifta. Eg har tidlegare kommentert tilfang av studielitteratur som verkar vere rimeleg oppdatert og av ein karakter som gjev studentane innsyn i nyare forskning på feltet. Det er likevel primært på masternivå at studentane vil få eit meir inngående møte med den historiefaglege eller religionsvitskaplege forskningstradisjonen. Som eg skal utdjupe seinare i oppgåva,

verker historie og religionsvitenskap gjennomgåande å legge vekt på forskingsmetodisk skoleing på masternivået. Meir inngåande vurderingar av dette vil eg likevel måtte overlata til ein seinare programsensor som kan følgje studentar gjennom masterdelen av studiet og arbeidet med metodekurs og masteroppgåve.

Kravet om kopling til forskning vil også ha samanheng med i kva grad dei som underviser på studieprogrammet er forskingsmetodisk skolerte og medvitne og driv aktiv forskning og såleis kan bidra til å føre studentane inn i forskningstradisjonen. Studietilsynsforskrifta inneheld fleire krav til fagmiljø og tilsette som byggjer opp under dette, men dette ligg utanfor fokuset for denne rapporten. I ei meir heilskapleg vurdering av studiekvalitet vil også dette måtte trekkjast inn.

9 Studietilbodet skal ha ordningar for internasjonalisering som er tilpassa studietilbodets nivå, omfang og eigenart. Studietilbod som fører fram til ein grad, skal ha ordningar for internasjonal studentutveksling. Innhaldet i utvekslinga skal vere fagleg relevant (Studietilsynsforskrifta §2-2 (7) og (8))

Studentutveksling er omtala tidlegare under punkt 2. Ifølgje nettsidene har UiB 1200 utvekslingsavtalar.²⁶ Humanistisk fakultet forvaltar 21 av desse.²⁷ Eg har ikkje grunnlag for å vurdere kor mange av desse avtalane som vil vere relevante for studentar på lektorprogrammet i historie og religion.

Det finst ein rapport frå ein student på lektorprogrammet i framandspråk frå utvekslingsopphald i Southampton i 2018.²⁸ Studenten skriv: «Eg tok eitt historiefag og to lingvistikkfag, og ettersom ein ikkje har frie studiepoeng på lektorutdanninga hadde eg ikkje så mange fag å velje mellom, men eg var veldig fornøgd med dei emna eg enda opp med. Historiefaget eg tok var HIST2031 Stalin and Stalinism, som var veldig interessant. Lingvistikkfaga eg valte var LING3006 Writing in a Second Language og LING2009 Multilingualism. Begge desse emna var svært lærerike og aktuelle for meg som skal bli lektor i Engelsk. Eg er veldig fornøgd med desse tre faga og måten det blei undervist på i dei.»

Det kan vere grunn til å be ein komande programsensor om å gjere grundigare vurderingar av denne sida av studiet når dei første studentane på det nye lektorprogrammet har gjort erfaringar med utveksling.

10 For studietilbod med praksis skal det føreligge praksisavtale mellom institusjon og praksisstad (Studietilsynsforskrifta §2-2 (9))

Sakspapir og referat frå dei ulike styringsorgana i lektorprogramma viser at det har vore arbeid med spørsmål knytt til praksisavtalar i 2017 og 2018. I møte 12. juni 2017 hadde Styringsgruppa for

²⁶ <https://www.uib.no/student/48724/slik-reiser-du-p%C3%A5-utveksling>

²⁷ <https://www.uib.no/utvekslingsavtaler>

²⁸ <https://www.uib.no/utvekslingsavtale/506-1#uib-tabs-student-reports>

lektorutdanninga ei sak (13/17) om oppfølging av praksis.²⁹ Det låg til grunn eit diskusjonsnotat frå praksisutvalet der det blir peika på at UiB har ei ordning med universitetsskular, partnerskular og praksisskular med samarbeid av ulik karakter og ulike typar forpliktingar. Praksisutvalet peikar på behov for å styrkje og systematisere samarbeidet og skape eit meir heilskapleg, koordinert og overordna ansvar for tilhøvet til praksisfeltet. I rapporten frå arbeidsgruppa som har sett på struktur og økonomi i lektorprogramma ved HF ligg det eit forslag om Lektorsenter med ein fagleg praksiskoordinator. Dette vil vere eit steg i retning av eit slikt overordna grep om praksisfeltet.

Av referat frå Programutvalet for lektorutdanninga i 2018 går det fram at det er utfordringar med praksisplassar på ungdomstrinnet, mellom anna på grunn av auka konkurranse frå Høgskulen på Vestlandet. I lys av student erfaringar som er omtala ovafor, er det grunn til å arbeide målretta med å styrkje avtalane med praksisfeltet. Lektorutdanninga ved UiB står, i likskap med lektorutdanningar andre stader, i eit visst spenningsfelt mellom ønskje om partnerskap av høg kvalitet (jfr universitetsskular) og kravet om å skaffe praksisplassar til eit aukande studenttal.

Student erfaring frå kortpraksis i 3. semester på Lektorprogrammet i religion viser at det kan vere naudsynt å utvide det geografiske området for praksis for å gje studentar den. Intensjonen med praksisperioden i 3 semester er at studentane skal vere på ein vidaregåande skule, sidan fagdidaktikkemnet dette semesteret er retta mot dette skuletrinnet. Den sterke auken i studenttal gjorde dette vanskeleg, og ein student opplevde å hamne på ein ungdomsskule i staden. Studenten løyste dette sjølv i samråd med ein medstudent som disponerte bil, og fekk ordna det slik at dei fekk praksis på ein vidaregåande skule halvannen times kjøring frå studiestaden.

Når det gjeld utvikling av innhaldssida i praksissamarbeidet er det grunn til å peike på det arbeidet som har vore gjort med å utvikle ein Humanistisk skulekontakt (HUSK). Dette tiltaket er nå forankra i og drifta av Programutval for lærerutdanning ved HF for året 2018/2019.³⁰ Dette er eit tiltak som har hatt merkbar verknad på praksiserfaringa til studentar på skular der det har vore prøvd ut, og sett frå programsensors ståstad står dette fram som eit viktig tiltak å utvikle vidare.

11 Studietilbodet skal ha ei tydeleg faglig leiing med eit definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet (Studietilsynsforskrifta §2-3 (3))

Dette punktet i paragraf 2 av studietilsynsforskrifta ser eg i samband med den institusjonelle forankringa av studiekvalitetsarbeidet som er omtala i paragraf 4 og omhandla i del 1 tidlegare i denne rapporten. Som eg kommenterte der, er det mange instansar involvert i kvalitetsarbeidet i tverrfakultære lektorutdanningar, og det er grunn til å sjå til at ansvarstilhøve og prosedyrar for kvalitetssikring er transparente og operative. Dei erfaringane som er gjort i samband med ekstraordinære studentopptak, stadfester behovet for slik transparens.

Oppsummerande punkt del 2

²⁹

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/moteinnkalling_og_sakliste_for_mote_3_juni_2017.pdf

³⁰ Referatsak i møte i Programutvalget for lærerutdanning ved HF (PUHF) 2.5.2018

- UiB har ikkje oppdatert læringsutbytta i samsvar med oppdatering av Forskrift til rammeplan mars 2016 om vald og overgrep.
- UiB har utvida læringsutbytta noko utover Forskrift til rammeplan ved å framheve samiske tilhøve, fagleg element og akademisk skiving, noko som synest vere i tråd med UiBs vekt på fagleg tyngde.
- Informasjonen om studiet på nett verkar i formålstenleg.
- Studielitteraturen for dei første semestra verkar oppdatert.
- Det kan vere grunn for å vurdere bruk av modellar for tidsbruk for å tydeleggjere forventa og realistisk tidsbruk hjå studentar på emne, særleg i krevjande semester.
- Det faglege innhaldet i studiet får godt skussmål, men det kan vere grunn til å sjå på det forholdet at både historie og religionsvitskap utdannar til skulefag som er breiare enn den akademiske fagdisiplinen.
- HUSK-satsinga og Lektorrommet er infrastrukturelement som bør synleggjerast i kvalitetsvurderingar.
- Det verkar vere ei rimeleg fordeling av undervisnings- og vurderingsformer i dei tre første semestra av lektorprogrammet i historie og religion. Det er lite bruk av munnleg eksamen.
- Praksislogistikken er framleis ei utfordring, også i kortpraksis. Ekstraopptak av studentar har aksentuert dette, og det trengst tydelege strukturelle grep for å trygge logistikken.
- Det synest vere aukande behov for og utfordringar med praksisplasser.

Å bruke studietilsynsforskrifta på den måten eg her har gjort, kan vere klargjerande i høve til dei krava ein må forvente å møte frå ei ekstern evaluering. Samstundes er det viktige element og samanhengar i utdanninga som kan bli mindre tydelege, ikkje minst den rolla personar og organ kan spele for utvikling av studiekvaliteten.

Hovuddel 3: Program- og emnevurdering av Lektorprogram med master i nordisk og framandspråk med særskilt vekt på masterdelen

I denne delen ser eg på nokre aspekt ved masterdelen av dei to språklege studieprogramma. Spørsmål knytt til masteroppgåve og metodeundervising er handsama særskilt i del den følgjande del 4.

På dei språklege masterprogramma som starta i revidert form hausten 2014, går no det første kullet studentar i sitt niande semester og er i gang med arbeidet med masteroppgåva.

Emneoppsettet for masterdelen av dei språklege programma er slik ifølgje Studieplanen for haust 2018 (Det ser ut til å vere noko avvik mellom oppsettet under fana «Oppbygging» og Studieplanen for hausten 2018, men eg har følgd Studieplanen.):

Sem	Nordisk	Engelsk	Tysk	Fransk	Ped Praksis
7	NORAN204L ³¹ og NOLI311/ 322/	ENG341/ 343 og ENG339L	TYS307L og TSAK318/ 319 (UiB og	FRA3100 (NTNU) og FRAN307L	(Fagdid 2) LAPRA101

³¹ Dette emnet avløyser emnet NOLISP304L frå 2019

Sem	Nordisk	Engelsk	Tysk	Fransk	Ped Praksis
	NORAN320/ NOSP313/ 316	og ENG331/ 332/ 333	NTNU)		
8	NOLISP300L NODI302	ENG335/ 337 ENGDI301	TYS311L / 308L TYSDI301	FRAN309L/ 308L FRANDI301	PEDA123 LAPRA102
9	NOLISP350	ENG350	TYS350	FRAN350	
10	NOLISP350	ENG350	TYS350	FRAN350	

I sjuande semester er det fagemne og langpraksis 1, og også fagdidaktikk i fag 2. I åttande semester er det fagemne og fagdidaktikk, samt pedagogikk og langpraksis 2. Og i niande og tiande semester er det masteroppgåve.

Praksis i masterdelen, sjuande og åttande semester

I rapporten frå 2017 skreiv eg ein del om utfordringar med praksislogistikk i sjuande semester. I samtale med studentar hausten 2018 blir det stadfesta at dei også i ettertid ser på sjuande semester som eit særskilt krevjande år i studiet. Ein student fortel om stor forskjell på praksiserfaringa i dei to semestra. I sjuande semester var praksis på ein skule med prosjektretta undervisning. Studenten opplevde blant anna å vere med på eit miljøprosjekt der ein plukka plast. I denne praksisperioden var det lite rom for å få øving i ei tradisjonell lærarrolle med planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg. Åttande semester opplevde studenten som flott med ein klassisk praksissituasjon med rettleiing før timen samstundes som rettleiar gav studenten tillit og fridom til å utforme undervisninga. Så samla sett kom praksiserfaringa ut med ein rimeleg balanse.

Ein annan student seier at praksis i sjuande semester er spesiell fordi det er første gongen ein som student skal utføre sjølvstendig undervisning og derfor har meir behov for oppfølging. Denne studenten opplevde at rettleiar i sjuande semester ikkje gav så mykje oppfølging og tips og rettleiing som studenten hadde ønske om. Praksis i åttande semester opplevde studenten som veldig bra. Studenten opplevde stor skilnad i det å vere praksisstudent på ungdomsskulen samanlikna med vidaregåande skule. På ungdomsskulen blei studentane behandla som elever, medan dei på vidaregåande opplevde å bli møtt med meir tillit og blei respektert og anerkjent på ein annan måte. På vidaregåande opplevde denne studenten at rettleiar spurte studenten om kva ønske og forventningar studenten hadde og at rettleiar kom med dei råda og tipsa som studenten etterspurde.

Ein tredje student opplevde å komme til ein skule der rettleiarane og skulen ikkje hadde erfaring med praksisstudentar, men hadde lese seg godt opp og tok oppgåva svært seriøst og var dedikerte og engasjerte i rettleiingsoppgåva.

Studentane ser no tilbake på heilskapen i praksisløpet og meiner det er ei utfordring at undervisningserfaringa kjem seint i studiet. Observasjonspraksisen i dei første praksisperiodane verker lite meningsfylt, det er «70% bortkasta» som ein av studentane seier det. Observasjon blir meningsfylt først når det blir kombinert med at ein sjølv får prøve seg som lærar.

Ifølgje emneplanen er det i LAPRA101 i 7. semester fokus på planlegging, gjennomføring og evaluering av lærings- og undervisningsøkter. I LAPRA102 er det også vekt på forståing av dei ytre

rammevilkåra som gjeld for undervisninga i skulen, lærarprofesjonen og yrkesetiske problemstillingar. Her er ein tilsikta progresjon. Eit tilleggsmoment er tilhøvet til PEDA123 der studenten skal gjennomføre eit aksjonsprega forskingsprosjekt knytt til eigen praksis. Ifølgje emneplanen for dette emnet skal studenten levere prosjektbeskriving, gjennomføre og presentere prosjektet i ein munnleg posterpresentasjon og med eit skriftleg samandrag. Eit interessant spørsmål her er korleis ein utnyttar rommet for synergi og samordning mellom ulike emne og arbeidskrav relatert til metode.

Fagdidaktikkemne på 300-nivå i åttande semester

I åttande semester har studentane det siste fagdidaktikkemnet i fag 1. Dette er emne som er på 300-nivå. Eg har sett litt på emneplanane for desse fagdidaktikkemna:

Emne	Tema	Undervising	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/ vurderingsform
NODI302	Strategiar for språkkompetanse Tekstformer og læringsprosessar Det fleirkulturelle klasserommet Teksten og lesaren	Minst 8 dobbelttimar førelesingar og 2 dobbelttimar seminar	Munnleg framlegg av ein eller fleire pensumtekstar som blir drøfta i lys av eigne erfaringar og fagsyn Motta rettleiing frå faglærer på semesteroppgåva	Rettleidd semesteroppgåve på maks 4000 ord. A-F
ENGDI301	Strategiar for språkkompetanse Tekstforståing og læringsprosessar Rettleiing og vurdering	16 timar forelesing og to timar seminar	Studentane skal ha levert eit førsteutkast til prosjektoppgåva	Rettleia prosjektoppgåve på 4000 ord. A-F
TYSDI301	Strategiar for språkkompetanse Tilrettelegging for tysklæring Rettleiing og vurdering	Førelesing: 2 timar per veke i 8 veker Seminar: 2 timar per veke i 2 veker	Lagt fram eit sjølvstendig arbeid der dei presenterer og drøftar eigne erfaringar frå praksisklasserommet i lys av pensumtekstar i tyskfaget. Levert eit førsteutkast til prosjektoppgåva.	Rettleia prosjektoppgåve. A-F
FRANDI301	Strategiar for språkkompetanse Tilrettelegging for fransklæring Rettleiing og vurdering	Førelesingar, seminar og rettleiing. 2-4 timar undervising i 12 veker.	Aktiv deltaking i to forum-diskusjonar på nettet om sentrale fagdidaktiske spørsmål i lys av eigne praksisrøynsler og språksyn. Levert førsteutkast til prosjektoppgåva	Rettleia prosjektoppgåve på om lag 4000 ord. A-F

Desse emna har i hovudsak den same tematiske profilen og strukturen på undervising, arbeidskrav og eksamen. Det vil seie at dei gjev ei vidareføring i form av fordjuping innanfor nokre utvalde didaktiske temafelt. Litteraturlistene for emna viser at ein orienterer seg mot forskingslitteratur på feltet, med litt fagspesifikt ulike profilar. NODI302 har hovudsakeleg pensumstoff frå norske fagbøker, med eit par innslag av internasjonale tidsskriftartiklar. ENGDI301 har hovudsakleg stoff frå internasjonale fagbøker og antologiar og nokre internasjonale tidsskriftartiklar, men også innslag av stoff frå ein meir nasjonal kontekst. TYSDI301 har ei norsk og ei tysk grunnbok og ein kombinasjon av norske og

internasjonal tidsskriftartiklar, samt 100 sider sjølvvalt litteratur. FRANDI301 har berre sjølvvalt litteratur.

Det vil krevje ein grundigare gjennomgang om ein skal kunne gje ei meir spesifikk vurdering av korleis litteraturen og undervisinga på emna bringer studentane i nærkontakt med forskingsfronten på dei felte emna fokuserer på. Det har tidlegare vore reist spørsmål frå studentar i kva grad undervisinga på dei språklege masterstudia førebur studentar i like stor grad til dei ulike masteroppgåvene som det er moglege å skrive, til dømes språklege, litterære og didaktiske. I så måte vil det vere ei føremon om litteraturen gjev studentane godt innblikk i forskingsarbeid innanfor desse hovudfeltene, og at litteraturen dermed også inneheld døme på empirisk didaktisk forskning.

I denne samanheng er det også interessant å sjå emneevalueringane av NODI302 frå 2015 og 2016 som eg viste til i rapporten frå 2017. Slik student-tilbakemeldinga er attgjevne i emnevurderingane, fokuserer studentane på tilhøvet mellom fagdidaktikk og praksis og i nokon grad forholdet til pedagogikk. Det er ikkje noko i desse tilbakemeldingane som røper eit fokus mot den komande masteroppgåva og kvalifikasjonar for å skrive ei didaktisk oppgåve. Det må understrekast at lektorprogrammet i nordisk har eit eige emne som førebur til masteroppgåva (NOLISP300-L). Det er tidlegare varsla at religionsvitenskap tenkjer eit tydeleg forskingsfokus i sitt fagdidaktikkemne på 300-nivå i lektorprogrammet i historie eller religion. Det kan difor vere grunn til å drøfte innrettinga av dei fagdidaktiske 300-emna på tvers av dei tre lektorprogramma på HF.

Studentrefleksjonar om fråfall mellom bachelor og master og i masterdelen

I samtale med programsensor hausten 2018 kom studentar med synspunkt på studentferingar i overgangen mellom bachelor- og masternivå i programmet. Det blei sagt at ein del studentar melde overgang til fagstudiet i historie etter bachelordelen. Nokre studentar har også teke pause og er potensielt på veg over i anna utdanning. Studentane reflekterte over at fjerde studieåret kan synes å vere ei for stor belastning for ein del studentar. Sjuande semester med 25 studiepoeng fag i tillegg til åtte veker praksis blei sagt å vere ei tøff erfaring. Ein intens eksamensperiode etter ein krevjande langpraksis blir i overkant utfordrande for ein del. Det blei sagt at for gjennomsnittsstudenten fører dette til at ein lettare droppar ut eller utset fag i det fjerde året. Studentar opplever ei personleg krise og snakkar om at dei må gå til psykolog eller slutte, eller droppe eksamen, eller berre gi opp alle tankar om å gjere det bra på eksamen og berre håpe på å unngå stryk. Det blir opplevd ugreitt å gå saman på emne med studentar som går reine fagstudium og som ikkje har den krevjande praksiskomponenten som fører til eit langt avbrot i fagemna. Det er noe ulike erfaringar av kor krevjande det fjerde året er for studentane, men ein betydeleg del synest å oppleve det i overkant utfordrande.

Masteroppgåve

Begge dei språklege lektorprogramma har eit masteroppgåveemne på 60 studiepoeng som hovudsakleg fyller 9. og 10. semester. Det nye masterprogrammet i historie eller religion har lagt opp til den same strukturen. Den skriftlege oppgåva har eit omfang på 70-110 sider (FRAN350 har 70-100 sider), og det blir halde ein (justerande) munnleg eksamen på ca. 30 minutt etter skriftleg sensur. Eg vil kome attende til spørsmål om storleik på oppgåva og samanheng mellom masteroppgåve og metodeundervising i del 4 av rapporten.

Studentar i niande semester seier at det er eit visst spekter i val av tematiske vinklingar i masteroppgåvene. Frå engelskmasteren blir det fortalt om oppgåver som undersøkjer dataspel i undervising for å fremje danning, om undersøking av språk i YouTube-filmar som er nytta i undervising, om undersøking av videospel som litterær tilnærming og om undersøking av språkhaldningar. I nordisk blir det fortalt om undersøking av undervising og vurdering i arbeid med skjønnlitteratur, om didaktisk bruk av dataspel, om bruk av klarspråk, om talemålsending og om litteratur.

Studentane fortel om litt ulike erfaringar med rettleiing. Ein student har opplevt å få for vage tilbakemeldingar frå rettleiar, medan ein annan er svært tilfreds både med tilbakemelding og med tilgang til møtepunkt med rettleiar. Det blir sagt at nokre rettleiarar har tydeleg struktur med møte annakvar veke og krav om produksjon, medan andre let det vere mykje opp til studenten. Det blir også fortalt om ulike prosedyrar for tildeling av rettleiar. Nokre studentar får tildelt rettleiar, medan andre sjølv tek kontakt ut frå kjennskap til dei tematiske interessefeltene hjå dei tilsette.

Oppsummerande kommentarar del 3

- Studentar opplever sjuande semester som svært krevjande med overgang til masternivå, første intensive undervisings erfaring og krevjande eksamensperiode etter utfordrande praksis.
- Studentar vurderer kombinasjon av undervising og observasjon i kortpraksis som meir læringsfremjande enn berre observasjon
- Det kan vere grunn til å drøfte balansen mellom undervisings- og forskingsfokus i fagdidaktikkemne på 300-nivå.
- Det kan vere grunn til å sjå på om retningslinjer for masterrettleiing og tildeling av rettleiar treng klargjering og om dei blir kommunisert tydeleg til studentane.

4. Omfang av masteroppgåve på lektorprogramma

Programsessor er beden om å kome med ei vurdering av spørsmålet om omfanget på masteroppgåva i lektorprogramma på HF. Bakgrunnen er at spørsmål om masteroppgåve og metodeundervising har vore oppe til handsaming i fleire rundar i Programråd for lærarutdanning ved HF (PUHF).

I møte 3.10.2017 (sak 28/17) blei det tatt til orde for å styrke den didaktiske metodekompetansen både på bachelor- og masternivå for å gjere det enklare for studentar å velje ei didaktisk oppgåve. Det blei nemnt at eit felles didaktisk metodeemne på masternivå kunne vere eit tiltak i så måte.

I møte i PUHF 14.2.2018 (sak 05/18) var det omfanget på masteroppgåva som blei drøfta. Det var ikkje noko konkret forslag om å endre på dette, men ei drøfting i samband med at strukturen på lektorprogramma blir vurdert av ei arbeidsgruppe nedsett av Styringsgruppa. I diskusjonen blei det vist til at det ikkje er nokon nasjonal standard på området. Fagleg styrke og fordjuping som særpreg ved UiB blei nemnde som viktige aspekt, også rekrutteringsomsyn både til lektorutdanninga og vidare til forskarutdanning. Mogleg valfridom blei drøfta og tanken om tverrdisiplinære didaktiske metodeemne.

I PUHF 3.4.2018 (sak 11/18) blei 30 studiepoengs oppgåve tatt opp som eventuelt-sak av ein studentrepresentant. Det blei sagt at Fagutvalget for lektorutdanningen (FIL) i utgangspunktet er positive, men at det var viktig å sikre at studentar med ei slik oppgåve kan bli tatt opp til stipendiatstillingar.

Dette er bakgrunnen for at eg som programsensor tek opp dette spørsmålet i rapporten. Ut frå dei saksdokumenta eg har hatt tilgang til forstår eg det slik at det ikkje ligg føre noko konkret forslag om å gjere endringar i omfanget på masteroppgåva, men at ein ønskjer dette spørsmålet belyst i samband med ein gjennomgang og mogleg revisjon av delar av studiestrukturen.

Vurderinga eg gjev vil primært vere basert på eit oversyn over emneplanar for lektorprogram ved UiB, UiT, NTNU og UiO og innspel frå studentar og tilsette ved lektorprogramma på HF, UiB hausten 2018.

Ideelt sett burde ei slik vurdering inkludert gjennomgang av masteroppgåver som er skrivne under dei ulike vilkåra som rår ved ulike institusjonar, program og fag. Det ville også ha vore ønskjeleg å gjere intervju med tilsette ved dei ulike institusjonane. Dette har diverre ikkje vore mogleg. Mi vurdering og tilråding vil derfor ikkje rette seg mot kvaliteten i sjølve oppgåvene, men om rammene som er lagt for ei fagleg fordjuping i arbeidet med masteroppgåva.

Gjennom arbeidet er det blitt mi overtyding at det gir lite mening å sjå spørsmålet om storleik på masteroppgåve isolert frå den metodeførebuande delen av studiet. Det skuldast at metodeførebuing og metodeskolering dels er inkludert i sjølve masteroppgåveemnet og dels er plassert som eigne studieemne. Dette inneber at skilnaden mellom ei 60 studiepoengs oppgåve utan separat metodeførebuing og ei 30 studiepoengs oppgåve med to førebauande 10 studiepoengs metodeemne ikkje treng vere så stor som det ved første augekast kan sjå ut til. Dette er ein viktig premiss som eg har funne det naudsynt å legge til grunn for vurderingane i det følgjande.

Eit overblikk over oppgåvestorleik og metodekomponentar på nokre norske lektorprogram

Fagtilfanget innanfor humanistiske og samfunnsvitskaplege fag varierer noe ved dei ulike lektorprogramma både i talet på studiepoeng og tidsrom for arbeidet:

Institusjon	Omfang	Sem.	Fag (humaniora og samfunnsfag)
UiT	40 stp	9-10	Nordisk, engelsk, spansk, tysk, historie, religionsvitskap
NTNU	30 stp	9-10	Nordisk, engelsk, fransk, tysk, historie
UiO	30 stp	10	Fag: Nordisk, engelsk, fransk, tysk, spansk, historie Fagdidaktikk: Nordisk, engelsk, samfunnsfag, religion og etikk
UiB	60 stp	9-10	Nordisk, engelsk, fransk, tysk, spansk, historie, religionsvitskap

Ved NTNU er fordelinga på semester 15+15 stp eller 7,5 + 22,5 stp. Ved UiT er fordeling 10+30 stp og ved UiB 30+30 stp.

Det er likevel ikkje slik at omfanget i studiepoeng seier alt. Ein må også ta omsyn til samanhangen mellom sjølve oppgåva og dei eventuelle oppgåveførebuande emna som blir gjevne. Det er difor av interesse å sjå kva dei ulike studieprogramma og faga tilbyr i så måte. Eg har freista å lage ei oversikt, men denne må takast med nokre atterhald sidan det ikkje alltid er så enkelt i vite i kor stor og kva slag relevans eit emne med metodisk innretting har for arbeidet med masteroppgåva.

Univ.	Fag	Stp	Sem	Emne
UiT				
	Nordisk	?	?	?
	Engelsk	?	?	?
	Spansk	?	?	?
	Tysk	10	9	Valfritt 10 poengs emne
	Historie	10	9	«Introduksjon til mastergradsprogram i historie» (HIS-3001)
	Rel.vit.	20	9	«Prosjektplanlegging, materiale og metode» (REL-3053)
NTNU				
	Nordisk	7,5 +7,5 +7,5	7	Språk: «Sosiolingvistisk teori» (SPRÅK3100) eller «Semantikk og pragmatikk» (SPRÅK3200) og som engelsk språk nedanfor. Litteratur: «Spesielt masteremne 1: Masteroppgaverelatert påbyggingsemne» (SPRÅL3500) og som engelsk litteratur nedanfor.
	Engelsk	7,5 +7,5	7	Litteratur: «Forskningsmetoder i litteraturvitenskap» (LITT3001) og «Litteraturvitenskapelige teorier» (LITT3002). Språkvitenskap: «Forskningsmetoder i språkvitenskap» (SPRÅK3001) og «Språkvitenskapelige teorier» (SPRÅK3002). Kulturhistorie: «Innføring i historisk forskning» (HIST3105) og «Historiefagets teori og metode» (HIST3115)
	Fransk	7,5+7 ,5	9	Som engelsk
	Tysk	7,5 +7,5	7	Som engelsk
	Historie	7,5+7 ,5 +7,5	9	«Innføring i historisk forskning « (HIST3105), «Historiefagets teori og metode» (HIST3115) og «Prosjektutforming for masteroppgave – femårig lektorutdanning» (HIST3135)
UiO				
	Nordisk språk og norsk som andrespråk	10 + 10	8 + 9	Språkvitenskapelig metode (LING4140). «Vitskapsteori i nordisk, særleg norsk, språkvitenskap» (NOR4100)
	Nordisk litteratur	10	8	«Faghistorie og forskningspraksis (NOR4430)
	Nordisk: Tekst og komm.	10	8	«Metoder i tekst- og kommunikasjonsforskning» (RETKOM4110)
	Engelsk	10	8	«Thesis writing for English Literature, American and British Studies» (ENG4000) eller «Methods in English Language Research» (ENG4112).
	Fransk	5+5	9	«Skriveseminar - om å skrive masteroppgave (FRA4300) og metodeemne (Emnekode ikkje oppført)
	Tysk	10	9	«Skriftlig tysk: stilistisk analyse og tekstproduksjon (med prosjektskisse) (TYSK4100)
	Spansk	10	9	«Hvordan skrive masteroppgave i spansk eller portugisisk (IBER4000).
	Historie	10	9	«Prosjektseminar, master i historie» (HIS4030)
	Fagdid. i nord., eng., samf.fag, rel. & etikk	10 +10	8+9	DIFO4001: Didaktisk forskningsmetode: design og innsamling av data DIFO4015: Didaktisk forskningsmetode med praksis: analyse og framstilling av data (Prosjektskisse og datainnsamling inngår i emna)
UiB		(10)	(8)	(«Aksjonsforskning og læreren si profesjonelle utvikling» (PEDA123))
	Nordisk	10	8	«Prosjektførebuande emne» (NOLISP300-L)
	Engelsk	(10 + 10)	(8)	(«Fagdidaktikk i engelsk for integrert lektorutdanning» (ENGDI301): eksamen med innsamling av teoretisk refleksjon over empiri)

Univ.	Fag	Stp	Sem	Emne
				(ENG335 eller ENG337 teoretisk/metodisk kompetanse i skriftleg og munnleg framstilling, men masteroppgåve ikkje nemnd)
	Fransk	10 (+ 10 +10)	(7+8)	Fagdidaktikk (FRANDI301) Prosjektoppgåve med mulig kobling til masteroppgåve. «Språkleg særnemne» (FRAN307L) og «Grammatikk» (FRAN309L) eller «Litterært særnemne» (FRAN308L) (FoU-kompetanse og forskingskompetanse og vitskapleg kompetanse. Masteroppgåve ikkje særskilt nemnd)
	Tysk	(10) + 10+ 10	7+ 8	(Fagdidaktikk (TYSDI301) med prosjektoppgåve). «Tysk språk og litteraturvitenskap» (TYS307L og «Moderne tysk språk og litteratur» (TYS311L) eller «Litteratur, interpretasjon og omsetjing» (TYS308L): Studenten skal bli skriveteknisk førebudd på å ta til på skrivinga av masteroppgåva
	Spansk ³²	10	8	«Prosjektdesign og forskingsformidling for latinamerikastudium» (SPLA314)
	Historie ³³	15	7	«Historisk forskingslitteratur» (HIS301) som kan vere relevant for masteroppgåve
		10	8	«Forskningsproblem og kjeldarbeid» (HIS303L)
	Rel.vit. ³⁴	15 (+15)	7	«Religionsvitskapleg teori» (RELV301), (og «Spesialisering med semesteroppgåve» (RELV302SEML)),
		10	8	«Religionsvitskaplege forskingsmetodar» (RELV306L)

Som det går fram av denne tabellen, har dei fleste faglege programspesialiseringane ei eller anna form for metodeførebuing. I nokre metodeemne, som til dømes dei fagdidaktiske ved Lektorprogrammet ved UiO inngår prosjektskisse og datainnsamling som ein del av metodeemnet. Det inneber i røynda at delar av det arbeidet som i andre tilfelle ligg innanfor masteroppgåva blir teke hand om i førekant. Det kan innebere at ei slik oppgåve ikkje er så ulik ei 60 studiepoengs oppgåve der studenten må lære seg metode innanfor ramma av sjølve masteroppgåva.

Det går fram av oversikten at hovudtyngda av metodeskolering finn stad i åttande semester, men noen fag vel å starte allereie i sjuande semester. Ved UiO der masteroppgåva er lagt til tiande semester, er det metodeemne i niande semester eller i åttande og niande semester .

Som det går fram er det nokre faglege spesialiseringar der det er meir uklart i kva grad ein har metodeskolering i forkant av oppgåva. Det gjeld nokre av språkfaga ved UiT og UiB. Dei språklege lektorutdanningane ved NTNU verkar vere dei som har det mest varierte og spesialiserte tilbudet innanfor språkfaga. Historie og religionsvitskap verkar også vere fagområde som gjennomgåande har eit tydeleg fokus på metode.

Metodeførebuinge undervising og obligatoriske arbeidskrav ved UiB

Lektorprogramma ved UiB har valt noko ulik struktur på den metodeførebuinge delen av arbeidet med masteroppgåva, slik det går fram av tabellen under. Tabellen har som premiss og atterhald at

³² Dette er ifølgje informasjon om studieoppbygging på programsidene. Emnet er ikkje inne i studieplanen for 2018 ettersom spansk er eit nytt fag som fag 1 i programmet og studentar difor ikkje har teke til på masterdelen enno.

³³ Emna HIS301 og HIS303L er ennå ikkje aktivert i studieplanen

³⁴ Emna RELV302SEML og RELV306L er ennå ikkje aktivert i studieplanen

faga historie, religionsvitenskap og spansk nyleg har starta som fag1 i lektorprogramma og at masteremna difor førebels ikkje har vore endeleg utforma og gjennomført.

	Masteroppgåveførebuaende emne i 8. semester	Krav til obligatoriske aktiviteter i masteroppgåveemnet
Nordisk	NOLISP300-L. Prosjektførebuaende studieemne med planlegging av arbeidet med masteroppgåva i samråd med rettleiar. Individuelt pensum. Utforming av prosjektskisse. Læringsutbyte er mellom anna utval av litteratur og planlegging og presentasjon av planar. Obligatorisk munnleg prosjektframlegg og kommentar til framlegg frå medstudent. Mappevaluering med teori- og metodetekst.	NOLISO350: Ingen (Rettleiing og forventa deltaking i skriveseminar)
Engelsk	ENG335 eller 337: Læringsutbyte at studenten er i stand til å arbeide med særlege teoretiske/metodiske problemstillingar over ei visstid og at studenten har vidareutvikla evna til å uttrykke akademiske idéar på skriftleg og munnleg engelsk	ENG350: Rettleiingskontrakt. Work-in-progress seminar med to godkjende innlegg (utkast til kapittel og kommentar til utkast frå medstudent). Krav til aktiv deltaking i seminarrekka. Også for studentar med oppgåve i lingvistikk eller didaktikk.
Tysk	TYS311L eller TYS308L: Læringsutbyte at studenten er skriveteknisk førebudd på å ta til på skrivinga av masteroppgåva	TYS350: Rettleiingskontrakt. (Instituttet legg til rette for at masterstudenten kan leggje fram prosjektskisse/forarbeid eller deler av masteroppgåva på instituttseminar.)
Fransk	FRAN309L: Læringsutbyte at studenten har eit grunnlag for å arbeide med moderne fransk grammatikk og omsetjing på ein vitenskapelig måte FRAN308L: Læringsutbyte at studenten kan driva forskning og anna fagleg utviklingsarbeid som gjeld temaet emnet omhandlar	FRAN350: Rettleiing og rettleiingskontrakt. Prosjektførebuaende seminar med to godkjende innlegg (presentasjon av prosjektet med problemstilling, materiale, metode og bibliografi og kommentar til presentasjon frå medstudent)
Spansk	SPLA314: Emnet skal gje innsyn i forskingsstrategiar og prosjektdesign for masteroppgåver i latinamerikastudium. Grunnlag for å definere eit masterprosjekt på strukturert vitenskapelig vis. Prosjektskisse. Aktuelle emne og ressursar for oppgåver.	SPLA350 Rettleiing
Historie	HIS303: Emnet tar opp formulering av historiske problem, klargjering av litteratur og kjelder og metodiske problem knytte til kjeldebruk. Studentane lærer korleis dei skal førebu ei forskingsoppgåve.	HIS350: Ingen (Undervising organisert i masterseminar med deltaking i form av framlegging og diskusjon av oppgåvetekstar)
Religion	RELV306: Emnet har som mål å gje metodisk og forskingsetisk grunnlag for arbeidet med masteroppgåva. Emnet fokuserer på sentrale metodar innan religionsvitenskapelig forskning samt forskingsetikk.	RELV350: Prosjektførebuing med prosjektskisse (forskingshistorisk plassering, avgrensing av materiale, gjennomføringsplan). Mastersymposium (framlegg av to kapittel og kommentar til to kapittel frå medstudentar). Rettleiing og rettleiingskontrakt.

I tillegg til dei studieemna som er omtala i tabellen, bør det også nemnast at alle lektorprogramma har eit felles pedagogikkemne i åttande semester, PEDA123, der studentane mellom anna får

innføring i og gjennomfører eit enkelt aksjonsforskningsprosjekt. Dette prosjektet er primært knytt til utvikling av eiga undervisning, men vil også kunne gje innspel til forskingsmetodisk tenking knytt til masteroppgåva.

Som det går fram av tabellen, har nordisk, spansk, historie og religionsvitskap lagt opp til eigne 10 studiepoengs metodeemne i 8. semester. Dei andre framandspråka har fagemne i åttande semester som i ulik grad gjev uttrykk for å vere oppgåveførebuaende. I tysk er dette direkte uttalt medan det er meir indirekte sagt i emna i engelsk og fransk. Fleire av dei faga som har eigne metodeemne har ikkje særskilte arbeidskrav i sjølve masteremnet knytt til prosjektutvikling. Her skil religionsvitskap seg ut ved å ha både separat metodeemne og obligatoriske arbeidskrav i sjølve masteroppgåveemnet.

Eit aspekt som ikkje utan vidare blir klårt ut frå emneplanane, er kor stor breidd det er i den innføringa i metode som studentane får i fagemne, metodeemne og i obligatoriske element i masteroppgåveemna. Det vil krevje meir inngåande informasjon om desse emna og elementa om ein skal gje eit utdjupande svar på dette. Men det ligg nær å tru at det i ein del av dei emna og elementa som er omtala, er eit fokus på tradisjonelle forskningstilnærmingar til språk, tekstar, kultur og historie, medan metodar for empirisk observasjon og intervju ikkje er lagt vekt på i same grad. Det vil i så fall kunne innebære at studentar som er interessert i empirisk didaktisk forskning får mindre metodisk støtte enn dei som siktar mot dei meir klassiske forskningstilnærmingane innan sine respektive område.

Synspunkt frå tilsette ved fagmiljøa på HF

Når det gjeld oppgåvestorleik, er det ingen av dei tilsette eg har møtt som argumenterer mot masteroppgåve på 60 studiepoeng. Det blir vist til at nokon meiner det er grunn til å sjå på omfanget på oppgåva i samband med gjennomgang av studiestrukturen. Metodeskolering er eit vesentleg aspekt ved masterarbeidet og praksislogistikk er eit anna. Omsynet til at ein skal ha praksis på masterdelen og også flest mogleg fagemne skal ha ført til at nokre tek til orde for å ha ei mindre omfangsrik masteroppgåve. Dette synest så langt ikkje ha vore utførleg og grundig drøfta i fagmiljøa.

Dei viktigaste momenta som har vore framme i samtalene eg har hatt med tilsette har vore desse:

- Fagleg tyngd og fordjuping: Dette er eit særmerke ved UiB og bør vidareførast så langt råd er. Det blir sagt at ei 60 stp oppgåve gjev større rom for fagleg mogning.
- Bidrag til fagfeltet: Fleire av masteroppgåvene som blir skrivne på lektorprogramma gjev gode bidrag til fagfeltet, og det er eksempel på at uteksaminerte kandidatar har fått stillingar i høgskule eller som PhD. Det blir sagt å vere større rom for dette med 60 stp oppgåve.
- Tillit i fagmiljøa: Det blir sagt at 60 stp oppgåve er ein viktig føresetnad for at fagmiljøa møter lektorprogrammet med respekt og tillit. Arbeid med studieportefølje skjer i tett samarbeid med fagmiljøa, og det er ugunstig om lektorprogramma stakar ut ein eigen kurs her.
- Samanheng mellom bacheloroppgåve og masteroppgåve: Bacheloroppgåva er lagt til fag 2 og det inneber at studentane ikkje får ei tidleg metodeskolering og skriveerfaring som førebear for masteroppgåva.

- PhD-kvalifisering: Det blir reist spørsmål om kandidatar med 30 stp oppgåve vil stille likt med kandidatar med 60 stp oppgåve. Det blir sagt at det ikkje er formelle hindringar for dette og at UiB tydeleggjer dette i sine retningsliner.
- Metodeskolering: Dette synest å vere ei utfordring at det er skilnader i graden av metodeskolering mellom dei ulike retningane, og at det kan vere grunn til å sjå nærare på dette. Det blei også nemnt at det kan vere behov for meir kvantitativ skolering og forskning innan humanistisk fagdidaktikk.
- Metodekomponentar: Det finst metodekomponentar i ulike emne: eigne metodeemne, fagemne, fagdidaktikkemne, pedagogikkemne, skrivekurs etc. Det kan vere behov for å tydeleggjere samanhengar mellom desse komponentane.

Studentsynspunkt på masteroppgåve og metodeundervising

Studentane eg har snakka med, har noko ulike syn på 30stp versus 60 stp masteroppgåve. Nokon meiner det kan vere ein fordel med ei kortare oppgåve som kan gi plass for meir metodeundervising, men det blir sagt at andre meiner det er viktig å halde på den faglege fordjupinga som ei 60 stp oppgåve gjev.

I åttande semester i nordisk er det eit 10 stp masterførebuande emne, NOLISP300-L i tillegg til emne i pedagogikk og fagdidaktikk. Dette emnet blir sagt å vere svært bra med eit læringsutbytte som er svært relevant og nyttig. Emnet er lagt opp som eit sjølvvalt fordjupingsemne med rettleiing, ein kan for eksempel fordjupe seg i teori. Ein les faglitteratur og skriv ei oppgåve, og dette gir ei god førebuing til å skrive masteroppgåve.

For studentane med master i engelsk er det ikkje noko liknande masterførebuande emne i åttande semester, men det er eit valfritt litteraturemne i tillegg til pedagogikk og fagdidaktikk. Studentar på engelsk master kan med dette oppleve å ikkje få noko anna metodeinnføring enn den innføringa i aksjonsforskning dei får i pedagogikkemnet. Ein student på engelsk fortel om at han nærast tilfeldig snakka med medstudentar og fann ut at studentar skulle sende inn forslag til tema for oppgåva for å få tildelt rettleiar. Informasjonen om dette fanst i eit dokument som ikkje var særleg enkelt tilgjengeleg på nettet og som studentane dermed ikkje utan vidare fann fram til. Studenten skildrar dei to-tre første månadene av arbeidet med masterprosjektet som litt kaotiske. Tida har gått med til å orientere seg i korleis ein utarbeider forskingsspørsmål, og utviklar eit empirisk prosjekt. Moment som at ein skal melde prosjektet til NSD har det vore lite informasjon om. Dette har vore ein krevjande og omstendeleig læringsprosess og det er først nå, seint i 9 semester at studenten begynner å forstå dei forskingsmetodiske aspekta ved masterprosjektet.

Studentane er einige om at ein treng ei god metodeskolering og at dette ikkje er like godt teke vare på i alle språkretningane innan lektorprogramma. Det blir og nemnt at progresjonen i fag 1-studia til dels har eit kraftig sprang frå 100 til 300 nivå (til dømes engelsk litteratur) og læringskurva blir bratt. Det synes vere skilnader mellom engelskmaster og nordiskmaster med omsyn til korleis studentar blir skolerte i språkdelen og litteraturdelen. På nordisk vel ein i større grad ei fordjuping innanfor ein av disiplinane, medan ein på engelsk skal dekke begge. Dette gjev ulike grader av kunnskap om kunnskapsdanning og forskingstilnærming innanfor fagområda og dermed ulike føresetnader for å velje vinkling på masterprosjekt.

Vurdering av masteroppgåve- og metodeemne på lektorprogramma på HF ved UiB

Lektorprogrammet i naturvitenskap og matematikk ved MatNat på UiB har ei 30 studiepoeng masteroppgåve som blir førebudd gjennom eit vitenskapsteoretisk emne i sjuande semester (MNF201) og 30-50 stp emne som studenten vel med tanke på masteroppgåva. Når MatNat og HF har gjort ulike val, kan ein forstå det slik at det speglar ulike fagtradisjonar. Når det etter alt å døme snart blir etablert ei samfunnsvitenskapleg lektorprogram på UiB, vil endå ein fagtradisjon vere med på prege biletet.

Det finst argument for å redusere storleiken på masteroppgåva frå 60 studiepoeng. Det kan handle om å justere seg inn mot ein felles norm, på UiB eller også nasjonalt. Eit argument for redusert oppgåvestorleik er også at det gjev eit noko større tilfang av studieemne på masternivå med og dermed kan bidra til å styrke kunnskapsbreidda eller -djupna til studentane på høgt nivå.

Argumenta for å halde på ei 60 studiepoengs oppgåve er først og fremst fagleg. Det handlar om fagleg fordjuping, det handlar om å vidareføre respekten for den faglege kvaliteten ved lektorprogramma i fagmiljøa og det handlar også om å gi tilstrekkeleg rom for mogning i den prosessen det er å skrive fram ei vitenskapleg oppgåve innanfor humanistiske fagtradisjonar. Det er så langt eg har forstått ganske brei støtte frå fagleg hald på lektorprogramma for å oppretthalde ordninga med 60 stp oppgåve og det verkar heller ikkje vere noko eintydig oppfatning blant studentane om å gjere noko endring her.

Mi vurdering er at ei 60 studiepoengs oppgåve harmonerer med UiBs profil om fagleg fordjuping. At det er skilnader mellom lektorprogramma ved MatNat og HF her er eit uttrykk for ulike fagtradisjonar. Samstundes meiner eg det er grunn til å ta ei gjennomgang av den delen av lektorprogramma som dreier seg om prosjektutvikling og metodeførebuing. Når det i dag ser ut til å vere slik at nokre lektorstudentar på HF må bruke fleire månader av niande semester til å lære seg metode medan andre har fått innføring i dette i åttande semester, tyder dette på ganske ulik vilkår. Dette er ulikskapar som etter mi meining burde vore utjamna i større grad. Dette gjeld særskilt førebuing og skolering for empirisk didaktisk forskning.

Dersom ein finn at kombinasjonen av 60 studiepoeng masteroppgåve og førebuande metodeskolering fyller opp ein for stor del av masterstudiet, kan ein eventuelt vurdere omfanget på oppgåva. Ein reduksjon i oppgåvestorleik vil kunne innebere at ein må ta kompensatoriske grep for å sikre at prosessen med masteroppgåva startar tidleg nok til at studenten får tid til førebuing og mogning.

Oppsummerande punkt del 4

- Norske lektorprogram varierer med omsyn til omfanget på masteroppgåva, frå 30 til 60 stp og det varierer i kva grad norske lektorprogram tilbyd egne metodeemne som del av førebuinga til masteroppgåva.
- I lektorprogramma på HF, UiB, tilbyd nokre fag egne metodeemne, andre har prosjektseminar som ein del av masteroppgåveemnet.

- Tilsette ved HF, UiB synest ikkje støtte ei reduksjon i omfanget av masteroppgåva. Det er sterke faglege argument for dette. Hjø studentane er det ulike meiningar om storleiken på masteoppgåva.
- Tilrådinga frå programsensor er at ein held fast på 60 studiepoeng oppgåve, men drøftar om det kan utviklast meir felles standardar for metodeopplæring og rettleiing.
- Det er viktig å sikre at studentane får dekkja breidda i metodeinnføring: både disiplinaglege og empirisk-didaktiske metodar.

Samanfattande oppsummering

Arbeidet i 2018 har stadfesta hovudinntrykket gjennom dei føregåande åra om at lektorprogramma ved HF held eit høgt fagleg nivå, men at det er utfordringar knytt til logistikk og at det er viktig å styrke den indre samanhengen i programmet. Inntrykket er at det dei siste par åra har blitt tatt tydelege grep for å møte desse utfordringane. HUSK-satsing og opprettinga av eit Lektorrom er konstruktive praksis- og studentnære tiltak, medan arbeidet med strukturreform som er under utvikling, er ei viktig satsing på systemnivå.

Eg har tidlegare kome med oppsummerande punkt under dei einskilde delane i rapporten (sjå side s 9, 21f, 26 og 33). Eg vil samle desse i nokre tilrådingar:

Kvalitetssystemet

Kvalitetssystemet ved Lektorprogramma er ein del av det heilskaplege kvalitetssystemet ved UiB. Det kan vere grunn til å gå gjennom og tydeleggjere forankring og ansvarsområde i samband med strukturrevisjon og med tanke på ekstern evaluering frå NOKUT i 2021/22.

Program- og emneevalueringar

Ut frå rapportar i kvalitetsbasen synes det vere til dels store variasjonar i frekvens og innhald i emneevalueringar. Interne programevalueringar eller programvise oppsummeringar synest ikkje å føreligge. Det er grunn til å sjå på korleis ein kan utvikle rutinar for å aggregere og syntetisere informasjon frå emnenivå til programnivå for å skaffe seg eit robust grunnlag for kvalitetsutvikling.

Lektorprogrammet i historie/religion

Programmet synest å halde eit høgt fagleg nivå og vere føremålstenleg samansett ut frå dei rammevilkåra som ligg til grunn ved HF. Programmet blir råka av dei same utfordringane til logistikk som dei språklege lektorprogramma. Ei særskilt utfordring ved lektorprogrammet i historie/religion er at det utdannar for skulefag med eit tverfagleg preg som går ut over rammene for dei akademiske disiplinifaga. Dette gjeld i høve til historie som ein del av samfunnsfag på ungdomstrinnet og det gjeld i høve til religionsfaga i skulen som inkluderer tema som filosofi, livssyn og etikk. Denne utfordringa er så langt løyst ved å adressere dette i fagdidaktikkemne, men det kan vere grunn til å drøfte om det er behov for sterkare tilførsel av kunnskap frå andre disiplinær no når lektor blir utdanna med historie og religion som masterfag.

Masteroppgåver

Det synest vere sterke faglege argument for å behalde ei masteroppgåve på 60 studiepoeng. Samstundes er det variasjon mellom programma med omsyn til innføring i forskingsmetode. Det kan

vere grunn til å gjennomgå metodetilbodet med tanke på eit meir likeverdig tilbod for studentar på tvers av program. Det gjeld særskilt innføring i empirisk forsking retta mot didaktiske masterstudium.

Administrativ infrastruktur

Frå fleire hald er det peika på at den administrative støttefunksjonen for lektorprogramma på HF er liten og sårbar. Det er grunn til å vurdere meir robuste løysingar, til dømes i samband med ei restrukturering av det overordna programansvaret som følgje av rapporten om struktur og økonomi i lektorprogramma.

Studiestruktur

Studiestrukturen er framleis prega av utfordringar til dømes når det gjeld samordning mellom undervisning og praksis og når det gjeld kraftig arbeidsbelastning i enskilde semester (særleg semester 7). Den rapporten om ny struktur for lektorutdanninga som nå er lagt fram, inneheldt fleire forslag til å styrke denne samordninga. Som programsensor vurderer eg forslag om profesjonssemester og integrering av praksis i profesjonsemne som viktige innspel til å redusere kompleksiteten, og eg tilrår at desse blir realisert.

Styringsstruktur

Den framlagte rapporten om ny struktur for lektorutdanninga inneheldt forslag om viktige tiltak for å forenkle og tydeleggjere leiings- og ansvarsstrukturen i lektorprogramma. Som programsensor ser eg det som føremålstenleg at ein får ein tydelegare leiingsstruktur og at dette fører til ei tydeleggjering av ansvarsområde innan studiekvalitetsarbeidet.

Praksisfeltet

Praksissituasjonen er prega av utfordringar når det gjelde kapasitet og koordinering. Det synest viktig å styrke praksissamarbeidet både strukturelt og innholdsmessig. HUSK-satsinga bør utviklast vidare.

Moment frå tidlegare rapportar

Sidan dette er den siste rapporten eg leverer, tek eg også med eit par moment frå rapportane frå 2015-2017. Eg har i tidlegare rapportar peika på behovet for sterkare integrasjon mellom fag og fagdidaktikk, fagdidaktikk og pedagogikk og fagdidaktikk og praksis, til dømes ved å utvikle nokre tydelege tematiske spor som tilsette og studentar samarbeider om på tvers av studieemne og praksis. Eg har også peika på at det er viktig å styrke infrastrukturen for studentutveksling og utvikle robuste avtalar med studiestader.

Sluttord

I denne avsluttande rapporten i oppdraget mitt som programsensor, vil eg til sist nytte høvet til å takke alle tilsette, studentar og representantar for praksisskular som har kome med bidrag og gjort det mogleg å utføre arbeidet mitt. Det har vore lærerikt og utviklande å få eit slikt innsyn i studia ved ein annan institusjon enn den eg sjølv arbeider ved. Eg ønskjer lukke til med kvalitetsarbeidet i tida framover.

Blindern, 1. desember 2018

Jon Magne Vestøl

Jon Magne Vestøl
Programsensor for lektorprogramma på HF, UiB
Professor, ILS, UiO

PS. Eg leverte første versjonen av denne rapporten på den fastsette fristen 1.12. Men grunna sjukdom fekk eg ikkje lese korrektur på alle detaljar. Eg har difor 3.12.2018 levert denne versjonen der det er gjort ein del rettingar og justeringar på detaljnivå, som ikkje har konsekvensar for vurderingane og tilrådingane i rapporten.

DS.

VEDLEGG 1: Utdrag frå Studietilsynsforskriften

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>

Studietilsynsforskriften paragraf 4

§4-1 (1): Institusjonens kvalitetsarbeid skal være forankret i en strategi og dekke alle vesentlige områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte

§4-1 (2): Kvalitetsarbeidet skal være forankret i institusjonens styre og ledelse på alle nivåer. Institusjonen skal gjennom kvalitetsarbeidet bidra til å fremme en kvalitetskultur blant ansatte og studenter

§4-1 (3): Institusjonen skal ha ordninger for å systematisk kontrollere at alle studietilbud tilfredsstillir kravene i forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning § 3-1 til § 3-4 og kapittel 2 i denne forskrift, og eventuelle tilleggskrav fastsatt av institusjonen

§4-1 (4): Institusjonen skal systematisk innhente informasjon fra relevante kilder for å kunne vurdere kvaliteten i alle studietilbud.

§4-1 (5): Kunnskap fra kvalitetsarbeidet skal brukes til å utvikle kvaliteten i studietilbudene og avdekke eventuelt sviktende kvalitet. Sviktende kvalitet skal rettes opp innen rimelig tid

§4-1 (6): Resultater fra kvalitetsarbeidet skal inngå i kunnskapsgrunnet ved vurdering og strategisk utvikling av institusjonens samlede studieportefølge

Studietilsynsforskriften PARAGRAF 2

§2-1 (1): Aktuelle krav i lov om universiteter og høyskoler med tilhørende forskrifter skal være oppfylt

§2-1 (2): Informasjon om studietilbudet skal være korrekt, vise studiets innhold, oppbygging og progresjon samt muligheter for studentutveksling

§2-2 (1): Læringsutbyttet for studietilbudet skal beskrives i samsvar med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og studietilbudet skal ha et dekkende navn

§2-2 (2): Studietilbudet skal være faglig oppdatert og ha tydelig relevans for videre studier og/eller arbeidsliv

§2-2 (3): Studietilbudets samlede arbeidsomfang skal være på 1500–1800 timer per år for heltidsstudier

§2-2 (4): Studietilbudets innhold, oppbygging og infrastruktur skal være tilpasset læringsutbyttet for studietilbudet

§2-2 (5): Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer skal være tilpasset læringsutbyttet for studietilbudet. Det skal legges til rette for at studenten kan ta en aktiv rolle i læringsprosessen

§2-2 (6): Studietilbudet skal ha relevant kobling til forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid

§2-2 (7): Studietilbudet skal ha ordninger for internasjonalisering som er tilpasset studietilbudets nivå, omfang og egenart

§2-2 (8): Studietilbud som fører fram til en grad, skal ha ordninger for internasjonal studentutveksling. Innholdet i utvekslingen skal være faglig relevant

§2-2 (9): For studietilbud med praksis skal det foreligge praksisavtale mellom institusjon og praksissted

§2-3 (1): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal ha en størrelse som står i forhold til antall studenter og studiets egenart, være kompetansemessig stabilt over tid og ha en sammensetning som dekker de fag og emner som inngår i studietilbudet

§2-3 (2): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal ha relevant utdanningsfaglig kompetanse

§2-3 (3): Studietilbudet skal ha en tydelig faglig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet

§2-3 (4): Minst 50 prosent av årsverkene tilknyttet studietilbudet skal utgjøres av ansatte i hovedstilling ved institusjonen. Av disse skal det være ansatte med førstestillingskompetanse i de sentrale delene av studietilbudet. I tillegg gjelder følgende krav til fagmiljøets kompetansenivå

§2-3 (4) (a): For studietilbud på bachelorgradsnivå skal fagmiljøet tilknyttet studiet bestå av minst 20 prosent ansatte med førstestillingskompetanse

§2-3 (4) (b): For studietilbud på mastergradsnivå skal 50 prosent av fagmiljøet tilknyttet studiet bestå av ansatte med førstestillingskompetanse, hvorav minst 10 prosent med professor- eller dosentkompetanse

(§2-3 (4) (c): Doktorgradsnivå)

§2-3 (5): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal drive forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid og skal kunne vise til dokumenterte resultater med en kvalitet og et omfang som er tilfredsstillende for studietilbudets innhold og nivå

§2-3 (6): Fagmiljøet tilknyttet studietilbud som fører fram til en grad, skal delta aktivt i nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk som er relevante for studietilbudet

§2-3 (7): For studietilbud med obligatorisk praksis skal fagmiljøet tilknyttet studietilbudet ha relevant og oppdatert kunnskap fra praksisfeltet. Institusjonen må sikre at praksisveilederne har relevant kompetanse og erfaring fra praksisfeltet



ÅRSRAPPORT FRÅ PROGRAMSENSOR¹

2018

Namn:

Jon Magne Vestøl

Professor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Programsensor ved

- **Fakultet:**
Det humanistiske fakultet (HF)
- **Studieprogram/fagområde:**
Integrert lektorutdanning med master i framandspråk (MAHF-LÆFR)
Integrert lektorutdanning med master i nordisk (MAHF-LÆNO)
Integrert lektorutdanning med master i historie eller religionsvitenskap (MAHF-LÆHR)

Oppnemnd for perioden: 1. august 2015 – 31. desember 2018 (endra frå 31.august 2019)²

Rapporten gjeld perioden: 1. desember 2017 – 30. november 2018

Innleiing: Om programsensorarbeidet og rapporten

Dei tidlegare programsensorrapportane for 2016 og 2017 har vore disponert ut frå hovudpunkta i programsensoravtalen med Humanistisk fakultet:

1. Fagleg oppbygging av studieprogramma
2. Fagleg kvalitet i studieprogram og studieemne
3. Administrasjon og styring av studieprogramma
4. Sensur og klagesensur på didaktikkemna som inngår i programma
5. Oppstart av nytt lektorprogram i historie og religionsvitenskap
6. Særskilte punkt (Fråfall, Utveksling og internasjonalisering, Fagdidaktisk forskning, Universitetsskulekonseptet)

¹ Korrigert versjon 3.12.2018

² Programsensorperioden vart i 2017 forlenga til 31. august 2019, men dette vart justert i september 2018 slik at programsensorperioden varar til 31. desember 2018 og ny programsensor tek over frå 1. januar 2019.

I samsvar med retningslinene for programsensor ved Universitet i Bergen har rapportane også i nokon grad omtala programsensor si deltaking i drøftingar i fagmiljøet om kvalitetsutvikling i studieprogrammet og rolla og oppgåvene som programsensor.

Fokus i rapporten for 2018

I samforståing med leiar for programutval for lærarutdanning ved Det humanistiske fakultet (PUHF), Marie von der Lippe, har eg i denne rapporten for året 2018 hatt to hovudfokus:

1. Ei vurdering av studiemodellen og dei emna som så langt er undervist på lektorprogrammet med fordjuping i historie eller religion som starta opp hausten 2017.
2. Ei vurdering av masterdelen i lektorprogramma med særleg fokus på omfanget av masteroppgåva (60 versus 30 studiepoeng).

Studentane som starta på første kullet etter den nye studiemodellen for dei språklege lektorprogramma i 2014 er nå i 9. semester, medan studentane i første kull på lektorprogrammet i historie/religion berre er i 3. semester. I vurderinga av det andre hovudpunktet har det difor vore naturleg å rette hovudmerksemd mot masterdelen i dei språklege lektorprogramma. Men eg har også teke med faglege vurderingar av rammene for masteroppgåva frå tilsette i historie og religion. Eg har ikkje gått inn på sjølve innhaldet i masteroppgåvene, ettersom det vil bli eit særskilt fokus i 2019 for programsensor som tek over arbeidet i 2019.

I vurderinga av det første punktet har eg valt å gjere bruk av relevante paragrafar i Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høgare utdanning («Studietilsynsforskrifta»)³. Denne forskrifta er no blitt teken i bruk ved tilsyn frå NOKUT med studiekvaliteten i høgare utdanning.⁴ Ifølgje planane på nettsidene til NOKUT skal det først tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet ved UiB i 2021/2022.⁵

Studietilsynsforskrifta har fleire kapittel. Utgangspunktet for NOKUT-tilsyn med det overordna kvalitetssystemet ved institusjonane er paragrafane i kapittel 4, medan det er kapittel 2 som mest direkte peikar på kvalitetssikring på program- og emnenivå. I min rapport har eg først gjort nokre vurderingar av kvalitet på systemnivå med utgangspunkt i kapittel 4 i forskrifta (del 1 i rapporten) og deretter tatt føre meg dei meir studierelaterte paragrafane i kapittel 2 i forskrifta gjennomgangen av lektorprogrammet i historie/religion (del 2 i rapporten).

³ Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høgere utdanning (studietilsynsforskriften)

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>. Det er grunn til å merke seg at det i tillegg er ei anna forskrift som regulerer NOKUTs kvalitets- og tilsynsarbeid, nemleg «Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høgere utdanning og fagskoleutdanning», den såkalla «Studiekvalitetsforskrifta».

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96> Denne forskrifta har nokre ledd i paragraf 3 som gjeld masterstudium, men eg har ikkje trekt inn desse i rapporten

⁴ Mellom dei institusjonane NOKUT har vurdert i 2018 er BI

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-kvalitetsarbeid/2018/rapport_bi_2018_140618.pdf

og MF https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-kvalitetsarbeid/2018/tilsynsrapport_mf_2018_140618.pdf

⁵ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet/oversikt-over-alle-tilsyn/>

I møte i Programutval for lærarutdanning ved HF (PUHF) 2.11.2016 blei det gjort vedtak om at programsensor i den komande perioden skulle ha eit særskilt fokus på fagleg innhald, relevans, koordinering og kvalitet. Dette er korresponderer etter mitt syn med sentrale punkt i studietilsynsforskrifta.

Dokumentasjonen som ligg til grunn for rapporten for 2017 er følgjande:

- Studieplanar tilgjengelege på nettet⁶
- Relevante evalueringar i UiB sin kvalitetsbase <https://kvalitetsbasen.app.uib.no>.
- Referat frå møte i Programutval for lærarutdanning (PUHF), Programråd for lektorutdanninga og Styringsgruppa for lektorutdanninga
- Intervju med studentar på lektorprogram med fordjuping i nordisk og framandspråk (9. semester ny studieordning)
- Intervju med studentar på lektorprogram med fordjuping i historie eller religion (3. semester)
- Intervju med leiar for programutvalet for lærarutdanninga ved HF (PUHF)
- Intervju med studiekeordinator for lektorprogramma ved HF
- Intervju med fagleg tilsette på nordisk, framandspråk, historie og religionsvitenskap
- Lesarinnlegg i Bergens Tidende om studiekvalitet

Programsensor si deltaking i programarbeidet året 2018

Det var diverre ikkje mogleg for meg å vere med på den årlege konferansen for lektorutdanningane i 2018 slik eg har hatt gleda av tidlegare år. Eg har vore på ein programsensorsamling hausten 2018, og under og i tilknytning til denne samlinga har eg hatt samtaler med studieleiing, studiekeordinator, programutvalsleiar og studentar. Rolla og oppgåvene som programsensor har primært vore drøfta med leiar for programutvalet.

Som allereie nemnt vil eg avslutte mitt arbeid som programsensor 31.12.2018. Denne rapporten blir såleis den siste frå mi hand.

Hovuddel 1: Om overordna forankring av kvalitetsarbeid og kvalitetsvurdering i Lektorprogramma på HF

Dei to første punkta i Studietilsynsforskrifta kapittel 4, paragraf 4-1 handlar om den institusjonelle forankringa som kvalitetsarbeidet ved institusjonen skal ha. Paragrafpunkta frå 3 til 6 stiller krav til kva kvalitetssystemet skal kontrollere (3), systematikken i kvalitetsvurderinga (4), bruk av vurderingsresultat i vidare kvalitetsutvikling (5) og korleis vurderingsresultat skal inngå i eit kunnskapsgrunnlag for strategisk utvikling av studieporteføljen.

Etter mitt syn stiller desse paragrafpunkta krav om at programsensorrapportar til like med program- og emneevalueringar inngår i ein evalueringsprosess som er heilskapleg, det vil seie at dei ulike

⁶ Studieprogram Lektorutdanning med master i nordisk: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86NO>, og studieplan: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86NO/plan>. Studieprogram Lektorutdanning med master i framandspråk (engelsk, fransk eller tysk): <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR>, og studieplan: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86FR/plan>. Studieprogram Lektorprogram med master i historie eller religionsvitenskap (MAHF-LÆHR): <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-L%C3%86HR> og studieplan: <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR/plan>

rapportane kan sjåast i samanheng, og har institusjonell forankring, det vil seie at det er organ som har tydeleg ansvar og følgjer opp rapportane.

Programsensor har hatt tilgang til ulike dokument som gjev overordna føringar og forankring for studiekvalitetsarbeidet ved UiB og i Lektorprogramma:

- **Strategi for utdanning ved UiB**⁷ som skal evaluerast i 2019⁸, gjev dei overordna føringane. Strategien har eit sterkt fokus på kunnskap og forskning. Dokumentet har ikkje direkte referansar til lærarutdanning.
- **Visjon for lektorutdanninga** er under utarbeiding av styringsgruppa ved UiB.⁹ Utkastet skisserer målsetning om forskingsbasert kunnskap i samspel mellom disiplinlag, profesjonsfag og praksis. Utkastet legg også vekt på kvalitetssikring av utdanninga og på innovasjon og fornying.
- **UiBs handlingsplan for utdanningskvalitet**¹⁰ tek utgangspunkt i visjonen frå strategi for utdanning. Handlingsplanen knyter utdanningskvalitet til fagleg og personleg utvikling og til samfunnsbehov, og er slik sett tettare på profesjonsaspekta i utdanningane. I planen er det også ei tydeleg vekt på samspel mellom aktørar, internt i studia mellom tilsette og studentar, og eksternt med aktørar i samfunn og yrkesliv.
- «**Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia**»¹¹ framstiller overordna prinsipp for kvalitetsarbeid ved UiB. Kvalitetssystemet skal skaffe systematisert kunnskap om verksemda og erfaringar hjå studentar og tilsette og skaffe grunnlag for å betre kvalitet og resultat og klargjere ansvar og sikre naudsynte ressursar.
- **Program- og emneevalueringar** blir gjort tilgjengelege i **Studiekvalitetsbasen**¹² som dermed har ei nøkkelrolle for å gje innsyn i kvalitetsarbeidet.
- **Eksterne evalueringar**, til dømes frå programsensorar blir også gjort tilgjengelege i Studiekvalitetsbasen.

Rutinar og prosesser i kvalitetsarbeidet i studieprogramma.

Den konkrete oppfølginga av kvalitetsarbeidet skal ifølgje Handboka skje internt gjennom regelmessige evalueringar av program og emne, og ei årleg gjennomgang der ein følgjer opp tilbakemeldingar:

- **Programevalueringar** skal gjennomførast minst kvart 5. år.
- **Emneevalueringar** skal gjennomførast slik at minst 1/3 av emna som høyrer til eit program skal evaluerast kvart år.
- Emneansvarleg/programstyreleiar skal syte for ein **årleg gjennomgang** av studietilboda med sikte på forbetring og korrigerings.

⁷ <https://www.uib.no/strategi>

⁸ <https://www.uib.no/foransatte/115219/universitetets-strategi-skal-revideres>

⁹ Sjå saksnotat for Programråd for lektorutdanninga 27-11-2017:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/saksliste_programradet_27.11.17.pdf

¹⁰ <https://www.uib.no/strategi/110057/handlingsplan-kvalitet-i-utdanning-2017%E2%80%932022>

¹¹ https://w2.uib.no/filearchive/kvalitetshandboka_2013.pdf

¹² <https://kvalitetsbasen.app.uib.no/>

- Kwart **institutt** og **fakultet** skal utarbeide ein **årsrapport om utdanningsverksemda**. Fakulteta skal ta utgangspunkt i institutta sine utdanningsmeldingar og/eller emne- og programrapportar.

Ansvarstilhøve

Handbok for kvalitetssikring legg det primære ansvaret for kvalitetssikring til Programstyret, men delansvar ligg også hjå emneansvarlege, undervisningsansvarlege og undervisningsleiarar. Studentane er gitt ei rolle som innspelalar gjennom studentdemokratiet (fagutval, studentutval og Studentrådet), medan programsensarar gjev eksterne vurderingar av studiekvaliteten.

Ansvarstilhøva i lektorutdanninga er mellom anna tydeleggjort i samband med ei tverrfakultær gjennomgang av organiseringa av denne utdanninga¹³ og på nettsidene¹⁴ og omfattar organ og stillingsfunksjonar på ulike nivå:

Instans	Ansvarsområde
Programrådet	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinering: studieplanar og undervising og profesjonsfaglege delar. • Implementering: nasjonale retningslinjer og rammeplanar. • Sikring: at kvalitetssikringsrutiner blir følgde. • Rådgjeving: strategi (råd til styringsgruppa), dimensjonering av studium (til fakulteta), budsjett. • Drøfting: høyringssaker, EVU-satsing • Utvikling: informasjonsstrategi.
Programrådsleiar	<ul style="list-style-type: none"> • Fremje synspunkt og saker: UiBs syn i interne og eksterne organ, saker til styringsgruppa og programrådet, høyringssvar. • Sekretariatsansvar: i styringsgruppa og programrådet.
Styringsgruppa for lektorutdanninga	<ul style="list-style-type: none"> • Initiativ: strategisk utvikling. • Vedtak: dimensjonering og fordeling av studieplassar, saker av strategisk betydning (inkludert EVU), saker der programrådet ikkje blir samde. • Tilråding: til universitetsleiinga om budsjett.
Programkoordinator	<ul style="list-style-type: none"> • Saksførebuing: til programrådet og styringsgruppa (i samarbeid med leiarar for organa) • Forvaltning: driftsbudsjettet (i samråd med programrådsleiar). • Koordinering: rekrutterings- og informasjonsarbeid.
Studieadministrativ avdeling	<ul style="list-style-type: none"> • Administrasjon og oppfølging, sekretariatsfunksjonen for programrådet og styringsgruppa. • Bidra til studentrekruttering, timeplanlegging og andre administrative støttefunksjonar.
Fakulteta	<ul style="list-style-type: none"> • Ansvar: Studieplanar og emne, oppfølging av rammeplanar og kvalitetssikringssystem, eksamens- og timeplanlegging, saksbehandling og studierettleing, fagleg vurdering i opptak til PPU. • Representasjon: i programrådet for lektorutdanning
Programutval HF	<ul style="list-style-type: none"> • Dagleg drift av lærarutdanninga ved HF • Programutvikling og evaluering av lærarutdanninga ved HF • Kvalitetssikring av studieplanar og emneplanar • Rådgjevande organ for fakultetet • Høyringsorgan i lærarutdanningssaker ved HF • Rapporterer til Studiestyret etter avslutninga av studieåret • Representasjon: i Programrådet (UiB), Studiestyret (HF) og Praksisutvalet
Praksisutvalet	<ul style="list-style-type: none"> • Nedsett av Programstyret for lektorutdanning. Leiar frå Det psykologiske

¹³ Sjå vedlegg til innkalling til Programråd for lektorutdanninga 21-1-2018, Vedlegg:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/saksliste_20.1.2017.pdf

¹⁴ <https://www.uib.no/utdanning/laerer/48704/styrer-og-utvalg>

Instans	Ansvarsområde
	fakultet. <ul style="list-style-type: none"> • Rådgjevande organ for Programstyret i saker som gjeld praksis. • Delegererte fullmakter i saker som gjeld dagleg drift, samarbeid med praksisskular og partnarskular. • Orienterer Programstyret om arbeidet, og sender ein årsrapport.
Undervisningsutvalet ved IPED	<ul style="list-style-type: none"> • Forvaltar pedagogikkemne som inngår i lektorutdanninga. • Studieplanansvar for eittårig PPU • Forvaltar BA- og MA program i pedagogikk.

Tabell 1: Ansvarsområde i Lektorutdanningane

Arbeidsgruppa som har sett på struktur og økonomi i lektorutdanningane ved UiB har skissert ein alternativ styringsmodell (sjå Vedlegg 1 i arbeidsgruppas rapport). I denne modellen er det tydeleggjort to styringsnivå:

- Sentralt nivå med eit Lektorutval under Prorektor for utdanning der Fagdirektør møter studieleiara frå fakulteta og studentrepresentantar. Og eit Lektorsenter med Fagdirektør og Fagleg praksiskoordinator.
- Fakultært nivå med fakultære Lektorutdanningsutval

Ifølgje den informasjonen programsensor sit på no, ligg rapporten frå arbeidsgruppa på bordet til Prorektor for utdanning, og ein ventar på vidare handsaming og vedtak. Under arbeid med denne rapporten har eg fått melding om at stillinga som Fagdirektør no er utlyst.¹⁵

Inntrykk frå samtalar og dokumentgjennomgang i 2018

I dei samtalane eg har hatt med tilsette og studentar i løpet av året 2018 har det ikkje vore eit særskilt fokus på spørsmål om systemisk forankring av kvalitetsarbeidet. Det har likevel kome signal om at tilsette opplever at organiserings- og ansvarsstrukturen er kompleks, og at dette gjer det uklart korleis vedtak med implikasjonar for studieutvikling og studiekvalitet blir gjort. Eit døme på dette som har vore nemnt i samtalene, er vedtaket om å auke opptaket til PPU som ifølgje tilsette verkar vere gjort ut frå politiske føringar med lite støtte i den faglege og administrative vurderinga som peika på at dette ville ha negative følgjer for studiekvaliteten.

I arbeidet i 2018 har eg som programsensor lese saksdokument og referat frå dei sentrale organa som er nemnde i Tabell 1. Dette er ei erfaring som i nokon grad samsvarer med den opplevinga som tilsette gjev uttrykk for. Nokre i nokre saker er saksgangen og sakshandsaminga rimeleg greie å følgje, medan det i andre høve gjer det vanskeleg å få eit klart inntrykk av kva status ei sak har, kor det endelege vedtaket blir fatta og kva vidare oppfølging og implementering av dette er.

Vurdering av forankring og ansvarsområde og rutinar for oppfølging

Med bakgrunn i dei momenta som er løfta fram i det føregåande vil eg kome med nokre vurderingar knytt til dei føringane for kvalitetsarbeid som er lagde i paragraf 4 i studietilsynsforordninga (Vedlegg 1). Vurderinga står for programsensors rekning og går ikkje inn på spørsmålet om korleis ei tilsvarande vurdering frå tilsynsorganet NOKUT ville ha falle ut.

¹⁵ <https://www.jobbnorge.no/ledige-stillinger/stilling/160794/fagdirektoer-for-lektorutdanninga-ved-uib>

1 Kvalitetssystemet skal vere forankra i strategi og dekkje alle vesentlege område (Studietilsynsforskrifta §4-1 (1))

Av dokumenta som er nemnde tidlegare går det fram at det føreligg ein overordna strategi for utdanning ved UiB med fokus på tilhøvet mellom utdanning og forskning. Strategien er ikkje systematisk knytt til dei ulike fag- og utdanningsområda ved UiB, og lektorutdanningane er så vidt eg kan sjå, ikkje nemnde i strategidokumentet.

Det er varsla at strategien skal reviderast i 2019. I løpet av 2019 er det grunn til å rekne med at ein også fullfører det arbeidet med ein Visjon for lektorutdanninga som Styringsgruppa har sett i gang. I begge desse prosessane vil det vere rimeleg at ein frå lektorutdanninga si side også har eit fokus på korleis strategi og visjon samsvarar med sentrale element i utdanningane. Utkastet til visjon legg til grunn UiBs framheving av fagleg tyngde og tilfører eit profesjons- og innovasjonsperspektiv til dette. Når Studietilsynsforskrifta seier at eit strategisk forankra kvalitetssystem skal dekke vesentlege område ved utdanninga, er det rimeleg å forstå dette slik at desse vesentlege område er gjort tydelege i strategien. Såleis er det grunn til å legge vekt på at visjonsdokumentet og kvalitetssystemet samsvarar med kvarandre.

2 Kvalitetssystemet skal vere forankra i styre og leiing på alle nivå og bidra til å fremje ein kvalitetskultur (Studietilsynsforskrifta §4-1 (2))

Ansvarsområde for utvikling og kvalitetssikring av lektorutdanninga er klargjorte på UiBs nettsider og i saksdokument slik det er gjort greie for tidlegare. Kvalitetshandboka er signert i 2013 av dåverande rektor for UiB, og det vert opplyst at kvalitetssystemet er godkjent av NOKUT 29.3.2013. Forankring av kvalitetsarbeid kan ein forstå på fleire måtar:

- Forankring kan handle om kva organ som fattar konkrete vedtak om ansvarsområde for og ansvarsfordeling mellom ulike organ og stillingar som er involvert i lektorutdanninga. Korleis slik forankring er gjort, har eg ikkje fullt innsyn i ut frå det materialet eg har hatt tilgang til.
- Forankring kan også handle om kva organ og stillingar som leiar kvalitetsarbeid på ulike nivå. I høve til dette gjev Kvalitetshandboka informasjon om ansvar for program- og emneevalueringar og om ansvar for å følge opp resultatane av slike evalueringar.

I samband med ein eventuell revisjon av styringsstruktur og programstruktur vil det måtte skje ei tydeleggjering av ansvarsområde. Då er det grunn til å sjå til at det går tydeleg fram av dokument og nettsider som gjer greie for ulike komponentar i kvalitetssystemet, kva for organ desse er forankra i.

3 Det skal vere ordningar for systematisk kontroll, systematisk innhenting av informasjon og bruk av relevante kjelder (Studietilsynsforskrifta §4-1 (3) og (4))

Ordningar for systematisk kontroll basert på innhenting av informasjon frå relevante kjelder er primært dekkja gjennom ordningar med program- og emneevaluering og eksterne vurderingar frå til dømes programsensor. UiB har ein eigen portal der rapportar frå slike evalueringar blir publiserte, den såkalla Studiekvalitetsbasen.¹⁶ Eg har i tidlegare rapportar, særleg rapporten frå 2016, peika på

¹⁶ <https://kvalitetsbasen.app.uib.no/>

at rapporteringa i Studiekvalitetsbasen av emneevalueringar i lektorprogramma på HF er ujamn. Fakultetet dokumenterer såleis ikkje at lektorprogramma oppfyller kravet i Kvalitetshandboka om at 1/3 av emna skal evaluerast kvart år. Om ein ser på rapporteringar frå programevalueringar av lektorprogramma på HF, er det einaste som er publisert her programsensorrapportar frå 2013 og 2011. Interne programevalueringar er ikkje å finne i tidsrommet 2003-2018, sjølv om kravet i kvalitetshandboka er at det skal vere slike evalueringar minst kvart 5. år. (Til samanlikning er det publisert ein intern evalueringsrapport frå Lektorprogrammet i naturvitskap og matematikk hausten 2016).

Eg er kjend med at mellom anna Programutvalet på HF har gjort vurdering av at programsensorrapportane dei siste åra skal haldast internt ettersom dei inneheldt informasjon som kan sporast til konkrete personar. Det synest ikkje vere nokon allmenn praksis at programsensorrapportar blir lagt ut i Studiekvalitetsbasen. Samstundes er det grunn til å vurdere om ikkje kvalitetsarbeidet i lektorprogramma bør dokumenterast i nokon grad også her, så lenge UiB vel å bruke ein slik plattform. Med dette i sikte laga eg i 2017 to utgåver av rapporten der den eine var tenkt til ekstern publisering i Studiekvalitetsbasen. Denne rapporten er ikkje tilgjengeleg i basen, og er difor så langt ikkje tilgjengeleg eksternt.

4 Innhenta informasjon skal brukast til å betre kvaliteten på studieprogramma og skal inngå som ein del av kunnskapsgrunnlag ved institusjonen (Studietilsynsforskrifta §4-1 (5) og (6))

I Kvalitetshandboka er det fastsett krav om at emneansvarleg/programstyreleiar skal syte for ein årleg gjennomgang av studietilboda med sikte på forbetring og korrigerings, og at kvart institutt og fakultet skal utarbeide ein årsrapport om utdanningsverksemda. Fakulteta skal ta utgangspunkt i institutta sine utdanningsmeldingar og/eller emne- og programrapportar.

Eg har hatt tilgang til utdanningsmeldingar for 2017 frå Institutt for framandspråk (IF), Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE) og Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap (AHKR). I rapportane er lektorprogramma nemnde som program som har rimeleg god deltaking i studiebarometeret. IF melder også at spansk er meldt inn som fag 1 i lektorutdanninga, medan LLE framhevar lektorprogrammet som det einaste studieprogrammet med obligatorisk praksis. EVU-satsingar mot lærarar blir også omtala. AHKR omtalar oppstarten av det nye lektorprogrammet i historie/religion og seier at det store studenttalet inneber at dette programmet utgjer ein vesentleg del av instituttets utdanningsverksemd. Dei framhevar at programmet er eit viktig samfunnsbidrag, men at det også utgjer ei ressursmessig utfordring mellom anna med omsyn til oppgåverettleiing og praksisplassar.

Utdanningsmeldingane viser at vurderingar knytt til lektorprogramma er synlege også på faginstuttnivå. I tillegg vil meir generelle vurderingar i desse meldingane vere knytt til evalueringar inkludere fagemne og aktivitetar som også inngår i lektorprogrammet. Utdanningsmeldingane tyder likevel ikkje på at institutta kan dra omsyn for heilskapen i lektorprogramma, og at dette må skje i dei organa som har dette som særskilt ansvarsområde for lektorprogramma.

Den årlege gjennomgangen som programstyreleiar ifølgje Kvalitetshandboka skal syte for, ser så langt eg kan sjå, ikkje ut til å ha form av tilsvarande meldingar. Møtereferata frå Programrådet syner at dette organet har ei aktiv oppfølging av programsensorrapportar og følgjer arbeidet med strukturevisjon og visjonsarbeid tett. Dette dokumenterer at viktige kvalitetsaspekt blir følgt opp av

programleinga. Ut frå den informasjonen eg sit med, er det mindre klart om det også blir utarbeidd interne rapportar som gjev eit heilskapleg bilete av kvaliteten i dei ulike lektorprogramma. Sidan det er ulike institutt (og fakultet) som har ansvar for emne som inngår i lektorprogramma, er det grunn til å utvikle strukturer for å generere kunnskap på tvers og på aggregert nivå innanfor det einskilde programmet.

Oppsummerande punkt

- Det kvalitetssystemet som lektorprogramma inngår i, synest vere forankra i sentrale strategiar, men samanhengen mellom sentral strategi, programvisjon og kvalitetselement i dei einskilde programma kan bli gjort tydelegare.
- Ansvar til ulike roller og instansar i lektorprogramma er definert, men det er grunn til å sjå om dette kan gjerast tydeleg i samband med ein kommande gjennomgang og endring av styringsstrukturen.
- Studiekvalitetsbasen kan nyttast meir systematisk ved at ein i større grad rapporterer systematisk på ein måte som gjev grunnlag for å utvikle kunnskap på aggregert nivå og grunnlag for å drøfte og utvikle tiltak på tvers av emne og studieprogram.
- Interne programevalueringar er ikkje publisert i Kvalitetsbasen dei siste fem år.
- Forholdet mellom årlege utdanningsmeldingar frå institutta og årleg gjennomgang hjå programråd/programstyreleiar blir noko uklart sett utanfrå, og treng kan hende ein gjennomgang.

Hovuddel 2: Program- og emnevurdering: Lektorprogram med master i historie eller religion, med særskilt vekt på dei tre første semestera

Lektorprogrammet med master i historie eller religion starta opp hausten 2017. Det første studentkullet er no i tredje semester, og eit nytt studentkull starta opp hausten 2018.

Som sagt er det i denne delen av rapporten eg i særleg grad har tatt utgangspunkt i nokre hovudmoment i paragraf 2 i Studietilsynsforskrifta. Punkt i forskrifta som gjeld krav til stillingar og kompetanse hos tilsette og fagmiljøet har eg ikkje gått inn på. Eg har heller ikkje gått inn på dei punkta som gjeld doktorgradsutdanning.

1 Aktuelle krav i lov om universitet og høgskular med tilhøyrande forskrifter skal vere oppfylt (Studietilsynsforskrifta §2-1 (1))

I Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)¹⁷ er det primært to paragrafar som er relevante for kvalitetsvurdering av studium. Paragraf 1-1 om formålet seier at utdanninga skal vere på høgt internasjonalt nivå og at prinsippet om fagleg fridom og bruk av vitenskaplege metodar skal ligge til grunn. Paragraf 1-6 seier at institusjonen skal ha eit tilfredsstillande internt system for kvalitetssikring som skal sikre og vidareutvikle kvaliteten i utdanninga og at studentevalueringar skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

¹⁷ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

Kvalitetssystemet ved UiB er allereie kommentert tidlegare i denne rapporten. Studentevalueringar inngår i emneevalueringar og også i nokon grad i programsensorarbeidet.

Når det gjeld det faglege nivået, er dei disiplinfaglege emna i stor grad dei same som på fagemna i historie og religionsvitenskap, og studieplanen viser ein fagleg progresjon frå emne på 100-nivå til emne på 300-nivå. Litteraturen på 100-nivå er i hovudsak norsk, med aukande mengd av internasjonal litteratur på 300-nivå.¹⁸ Dei fagdidaktiske emna på 300-nivå (HIDID313 og RELDI313) er så langt ikkje tilgjengelege via studieplanen på nettet. Det blir sagt at RELDI313 er tenkt å vere meir forskingsretta slik at det blir ein tydeleg progresjon samanlikna med dei fagdidaktiske emna på bachelornivå. Om kravet til høgt internasjonalt nivå skal gjelde også for fagdidaktikk, bør ein vurdere å synleggjere internasjonale perspektiv tydeleg i studielitteraturen på masternivået.

Studietilsynsforskrifta viser også til krav i forskrifter som høyrer til lova. Sidan NOKUT er nemnd, må ein rekne med at både studiekvalitetsforskrifta og studietilsynsforskrifta sjølv er inkludert. I tillegg kjem Forskrift om rammeplan for lærarutdanninga 8-13 (Rammeplanforskrifta).¹⁹ Studiekvalitetsforskrifta²⁰ inneheld som tidlegare nemnd primært reglar for NOKUTs arbeid og for akkreditering av institusjonar, medan Rammeplanforskrifta gjev rammar for læringsutbyte.

Læringsutbytet for lektorprogramma i historie og religion følgjer tett på Rammeplanforskrifta, men skil seg frå denne på ein skilde punkt. Når det gjeld punkt om vald og overgrep, synest ein på UiB ikkje å ha teke inn den utvida formuleringa under kunnskapar og det nye punktet under ferdigheiter som vart teke inn i forskrifta i mars 2016. Tilsvarande ser ut til å gjelde for Lektorprogramma i nordisk og i framandspråk. Saksområdet er nemnd under kunnskapar, men det er skjedd ei innskjerping av dette feltet i forskrifta som ein bør vurdere å gjere tydelegare i studieplanen.

Lektorprogrammet for historie og religion har valt å ta inn punkt i læringsutbyte som ikkje er nemnd i rammeplanforskrifta. Det gjeld kunnskap om samiske tilhøve og ferdigheiter som handlar om fagleg tryggleik og kommunikasjonsevne og om det å kunne følgje normene for akademisk skriving. Dei to siste momenta samsvarar godt med UiBs framheving av fagkompetanse.

2 Informasjon om studietilbodet skal vere korrekt, vise studiets innhald, oppbygging og progresjon samt ordningar for studentutveksling (Studietilsynsforskrifta §2-1 (2))

Informasjon om studiet på nettsidene til UiB²¹ har følgjande hovudsider, markert med faner:

- Introduksjon: gjev ein kort, motiverande introduksjonstekst og ein kort animasjons-video. Det er lenkar til studieplan, instituttet si heimeside og kontaktinfo til studierettleiar.
- Studieretningar: inneheld separate sider med informasjon om kvart av dei to faga og studieløpet, inkludert fag 2

¹⁸ Her byggjer eg på variantar av dei oppførte masteremna som i dag er tilgjengelege på fagstudie i historie og religionsvitenskap. Om litteraturen i desse emna vil bli tilpassa lektorstudentar i nokon grad når dei blir iversett i lektorprogrammet, har eg ikkje informasjon om.

¹⁹ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

²⁰ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>

²¹ <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR>

- Kva kan eg bli: inneheld informasjon om yrkesveggar og kvalifikasjonar. Eit punkt om «Forsking» står førebels berre som ei overskrift utan tekst.
- Kva lærer eg: presenterer læringsutbytet (ein tekst som også finst i studieplanen)
- Korleis søke: gjev informasjon om søknadsprosedyre, opptakskrav og overgangsordningar.

Studieplanen²² gjev informasjon om namnet på studiet, omfang, undervisningsspråk, oppstart, mål og innhald, læringsutbyte, opptakskrav, tilrådde forkunnskapar, innføringsemne, obligatoriske emne, rekkefølge for emne i studiet, krav til progresjon i studiet, delstudium i utlandet, undervisningsmetodar, vurderingsformer, karakterskala, vitnemål og vitnemålstillegg, grunnlag for vidare studium, relevans for arbeidsliv, evaluering, skikkavurdering og autorisasjon, programansvar, administrativt ansvar og kontaklinformasjon.

Informasjonen om mål og innhald presenterer studiet som ei kombinasjon av fagleg-vitskapleg og profesjonsretta utdanning og presenterer dei to faga som historisk-kulturelle perspektiv på samfunnet som gjev verdifulle referanserammer. Også fag 2 er kort nemnde.

Informasjon om oppbygging og progresjon er i hovudsak gjeve som ei liste over emne for det einskilde semesteret. Denne lista gjev monaleg god oversikt og er langt mindre kompleks å lese enn den motsvarande oversikten på programsidene til lektorprogrammet med master i framandspråk. Det manglar førebels informasjon om (linkar til) nokre studieemne på masternivå. Det er også ein feil i linken frå RELV101 i andre semester (som fører til eit franskemne). Elles tyder planen på at historiestudentane har eit større tilfang av valemne enn religionsstudentane.

Når det gjeld studentutveksling, legg studieplanen opp til utveksling i 6. semester. Studieplanen oppmodar studentane til å reise på utveksling og viser til utviklingsavtalar som UiB har med universitet i heile verda. Det blir også vist til ei eiga nettside med informasjon om korleis ein går fram når ein skal søkje om utveksling.²³ Det er altså på plass ein rammstruktur rundt utveksling. Tilbakemelding frå studentar på andre lektorprogram og frå administrativt tilsette vitnar om at det kan krevjast mykje innsats for å få til vellukka utveksling. Det er difor grunn til å sjå på korleis ein kan legge til rette for god kontakt med studiestader og for at studentar kan lette planleggingsarbeidet ved at til dømes fleire studentar dreg på utveksling i lag.

3 Læringsutbytet for studietilbodet skal beskrivast i samsvar med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og studietilbodet skal ha et dekkande namn (Studietilsynsforskrifta §2-2 (1))

Læringsutbytet er tidlegare i denne rapporten vurdert i høve til Rammeplanforskrifta som har fastsett læringsutbyte for lektorutdanninga i tråd med føringane i Kvalifikasjonsrammeverket.²⁴

²² <https://www.uib.no/studier/MAHF-L%C3%86HR/plan>

²³ <https://www.uib.no/student/48724/slik-reiser-du-p%C3%A5-utveksling>

²⁴ Det er eit par punkt i Kvalifikasjonsrammeverket som ikkje synest vere eksplisitt synleggjort i Rammeplanforskrifta – det gjeld ei forankring i fagområdets historie og tradisjonar og det gjeld formidling av sjølvstendig arbeid og bruk av fagområdets uttrykksformer. Dette kan likevel knapt gjerast gjeldande som ei innvending mot ein studieplan som følgjer rammeplanforskrifta.

Studiet blir namnsett på litt ulikt vis. I studieplanen heiter det «Lektorutdanning med master i historie eller religionsvitskap» medan ein på nettsidene for studiet nyttar nemninga «Lektor historie eller religion». Namnet på studiet verkar informativt og samsvarar med den forma som er nytta på dei to lektorprogramma med master i nordisk og i framandspråk. At ein nyttar ei kortare form nokre stader er truleg ikkje eigna til å skape mistydingar så lenge nøkkelorda «lektor», «historie» og «religion» er inkludert.

4 Studietilbodet skal vere fagleg oppdatert og ha tydeleg relevans for vidare studium og/eller arbeidsliv (Studietilsynsforskrifta §2-2 (2))

Studietilsynsforskrifta stiller krav om at studietilbodet er fagleg oppdatert, men utan å spesifisere nærare kva kriterium ein skal vurdere dette ut frå. At eit fagtilbod er fagleg oppdatert, vil vel rimelegvis handle om at faglitteraturen gjennomgåande er av nyare dato (med rom for eldre klassiske tekster) og at litteraturen og undervisninga fangar opp sentrale faglege problemstillingar også frå nyare tid. I lektorprogram som utdannar for undervisningsarbeid i skulen vil det også vere eit moment av oppdatering i tilhøve til utviklinga i skulefaget.

Eg har sett gjennom litteraturlistene for dei disiplinlege emna og fagdidaktisk emna som så langt har vore undervist i historie og religion på det nye lektorprogrammet. Litteraturen her er frå dei siste 10-15 år med eit par unntak. Ut frå den kjennskapen eg har til delar av desse fagfelte synest litteraturen å dekkje sentrale og aktuelle faglege tema og problemstillingar.

5 Studietilbodet skal ha eit samla arbeidsomfang på 1500–1800 timar per år for heiltidsstudium (Studietilsynsforskrifta §2-2 (3))

Dette kravet er vanskeleg å vurdere ut frå den informasjonen eg har tilgjengeleg. Det er ikkje indikasjonar om at omfanget av undervisning, pensumarbeid, praksis og eksamensarbeid går utover dei formelt fastsette rammene. Det er likevel eit spørsmål om arbeidet med studiekvalitet vil kunne tene på ei klargjering av slike krav til omfang. I omtalen og vurderinga av masterdelen av dei språklege lektorprogramma seinare i denne rapporten, peiker eg på studentane opplever einskilde semester i studiet som særskilt krevjande, særleg sjuande semester. Det er grunn til å tru at studentar på Lektorprogram i historie eller religion vil kunne gjere liknande erfaringar når dei kjem så langt i studiet. Det er difor grunn til å vurdere om arbeidsbelastninga er ujamt fordelt i studiet på ein måte og i ein grad som gjer at avvik frå krava til arbeidsomfang som er fastsett i studietilsynsforskrifta.

På meir generelt grunnlag er det grunn til å spørje om integrerte lektorprogram ville tene på å lage modellar for stipulert tidsbruk på dei ulike komponentane som inngår i dei einskilde semestra. Dette kunne vere utgangspunkt for fruktbare samtalar mellom tilsette og studentar om forventningar og ansvar i høve til innsats og prioriteringar i studiesituasjonen. Og det kunne likeeins vere eit fruktbart utgangspunkt for vurdering av faktisk omfang og vekting mellom ulike studieemne som går parallelt i det einskilde semesteret, ikkje minst vurderingar av tidsbruk for praksisemne utan studiepoeng og såkalla «krympeemne» for lektorstudentar.

6 Studietilbodet skal ha eit innhald, ei oppbygging og ein infrastruktur som er tilpassa læringsutbyttet for studietilbodet (Studietilsynsforskrifta §2-2 (4))

Dette punktet i Studietilsynsforskrifta er, saman med det følgjande punktet om undervisnings- og læringsformer, eit kjernepunkt i tilhøve til kvalitetsvurdering av utdanningstilbod. Dette handlar om korleis studiet legg til rette for læringsarbeidet og læringsprosessen til studentane.

Det er ikkje mogleg for ein ekstern programsensor å få innsyn i og vurdere heilskapen i dette, og det er også krevjande å utvikle eit kvalitetssystem og ei kvalitetsvurdering som fangar opp alle aspekt i dette komplekse samspelet. Materialet eg har fått innsyn i gjev likevel innsteg til nokre moment til ei vurdering av det nye studieprogrammet.

Faginnhald

Det første momentet gjeld det faglege innhaldet. Tilsette i historiedelen av programmet seier at dei innleiande disiplinifaglege emna er oversiktsemne over eldre og nyare historie og utdjupande emne med fritt val blant ei rekkje tema. Dei seier at det kan vere naudsynt å avgrense valfridomen noko etter kvart for ikkje å få kollisjonar med praksisdagar i kortpraksis. I bachelor-delen inngår også eit emne i historisk metode (HIS203, 6. semester.)

I den religionsvitskaplege delen av studiet er det ifølgje studieplanen innleiande emne som «Religion, kultur, samfunn» (RELV100) og «Kva er religionsvitskap» (RELV101) og emne om religionar i Midtausten og samisk religion (RELV105). I tredje semester følgjer to emne som gjev innføring i dei klassiske vestlege religionane kristendom, jødedom, islam (RELV102) og dei austlege buddhisme og hinduisme (RELV103L).

Eg har diverre berre fått tilgang til studentsynspunkt frå den religionsvitskaplege delen av studiet. Her blir det sagt at studentane er svært nøgde med det faglege innhaldet i dei religionsvitskaplege emna. Førelesarane blir sagt å vere blant dei fremste fagfolka på feltet i ein nasjonal og nordisk samanheng, og inntrykket er at studielitteraturen held eit høgt fagleg nivå. Den einaste kritiske merknaden er eit spørsmål om rekkefølgja på dei to innføringsemna i 1 og 2 semester burde vore snudd slik at emnet RELV101 som gjev grunnleggjande religionsvitskapleg kunnskap burde ha kome føre emnet RELV100. Det blir vist til at ein har stilt spørsmål om dette til instituttet, men at inntrykket er at kapasiteten ved instituttet ikkje gjev rom for å gjere slike endringar.

Det blir også gitt ros til undervisinga i religionsdidaktikk. Både førelesarane blir framheva som engasjerte, seriøse og svært dyktige. Det blir sagt at føreleserane har eit tydeleg fokus på føremålet med undervisinga og studiet.

Eg har ikkje hatt tilgang til emneevalueringar i kvalitetsbasen frå den perioden det nye studiet har vore i drift. Eg har fått tilsendt kopi av utfylte evalueringsskjema som studentar i fet religionsdidaktiske emnet RELDI 111 nyleg har levert. Desse tilbakemeldingane synest i hovudsak å stadfeste det positive biletet som kom fram gjennom munnleg tilbakemelding til programsensor. Det er likevel ein del studentar som ønskjer sterkare integrasjon og samordning mellom fagdidaktikk og praksis, og det er ønskje om ein noko annan tidsplan for arbeid med semesteroppgåva. Dei same punkta blei omtala i emneevaluering hausten 2015 (sjå programsensorrapport 2017)

I rapporten frå 2016 nemnde eg at studentar melde at det var noko delte meiningar om opplegget for historiedidaktikkemnet HIDID111 der undervisinga var lagt over heile dagar utan at dette var informert godt om i førekant. Det er ikkje kjend for programsensor om dette framleis er ei utfordring for studentar.

Tilhøvet mellom skulefag og undervisingsfag

Formuleringane av læringsutbyta i Rammepanforskrifta peiker først og fremst mot den akademiske kunnskapen og profesjonskunnskapen og nemner ikkje særskilt tilhøvet mellom akademisk kunnskapsfelt og skulefag. I studieplanen for Lektorprogrammet i historie/religion er det teke inn eit særskilt læringsutbyte om at studenten «kan faget godt nok til å vere trygg i undervisningssamanheng, og kan kommunisere godt i faga». Dette reiser spørsmålet om i kva grad det er samsvar mellom dei kunnskapsfeltene som blir dekte i studiet og det relativt tverrfaglege preget ein finn i religionsfaga på alle trinn og i historiefaget ungdomstrinnet, og også i eit relevant undervisingsfag som historie og filosofi på vidaregåande trinn.

Når det gjeld tilhøvet mellom universitetsfag og skulefag, vurderer historiedidaktikarar ved UiB det slik at det er det stor grad av samsvar mellom nåverande universitetsfag og dei eksisterande læreplanane. Dette har med strukturen i faget å gjere, og dei meiner at utfordringane nok er større i andre fag. Men dei seier også dei nye læreplanane som er under utarbeiding kan kome til å by på utfordringar i så måte, også for historie.

På ungdomstrinnet i skulen er historie ein del av samfunnsfag saman med geografi. Historiedidaktikarar ved UiB seier at det på lektorutdanninga er eit samarbeid med samfunnsfagdidaktikk og geografididaktikk som har fungert bra. Emnet HIDID112 (6. semester) har eit tverrfaglig preg i så måte. Men fagleg sett vil det nok vere eit visst krav til studentane om at dei les seg noko opp når dei skal undervise i faget på ungdomstrinnet. I vidaregåande skule er det eit eige programfag i historie og filosofi. Dette skulefaget er ikkje særskilt vektlagt i Lektorprogrammet med master i historie ved UiB, men det blir sagt at einskilde studentar har hatt praksis i dette faget.

Religionsfaga på ungdomstrinn og vidaregåande trinn i skulen er tverrfaglege og dekkjer tema frå religionsvitenskap, filosofi og etikk. Lektorprogrammet med fordjuping i religionsvitenskap har berre religionsvitenskaplege fagemne i studiet. Frå studenthald blir det sagt at det vil vere naudsynt å skaffe seg kunnskap utover religionsvitenskapen når ein skal undervise om til dømes livssyn som Human-Etisk Forbund. Samtidig blir det sagt at etikk også blir poengtert som eit vesentleg aspekt ved religionane og at slike etiske aspekt dermed blir tydeleg i undervisinga på studiet.

Av litteraturlista går det fram at det fagdidaktiske emnet RELDI111 har tatt inn noko stoff om etiske grunnlagsproblem og handtering av kontroversielle spørsmål. Det ser altså ut til at både historiefaget og religionsvitenskapen i dette lektorprogrammet vel å handtere dei tverrfaglege utfordringane i det fagdidaktiske emnet. Trass i dette er det likevel grunn til å halde oppe spørsmålet om dette er den beste løysinga for eit lektorprogram, eit fakultet og eit universitet som har fagleg kvalitet som sitt varemerke. Eg vil tilrå at leiinga for programmet og dei involverte fagmiljøa ser på dette spørsmålet på nytt når dei nye læreplanane for skulen (Fagfornyninga) er på plass.

Logistikk-aspekt

Med det nye lektorprogrammet har fagmiljøa historie og religionsvitenskap fått tilført nye studentar utover det dei har på fagstudia og som fag-2-studentar i dei språklege lektorprogramma. På religionsvitenskap blir det sagt at dei nye studentane utgjør eit verdifullt tilskot til masterstudiet. På historie er nok dette meir utfordrande fordi talet på studentar kan vere ei utfordring for rettleiingskapasiteten. Det blir sagt at det så langt har vore registrert noe fråfall av studentar i religionsvitenskap i det første kullet, medan det er lite fråfall på historie.

Didaktikkundervisinga har eit felles studieemne for 3. og 5. semester (fag 1 og 2) som blei meir problematisk enn venta på grunn av ulike praksisordningar i dei to semestra. Det blir sagt at ein difor må vurdere om ein skal legge om dette slik at det blir felles undervising, men at studentane blir delte i semesterspesifikke grupper i for- og etterarbeid til praksis.

Frå studenthald blir det sagt at det har vore ein ryddig logistikk i tilhøve til undervising og eksamen på fagemna. Eksamenar er lagde relativt tett på kvarandre, men likevel med tilstrekkeleg klaring til at det er overkommelig å førebu seg. Men det blir vist til erfaringar med sviktande praksislogistikk i første semester parallelt med ExPhil, og til tilsvarende erfaringar i tredje semester.

Det har vore kritiske ytringar frå studentar om logistikken mellom fagundervising og praksis på studiet. Det blir til dømes vist til eit lesarinnlegg i Bergens Tidende 22. oktober skrivne av tre lektorstudentar frå nordisk, historie og religionsvitenskap. I innlegget fortel studentane om kort varsel og manglande informasjon og førebuing i samband med kortpraksis. Prodekan for utdanning ved HF svarar i same nummer av avisa og ber om orsaking for dei negative student erfaringane. Prodekanen viser til det ekstraordinære studentopptaket som vart gjort dette året og at UiB trass i dette til sist fekk praksiskabalen til å gå opp.

Liknande kritikk kjem fram i eit brev til Programutvalet frå Fagutvalet frå lektorutdanninga ved UiB (FIL) på vegne av studentane. Brevet var handsama i Styringsgruppa for lektorutdanninga 13.4.2018²⁵ og var opp som referatsak i Programutvalet litt seinare. I brevet peikar FIL på «Kollisjonar mellom fag, kortpraksis som ikkje forandrar seg på tre år, stressande langpraksis, ein knekk i løpet av 7. eller 8. semester, mangel på integrering av teori som pedagogikk og didaktikk i praksis, og meir». Dei viser til student erfaringar av at dette er problem som studentar på mange kull før dei har opplevd, og dei viser til utsegner frå tilsette som har mist trua på varige endringar som kan bøte på problema. Samstundes gjev studentane ros til dekan Jørgen Sejersted for det engasjementet han viser for å få til endringar. Studentane viser også til nokre konkrete positive endringar og kjem med sterk oppmoding til leiinga om å skape betre integrasjon mellom komponentane i lektorprogrammet, særleg ved at det blir meir aktiv bruk av kunnskapar frå fagdidaktikk og pedagogikk i praksisutøvinga.

Logistikkutfordringane blir stadfest av tilsette på historie som meiner problema blei aksentuert på grunn av det særskilte ekstraopptaket av PPU-studentar hausten 2018, noko som førte til sterkt press på praksisplassar. Det blir sagt at fagleg tilsette opplever situasjonen som frustrerande fordi dei fagtilsette blir sitjande med ansvar for vedtak som er fatta på høgare nivå. Situasjonen har ført til at studentar på det nye studiet har fått ein uheldig start, sidan dei opplever dei forsterka logistikkutfordringane som følgjer med auken i studenttal. Også frå administrativt hald peiker ein på

25

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/moteinnkalling_og_sakliste_for_mote_2_april_2018.pdf

desse utfordringane. Og frå fagleg leiarhald blir det peika på at det er ei varig utfordring at kortpraksisemne ligg utanfor sjølve studieemna. Når studentane opplever svikt i til dømes praksismottak, er det fordi det er svikt i praksis-planlegginga. Dette er ei sak som har vore drøfta i Programrådet nyleg, med sikte på å finne meir heilskaplege løysingar. Det blir erkjent at det er ei fragmentering i studiet, og at det er viktig å skape ein tydelegare samanheng. Tilsette på andre lektorprogram ved HF melder om mindre utfordringar og om studentar som i hovudsak er nøgde med praksiserfaringane, og meiner at kritiske røyser utgjør eit mindretal. Så biletet er noko samansett.

Sett utanfrå er det ikkje mogleg å skaffe seg eit eksakt bilete av dei tilhøva som ligg bak kritikken. Sjølv om hausten 2018 nok utgjør eit særskilt tilfelle med eit politisk motivert ekstraopptak av studentar, er det biletet som bli teikna av student erfaringar knytt til praksis likevel velkjend og går tydeleg inn i eit mønster som også er blitt peikt på i rapportar frå ein tidlegare programsensor.

I rapporten frå strukturutvalet som har vore leia av Jørgen Sejersted er det sett fram forslag om mellom anna å integrere praksis sterkare med profesjonsemne og om å innføre eit profesjonssemester. Sett frå min ståstad er tiltak av denne typen heilt naudsynte om ein ønskjer å få til ein tilfredsstillande logistikk rundt praksis. Behovet for slike tiltak blir ikkje mindre sett i lys av at rapporten foreslår å auke studenttalet på lektorprogramma gjennom å flytte studieplassar frå PPU til lektorprogramma samstundes som ein arbeider for å redusere fråfall i studiet.

Samstundes er det slik at innføring av eit profesjonssemester i til dømes 6. semester ikkje løyser logistikk-utfordringane i kortpraksis. Her trengst det eigne grep, til dømes å ved å skjerme ein vekedag frå fagundervisning og legge praksis som einskilddagar på den skjerma dagen.

Praksisopplæring

Når det gjeld innhaldet i praksisdelen på lektorprogrammet i historie eller religion så langt, er ikkje informasjonen særleg rikhaldig. Eg har ikkje hatt tilgang til evalueringar som kan seie noko om dette, og har ikkje hatt høve til å snakke med praksisrettleiarar som har hatt erfaring med rettleiing av studentar frå nettopp dette studiet. Men frå fagleg hald blir det teikna eit bilete av at studentar har hatt ganske ulike opplevingar av praksis, på grunn av dei utfordringane som har vore. Nokre studentar har hatt ein god praksis, medan andre har hatt rettleiarar som ikkje har vore godt informert om praksisopplegget.

Frå studenthald fekk eg også refleksjonar over progresjon og innhald i dei to kortpraksisemna i første og tredje semester. Det blei sagt å vere bra at det er lagt opp til ein progresjon med fokus på observasjon i desse to første periodane og eiga undervisning i seinare praksisperiodar. Men det blir stilt spørsmål ved grunnlaget ein har for å nyttegjere seg observasjonen i første praksisperiode som kjem svært tidleg i studiet, fordi ein treng meir fagkunnskap og pedagogisk kunnskap for å analysere og fortolke det som skjer i klasserommet. Eit spørsmål som vart stilt var om desse tidlege praksisperiodane hadde som primær funksjon å hjelpe studentane til å avklare om lektorstudiet verkeleg er det dei vil satse på. Slike avklaringsprosessar blei sagt å inngå som ein viktig komponent i pedagogikkemnet PEDA120 i første semester.

Studentane i det nye lektorprogrammet er framleis så tidleg i løpet at det er vanskeleg å vurdere heilskapen i praksisdelen av programmet. Men ut frå det som er kome fram, kan det vere grunn til å

sjå på om det er behov for å klargjere intensjonane med dei tidlege praksisperiodane for studentane, i tillegg til et ein arbeider med struktur og logistikk for praksisavviklinga.

Tversgåande infrastruktur-aspekt

Nokre tilhøve knytt til infrastruktur er programspesifikke, medan andre handlar om felles ordningar for fleire program. Tilhøve knytt til administrasjonsressurs er eit slikt felles punkt. Det er frå fleire hald peikt på at administrasjonsressursen på lektorutdanninga ved HF er sårbar fordi det er tale om tenester som i stor grad blir utført av ein einskild person. Det er grunn til å vurdere ordningar med samlokalisering av administrative tenester slik at det er støttestrukturar ved sjukefråvær og liknande.

HUSK-satsinga er nemnd i tidlegare rapportar som eit verdfullt fagleg utviklingsprosjekt som også har hatt merkbar positiv effekt for praksislogistikk og infrastruktur kring praksis. Eit anna tiltak er arbeidet med å få på plass eit eige Lektorrom for studentar på HF. Dette har det vore arbeidd med i fleire år, og dette rommet vart innvia hausten 2018. Det er grunn til å følgje opp desse tiltaka for å kunne dokumentere dei positive ringverknadene som ein del av kvalitetsvurderinga og sørgje for at slike særskilte tiltak får ein plass i kvalitetssystemet. Eit poeng som også kan framhevast, er at dei to sistnemnde satsingane så langt eg kjenner til har vore inspirert av førebilet e innanfor lektorprogrammet på MatNat. Dette viser også det potensialet det kan vere for å inkludere komparative perspektiv i kvalitetsarbeidet.

7 Undervisings-, lærings- og vurderingsformer skal vere tilpassa læringsutbytet for studietilbodet. Det skal leggjast til rette for at studenten kan ta ei aktiv rolle i læringsprosessen (Studietilsynsforskrifta §2-2 (5))

Eg har gått gjennom informasjonen om undervisnings- og eksamensformer for emna i dei tre første semestra av studiet. Merk at det i første og andre semester er noko valfridom i emne, så studentane vil ikkje ta alle emne som er ført opp i denne tabellen:

Sem Emne		Undervisning	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/vurderingsform
1 sem				
EXPHIL-HFSEM		Førelesingar og seminarsamlingar. Seminara har oppmøtekrav.	Minst 75% deltaking. Munnleg presentasjon. Levert utkast til seminaroppgåve. Møtt til rettleiing. Greidd breiddetest	Studenten skal skrive ei seminaroppgåve undervegs i kurset. A-F
EXPHIL-HFEKS		Førelesingar	Øvingsoppgåve	Skriftleg skuleeksamen (4 timar) A-F
PEDA 120		Førelesingar og gruppeseminar	Frammøtt og førebudd deltaking. Innlevert to tekstar. Munnleg presentasjon.	Skuleeksamen (5 timar). A-F
EXFAC 00TKSEM		Førelesingar og seminar	Frammøtt seminar. Levert utkast semesteroppgåve. Munnleg presentasjon. 45 minuttts prøve	Seminaroppgåve. A-F
EXFAC 00TKEKS		Førelesingar	Ingen	Skriftleg skuleeksamen (4 timar). A-F
EXFAC 00SK		Førelesingar og seminar	Tre øvingsoppgåver	Skriftleg prøve (4 timar). A-F
HIS100	H	Førelesingar	Ingen	Skuleeksamen (4 timar). A-F
RELV100	R	Førelesingar,	Deltaking seminar (60%)	5 dagar heimeeksamen. A-F

Sem Emne		Undervisning	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/vurderingsform
		arbeidsseminar		
KOPRA 101		72 timar praksis inkl. for- og etterarbeid i PED120	Oppmøte 100%. Deltaking to førebudde temaseminar. Aktiv deltaking i praksis. Utarbeide observasjonsskjema	Vurdering av deltaking gjort av rettleiar. Vurdering av refleksjon av pedagog frå UiB. Greidd/ikkje greidd
2 sem				
HIS102	H	Førelesingar og tilbod om skrivetrening	Ingen, berre tilråding	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
HIS108, HIS111, HIS116, HIM101, EUR103	H	Førelesingar (pluss oppgåveseminar HIM101)	Obligatorisk skriftleg arbeid (HIS108, 116), Ingen (HIS111, HIM101, EUR103)	Skriftleg skuleeksamen (6 timar). A-F
HIS115	H	Førelesingar og skriftleg rettleiing på oppgåve	2 skriftlege oppgåver	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
RELV101	R	Førelesingar og obligatoriske arbeidsseminar	Oppgåve. Deltaking (50%). Presentasjon	Heimeeksamen (7 dagar). A-F
RELV105	R	Førelesingar og gruppeundervisning	Skriftleg oppgåve. Deltaking (50%)	Munnleg prøve. A-F
3 sem				
HIS101	H	Førelesingar, samt tilbod om skrivetrening	Ingen, berre tilråding	Heimeeksamen (7 dagar). Skuleeksamen (2 timar). A-F
HIS120	H	Seminar og personleg rettleiing	Prosjektskisse innan frist	(Skriftleg) oppgåve. A-F
RELV102	R	Førelesingar, (seminar dersom ressursar)	Ingen	Skriftleg skuleeksamen (6 timar). A-F
RELV103L	R	Førelesingar	Skriftleg oppgåve	Skriftleg skuleeksamen (3 timar). A-F
RELDI111	R	Førelesingar, seminar, praksis med for- og etterarbeid	Frammøte (80%). Praksisframmøte og for-/etterarbeid 100%. Inntil 2 obligatoriske arbeidskrav.	Rettleidd semesteroppgåve. A-F
HIDID111	H	To heildagsseminar samt førebuing og etterarbeid til praksis	Skuleerfaring på inntil 5 dagar med for- og etterarbeid. Obligatorisk oppgåve. Inntil fire aktivitetar.	3 dagar skriftleg heimeeksamen. A-F
PEDA121		Førelesingar og seminar, individuell rettleiing.	Førebudd deltaking. Publisering av utkast til semesteroppgåve. Kommentere utkast til to medstudentar.	Semesteroppgåve. A-F
KOPRA 102		48 timar praksis med for- og etterarbeid	100% oppmøte i praksis. Planlagt og gjennomført læringsaktivitet. Gjennomført intervju med lærar/elev. Loggføring av praksisdagar.	Vurdering av aktivitet ved rettleiar. Vurdering av fagleg refleksjon ved UiB-tilsett. Greidd/ikkje greidd.

Tabell 2: Studieemne i dei tre første semestra av Lektorprogram i historie/religion

Som ein ser er det ei rimeleg variasjon i undervisningsformer og eksamensformer. Ein del emne har aktiv bruk av obligatoriske arbeidskrav. Det gjeld primært emne som har semesteroppgåve eller heimeeksamen, medan emne med skuleeksamen nyttar arbeidskrav i mindre grad. Berre eitt av emna har munnleg eksamen. Det kan argumenterast for at det burde vore meir bruk av munnleg eksamen i ei lektorutdanning ettersom munnleg bruk av språket er sentralt i utøving av lærarprofesjonen. Samstundes er dette ei ressurskrevjande prøveform.

Evalueringar av emne frå dei siste tre semestra finn ein ennå ikkje kvalitetsbasen. Samstundes er det slik at dei fleste einskildemna i det nye studiet allereie har vore undervist i dei disiplinaglege studieprogramma eller som fag 2 eller fagdidaktikk 2 for studentar på dei språklege lektorprogramma. Det er bare fagdidaktikkemna på 300-nivå som vil vere heilt nye. I tillegg vil det sjølvstøtt vere nye kombinasjonar av studieemne og praksisemne i einskilde semester som kan skape synergjar eller utfordringar som ein tidlegare ikkje har erfart.

Dei siste emneevalueringane frå studieemne i historie og religionsvitskap i kvalitetsbasen er frå 2015. Av emne som er med som fag 1 i det nye studieprogrammet, finn ein her HIS101, RELV100, RELV101, RELV102 og RELV105 som er undervist i dei første tre semestra. Og ein finn også dei metoderetta emna HIS203 og RELV301 som ifølgje studieplanen vil bli undervist i 6. og 7. semester. Desse evalueringane tyder på at emna generelt sett fungerer tilfredsstillande. Karaktersnittet på dei emna som har oppgjeve dette, varierer mellom C og B, bortsett frå RELV102 som hadde eit snitt på D dette semesteret, og det er meldt om godt læringsutbyte på dei emna der dette er registrert. Nokre av evalueringane viser også til korleis tilbakemeldingar blir nytta for å utvikle emnet vidare.

Som eg har kommentert i tidlegare rapportar, varierer form og innhald på emnerapportane rimeleg mye frå emne til emne, og dette gjer det vanskeleg å skape eit heilskapleg bilete av studiekvaliteten på emna samla sett. Dersom ein frå programleiinga si side ønskjer å bruke emneevalueringane til å arbeide med meir heilskapleg kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, er det grunn til å drøfte om ein i større grad kan einast om form og innhald for vurderinga, på tvers av emne.

Elles kan eg også minne om at eg i rapporten for 2016 hadde ei gjennomgang av disiplinaglege emne på dei språklege lektorprogramma, og at fleire av desse emna er fag 2-emne på Lektorprogrammet i historie eller religion. I den rapporten peika eg på at studentane var gjennomgåande nøgde med emna og undervisinga, med nokre emnespesifikke ønskje om endringar.

I 2017-rapporten viste eg til nokre emneevalueringar av emne i religionsdidaktikk (hausten 2015) og historiedidaktikk (hausten 2011). Studentane i religionsdidaktikk kommenterte at dei til tider opplevde at arbeidskrav i fleire emne kom på same tide og kunne føre til svært ujamn arbeidsbyrde. I denne rapporten hadde eg også ei gjennomgang av eksamenssensur på fagdidaktikkemna HIDID111 og RELD111. Konklusjonen var at vurderinga verka å vere i samsvar med dei overordna kjenneteikna som er knytt til karakterskalaen A-F, med atterhald om at det var to ulike eksamensformer (heimeeksamen og semesteroppgåve) og noko ulike krav til innhald (bruk av praksiseksempel). Eg kommenterte at dette aksentuerer spørsmålet om kva for status erfaringar og eksempel frå praksis skal ha i dei fagdidaktiske oppgåvene.

8 Studietilbodet skal ha relevant kopling til forskning og/eller kunstnarisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid (Studietilsynsforskrifta §2-2 (6))

Materialet som ligg til grunn for denne rapporten gjev ikkje grunnlag for direkte vurderingar av dette kravet i Studietilsynsforskrifta. Eg har tidlegare kommentert tilfang av studielitteratur som verkar vere rimeleg oppdatert og av ein karakter som gjev studentane innsyn i nyare forskning på feltet. Det er likevel primært på masternivå at studentane vil få eit meir inngående møte med den historiefaglege eller religionsvitskaplege forskningstradisjonen. Som eg skal utdjupe seinare i oppgåva,

verker historie og religionsvitenskap gjennomgåande å legge vekt på forskingsmetodisk skolering på masternivået. Meir inngåande vurderingar av dette vil eg likevel måtte overlata til ein seinare programsensor som kan følgje studentar gjennom masterdelen av studiet og arbeidet med metodekurs og masteroppgåve.

Kravet om kopling til forskning vil også ha samanheng med i kva grad dei som underviser på studieprogrammet er forskingsmetodisk skolerte og medvitne og driv aktiv forskning og såleis kan bidra til å føre studentane inn i forskingstradisjonen. Studietilsynsforskrifta inneheld fleire krav til fagmiljø og tilsette som byggjer opp under dette, men dette ligg utanfor fokuset for denne rapporten. I ei meir heilskapleg vurdering av studiekvalitet vil også dette måtte trekkjast inn.

9 Studietilbodet skal ha ordningar for internasjonalisering som er tilpassa studietilbodets nivå, omfang og eigenart. Studietilbod som fører fram til ein grad, skal ha ordningar for internasjonal studentutveksling. Innhaldet i utvekslinga skal vere fagleg relevant (Studietilsynsforskrifta §2-2 (7) og (8))

Studentutveksling er omtala tidlegare under punkt 2. Ifølgje nettsidene har UiB 1200 utvekslingsavtalar.²⁶ Humanistisk fakultet forvaltar 21 av desse.²⁷ Eg har ikkje grunnlag for å vurdere kor mange av desse avtalane som vil vere relevante for studentar på lektorprogrammet i historie og religion.

Det finst ein rapport frå ein student på lektorprogrammet i framandspråk frå utvekslingsopphald i Southampton i 2018.²⁸ Studenten skriv: «Eg tok eitt historiefag og to lingvistikkfag, og ettersom ein ikkje har frie studiepoeng på lektorutdanninga hadde eg ikkje så mange fag å velje mellom, men eg var veldig fornøgd med dei emna eg enda opp med. Historiefaget eg tok var HIST2031 Stalin and Stalinism, som var veldig interessant. Lingvistikkfaga eg valte var LING3006 Writing in a Second Language og LING2009 Multilingualism. Begge desse emna var svært lærerike og aktuelle for meg som skal bli lektor i Engelsk. Eg er veldig fornøgd med desse tre faga og måten det blei undervist på i dei.»

Det kan vere grunn til å be ein komande programsensor om å gjere grundigare vurderingar av denne sida av studiet når dei første studentane på det nye lektorprogrammet har gjort erfaringar med utveksling.

10 For studietilbod med praksis skal det føreligge praksisavtale mellom institusjon og praksisstad (Studietilsynsforskrifta §2-2 (9))

Sakspapir og referat frå dei ulike styringsorgana i lektorprogramma viser at det har vore arbeid med spørsmål knytt til praksisavtalar i 2017 og 2018. I møte 12. juni 2017 hadde Styringsgruppa for

²⁶ <https://www.uib.no/student/48724/slik-reiser-du-p%C3%A5-utveksling>

²⁷ <https://www.uib.no/utvekslingsavtaler>

²⁸ <https://www.uib.no/utvekslingsavtale/506-1#uib-tabs-student-reports>

lektorutdanninga ei sak (13/17) om oppfølging av praksis.²⁹ Det låg til grunn eit diskusjonsnotat frå praksisutvalet der det blir peika på at UiB har ei ordning med universitetsskular, partnerskular og praksisskular med samarbeid av ulik karakter og ulike typar forpliktingar. Praksisutvalet peikar på behov for å styrkje og systematisere samarbeidet og skape eit meir heilskapleg, koordinert og overordna ansvar for tilhøvet til praksisfeltet. I rapporten frå arbeidsgruppa som har sett på struktur og økonomi i lektorprogramma ved HF ligg det eit forslag om Lektorsenter med ein fagleg praksiskoordinator. Dette vil vere eit steg i retning av eit slikt overordna grep om praksisfeltet.

Av referat frå Programutvalet for lektorutdanninga i 2018 går det fram at det er utfordringar med praksisplassar på ungdomstrinnet, mellom anna på grunn av auka konkurranse frå Høgskulen på Vestlandet. I lys av studentferingar som er omtala ovafor, er det grunn til å arbeide målretta med å styrkje avtalane med praksisfeltet. Lektorutdanninga ved UiB står, i likskap med lektorutdanningar andre stader, i eit visst spenningsfelt mellom ønskje om partnerskap av høg kvalitet (jfr universitetsskular) og kravet om å skaffe praksisplassar til eit aukande studenttal.

Studentfering frå kortpraksis i 3. semester på Lektorprogrammet i religion viser at det kan vere naudsynt å utvide det geografiske området for praksis for å gje studentar den. Intensjonen med praksisperioden i 3 semester er at studentane skal vere på ein vidaregåande skule, sidan fagdidaktikkemnet dette semesteret er retta mot dette skuletrinnet. Den sterke auken i studenttal gjorde dette vanskeleg, og ein student opplevde å hamne på ein ungdomsskule i staden. Studenten løyste dette sjølv i samråd med ein medstudent som disponerte bil, og fekk ordna det slik at dei fekk praksis på ein vidaregåande skule halvannen times kjøring frå studiestaden.

Når det gjeld utvikling av innhaldssida i praksissamarbeidet er det grunn til å peike på det arbeidet som har vore gjort med å utvikle ein Humanistisk skulekontakt (HUSK). Dette tiltaket er nå forankra i og drifta av Programutval for lærerutdanning ved HF for året 2018/2019.³⁰ Dette er eit tiltak som har hatt merkbar verknad på praksiserfaringa til studentar på skular der det har vore prøvd ut, og sett frå programsensors ståstad står dette fram som eit viktig tiltak å utvikle vidare.

11 Studietilbodet skal ha ei tydeleg faglig leiing med eit definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet (Studietilsynsforskrifta §2-3 (3))

Dette punktet i paragraf 2 av studietilsynsforskrifta ser eg i samband med den institusjonelle forankringa av studiekvalitetsarbeidet som er omtala i paragraf 4 og omhandla i del 1 tidlegare i denne rapporten. Som eg kommenterte der, er det mange instansar involvert i kvalitetsarbeidet i tverrfakultære lektorutdanningar, og det er grunn til å sjå til at ansvarstilhøve og prosedyrar for kvalitetssikring er transparente og operative. Dei erfaringane som er gjort i samband med ekstraordinære studentopptak, stadfester behovet for slik transparens.

Oppsummerande punkt del 2

²⁹

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/moteinnkalling_og_sakliste_for_mote_3_juni_2017.pdf

³⁰ Referatsak i møte i Programutvalget for lærerutdanning ved HF (PUHF) 2.5.2018

- UiB har ikkje oppdatert læringsutbytta i samsvar med oppdatering av Forskrift til rammeplan mars 2016 om vald og overgrep.
- UiB har utvida læringsutbytta noko utover Forskrift til rammeplan ved å framheve samiske tilhøve, fagleg element og akademisk skiving, noko som synest vere i tråd med UiBs vekt på fagleg tyngde.
- Informasjonen om studiet på nett verkar i formålstenleg.
- Studielitteraturen for dei første semestra verkar oppdatert.
- Det kan vere grunn for å vurdere bruk av modellar for tidsbruk for å tydeleggjere forventa og realistisk tidsbruk hjå studentar på emne, særleg i krevjande semester.
- Det faglege innhaldet i studiet får godt skussmål, men det kan vere grunn til å sjå på det forholdet at både historie og religionsvitskap utdannar til skulefag som er breiare enn den akademiske fagdisiplinen.
- HUSK-satsinga og Lektorrommet er infrastrukturelement som bør synleggjerast i kvalitetsvurderingar.
- Det verkar vere ei rimeleg fordeling av undervisnings- og vurderingsformer i dei tre første semestra av lektorprogrammet i historie og religion. Det er lite bruk av munnleg eksamen.
- Praksislogistikken er framleis ei utfordring, også i kortpraksis. Ekstraopptak av studentar har aksentuert dette, og det trengst tydelege strukturelle grep for å trygge logistikken.
- Det synest vere aukande behov for og utfordringar med praksisplasser.

Å bruke studietilsynsforskrifta på den måten eg her har gjort, kan vere klargjerande i høve til dei krava ein må forvente å møte frå ei ekstern evaluering. Samstundes er det viktige element og samanhengar i utdanninga som kan bli mindre tydelege, ikkje minst den rolla personar og organ kan spele for utvikling av studiekvaliteten.

Hovuddel 3: Program- og emnevurdering av Lektorprogram med master i nordisk og framandspråk med særskilt vekt på masterdelen

I denne delen ser eg på nokre aspekt ved masterdelen av dei to språklege studieprogramma. Spørsmål knytt til masteroppgåve og metodeundervising er handsama særskilt i del den følgjande del 4.

På dei språklege masterprogramma som starta i revidert form hausten 2014, går no det første kullet studentar i sitt niande semester og er i gang med arbeidet med masteroppgåva.

Emneoppsettet for masterdelen av dei språklege programma er slik ifølgje Studieplanen for haust 2018 (Det ser ut til å vere noko avvik mellom oppsettet under fana «Oppbygging» og Studieplanen for hausten 2018, men eg har følgd Studieplanen.):

Sem	Nordisk	Engelsk	Tysk	Fransk	Ped Praksis
7	NORAN204L ³¹ og NOLI311/ 322/	ENG341/ 343 og ENG339L	TYS307L og TSAK318/ 319 (UiB og	FRA3100 (NTNU) og FRAN307L	(Fagdid 2) LAPRA101

³¹ Dette emnet avløyser emnet NOLISP304L frå 2019

Sem	Nordisk	Engelsk	Tysk	Fransk	Ped Praksis
	NORAN320/ NOSP313/ 316	og ENG331/ 332/ 333	NTNU)		
8	NOLISP300L NODI302	ENG335/ 337 ENGDI301	TYS311L / 308L TYSDI301	FRAN309L/ 308L FRANDI301	PEDA123 LAPRA102
9	NOLISP350	ENG350	TYS350	FRAN350	
10	NOLISP350	ENG350	TYS350	FRAN350	

I sjuande semester er det fagemne og langpraksis 1, og også fagdidaktikk i fag 2. I åttande semester er det fagemne og fagdidaktikk, samt pedagogikk og langpraksis 2. Og i niande og tiande semester er det masteroppgåve.

Praksis i masterdelen, sjuande og åttande semester

I rapporten frå 2017 skreiv eg ein del om utfordringar med praksislogistikk i sjuande semester. I samtale med studentar hausten 2018 blir det stadfesta at dei også i ettertid ser på sjuande semester som eit særskilt krevjande år i studiet. Ein student fortel om stor forskjell på praksiserfaringa i dei to semestra. I sjuande semester var praksis på ein skule med prosjektretta undervisning. Studenten opplevde blant anna å vere med på eit miljøprosjekt der ein plukka plast. I denne praksisperioden var det lite rom for å få øving i ei tradisjonell lærarrolle med planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg. Åttande semester opplevde studenten som flott med ein klassisk praksissituasjon med rettleiing før timen samstundes som rettleiar gav studenten tillit og fridom til å utforme undervisninga. Så samla sett kom praksiserfaringa ut med ein rimeleg balanse.

Ein annen student seier at praksis i sjuande semester er spesiell fordi det er første gongen ein som student skal utføre sjølvstendig undervisning og derfor har meir behov for oppfølging. Denne studenten opplevde at rettleiar i sjuande semester ikkje gav så mykje oppfølging og tips og rettleiing som studenten hadde ønske om. Praksis i åttande semester opplevde studenten som veldig bra. Studenten opplevde stor skilnad i det å vere praksisstudent på ungdomsskulen samanlikna med vidaregåande skule. På ungdomsskulen blei studentane behandla som elever, medan dei på vidaregåande opplevde å bli møtt med meir tillit og blei respektert og anerkjent på ein annan måte. På vidaregåande opplevde denne studenten at rettleiar spurte studenten om kva ønske og forventningar studenten hadde og at rettleiar kom med dei råda og tipsa som studenten etterspurde.

Ein tredje student opplevde å komme til ein skule der rettleiarane og skulen ikkje hadde erfaring med praksisstudentar, men hadde lese seg godt opp og tok oppgåva svært seriøst og var dedikerte og engasjerte i rettleiingsoppgåva.

Studentane ser no tilbake på heilskapen i praksisløpet og meiner det er ei utfordring at undervisningserfaringa kjem seint i studiet. Observasjonspraksisen i dei første praksisperiodane verker lite meningsfylt, det er «70% bortkasta» som ein av studentane seier det. Observasjon blir meningsfylt først når det blir kombinert med at ein sjølv får prøve seg som lærar.

Ifølgje emneplanen er det i LAPRA101 i 7. semester fokus på planlegging, gjennomføring og evaluering av lærings- og undervisningsøkter. I LAPRA102 er det også vekt på forståing av dei ytre

rammevilkåra som gjeld for undervisninga i skulen, lærarprofesjonen og yrkesetiske problemstillingar. Her er ein tilsikta progresjon. Eit tilleggsmoment er tilhøvet til PED123 der studenten skal gjennomføre eit aksjonsprega forskingsprosjekt knytt til eigen praksis. Ifølgje emneplanen for dette emnet skal studenten levere prosjektbeskriving, gjennomføre og presentere prosjektet i ein munnleg posterpresentasjon og med eit skriftleg samandrag. Eit interessant spørsmål her er korleis ein utnyttar rommet for synergi og samordning mellom ulike emne og arbeidskrav relatert til metode.

Fagdidaktikkemne på 300-nivå i åttande semester

I åttande semester har studentane det siste fagdidaktikkemnet i fag 1. Dette er emne som er på 300-nivå. Eg har sett litt på emneplanane for desse fagdidaktikkemna:

Emne	Tema	Undervising	Obligatorisk arbeidskrav	Eksamen/ vurderingsform
NODI302	Strategiar for språkkompetanse Tekstformer og læringsprosessar Det fleirkulturelle klasserommet Teksten og lesaren	Minst 8 dobbelttimar førelesingar og 2 dobbelttimar seminar	Munnleg framlegg av ein eller fleire pensumtekstar som blir drøfta i lys av eigne erfaringar og fagsyn Motta rettleiing frå faglærer på semesteroppgåva	Rettleidd semesteroppgåve på maks 4000 ord. A-F
ENGDI301	Strategiar for språkkompetanse Tekstforståing og læringsprosessar Rettleiing og vurdering	16 timar forelesing og to timar seminar	Studentane skal ha levert eit førsteutkast til prosjektoppgåva	Rettleia prosjektoppgåve på 4000 ord. A-F
TYSDI301	Strategiar for språkkompetanse Tilrettelegging for tysklæring Rettleiing og vurdering	Førelesing: 2 timar per veke i 8 veker Seminar: 2 timar per veke i 2 veker	Lagt fram eit sjølvstendig arbeid der dei presenterer og drøftar eigne erfaringar frå praksisklasserommet i lys av pensumtekstar i tyskfaget. Levert eit førsteutkast til prosjektoppgåva.	Rettleia prosjektoppgåve. A-F
FRANDI301	Strategiar for språkkompetanse Tilrettelegging for fransklæring Rettleiing og vurdering	Førelesingar, seminar og rettleiing. 2-4 timar undervising i 12 veker.	Aktiv deltaking i to forum-diskusjonar på nettet om sentrale fagdidaktiske spørsmål i lys av eigne praksisrøynsler og språksyn. Levert førsteutkast til prosjektoppgåva	Rettleia prosjektoppgåve på om lag 4000 ord. A-F

Desse emna har i hovudsak den same tematiske profilen og strukturen på undervising, arbeidskrav og eksamen. Det vil seie at dei gjev ei vidareføring i form av fordjuping innanfor nokre utvalde didaktiske temafelt. Litteraturlistene for emna viser at ein orienterer seg mot forskingslitteratur på feltet, med litt fagspesifikt ulike profilar. NODI302 har hovudsakeleg pensumstoff frå norske fagbøker, med eit par innslag av internasjonale tidsskriftartiklar. ENGDI301 har hovudsakleg stoff frå internasjonale fagbøker og antologiar og nokre internasjonale tidsskriftartiklar, men også innslag av stoff frå ein meir nasjonal kontekst. TYSDI301 har ei norsk og ei tysk grunnbok og ein kombinasjon av norske og

internasjonal tidsskriftartiklar, samt 100 sider sjølvvalt litteratur. FRANDI301 har berre sjølvvalt litteratur.

Det vil krevje ein grundigare gjennomgang om ein skal kunne gje ei meir spesifikk vurdering av korleis litteraturen og undervisinga på emna bringer studentane i nærkontakt med forskingsfronten på dei felte emna fokuserer på. Det har tidlegare vore reist spørsmål frå studentar i kva grad undervisinga på dei språklege masterstudia førebur studentar i like stor grad til dei ulike masteroppgåvene som det er moglege å skrive, til dømes språklege, litterære og didaktiske. I så måte vil det vere ei føremon om litteraturen gjev studentane godt innblikk i forskingsarbeid innanfor desse hovudfeltene, og at litteraturen dermed også inneheld døme på empirisk didaktisk forskning.

I denne samanheng er det også interessant å sjå emneevalueringane av NODI302 frå 2015 og 2016 som eg viste til i rapporten frå 2017. Slik student-tilbakemeldinga er attgjevne i emnevurderingane, fokuserer studentane på tilhøvet mellom fagdidaktikk og praksis og i nokon grad forholdet til pedagogikk. Det er ikkje noko i desse tilbakemeldingane som røper eit fokus mot den komande masteroppgåva og kvalifikasjonar for å skrive ei didaktisk oppgåve. Det må understrekast at lektorprogrammet i nordisk har eit eige emne som førebur til masteroppgåva (NOLISP300-L). Det er tidlegare varsla at religionsvitenskap tenkjer eit tydeleg forskingsfokus i sitt fagdidaktikkemne på 300-nivå i lektorprogrammet i historie eller religion. Det kan difor vere grunn til å drøfte innrettinga av dei fagdidaktiske 300-emna på tvers av dei tre lektorprogramma på HF.

Studentrefleksjonar om fråfall mellom bachelor og master og i masterdelen

I samtale med programsensor hausten 2018 kom studentar med synspunkt på studentferingar i overgangen mellom bachelor- og masternivå i programmet. Det blei sagt at ein del studentar melde overgang til fagstudiet i historie etter bachelordelen. Nokre studentar har også teke pause og er potensielt på veg over i anna utdanning. Studentane reflekterte over at fjerde studieåret kan synes å vere ei for stor belastning for ein del studentar. Sjuande semester med 25 studiepoeng fag i tillegg til åtte veker praksis blei sagt å vere ei tøff erfaring. Ein intens eksamensperiode etter ein krevjande langpraksis blir i overkant utfordrande for ein del. Det blei sagt at for gjennomsnittsstudenten fører dette til at ein lettare droppar ut eller utset fag i det fjerde året. Studentar opplever ei personleg krise og snakkar om at dei må gå til psykolog eller slutte, eller droppe eksamen, eller berre gi opp alle tankar om å gjere det bra på eksamen og berre håpe på å unngå stryk. Det blir opplevd ugreitt å gå saman på emne med studentar som går reine fagstudium og som ikkje har den krevjande praksiskomponenten som fører til eit langt avbrot i fagemna. Det er noe ulike erfaringar av kor krevjande det fjerde året er for studentane, men ein betydeleg del synest å oppleve det i overkant utfordrande.

Masteroppgåve

Begge dei språklege lektorprogramma har eit masteroppgåveemne på 60 studiepoeng som hovudsakleg fyller 9. og 10. semester. Det nye masterprogrammet i historie eller religion har lagt opp til den same strukturen. Den skriftlege oppgåva har eit omfang på 70-110 sider (FRAN350 har 70-100 sider), og det blir halde ein (justerande) munnleg eksamen på ca. 30 minutt etter skriftleg sensur. Eg vil kome attende til spørsmål om storleik på oppgåva og samanheng mellom masteroppgåve og metodeundervising i del 4 av rapporten.

Studentar i niande semester seier at det er eit visst spekter i val av tematiske vinklingar i masteroppgåvene. Frå engelskmasteren blir det fortalt om oppgåver som undersøkjer dataspel i undervising for å fremje danning, om undersøking av språk i YouTube-filmar som er nytta i undervising, om undersøking av videospel som litterær tilnærming og om undersøking av språkhaldningar. I nordisk blir det fortalt om undersøking av undervising og vurdering i arbeid med skjønnlitteratur, om didaktisk bruk av dataspel, om bruk av klarspråk, om talemålsending og om litteratur.

Studentane fortel om litt ulike erfaringar med rettleiing. Ein student har opplevd å få for vage tilbakemeldingar frå rettleiar, medan ein annan er svært tilfreds både med tilbakemelding og med tilgang til møtepunkt med rettleiar. Det blir sagt at nokre rettleiarar har tydeleg struktur med møte annakvar veke og krav om produksjon, medan andre let det vere mykje opp til studenten. Det blir også fortalt om ulike prosedyrar for tildeling av rettleiar. Nokre studentar får tildelt rettleiar, medan andre sjølv tek kontakt ut frå kjennskap til dei tematiske interessefeltene hjå dei tilsette.

Oppsummerande kommentarar del 3

- Studentar opplever sjuande semester som svært krevjande med overgang til masternivå, første intensive undervisings erfaring og krevjande eksamensperiode etter utfordrande praksis.
- Studentar vurderer kombinasjon av undervising og observasjon i kortpraksis som meir læringsfremjande enn berre observasjon
- Det kan vere grunn til å drøfte balansen mellom undervisings- og forskingsfokus i fagdidaktikkemne på 300-nivå.
- Det kan vere grunn til å sjå på om retningslinjer for masterrettleiing og tildeling av rettleiar treng klargjering og om dei blir kommunisert tydeleg til studentane.

4. Omfang av masteroppgåve på lektorprogramma

Programsessor er beden om å kome med ei vurdering av spørsmålet om omfanget på masteroppgåva i lektorprogramma på HF. Bakgrunnen er at spørsmål om masteroppgåve og metodeundervising har vore oppe til handsaming i fleire rundar i Programråd for lærarutdanning ved HF (PUHF).

I møte 3.10.2017 (sak 28/17) blei det tatt til orde for å styrke den didaktiske metodekompetansen både på bachelor- og masternivå for å gjere det enklare for studentar å velje ei didaktisk oppgåve. Det blei nemnt at eit felles didaktisk metodeemne på masternivå kunne vere eit tiltak i så måte.

I møte i PUHF 14.2.2018 (sak 05/18) var det omfanget på masteroppgåva som blei drøfta. Det var ikkje noko konkret forslag om å endre på dette, men ei drøfting i samband med at strukturen på lektorprogramma blir vurdert av ei arbeidsgruppe nedsett av Styringsgruppa. I diskusjonen blei det vist til at det ikkje er nokon nasjonal standard på området. Fagleg styrke og fordjuping som særpreg ved UiB blei nemnde som viktige aspekt, også rekrutteringsomsyn både til lektorutdanninga og vidare til forskarutdanning. Mogleg valfridom blei drøfta og tanken om tverrdisiplinære didaktiske metodeemne.

I PUHF 3.4.2018 (sak 11/18) blei 30 studiepoengs oppgåve tatt opp som eventuelt-sak av ein studentrepresentant. Det blei sagt at Fagutvalget for lektorutdanningen (FIL) i utgangspunktet er positive, men at det var viktig å sikre at studentar med ei slik oppgåve kan bli tatt opp til stipendiatstillingar.

Dette er bakgrunnen for at eg som programsensor tek opp dette spørsmålet i rapporten. Ut frå dei saksdokumenta eg har hatt tilgang til forstår eg det slik at det ikkje ligg føre noko konkret forslag om å gjere endringar i omfanget på masteroppgåva, men at ein ønskjer dette spørsmålet belyst i samband med ein gjennomgang og mogleg revisjon av delar av studiestrukturen.

Vurderinga eg gjev vil primært vere basert på eit oversyn over emneplanar for lektorprogram ved UiB, UiT, NTNU og UiO og innspel frå studentar og tilsette ved lektorprogramma på HF, UiB hausten 2018.

Ideelt sett burde ei slik vurdering inkludert gjennomgang av masteroppgåver som er skrivne under dei ulike vilkåra som rår ved ulike institusjonar, program og fag. Det ville også ha vore ønskjeleg å gjere intervju med tilsette ved dei ulike institusjonane. Dette har diverre ikkje vore mogleg. Mi vurdering og tilråding vil derfor ikkje rette seg mot kvaliteten i sjølve oppgåvene, men om rammene som er lagt for ei fagleg fordjuping i arbeidet med masteroppgåva.

Gjennom arbeidet er det blitt mi overtyding at det gir lite mening å sjå spørsmålet om storleik på masteroppgåve isolert frå den metodeførebuande delen av studiet. Det skuldast at metodeførebuing og metodeskolering dels er inkludert i sjølve masteroppgåveemnet og dels er plassert som eigne studieemne. Dette inneber at skilnaden mellom ei 60 studiepoengs oppgåve utan separat metodeførebuing og ei 30 studiepoengs oppgåve med to førebauende 10 studiepoengs metodeemne ikkje treng vere så stor som det ved første augekast kan sjå ut til. Dette er ein viktig premiss som eg har funne det naudsynt å legge til grunn for vurderingane i det følgjande.

Eit overblikk over oppgåvestorleik og metodekomponentar på nokre norske lektorprogram

Fagtilfanget innanfor humanistiske og samfunnsvitskaplege fag varierer noe ved dei ulike lektorprogramma både i talet på studiepoeng og tidsrom for arbeidet:

Institusjon	Omfang	Sem.	Fag (humaniora og samfunnsfag)
UiT	40 stp	9-10	Nordisk, engelsk, spansk, tysk, historie, religionsvitskap
NTNU	30 stp	9-10	Nordisk, engelsk, fransk, tysk, historie
UiO	30 stp	10	Fag: Nordisk, engelsk, fransk, tysk, spansk, historie Fagdidaktikk: Nordisk, engelsk, samfunnsfag, religion og etikk
UiB	60 stp	9-10	Nordisk, engelsk, fransk, tysk, spansk, historie, religionsvitskap

Ved NTNU er fordelinga på semester 15+15 stp eller 7,5 + 22,5 stp. Ved UiT er fordeling 10+30 stp og ved UiB 30+30 stp.

Det er likevel ikkje slik at omfanget i studiepoeng seier alt. Ein må også ta omsyn til samanhengen mellom sjølve oppgåva og dei eventuelle oppgåveførebuande emna som blir gjevne. Det er difor av interesse å sjå kva dei ulike studieprogramma og faga tilbyr i så måte. Eg har freista å lage ei oversikt, men denne må takast med nokre atterhald sidan det ikkje alltid er så enkelt i vite i kor stor og kva slag relevans eit emne med metodisk innretting har for arbeidet med masteroppgåva.

Univ.	Fag	Stp	Sem	Emne
UiT				
	Nordisk	?	?	?
	Engelsk	?	?	?
	Spansk	?	?	?
	Tysk	10	9	Valfritt 10 poengs emne
	Historie	10	9	«Introduksjon til mastergradsprogram i historie» (HIS-3001)
	Rel.vit.	20	9	«Prosjektplanlegging, materiale og metode» (REL-3053)
NTNU				
	Nordisk	7,5 +7,5 +7,5	7	Språk: «Sosiolingvistisk teori» (SPRÅK3100) eller «Semantikk og pragmatikk» (SPRÅK3200) og som engelsk språk nedanfor. Litteratur: «Spesielt masteremne 1: Masteroppgaverelatert påbyggingsemne» (SPRÅL3500) og som engelsk litteratur nedanfor.
	Engelsk	7,5 +7,5	7	Litteratur: «Forskningsmetoder i litteraturvitenskap» (LITT3001) og «Litteraturvitenskapelige teorier» (LITT3002). Språkvitenskap: «Forskningsmetoder i språkvitenskap» (SPRÅK3001) og «Språkvitenskapelige teorier» (SPRÅK3002). Kulturhistorie: «Innføring i historisk forskning» (HIST3105) og «Historiefagets teori og metode» (HIST3115)
	Fransk	7,5+7 ,5	9	Som engelsk
	Tysk	7,5 +7,5	7	Som engelsk
	Historie	7,5+7 ,5 +7,5	9	«Innføring i historisk forskning « (HIST3105), «Historiefagets teori og metode» (HIST3115) og «Prosjektutforming for masteroppgave – femårig lektorutdanning» (HIST3135)
UiO				
	Nordisk språk og norsk som andrespråk	10 + 10	8 + 9	Språkvitenskapelig metode (LING4140). «Vitskapsteori i nordisk, særleg norsk, språkvitenskap» (NOR4100)
	Nordisk litteratur	10	8	«Faghistorie og forskningspraksis (NOR4430)
	Nordisk: Tekst og komm.	10	8	«Metoder i tekst- og kommunikasjonsforskning» (RETKOM4110)
	Engelsk	10	8	«Thesis writing for English Literature, American and British Studies» (ENG4000) eller «Methods in English Language Research» (ENG4112).
	Fransk	5+5	9	«Skriveseminar - om å skrive masteroppgave (FRA4300) og metodeemne (Emnekode ikkje oppført)
	Tysk	10	9	«Skriftlig tysk: stilistisk analyse og tekstproduksjon (med prosjektskisse) (TYSK4100)
	Spansk	10	9	«Hvordan skrive masteroppgave i spansk eller portugisisk (IBER4000).
	Historie	10	9	«Prosjektseminar, master i historie» (HIS4030)
	Fagdid. i nord., eng., samf.fag, rel. & etikk	10 +10	8+9	DIFO4001: Didaktisk forskningsmetode: design og innsamling av data DIFO4015: Didaktisk forskningsmetode med praksis: analyse og framstilling av data (Prosjektskisse og datainnsamling inngår i emna)
UiB		(10)	(8)	(«Aksjonsforskning og læraren si profesjonelle utvikling» (PEDA123))
	Nordisk	10	8	«Prosjektførebuande emne» (NOLISP300-L)
	Engelsk	(10 + 10)	(8)	(«Fagdidaktikk i engelsk for integrert lektorutdanning» (ENGDI301): eksamen med innsamling av teoretisk refleksjon over empiri)

Univ.	Fag	Stp	Sem	Emne
				(ENG335 eller ENG337 teoretisk/metodisk kompetanse i skriftleg og munnleg framstilling, men masteroppgåve ikkje nemnd)
	Fransk	10 (+ 10 +10)	(7+8)	Fagdidaktikk (FRANDI301) Prosjektoppgåve med mulig kobling til masteroppgåve. «Språkleg særnemne» (FRAN307L) og «Grammatikk» (FRAN309L) eller «Litterært særnemne» (FRAN308L) (FoU-kompetanse og forskingskompetanse og vitskapleg kompetanse. Masteroppgåve ikkje særskilt nemnd)
	Tysk	(10) + 10+ 10	7+ 8	(Fagdidaktikk (TYSDI301) med prosjektoppgåve). «Tysk språk og litteraturvitenskap» (TYS307L og «Moderne tysk språk og litteratur» (TYS311L) eller «Litteratur, interpretasjon og omsetjing» (TYS308L): Studenten skal bli skriveteknisk førebudd på å ta til på skrivinga av masteroppgåva
	Spansk ³²	10	8	«Prosjektdesign og forskingsformidling for latinamerikastudium» (SPLA314)
	Historie ³³	15	7	«Historisk forskingslitteratur» (HIS301) som kan vere relevant for masteroppgåve
		10	8	«Forskningsproblem og kjeldarbeid» (HIS303L)
	Rel.vit. ³⁴	15 (+15)	7	«Religionsvitskapleg teori» (RELV301), (og «Spesialisering med semesteroppgåve» (RELV302SEML)),
		10	8	«Religionsvitskaplege forskingsmetodar» (RELV306L)

Som det går fram av denne tabellen, har dei fleste faglege programspesialiseringane ei eller anna form for metodeførebuing. I nokre metodeemne, som til dømes dei fagdidaktiske ved Lektorprogrammet ved UiO inngår prosjektskisse og datainnsamling som ein del av metodeemnet. Det inneber i røynda at delar av det arbeidet som i andre tilfelle ligg innanfor masteroppgåva blir teke hand om i førekant. Det kan innebere at ei slik oppgåve ikkje er så ulik ei 60 studiepoengs oppgåve der studenten må lære seg metode innanfor ramma av sjølve masteroppgåva.

Det går fram av oversikten at hovudtyngda av metodeskolering finn stad i åttande semester, men noen fag vel å starte allereie i sjuande semester. Ved UiO der masteroppgåva er lagt til tiande semester, er det metodeemne i niande semester eller i åttande og niande semester .

Som det går fram er det nokre faglege spesialiseringar der det er meir uklart i kva grad ein har metodeskolering i forkant av oppgåva. Det gjeld nokre av språkfaga ved UiT og UiB. Dei språklege lektorutdanningane ved NTNU verkar vere dei som har det mest varierte og spesialiserte tilbudet innanfor språkfaga. Historie og religionsvitskap verkar også vere fagområde som gjennomgåande har eit tydeleg fokus på metode.

Metodeførebuinge undervising og obligatoriske arbeidskrav ved UiB

Lektorprogramma ved UiB har valt noko ulik struktur på den metodeførebuinge delen av arbeidet med masteroppgåva, slik det går fram av tabellen under. Tabellen har som premiss og atterhald at

³² Dette er ifølgje informasjon om studieoppbygging på programsidene. Emnet er ikkje inne i studieplanen for 2018 ettersom spansk er eit nytt fag som fag 1 i programmet og studentar difor ikkje har teke til på masterdelen enno.

³³ Emna HIS301 og HIS303L er ennå ikkje aktivert i studieplanen

³⁴ Emna RELV302SEML og RELV306L er ennå ikkje aktivert i studieplanen

faga historie, religionsvitenskap og spansk nyleg har starta som fag1 i lektorprogramma og at masteremna difor førebels ikkje har vore endeleg utforma og gjennomført.

	Masteroppgåveførebuaende emne i 8. semester	Krav til obligatoriske aktiviteter i masteroppgåveemnet
Nordisk	NOLISP300-L. Prosjektførebuaende studieemne med planlegging av arbeidet med masteroppgåva i samråd med rettleiar. Individuelt pensum. Utforming av prosjektskisse. Læringsutbyte er mellom anna utval av litteratur og planlegging og presentasjon av planar. Obligatorisk munnleg prosjektframlegg og kommentar til framlegg frå medstudent. Mappevaluering med teori- og metodetekst.	NOLISO350: Ingen (Rettleiing og forventa deltaking i skriveseminar)
Engelsk	ENG335 eller 337: Læringsutbyte at studenten er i stand til å arbeide med særlege teoretiske/metodiske problemstillingar over ei visstid og at studenten har vidareutvikla evna til å uttrykke akademiske idéar på skriftleg og munnleg engelsk	ENG350: Rettleiingskontrakt. Work-in-progress seminar med to godkjende innlegg (utkast til kapittel og kommentar til utkast frå medstudent). Krav til aktiv deltaking i seminarrekka. Også for studentar med oppgåve i lingvistikk eller didaktikk.
Tysk	TYS311L eller TYS308L: Læringsutbyte at studenten er skriveteknisk førebudd på å ta til på skrivinga av masteroppgåva	TYS350: Rettleiingskontrakt. (Instituttet legg til rette for at masterstudenten kan leggje fram prosjektskisse/forarbeid eller deler av masteroppgåva på instituttseminar.)
Fransk	FRAN309L: Læringsutbyte at studenten har eit grunnlag for å arbeide med moderne fransk grammatikk og omsetjing på ein vitenskapelig måte FRAN308L: Læringsutbyte at studenten kan driva forskning og anna fagleg utviklingsarbeid som gjeld temaet emnet omhandlar	FRAN350: Rettleiing og rettleiingskontrakt. Prosjektførebuaende seminar med to godkjende innlegg (presentasjon av prosjektet med problemstilling, materiale, metode og bibliografi og kommentar til presentasjon frå medstudent)
Spansk	SPLA314: Emnet skal gje innsyn i forskingsstrategiar og prosjektdesign for masteroppgåver i latinamerikastudium. Grunnlag for å definere eit masterprosjekt på strukturert vitenskapelig vis. Prosjektskisse. Aktuelle emne og ressursar for oppgåver.	SPLA350 Rettleiing
Historie	HIS303: Emnet tar opp formulering av historiske problem, klargjering av litteratur og kjelder og metodiske problem knytte til kjeldebruk. Studentane lærer korleis dei skal førebu ei forskingsoppgåve.	HIS350: Ingen (Undervising organisert i masterseminar med deltaking i form av framlegging og diskusjon av oppgåvetekstar)
Religion	RELV306: Emnet har som mål å gje metodisk og forskingsetisk grunnlag for arbeidet med masteroppgåva. Emnet fokuserer på sentrale metodar innan religionsvitenskapelig forskning samt forskingsetikk.	RELV350: Prosjektførebuing med prosjektskisse (forskingshistorisk plassering, avgrensing av materiale, gjennomføringsplan). Mastersymposium (framlegg av to kapittel og kommentar til to kapittel frå medstudentar). Rettleiing og rettleiingskontrakt.

I tillegg til dei studieemna som er omtala i tabellen, bør det også nemnast at alle lektorprogramma har eit felles pedagogikkemne i åttande semester, PEDA123, der studentane mellom anna får

innføring i og gjennomfører eit enkelt aksjonsforskningsprosjekt. Dette prosjektet er primært knytt til utvikling av eiga undervisning, men vil også kunne gje innspel til forskingsmetodisk tenking knytt til masteroppgåva.

Som det går fram av tabellen, har nordisk, spansk, historie og religionsvitskap lagt opp til eigne 10 studiepoengs metodeemne i 8. semester. Dei andre framandspråka har fagemne i åttande semester som i ulik grad gjev uttrykk for å vere oppgåveførebuaende. I tysk er dette direkte uttalt medan det er meir indirekte sagt i emna i engelsk og fransk. Fleire av dei faga som har eigne metodeemne har ikkje særskilte arbeidskrav i sjølve masteremnet knytt til prosjektutvikling. Her skil religionsvitskap seg ut ved å ha både separat metodeemne og obligatoriske arbeidskrav i sjølve masteroppgåveemnet.

Eit aspekt som ikkje utan vidare blir klårt ut frå emneplanane, er kor stor breidd det er i den innføringa i metode som studentane får i fagemne, metodeemne og i obligatoriske element i masteroppgåveemna. Det vil krevje meir inngåande informasjon om desse emna og elementa om ein skal gje eit utdjupande svar på dette. Men det ligg nær å tru at det i ein del av dei emna og elementa som er omtala, er eit fokus på tradisjonelle forskningstilnærmingar til språk, tekstar, kultur og historie, medan metodar for empirisk observasjon og intervju ikkje er lagt vekt på i same grad. Det vil i så fall kunne innebære at studentar som er interessert i empirisk didaktisk forskning får mindre metodisk støtte enn dei som siktar mot dei meir klassiske forskningstilnærmingane innan sine respektive område.

Synspunkt frå tilsette ved fagmiljøa på HF

Når det gjeld oppgåvestorleik, er det ingen av dei tilsette eg har møtt som argumenterer mot masteroppgåve på 60 studiepoeng. Det blir vist til at nokon meiner det er grunn til å sjå på omfanget på oppgåva i samband med gjennomgang av studiestrukturen. Metodeskolering er eit vesentleg aspekt ved masterarbeidet og praksislogistikk er eit anna. Omsynet til at ein skal ha praksis på masterdelen og også flest mogleg fagemne skal ha ført til at nokre tek til orde for å ha ei mindre omfangsrik masteroppgåve. Dette synest så langt ikkje ha vore utførleg og grundig drøfta i fagmiljøa.

Dei viktigaste momenta som har vore framme i samtalene eg har hatt med tilsette har vore desse:

- Fagleg tyngd og fordjuping: Dette er eit særmerke ved UiB og bør vidareførast så langt råd er. Det blir sagt at ei 60 stp oppgåve gjev større rom for fagleg mogning.
- Bidrag til fagfeltet: Fleire av masteroppgåvene som blir skrivne på lektorprogramma gjev gode bidrag til fagfeltet, og det er eksempel på at uteksaminerte kandidatar har fått stillingar i høgskule eller som PhD. Det blir sagt å vere større rom for dette med 60 stp oppgåve.
- Tillit i fagmiljøa: Det blir sagt at 60 stp oppgåve er ein viktig føresetnad for at fagmiljøa møter lektorprogrammet med respekt og tillit. Arbeid med studieportefølje skjer i tett samarbeid med fagmiljøa, og det er ugunstig om lektorprogramma stakar ut ein eigen kurs her.
- Samanheng mellom bacheloroppgåve og masteroppgåve: Bacheloroppgåva er lagt til fag 2 og det inneber at studentane ikkje får ei tidleg metodeskolering og skriveerfaring som førebur for masteroppgåva.

- PhD-kvalifisering: Det blir reist spørsmål om kandidatar med 30 stp oppgåve vil stille likt med kandidatar med 60 stp oppgåve. Det blir sagt at det ikkje er formelle hindringar for dette og at UiB tydeleggjer dette i sine retningsliner.
- Metodeskolering: Dette synest å vere ei utfordring at det er skilnader i graden av metodeskolering mellom dei ulike retningane, og at det kan vere grunn til å sjå nærare på dette. Det blei også nemnt at det kan vere behov for meir kvantitativ skolering og forskning innan humanistisk fagdidaktikk.
- Metodekomponentar: Det finst metodekomponentar i ulike emne: eigne metodeemne, fagemne, fagdidaktikkemne, pedagogikkemne, skrivekurs etc. Det kan vere behov for å tydeleggjere samanhengar mellom desse komponentane.

Studentsynspunkt på masteroppgåve og metodeundervising

Studentane eg har snakka med, har noko ulike syn på 30stp versus 60 stp masteroppgåve. Nokon meiner det kan vere ein fordel med ei kortare oppgåve som kan gi plass for meir metodeundervising, men det blir sagt at andre meiner det er viktig å halde på den faglege fordjupinga som ei 60 stp oppgåve gjev.

I åttande semester i nordisk er det eit 10 stp masterførebuande emne, NOLISP300-L i tillegg til emne i pedagogikk og fagdidaktikk. Dette emnet blir sagt å vere svært bra med eit læringsutbytte som er svært relevant og nyttig. Emnet er lagt opp som eit sjølvvalt fordjupingsemne med rettleiing, ein kan for eksempel fordjupe seg i teori. Ein les faglitteratur og skriv ei oppgåve, og dette gir ei god førebuing til å skrive masteroppgåve.

For studentane med master i engelsk er det ikkje noko liknande masterførebuande emne i åttande semester, men det er eit valfritt litteraturemne i tillegg til pedagogikk og fagdidaktikk. Studentar på engelsk master kan med dette oppleve å ikkje få noko anna metodeinnføring enn den innføringa i aksjonsforskning dei får i pedagogikkemnet. Ein student på engelsk fortel om at han nærast tilfeldig snakka med medstudentar og fann ut at studentar skulle sende inn forslag til tema for oppgåva for å få tildelt rettleiar. Informasjonen om dette fanst i eit dokument som ikkje var særleg enkelt tilgjengeleg på nettet og som studentane dermed ikkje utan vidare fann fram til. Studenten skildrar dei to-tre første månadene av arbeidet med masterprosjektet som litt kaotiske. Tida har gått med til å orientere seg i korleis ein utarbeider forskingsspørsmål, og utviklar eit empirisk prosjekt. Moment som at ein skal melde prosjektet til NSD har det vore lite informasjon om. Dette har vore ein krevjande og omstendeleig læringsprosess og det er først nå, seint i 9 semester at studenten begynner å forstå dei forskingsmetodiske aspekta ved masterprosjektet.

Studentane er einige om at ein treng ei god metodeskolering og at dette ikkje er like godt teke vare på i alle språkretningane innan lektorprogramma. Det blir og nemnt at progresjonen i fag 1-studia til dels har eit kraftig sprang frå 100 til 300 nivå (til dømes engelsk litteratur) og læringskurva blir bratt. Det synes vere skilnader mellom engelskmaster og nordiskmaster med omsyn til korleis studentar blir skolerte i språkdelen og litteraturdelen. På nordisk vel ein i større grad ei fordjuping innanfor ein av disiplinane, medan ein på engelsk skal dekke begge. Dette gjev ulike grader av kunnskap om kunnskapsdanning og forskingstilnærming innanfor fagområda og dermed ulike føresetnader for å velje vinkling på masterprosjekt.

Vurdering av masteroppgåve- og metodeemne på lektorprogramma på HF ved UiB

Lektorprogrammet i naturvitenskap og matematikk ved MatNat på UiB har ei 30 studiepoeng masteroppgåve som blir førebudd gjennom eit vitenskapsteoretisk emne i sjuande semester (MNF201) og 30-50 stp emne som studenten vel med tanke på masteroppgåva. Når MatNat og HF har gjort ulike val, kan ein forstå det slik at det speglar ulike fagtradisjonar. Når det etter alt å dømme snart blir etablert ei samfunnsvitenskapleg lektorprogram på UiB, vil endå ein fagtradisjon vere med på prege biletet.

Det finst argument for å redusere storleiken på masteroppgåva frå 60 studiepoeng. Det kan handle om å justere seg inn mot ein felles norm, på UiB eller også nasjonalt. Eit argument for redusert oppgåvestorleik er også at det gjev eit noko større tilfang av studieemne på masternivå med og dermed kan bidra til å styrke kunnskapsbreidda eller -djupna til studentane på høgt nivå.

Argumenta for å halde på ei 60 studiepoengs oppgåve er først og fremst fagleg. Det handlar om fagleg fordjuping, det handlar om å vidareføre respekten for den faglege kvaliteten ved lektorprogramma i fagmiljøa og det handlar også om å gi tilstrekkeleg rom for mogning i den prosessen det er å skrive fram ei vitenskapleg oppgåve innanfor humanistiske fagtradisjonar. Det er så langt eg har forstått ganske brei støtte frå fagleg hald på lektorprogramma for å oppretthalde ordninga med 60 stp oppgåve og det verkar heller ikkje vere noko eintydig oppfatning blant studentane om å gjere noko endring her.

Mi vurdering er at ei 60 studiepoengs oppgåve harmonerer med UiBs profil om fagleg fordjuping. At det er skilnader mellom lektorprogramma ved MatNat og HF her er eit uttrykk for ulike fagtradisjonar. Samstundes meiner eg det er grunn til å ta ei gjennomgang av den delen av lektorprogramma som dreier seg om prosjektutvikling og metodeførebuing. Når det i dag ser ut til å vere slik at nokre lektorstudentar på HF må bruke fleire månader av niande semester til å lære seg metode medan andre har fått innføring i dette i åttande semester, tyder dette på ganske ulik vilkår. Dette er ulikskapar som etter mi meining burde vore utjamna i større grad. Dette gjeld særskilt førebuing og skolering for empirisk didaktisk forskning.

Dersom ein finn at kombinasjonen av 60 studiepoeng masteroppgåve og førebuande metodeskolering fyller opp ein for stor del av masterstudiet, kan ein eventuelt vurdere omfanget på oppgåva. Ein reduksjon i oppgåvestorleik vil kunne innebere at ein må ta kompensatoriske grep for å sikre at prosessen med masteroppgåva startar tidleg nok til at studenten får tid til førebuing og mogning.

Oppsummerande punkt del 4

- Norske lektorprogram varierer med omsyn til omfanget på masteroppgåva, frå 30 til 60 stp og det varierer i kva grad norske lektorprogram tilbyd egne metodeemne som del av førebuinga til masteroppgåva.
- I lektorprogramma på HF, UiB, tilbyd nokre fag egne metodeemne, andre har prosjektseminar som ein del av masteroppgåveemnet.

- Tilsette ved HF, UiB synest ikkje støtte ei reduksjon i omfanget av masteroppgåva. Det er sterke faglege argument for dette. Hjø studentane er det ulike meiningar om storleiken på masteoppgåva.
- Tilrådinga frå programsensor er at ein held fast på 60 studiepoeng oppgåve, men drøftar om det kan utviklast meir felles standardar for metodeopplæring og rettleiing.
- Det er viktig å sikre at studentane får dekkja breidda i metodeinnføring: både disiplinaglege og empirisk-didaktiske metodar.

Samanfattande oppsummering

Arbeidet i 2018 har stadfesta hovudinntrykket gjennom dei føregåande åra om at lektorprogramma ved HF held eit høgt fagleg nivå, men at det er utfordringar knytt til logistikk og at det er viktig å styrke den indre samanhengen i programmet. Inntrykket er at dei siste par åra har blitt tatt tydelege grep for å møte desse utfordringane. HUSK-satsing og opprettinga av eit Lektorrom er konstruktive praksis- og studentnære tiltak, medan arbeidet med strukturreform som er under utvikling, er ei viktig satsing på systemnivå.

Eg har tidlegare kome med oppsummerande punkt under dei einskilde delane i rapporten (sjå side s 9, 21f, 26 og 33). Eg vil samle desse i nokre tilrådingar:

Kvalitetssystemet

Kvalitetssystemet ved Lektorprogramma er ein del av det heilskaplege kvalitetssystemet ved UiB. Det kan vere grunn til å gå gjennom og tydeleggjere forankring og ansvarsområde i samband med strukturrevisjon og med tanke på ekstern evaluering frå NOKUT i 2021/22.

Program- og emneevalueringar

Ut frå rapportar i kvalitetsbasen synes det vere til dels store variasjonar i frekvens og innhald i emneevalueringar. Interne programevalueringar eller programvise oppsummeringar synest ikkje å føreligge. Det er grunn til å sjå på korleis ein kan utvikle rutinar for å aggregere og syntetisere informasjon frå emnenivå til programnivå for å skaffe seg eit robust grunnlag for kvalitetsutvikling.

Lektorprogrammet i historie/religion

Programmet synest å halde eit høgt fagleg nivå og vere føremålstenleg samansett ut frå dei rammevilkåra som ligg til grunn ved HF. Programmet blir råka av dei same utfordringane til logistikk som dei språklege lektorprogramma. Ei særskilt utfordring ved lektorprogrammet i historie/religion er at det utdannar for skulefag med eit tverfagleg preg som går ut over rammene for dei akademiske disiplinifaga. Dette gjeld i høve til historie som ein del av samfunnsfag på ungdomstrinnet og det gjeld i høve til religionsfaga i skulen som inkluderer tema som filosofi, livssyn og etikk. Denne utfordringa er så langt løyst ved å adressere dette i fagdidaktikkemne, men det kan vere grunn til å drøfte om det er behov for sterkare tilførsel av kunnskap frå andre disiplinær no når lektor blir utdanna med historie og religion som masterfag.

Masteroppgåver

Det synest vere sterke faglege argument for å behalde ei masteroppgåve på 60 studiepoeng. Samstundes er det variasjon mellom programma med omsyn til innføring i forskingsmetode. Det kan

vere grunn til å gjennomgå metodetilbodet med tanke på eit meir likeverdig tilbod for studentar på tvers av program. Det gjeld særskilt innføring i empirisk forsking retta mot didaktiske masterstudium.

Administrativ infrastruktur

Frå fleire hald er det peika på at den administrative støttefunksjonen for lektorprogramma på HF er liten og sårbar. Det er grunn til å vurdere meir robuste løysingar, til dømes i samband med ei restrukturering av det overordna programansvaret som følgje av rapporten om struktur og økonomi i lektorprogramma.

Studiestruktur

Studiestrukturen er framleis prega av utfordringar til dømes når det gjeld samordning mellom undervisning og praksis og når det gjeld kraftig arbeidsbelastning i einskilde semester (særleg semester 7). Den rapporten om ny struktur for lektorutdanninga som nå er lagt fram, inneheldt fleire forslag til å styrke denne samordninga. Som programsensor vurderer eg forslag om profesjonssemester og integrering av praksis i profesjonsemne som viktige innspel til å redusere kompleksiteten, og eg tilrår at desse blir realisert.

Styringsstruktur

Den framlagte rapporten om ny struktur for lektorutdanninga inneheldt forslag om viktige tiltak for å forenkle og tydeleggjere leiings- og ansvarsstrukturen i lektorprogramma. Som programsensor ser eg det som føremålstenleg at ein får ein tydelegare leiingsstruktur og at dette fører til ei tydeleggjering av ansvarsområde innan studiekvalitetsarbeidet.

Praksisfeltet

Praksissituasjonen er prega av utfordringar når det gjelde kapasitet og koordinering. Det synest viktig å styrke praksissamarbeidet både strukturelt og innhaldsmessig. HUSK-satsinga bør utviklast vidare.

Moment frå tidlegare rapportar

Sidan dette er den siste rapporten eg leverer, tek eg også med eit par moment frå rapportane frå 2015-2017. Eg har i tidlegare rapportar peika på behovet for sterkare integrasjon mellom fag og fagdidaktikk, fagdidaktikk og pedagogikk og fagdidaktikk og praksis, til dømes ved å utvikle nokre tydelege tematiske spor som tilsette og studentar samarbeider om på tvers av studieemne og praksis. Eg har også peika på at det er viktig å styrke infrastrukturen for studentutveksling og utvikle robuste avtalar med studiestader.

Sluttord

I denne avsluttande rapporten i oppdraget mitt som programsensor, vil eg til sist nytte høvet til å takke alle tilsette, studentar og representantar for praksisskular som har kome med bidrag og gjort det mogleg å utføre arbeidet mitt. Det har vore lærerikt og utviklande å få eit slikt innsyn i studia ved ein annan institusjon enn den eg sjølv arbeider ved. Eg ønskjer lukke til med kvalitetsarbeidet i tida framover.

Blindern, 1. desember 2018

Jon Magne Vestøl

Jon Magne Vestøl
Programsensor for lektorprogramma på HF, UiB
Professor, ILS, UiO

PS. Eg leverte første versjonen av denne rapporten på den fastsette fristen 1.12. Men grunna sjukdom fekk eg ikkje lese korrektur på alle detaljar. Eg har difor 3.12.2018 levert denne versjonen der det er gjort ein del rettingar og justeringar på detaljnivå, som ikkje har konsekvensar for vurderingane og tilrådingane i rapporten.

DS.

VEDLEGG 1: Utdrag frå Studietilsynsforskriften

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>

Studietilsynsforskriften paragraf 4

§4-1 (1): Institusjonens kvalitetsarbeid skal være forankret i en strategi og dekke alle vesentlige områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte

§4-1 (2): Kvalitetsarbeidet skal være forankret i institusjonens styre og ledelse på alle nivåer. Institusjonen skal gjennom kvalitetsarbeidet bidra til å fremme en kvalitetskultur blant ansatte og studenter

§4-1 (3): Institusjonen skal ha ordninger for å systematisk kontrollere at alle studietilbud tilfredsstillir kravene i forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning § 3-1 til § 3-4 og kapittel 2 i denne forskrift, og eventuelle tilleggskrav fastsatt av institusjonen

§4-1 (4): Institusjonen skal systematisk innhente informasjon fra relevante kilder for å kunne vurdere kvaliteten i alle studietilbud.

§4-1 (5): Kunnskap fra kvalitetsarbeidet skal brukes til å utvikle kvaliteten i studietilbudene og avdekke eventuelt sviktende kvalitet. Sviktende kvalitet skal rettes opp innen rimelig tid

§4-1 (6): Resultater fra kvalitetsarbeidet skal inngå i kunnskapsgrunnetaget ved vurdering og strategisk utvikling av institusjonens samlede studieportefølge

Studietilsynsforskriften PARAGRAF 2

§2-1 (1): Aktuelle krav i lov om universiteter og høyskoler med tilhørende forskrifter skal være oppfylt

§2-1 (2): Informasjon om studietilbudet skal være korrekt, vise studiets innhold, oppbygging og progresjon samt muligheter for studentutveksling

§2-2 (1): Læringsutbyttet for studietilbudet skal beskrives i samsvar med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og studietilbudet skal ha et dekkende navn

§2-2 (2): Studietilbudet skal være faglig oppdatert og ha tydelig relevans for videre studier og/eller arbeidsliv

§2-2 (3): Studietilbudets samlede arbeidsomfang skal være på 1500–1800 timer per år for heltidsstudier

§2-2 (4): Studietilbudets innhold, oppbygging og infrastruktur skal være tilpasset læringsutbyttet for studietilbudet

§2-2 (5): Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer skal være tilpasset læringsutbyttet for studietilbudet. Det skal legges til rette for at studenten kan ta en aktiv rolle i læringsprosessen

§2-2 (6): Studietilbudet skal ha relevant kobling til forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid

§2-2 (7): Studietilbudet skal ha ordninger for internasjonalisering som er tilpasset studietilbudets nivå, omfang og egenart

§2-2 (8): Studietilbud som fører fram til en grad, skal ha ordninger for internasjonal studentutveksling. Innholdet i utvekslingen skal være faglig relevant

§2-2 (9): For studietilbud med praksis skal det foreligge praksisavtale mellom institusjon og praksissted

§2-3 (1): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal ha en størrelse som står i forhold til antall studenter og studiets egenart, være kompetansemessig stabilt over tid og ha en sammensetning som dekker de fag og emner som inngår i studietilbudet

§2-3 (2): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal ha relevant utdanningsfaglig kompetanse

§2-3 (3): Studietilbudet skal ha en tydelig faglig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet

§2-3 (4): Minst 50 prosent av årsverkene tilknyttet studietilbudet skal utgjøres av ansatte i hovedstilling ved institusjonen. Av disse skal det være ansatte med førstestillingskompetanse i de sentrale delene av studietilbudet. I tillegg gjelder følgende krav til fagmiljøets kompetansenivå

§2-3 (4) (a): For studietilbud på bachelorgradsnivå skal fagmiljøet tilknyttet studiet bestå av minst 20 prosent ansatte med førstestillingskompetanse

§2-3 (4) (b): For studietilbud på mastergradsnivå skal 50 prosent av fagmiljøet tilknyttet studiet bestå av ansatte med førstestillingskompetanse, hvorav minst 10 prosent med professor- eller dosentkompetanse

(§2-3 (4) (c): Doktorgradsnivå)

§2-3 (5): Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal drive forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid og skal kunne vise til dokumenterte resultater med en kvalitet og et omfang som er tilfredsstillende for studietilbudets innhold og nivå

§2-3 (6): Fagmiljøet tilknyttet studietilbud som fører fram til en grad, skal delta aktivt i nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk som er relevante for studietilbudet

§2-3 (7): For studietilbud med obligatorisk praksis skal fagmiljøet tilknyttet studietilbudet ha relevant og oppdatert kunnskap fra praksisfeltet. Institusjonen må sikre at praksisveilederne har relevant kompetanse og erfaring fra praksisfeltet

