

Årsrapport fra programsensor

Navn: *Patrik Eklund*

Professor i datalogi ved Institutionen för Datavetenskap, Umeå universitet

Programsensor ved

- fakultet: *Det samfunnsvitenskapelig fakultet, UiB*
- studieprogram: *Bachelorprogram i kognitiv vitenskap*

Oppnevnt for perioden: *2018 – 2021*

Denne rapporten gjelder perioden: *kalenderåret 2018*

SUMMARY

The Cognitive Science programme makes a number of observations during 2018, and consequent changes to come into effect during 2019, one being the shift of the KogVit course to the first semester. This defines the discipline at an earliest stage and sets directions for semesters to come. Another change is removing the apparent overload of unnecessarily detailed logic content that has appeared during the first semester. Logic and other specializations still appear, but indeed more as placed into specializations.

Students in the programme always perform well in courses, regardless of Cognitive Science students representing a minority or majority among students attending the courses. Students apparently have an unusual curiosity concerning Cognitive Science as an exciting present and future theory and application area, e.g., as compared to AI which now, despite its hype, develops and evolves along more predictable pathways still leaning in 'machine'. Cognitive Science being intentionally multidisciplinary and focusing more on human mind in connection with human action and interaction brings in technology in form of facilitation rather than being self-contained and purely engineering tools. Students are still expected traditionally to understand and learn formal structures and procedures, but additionally enforced to think and reason independently and innovatively as related to depth of problems and the range and complexity of solutions. Changes from 2018 to 2019 support programme execution that continues and improves to keep students engaged in and being perceptive concerning the programme, thereby strengthening and productifying excellence of human thinking and action.

The programme has, to some extent, been seen a potpourri of courses, and specialization in the previous programme was quite free. Specializations can be seen as leaning more either on theory or on practice, even if there is a mix of the two. The former more clearly invites to Masters and more academics, and the latter invests more time to prepare students to enter the job market.

The course description structure could be more harmonized, showing more detail rather than less. Each course description ideally contain its value proposition described as clearly as possible. The value proposition of the whole programme then builds upon all such descriptions, and the value proposition of the programme as a whole obviously is more than just the sum of propositions of its constituents. Interdependency between courses and blocks can also be described more in detail.

Content:

- 1. Cognitive Science - What is it? What can I do with it?**
- 2. The programme as a whole and in parts**
- 3. Students – Let us continue to keep our focus on our First Task**

Programme for the meetings during January 15-16, 2019

Tuesday January 15

09:30 - 11:00 Presentation of the Bachelor's degree (Patrik, Csaba, Liv and Kine)
11:00 - 12:15 Administration and background information for the reporting
12:15 Lunch with members of the Kogvit committee
14:30 - 16:00 Meeting the students (Patrik)
19:00 Dinner

Wednesday January 16

09:30 – 11:00 Discussions with researchers and groups not directly connected with the programme
11:00 Brunch
12:15-14:00 KOGVIT101 Lecture

Links and background material provided for the reporting:

Hovedside Kogvit-program:

<https://www.uib.no/studier/BASV-KOGNI>

Oppbygning for studenter som starter høst 2019 og senere:

<https://www.uib.no/studier/BASV-KOGNI#uib-tabs-oppbygging>

Oppbygninger for studenter som startet høsten 2018 eller før

<https://www.uib.no/infomedia/123437/tatt-opp-p%C3%A5-kogvit-f%C3%B8r-2019>

Karakterfordeling våren og høsten 2018:

INFO102 v18, KOGVIT101 v18, LOG110 v18, LOG111 v18, INF227 v18, PSYK120 v18, FIL105 v18
INFO282 h18, INFO283 h18, INF100 h18, EXFAC00SK h18, DASPSTAT h18, LING122 h18

1. Cognitive Science - What is it? What can I do with it?

As part of this evaluation or overview of Cognitive Science, as established, yet in further development and change, at University of Bergen, there was opportunity to talk to a group of students studying in the first and second years at the Cognitive Science programme. It was interesting to hear how the students brought up those two questions as part of their decision to apply for entering the program and to stay within it throughout the programme.

What is it?

Is traditional Cognitive Science still too much focused on the brain, or stuck with the desire finally to explain the very nature and anatomy of human thinking. That is a bold take and indeed related to explaining what Cognitive Science is.

However, such explanations will only loosely and speculatively indicate what we can do with Cognitive Science. Scientists are often content with solving the equation, viewing the application of it as somebody else's problem. It's time the turn the cone the other way around, i.e., starting with WHY, allowing the HOW to affect the WHAT.

Students apparently desire to know what it can do before explaining what it is. Mind us, society and business expects nothing less.

Cognitive Science also relates itself e.g. to AI, the hype it presently is, with that new AI in fact mostly in form of the Emperor's New Clothes, fine as they are. But the Emperor's ability to deliver is the same. Cognitive Science is less bound to its historical burden, and therefore Cognitive Science is e.g. able to include logic and symbolic computing which AI has more or less decided to cut off from being one of the pillars of AI, as it was in particular at the birth of AI.

Cognitive Science is also intentionally multidisciplinary. And it's not just about the human mind, what it is, but what it can do when supported and surrounded by tools, technology, and, not least, other beings and things similarly or complementary minded. There are challenges out there, both in society as well as in business of all kind, where interdisciplination of mind and cognition in a broad sense can enter the scene and dramatically provide impact, sustainably make a difference and change.

Students know this, or at least, they sense it very strongly. They want to be part of it. They are even prepared to gamble, where the game is finding out *what I will do and where I will be in 10-15 years*. In presence of this *I'm prepared to gamble*, what is UiB's value proposition of Cognitive Science to the students? What is UiB's value proposition to itself, as Cognitive Science apparently is in the making to become extended to a Master Programme?

A desire to see more clear answers to all these question was part of the message students conveyed in that meeting on January 15, 2019.

What can I do with it?

Cognitive Science strengthens and productifies excellence of human thinking and action. AI is similar, but targeting machines, rather than humans. AI today has become robotization of menial services. Cognitive science is different in its aim to elevate human produced good practice.

From industry point of view this means enriching human capital rather than focus on savings related with human labour. Cognitive Science enriches human action, whereas AI aims to replace it with actions of bots.

There are still many industry sectors where platitudinousness must be the pleasure of machines only. However, there are more industry sector where production and business is enhanced only by providing labour with more skills and enhanced tools. In the public sector, the societal challenge is not to find ways of having machines overtaking human action. The challenge is providing humans with skills they didn't need before. This is where Cognitive Science is essentially different from Artificial Intelligence.

The private sector is strongly and largely represented in Hordaland and Norway, including the Norwegian petroleum industry with head offices in Bergen. However, Hordaland is also known for its active and diverse SMEs, providing a good portion of job opportunities in Bergen and Hordaland. This is a challenge. Big companies afford to have R&D departments, whereas SMEs often struggle to maintain turnover.

Growing SMEs need labour, and they will take almost whatever they will find. This hand-to-mouth approach to recruiting is not optimal in the long run. The SMEs know it, and the universities suffer from it, so SME networks and universities must engage in closer cooperation. This is yet another opportunity for Cognitive Science. UiB and student organizations already communicate with the job opportunities side, and that communication and dialogue could probably be even further systemized and monitored.

2. The programme as a whole and in parts

The programme is in its basic part conventionally presented semester by semester over two years (four semesters). For each course there is e.g. an overview description of content, and requirements. Course descriptions also mention overlap with other courses.

The programme has, to some extent, been seen a potpourri of courses, and indeed it still possesses the character of being such a potpourri. This, however, is inevitable as courses attended by students in the programme are not designed exclusively for Cognitive Science students, except for the KOGVIT101 course.

The conglomeration and configuration of existing courses provided within the multidisciplinary of Cognitive Science, or, to be more precise, the multidisciplinary that is available and represented at UiB is a very challenging task, and UiB is in a very position already as it is, even if the programme is seems as still in further development.

The programme can be seen as subdivided or as courses clustered under common themes. The programme description provides such description informally and loosely. For the purpose of this report, the basic part of the programme can be seen as consisting of four founding groups of courses:

- biology, psychology and philosophy of mind and cognition
- IT and AI, analytics, knowledge representation and computing
- language
- mathematics and logic

The biology and psychology of the inside of the mind is obviously different from the psychology and sociology of mingling minds, cognition thereby appearing in individual and group shapes, respectively. The courses in this area seems carefully selected.

The IT and analytics of Cognitive Science is a core content, as also reflected in the programme. It is closer to humans than machines, but not departing from engineering in any way. It is also clearly distinct from AI, without explicitly being all too distant from it. This part is broad yet deep, and it is like the best of computer science as needed in Cognitive Science. Even theoretical computer science is slightly represented by computational theory appearing in a specialization logic course.

Language and linguistics has a starting point in the psychology and cognition of natural language, and apparently not including cognition of professional and programming language. Understanding and using professional and computer languages are very different. Professional languages e.g. in health and social care are packed with terminologies, at least potentially, even if not systematically used. It seems as linguistics in the programme is less concerned with doing the professions and professional languages, but they could be inspired to do so, at least in examples and homework.

The mathematical pillar seemingly invites the programme to speak of «discrete mathematics», which is widely seen at other universities as well when mathematical departments are populated by experts in analysis and the «mathematics involving real numbers». Anything beyond that is often called «discrete», with algebra and logic being lumped together as something «discrete» as opposed to «continuous». This seems to be the situation now at UiB, which means that a dimension of mathematics e.g. involving algebra and topology is less represented in the programme. Interestingly enough, Category Theory is included as a course under the Informatics specialization. Type theory and functional programming, within a realm of universal algebra and co-algebra, easily comes into play, and is a useful ingredient to understand the logical dimension of Cognitive Science.

Logic is traditionally presented but leans more on the mathematical/philosophical view of mathematical and logical foundations as compared to what we expect in a mathematical/computational approach. For example, in a computational approach, type theoretic aspects, and from there on ontology in logical sense, would appear more clearly, and programmatically becomes well connected e.g. with functional languages (INF122).

The programme in the past

For comparison with the present program, the basic courses in the past programme, and their dependencies, are shown in Fig. 1.

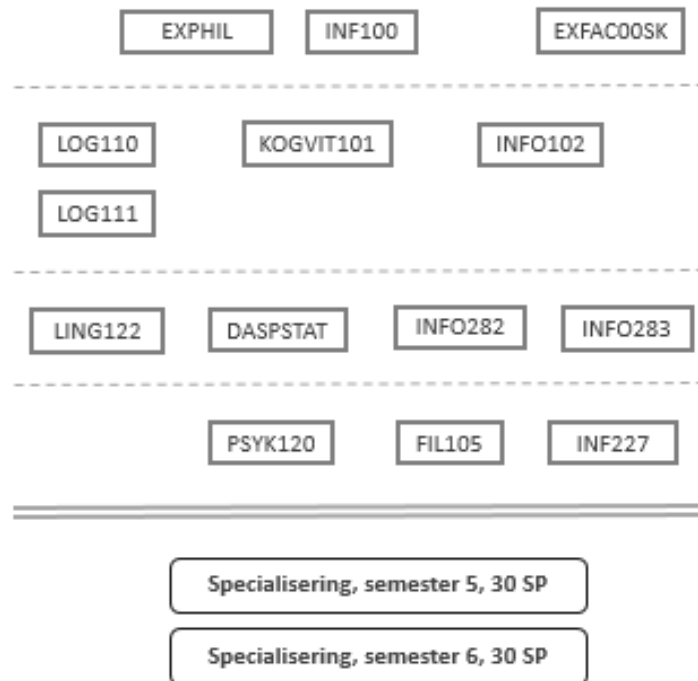


Fig. 1. Basic courses in the past programme during semesters 1-4, and their dependencies.

The present programme

If a course is prerequisite (forkunnskap) to another, then it is given as required (krav) or recommended (tilrådde).



The basic courses in the present programme, and their dependencies, are shown in Fig. 2.

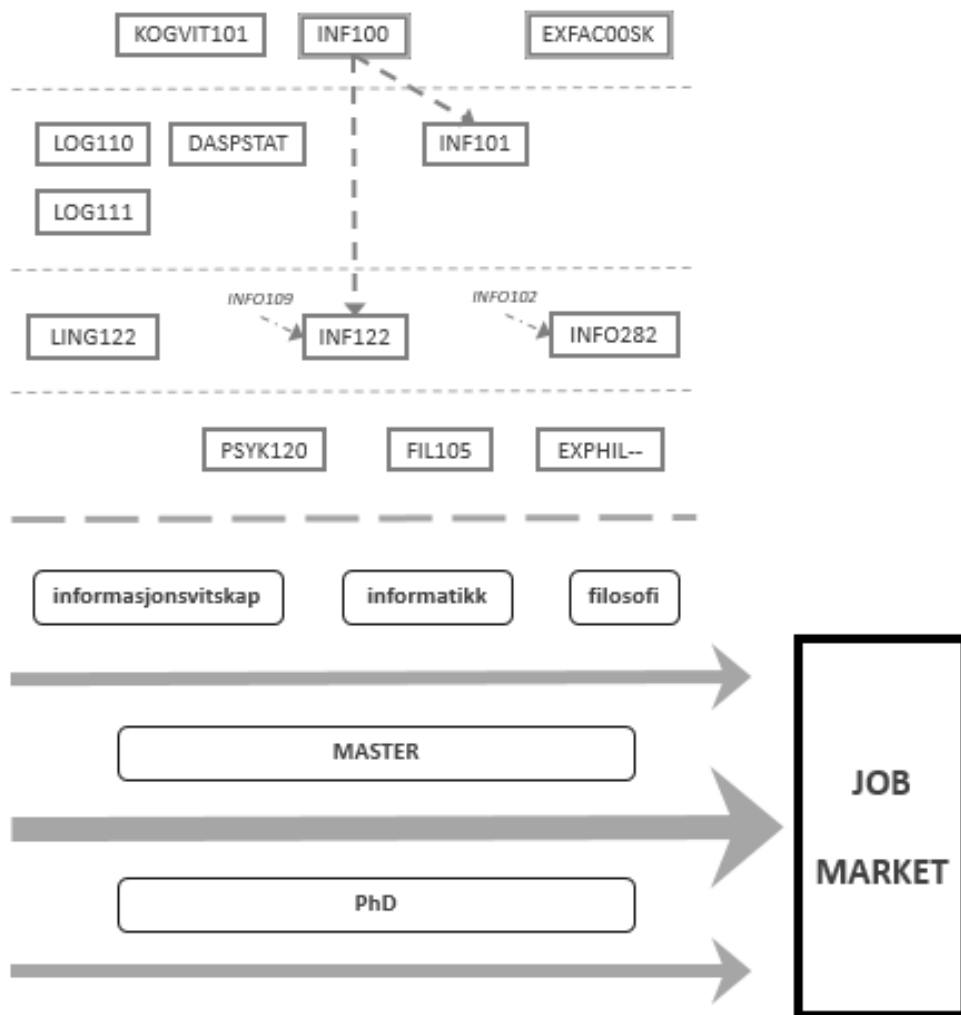


Fig. 2. Basic courses in the present programme during semesters 1-4 and their dependencies.

Specialization ‘informasjonsvitenskap’ (60 SP) has one mandatory 10 SP course, Introduction to AI (INFO180), 40 SPs to be chosen within ‘informasjonsvitenskap’ and one 10 SP to be chosen freely. There are many courses to choose from, representing a wide range of content. This specialization is a good extension within Cognitive Science.

Specialization ‘informatikk’ (60 SP) has five mandatory courses 10 SP each, and one 10 SP to be chosen freely. Algorithms and data structures 10 SP is among the mandatory courses, and the other four mandatory courses are pure math courses. This specialization mostly adds math courses not directly connected with Cognitive Science. It simply strengthens a general mathematical background, unless some courses specifically deal with deep examples selected from Cognitive Science problem areas. The statistics course (DASPSTAT) and the logic courses (LOG110, LOG111) are closer to Cognitive Science than the math courses in the specialization. The reason for this is unclear.

In specialization ‘filosofi’ (60 SP) all courses are mandatory, and adds philosophy courses not directly connected with core Cognitive Science. It is unclear if these courses even provide something in direction of the Philosophy of Cognitive Science, or if the courses actually are just philosophy add-ons to a basic Cognitive Science programme. The course on the philosophy of mind (FIL105) in the basic part of the programme is more related to Cognitive Science than the specialization courses. The reason for this is unclear.

Where is the programme going?

Specialization in the previous programme was quite free. It was not pointing at job opportunities nor explicitly advertising a pathway to Masters and PhD. The programme starting Fall 2019 also does not underline job opportunities but advertises ‘informasjonsvitenskap’ in scientific directions and, in the case of ‘informatikk’ and ‘filosofi’, enforces students to follow a quite specific and predefined methodological pathway.

Specializations could also simply be either ‘theory’ or ‘practice’, where the former more clearly invites to Masters and more academics, and the latter kind of recommends Masters and from there on be perfectly fit for entering the job market.

2.1. The Value Proposition

A student goes in to and out of a course. The student is graded. Courses appear in programmes, so if a student go through all courses in the programme, the student passes all through the programme.

There is a Value Proposition of a course, «you will learn this and this and this ...», and this value proposition is delivered BY the course TO the student. There is also a value proposition of the programme, delivered by the programme to the student. What is that value proposition more than a mere abstraction of the conglomerate of value propositions delivered by each and every course?

Kognitiv vitenskap er eit fagfelt som studerer intelligente system, korleis dei er bygde opp, korleis dei ulike delane av slike system fungerer, og korleis delane samspele for å frambringe det vi normalt kallar tenking. Typiske tema ein ser på er kunnskapsrepresentasjon, resonnering, minne, språk, sansing og emosjonar. Psykologi er sjølvstøtt ein viktig del av dette, men viktig er og kunstig intelligente system på datamaskiner. Datamaskina gjev oss høve til forme modellar av dei ulike sidene ved intelligens og simulere desse for på den måten å få ei betre forståing av kva intelligens er for noko.

It describes WHAT Cognitive Science **is as a discipline** (*er eit fagfelt*), and it presents themes close to course names (like *kunnskapsrepresentasjon*) or more in general terms (like *emosjonar*). This value proposition is more detailed about **what it is** (*få ei betre forståing av kva intelligens er for noko*) than **what you can do with it** (*kan bidra som ikt-systemutviklar i ulike typar roller, i eit spenn som omfattar alt frå kommunikasjon med brukar til avansert teknisk utvikling*).

A more clear Value Proposition of the Programme might be useful. Value propositions for courses exists, and are of form

Attend the COURSE and you will learn ...

but a

Go through the PROGRAMME and you will ...

could perhaps be made more clear.

Clearly, this is not a challenge for Cognitive Science only. It is a challenge for all programmes in any university. It is nevertheless even more important for programmes.

The programme as a 'success story' is already a 'success' as it is, but maybe still not the 'story' it can be told.

2.2. The programme as a whole

The programme is not just a CONGLOMERATE of courses. It's a STRUCTURE of courses. What is the structure of it? Is it a poor and shallow structure? Is it a rich and deep structure?

The most simple structure of all is the relational structure. Courses are related. Courses are dependent on each other. Some course are prerequisites to other. Some courses overlap, others don't.

Courses are also clustered, so that courses within clusters are more intertwined and complementary and may or may not be ordered and sequentialized. Clusters are not ordered, but

one cluster of courses might be expected to increase maturity to learn the content of courses in other clusters. Math is often seen as maturity increasing for IT and computing, but such a relation is less clear e.g. between language and psychology. And needless to say, psycholinguistics is different from computational linguistics. There is no such thing as psychomathematics but mathematical psychology is a subdiscipline within psychology.

Now, even if **courses appear in several programmes**, WHY-WHERE-WHEN-HOW do teachers in courses communicate with programme coordinators and WHY-WHERE-WHEN-HOW do programme coordinators communicate, and WHAT do they talk about? In UiB faculties and UiB as a whole, how does this communication work? How is it organized? Do you have something like Programme Coordinators Days?

2.3. The programme in parts

In Table 1, presenting a summary of examination results from last year (2018), it can be seen how Cognitive Science students are always above average in percentage of students having passed examinations, and mostly averagely graded equal, sometimes above, the average of all students.

Course	Cognitive Science students			ALL students in the course		
	Eks. meldt	Best.	Snitt kar.	Eks. meldt	Best.	Snitt kar.
<i>h18</i>						
INFO282	28	20	C	52	34	C
INFO283	28	22	C	53	37	C
INF100	26	22	C	447	366	C
EXFAC00SK	26	23	C	264	176	C
DASPSTAT	28	26	B	31	28	B
LING122	29	25	B	63	46	B
<i>v18</i>						
INFO102	32	30	B	134	94	C
KOGVIT101	33	24	B	66	44	C
LOG110	34	31	B	98	69	C
LOG111	33	30	C	42	35	C
INF227	16	10	C	25	15	C
PSYK120	16	10	C	17	11	C
FIL105	17	15	B	42	31	C

Table 1. Courses, throughput and grades.

Course evaluations are available for almost all courses but for v18 and h18 less. The evaluations are not rigid in format and structure, and need not be. Some evaluations include students comments as they were given. Other evaluations summarize them.

Table 2 includes selected comments appearing in selected course evaluations. The courses are INFO282, DASPSTAT and INF227. This review obviously does not aim at exhaustively include course evaluations but rather to observe how typical comments in these evaluations correlate with observations done in this review.

	Extracted from course evaluations
Course	
<i>h18</i>	
INFO282	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Det foreslås blant annet at INFO102 burde være et obligatorisk forkrav for faget.</i> ❖ <i>Mange sliter også med å se relevansen til temaene og skulle ønske at temaene ble satt mer i kontekst. Altså, at det blir vist til eksempler på hvordan konseptene anvendes i praksis, noe de mener ville virket mer motiverende.</i> ❖ <i>Prolog blir generelt beskrevet som en svært utfordrende del av pensum, og noen etterspør derfor flere labber eller at labbene er mer spredt utover semesteret.</i>
DASPSTAT	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>The practical approach of using R a lot in class makes me understand the course material better and also remember it more clearly.</i> ❖ <i>It's short and sweet. Not overly technical, but focuses more on practical work and simple programming, which is really useful for future work.</i> ❖ <i>The theoretical nature of the course as well as its practical applications</i>
<i>v17</i>	
INF227	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Det er alt for mye.</i> ❖ <i>Arbeidsmengden uoverkommelig høy.</i> ❖ <i>Dette faget er ett tungt realfag hvor dersom man står fast vil man ikke få mer ut av å sitte å stirre ned i samme bok.</i> ❖ <i>Vi fra kogvit kommer inn i dette faget med null matematisk kunnskap, og kun innføringskurs i java, R og prolog.</i> ❖ <i>Det kan fjernes fra den obligatiooriske delen av kogvit, pensum kan kuttes 25%, eller vi kan få grunnlegende kunnskap nok til å takle faget før vi begynner.</i> ❖ <i>Jeg har brukt tre år på en kogvit utdanning, jeg kommer til å bruke fire, men det virker urettferdig strengt at det som skal holde meg igjen er ett umulig fag jeg allerede har lave forutsetninger for å klare.</i>

Table 2. Extractions from a selection of course evaluations.

Needless to say, course evaluation important and integral parts of programme execution and further development. Whenever possible, student comments, unedited, could appear in all evaluations as much as possible.

They comments are different in style and attitude, but they all reflect something, and its up to the programme to utilize them. The programme might even treat them as ‘findings’, some less surprising, some general, some apparently representing a smaller number of students, some immediately suggestive.

2.3.1. Psychology and philosophy

Psychology is angled towards biology and cognition, whereas philosophy embraces mind and cognition.

PSYK120 announces that students will learn to understand human behaviour (menneskeleg åtferd). Kalat's book seems bit more into anatomy and neurology of the brain, rather than including endocrinological aspects of mood and thinking. Later chapters go into learning and memory, and the cognitive functions of the brain. From Chandler's book, Chapter 13 on stress and anxiety is included. On those 11 pages there is maybe not enough room for all subtleties on the effect of hormones via nerves and blood streams, but is perhaps seen as a complement to the Gilhooly et al book, which apparently connects cognition, neurology and behaviour.

Psychology on the one hand is explanation of how things may go wrong and how to recover from it, some of that even being pathogenesis involving biology and molecules. Empowering the mind with tools to do good things even better is maybe more the task of behavioural and social psychology.

From Cognitive Science point of view, and in particular as related to *What can I do with it?*, the balance between aiming at explaining bad and good is not an easy one, the reviewer can imagine, not at all being an expert in this particular area. Notably, almost all of the students attending the PSYK120 v18 course were Cognitive Science Students. Is there something similar like «*The theoretical nature of the course as well as its practical application*», as seen in the evaluation of DASPSTAT, that one could expect in the case of PSYK120?

For FIL105, Mandik's book is packed with everything from substance and property dualism, through localism and holism in neuroscience, all the way to mental causation, perception and emotion, and doing so bravely spiced even with theological views on willpower. This is for sure an equally fascinating story of cognition for Cognitive Science students, and the practicality of it is equally expected. Does the course respond to such expectations?

2.3.2. IT and AI, analytics, knowledge representation and computing

Information management and analytics ... *INF100, INF101 and DASPSTAT*

INF100 is the programming course of the programme, and Python is used as the programming language of the course from h18 (was decided after the evaluation of INF100 h17). It is also announced that the course will teach how to «make use of available program libraries». Cognitive Science students in the course could be encouraged e.g. to use packages for AI and learning techniques¹.

¹ <https://wiki.python.org/moin/PythonForArtificialIntelligence>

Later on in semester 3 students attend the DASPSTAT course, where it is announced «bruke statistisk programvare, til dømes R». The R language is less of a programming language and more of a tool to use statistic and other computing libraries. Python and R complements each other very well, and among analysts, some prefer R, some Python. The h18 course evaluation clearly shows how DASPSTAT has been successful, e.g., as it «*focuses more on practical work and simple programming, which is really useful for future work*», as one student wrote.

INF101 adds Java as a language and Eclipse as the programming environment. In this course students are really «programming the programs» rather than only «managing algorithms» like with Python in INF100. They are obviously not «programming the systems», like e.g. building web applications with HTML5/Javascript or ASP.NET, but such skills and developments are not far away.

This combination of INF100, DASPSTAT and INF101 is a really good foundation for **information management and analytics** of all kind for specialists having an education grounded in Cognitive Science.

From R, the step to SPSS (IBM) is not far, and having knowledge from INF100, DASPSTAT and INF101 enables students to understand what is under the hood in tools like IBM's Watson, announced and used within KOGVIT101. Watson is more like a 'big data' crunching tool where knowledge of underlying algorithms used is not all that important. However, Watson in hands of those who have passed INF100, DASPSTAT and INF101 leads to much more creative analytics as compared to those using Watson 'blindly'. IBM now established in Bergen makes it interesting to see how UiB will develop relations with IBM. However, IBM in Bergen is a sales organization, not a R&D unit. The IBM Research lab close to Watson content is situated in Dublin². There is no IBM Research lab in any of the Nordic countries, which is a bit surprising. On IBM, it is perhaps interesting also to note how IBM no longer sells hardware to an extent they did decades ago, so they simply have to move towards providing services and solutions more on the software side. Watson is one effect of this inevitable shift of business.

2.3.3. Language

Warren's book was used in LING122 h18, leaning a bit on production and comprehension of spoken language. Content is psycholinguistics and based structure of language systems. It covers gesture and perception, spoken and visual word, syntactic processing, etc.

It's a bit of the engineering counterpart of natural language to programming language.

² <https://www.research.ibm.com/labs/ireland/>

2.3.4. Mathematics and logic

LOG110 and LOG111 are more basic courses well suited in the programme. INF227 is a course in mathematical logic. It's not an advanced course if given for mathematicians, but even for mathematicians, it is not a basic and easy course. It is also unclear how the content of the course is intended to support the goal of the Cognitive Science programme. Moving it to a specialized course in Informatics was a good move. The course book³ contains one part on Turing machines as related to computation and decidability. It contains one section related to logic programming under the part on first-order logic. These are parts that are closer to relevance in computer science, but even in these cases, the utility in the basic curriculum of Cognitive Science has been seen as unclear. The course is indeed no longer part of the basic curriculum, which correlates apparently well with remarks from students reported in the INF227 v17 course evaluation.

2.4. Out-of-the-Box

Cognitive Science, similar to AI, is widely concerned with *information*, both in form of big data as well as in complex structures. Less attention is given to *process*. Processes and pathways appear everywhere. Some may prefer to focus on value chains, other look at business processes. Information without processes where it belongs is torsoed. A processes simply drawn without annotation of information in it is equally *something-is-missing*.

Similarly as there a standardization related to information structures, processes are also structures. Take OMG standards (www.omg.org) as an example. UML, as part of OMG, embraces both information in its Class Diagram, but, less known, also process in its Behavior Diagram. OMG's SysML (System Modeling Language) is suitable for technical processes, plants, production, and system-of-systems in general, whereas BPMN (Business Process Modelling Notation) is suitable for business processes. UML tools are many, and frequently used e.g. in database management. BPMN tools are available at least from Microsoft (Visio), IBM (BlueWorks), Camunda and Sparx Systems (Enterprise Architect). SysML is part of Enterprise Architect. IBM also has SysML like products.

These process modelling tools mix well e.g. with case management and decision modelling tools. They are also quite logical or at least syntactical, so they are appealing in scenarios where theory meets practice. And they are useful in many areas in the public and private sectors. Integration of care requires process modelling. An oil platform including all logistics and maintenance is very much a process both from system as well as business point of view, presented in one and the same framework. These are areas where Cognitive Science probably can achieve much more than AI, which prefers to focus almost exclusively on technology and automation. Cognitive Science aims to enrich the human mind, not to replace it.

³ <https://www.ii.uib.no/~michal/und/i227/book/inf227.pdf>

3. Students – Let us continue to keep our focus on our First Task

We indeed have three tasks: Education, research and cooperation with our surrounding society. All three connect, in one way or another. All three connecting at the same time and together is very rare. Connecting education to research is more noble than just polytechnically connecting education to jobs or at least job opportunities. However, fuelling in particular later stage education with practicable research, in synergy with the surrounding society, is gratefully acknowledged by each and every one. The reviewer is idealistic enough to believe that Cognitive Science is such a programme, where that trinity as one (non-theologically speaking) can prove to be very powerful.

A smaller number of students from the 1st and 2nd year of the programme participated in the discussion on January 15, 2019. The discussion started off not really spontaneously, so the reviewer had to encourage response with some leading questions. That lead was not systematic but rather enforced, so below is a brief summary of the main points coming out from those responses.

«Too much logic during the first semesters, and for reasons not all that well explained or motivated.»

Positive expectations at the beginning of the programme apparently did run the risk of turning to partial confusion about the Programme as a whole. One reason for this may have been that KOGVIT101 didn't appear until during 2nd semester. This will change by Fall 2019, when KOGVIT101 appears at start. Doing so in parallel with basic programming is then a good complement supporting the development of concepts and skills to be used by the time logic and statistics turn up in the 2nd semester. Subsections 2.3.2 and 2.3.4 imply that logic and computation could be coordinated in various ways to further support this bridging from first step Cognitive Science concepts and programming to later stage even more elaborate programme content aiming at supporting Cognitive Science.

There was also a view that *forkunnskapar*, neither 'krav' nor 'tilrådd', are mostly not indicated. This is understandable when we look at the relationship e.g. between psychology and philosophy, but logic and programming are significantly related. They may not be so now given the present content of the courses, but from programme point of view they are desirably connected.

«What can I do with it?»

This question came up as a general remark where students obviously wonder about the answer. This indeed inspired the reviewer to write a few lines about it in Section 1. We then went round the table so that each student was to picture where they might active in some 10-15 years.

«Human resourcing», one said, and as related to being in dialogue with people, jointly developing various things.

Another student said «cyber», with security and big data, the reviewer added, and we developed that discussion for a while. In which types of companies or societal areas is this most relevant? What are the main technical challenges where the programme has given tools and techniques to solve these things?

«IT consulting» was another theme, and a quite general one, where optimization or various kind come into play.

«Development» and systems engineering was mentioned as a theme closely connected with programming. Cognitive Science and AI oriented systems and solutions very often also call for platforms and software/hardware issues, not be left exclusively as a burden for those engineers and programmers that have no clue of Cognitive Science, but may be somewhat versed in AI technology.

«Helicopter», was the reviewer's wording for the job all-round job opportunity in this domain of knowledge. In that respect we noted the distinction between knowing only a little, but of a broad range of issues as compared to knowing quite a lot but in a smaller domain.

The basic part of the programme support generality, and thereafter expectedly specializes. This was seen as a good approach, and is challenging for the programme. As indicated in Section 2, specialization 'informasjonsvitenskap' reaches out and bridges to jobs and job content seemingly better as compared to specializations 'informatikk' (a good portion pure mathematics) and 'filosofi' (a good portion pure philosophy).

Review of review

This review contains facts (Table 1, and in Figures 1 and 2), selections (Table 2), viewpoints (subsections 2.3.1-4) and overviews (Section 1).

Viewpoints aim to be in form of observations hopefully accepted by many, rather than in form of provocative less agreeable contention. The overview of the scope of Cognitive Science as a discipline, and as involving its related historical pathway, aims to view the discipline in context to other nearby disciplines and methodological approaches. It also aims to view what is believed to generally known and what most would agree upon, indeed rather than being provocative so as to raise debate in the belief that debate as such will help the programme.

Facts are not interesting in themselves, but rather as supporting formulation of viewpoints. Viewpoints as such are not interesting unless they truly support a further development and enrichment of the Cognitive Science programme. The overview is not interesting unless it reflects what already is in the minds of teachers and researchers involved in the programme.

Has the review been successful in trying to do so? If so, where and to which points has it been successful, and where is the review nice and correct to the point but the observation is nevertheless mostly irrelevant litany?

The reviewer is happily humble to receive any reviews of this review, affirmative as well as confutative. More than saying Thank You in advance of possible affirmations I would like to present a defence in advance as related to obviously not being aware of all circumstances necessary to understand the whole picture related to your programme and its development. However, whatever the situation, it is a pleasure working with you all, and I look forward to follow your next steps.



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. • Rådgeving: 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 studierettleiing, 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 • Rådgevingande 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. Møtoreferata 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 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 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 tilsvarande 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 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 disiplinlege 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 disiplinlege 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 undervisings- 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 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 student erfaringar 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

Programsensor 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 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 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 særémne» (FRAN307L) og «Grammatikk» (FRAN309L) eller «Litterært særémne» (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. Mappesvurdering 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 uttrykkje 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 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 metodetilbudet 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 kunnskapsgrunnlaget ved vurdering og strategisk utvikling av institusjonens samlede studieportefølje

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

