

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

Jarle Trondal, Programsensor

Bakgrunnsinformasjon

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

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

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

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

Revisjonsarbeidet

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

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

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

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

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

Samordning mellom emner

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

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

Særlige utfordringer på 100-nivå

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

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

På 200-nivå rapporteres også samordningsutfordringer

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

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

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

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

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

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

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

Metodeundervisning

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

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

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

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

Skalering av emnene

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

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

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

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

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

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

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

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

Oppsummering

Oppsummert noterer programsensor seg følgende utfordringer:

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



DEPARTMENT OF POLITICAL SCIENCE
CENTRE FOR EUROPEAN STUDIES

20 January 2020

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

**Programme evaluation report, Bachelor programme in European Studies
(BASV-EUR) 2020**

This evaluation report is the second report out of four, and it is as previously based on the instructions described in the *Programsensormappe for der samfunnsvitenskapelige fakultet*. As agreed upon with the Department of Comparative Politics, all of my four reports will be in English. As some of the courses and course instructors are non-Norwegian speakers, this will facilitate the communication of the evaluation report results to those concerned. In contrast to the previous report, which had the assignment to evaluate the overall programme structure, this year's assignment has two main parts: 1) to evaluate the integration of the comparative politics and history elements in the European studies courses (with a particular focus on EUR103 and EUR105 since they have changed since last year); and 2) to provide feedback and ideas regarding academic content for a potential new joint EUR course at the third semester of the programme (to substitute the SAMPOL115 course).

This report is based on course documentation provided by the Department of Comparative Politics, and a skype interview the 27 November 2019, with Director of Studies Leiv Marsteintredet, student councillor Joakim Dahl Haaland, and course instructor for EUR101, Senior lecturer Kjetil Evjen. In addition, I have also had email communications with the course instructor for the EUR103 course, Ines Prodöhl (Department of Archaeology, History, Cultural Studies and Religion), and the EUR105 course, Raimondas Ibenskas (Department of Comparative Politics). Both of them have generously provided me with more detailed course material, including reading materials, lecture structures, examples of examination, and assignment instructions. They have also been very helpful in providing self-reflections and ideas regarding the integration of the two academic disciplines, as well as their thoughts behind the changes they have implemented (or will implement during 2020 and 2021) in their courses. Moreover, they have also shared their thoughts on a potential new European studies course.

The disposition of the report follows the two-part assignment. I will start to discuss the integration of the comparative politics and history elements in the European studies courses EUR101, EUR103 and EUR105. Thereafter I will discuss the suggestion of a new academic content for a potential new joint EUR course at the third semester of the programme.

Overall integration of comparative politics and history in the overall programme

The Bachelor programme in European Studies is administrated by the Department of Comparative Politics at the University of Bergen since 2012. Before that, it was organised by the Department of Archaeology, History, Culture and Religion. The program is based on cooperation between the academic disciplines history and comparative politics. During the first year, three courses are European studies courses (EUR), taken by all students enrolled in the European studies bachelor programme. I will firstly consider how and to what extent these courses integrate the two disciplines. Each of these three European studies courses will be discussed from this perspective below.

Secondly, the focus is on integration between the academic disciplines in the programme as a whole. At the moment, European studies courses are only available during the first year. During the second and third year the students thus only take courses within their disciplinary specialisation. This is in itself another aspect of (lack of) integration between the two academic disciplines in the programme as a whole. The idea of introducing a new European studies course at the second year is thus a step in the direction of increasing the integration of comparative politics and history in the overall programme. Suggestions and reflections regarding form and content of such a new course will be discussed later in this report.

Integration of Comparative Politics and History in the European studies courses

The specific challenges of assessing interdisciplinary programmes have been noticed in academic research. The overall recommendations are to make qualitative assessments of the specific content of the curriculum and teaching, rather than simply counting *pro forma* interdisciplinary indicators, such as disciplinary backgrounds of teachers and/or course literature authors. The assessment should consider the unique goals and mission of the particular programme and preferably use several assessment techniques and aspects.¹ It is thus important to consider whether different perspectives and approaches are offered. In this report I will therefore not only consider who are teaching the courses and the disciplinary background of the literature authors, but also consider the form and content of the courses.

In dictionaries, the words interdisciplinary, multidisciplinary and cross-disciplinary tend to be presented as synonyms. For example: cross-disciplinary: ‘relating to, or involving two or more disciplines’, and interdisciplinary: ‘involving two or more academic, scientific, or artistic disciplines’ (Merriam-Webster dictionary). However, within academia, it is common to find more fine-grained definitions, making distinctions between, firstly, research and teaching that presents different academic perspectives side-by-side, or one after the other, and secondly, research and teaching that more actively integrate different academic perspectives in e.g. one article or one course. The idea is that the former leaves more of the responsibility to integrate the perspectives to the readers/students, whereas the latter aims to more actively present the integration of the perspectives to the readers or students. For the purpose of this evaluation report, the actual definitions are less important, but the discussion points to an aspect I will bring in to the discussion of the integration of the two academic disciplines.

¹ Field, M., & Lee, R. (1992). Assessment of Interdisciplinary Programmes. *European Journal of Education*, 27(3), 277. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.2307/1503454>

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

Starting with the most obvious indicators of integration between history and comparative politics, this course has two main *course instructors*, each representing one of the two disciplines: Christhard Hoffman, professor in history and Kjetil Evjen, senior lecturer in comparative politics. This is a formal indication of integration of the two disciplines. The course consists of two main parts: 1) ideas about Europe from the Ancient time to the Second World War, and 2) European political history and the European integration project after 1945. This is a logical separation and a good compromise of introducing students who will later specialise in either comparative politics or history. The course literature also contains a variation of suitable books and articles from both disciplines.

The integration of the different perspectives offered by history and comparative politics could however potentially be somewhat improved, if allowing for a less strict division into two course modules. Even though there is a joint final exam, the set-up of the exam allows the students to choose to write about one of two questions, each covering one of the two parts of the course. This was something I discussed with the students I met last year, and they commented that this form of exam meant that they tended to focus mostly on the literature belonging to one of the two parts, and only skimming the literature of the other. The risk is also higher that students with specialisation in history, will chose to focus more on the literature belonging to part 1, and chose the exam question relating to this part – and vice versa. This might be seen as logical from the instrumental student perspective, whereas from a teacher/programme perspective it might be more valuable if the students focused also on those perspectives they will get less opportunity to study later in the programme.

As I suggested last year, if there is a wish to strengthen the integration of the two academic disciplines in the future, one quite easy solution could be to change the way the examination is set up. This could be done in several different ways, e.g. offering shorter questions and making it mandatory to answer at least one relating to each time period (e.g. 2 of 3, or 3 of 4). A more ambitious change could be to change the style of questions. They could for example be asked in a more thematic manner, asking students to compare a phenomenon, e.g. migration, European integration or nation-state formation, over a longer period of time (or between two time periods), thereby forcing the students to study both parts of the course literature more equally. This would however most likely also need to affect the way at least some of the lectures and/or seminars are set up, to help the first semester students to understand how such comparisons can be made. Either way, a changed exam will probably also to some extent address the issue mentioned by Kjetil, that one of the students in the course evaluation thought the literature list was a bit ‘light’. In reality it is not, but if students tend to not read half of it, then it may of course be seen as a bit too little.

In sum, this course is on the one hand perfectly balanced between the two disciplines as there are two main course instructors, representing each discipline, and a balanced literature list. However, as discussed above, there is a difference between on the one hand a more formal, but in practice divided, form of integration with different parts following each other; and on the other hand an integration of perspectives within each course. This course have an integration in the course, but is then divided into two rather distinct parts. As suggested above, the integration could relatively easy be increased by making some creative changes to the set-up of the exam. If a higher ambition is seen as desirable, a more thematic approach to the lectures and the exam could also potentially also be considered.

EUR 103 Europe after 1945: Resources, Demography, Economy

This course has a new main course instructor since last year, Ines Prodöhl, associate professor in history. She has initiated a process to change the course. In spring 2019, when she taught the course for the first time, she updated the curriculum and made some minor changes to the study guide. Being new to a course it makes sense to follow the previous structure the first time, in order to assess how it works, before implementing any major changes. Moreover, in Norway (as in Sweden) the process to make substantial changes to a course takes a lot of time, as there are specific procedures to follow with various steps of approval at department and faculty level to get the suggested changes approved. Ines has kindly shared information not only about the changes already made, but also her ideas about coming changes. These will however not be implemented until spring 2021, due to the lengthy process.

In its current form, this course combines historical aspects of Europe with geographical, focusing especially on three main themes: resources, people and economy. The course is in English and it is open to Erasmus students, although the exam can always be written in Norwegian if the students want to. There are also many history students taking this course as an elective. As can be seen from the title, there is an interdisciplinary aim of the course, albeit not so much with comparative politics, rather with economy and geography. The main emphasis is on history, as well as most of the teachers.

The changes made to the course already, as well as planned for spring 2020, seem to be very good. I notice for example that there are some more lectures included in the plan for 2020, something that the student asked for when I met them last year. Moreover, the demography part has been replaced by a wider welfare state perspective in the 2020 description, which was suggested in the previous evaluation report. The geography part that the students found to be too loosely connected to the rest of the course is also removed, allowing more time to focus on e.g. the differences in developments in the eastern and western parts of Europe after World War 2. The reading list is also updated with newer publications. In general, all changes seem to be improvements following the suggestions and addressing some of the criticized aspects.

For the 2021 spring semester Ines has suggested further changes to the course, reflected in the proposal to change the course title to: *Europe after 1945: Transformations in European Economies and Societies*. The transformation would provide the students with a comprehensive overview of the time period, something which they seem to need at this level. The overview would use a wide economic history perspective as a way to provide structure and a path to follow throughout this lecture series and complex part of European history. It is suggested that this perspective has the possibility to include political, social and cultural aspects as well, i.e. potentially a stronger integration of the programme disciplines. The plan is to also reduce the history of European integration aspects, as these are well covered in the other European studies courses. Finally there is a proposal to change the form of exam to one take-home exam and one shorter school exam.

My overall assessment is that the steps already taken are good, and definitely in the right direction. The change from a focus on demography to a wider welfare state perspective also has the potential to strengthen the integration of history and comparative politics, as the various historical developments help us to understand the way different welfare state regimes functions (and are challenged) today. In addition, the removal of the geography section and the increased emphasis on different developments in the Eastern and Western parts of Europe throughout this part of history is extremely important, also for students who will specialise in comparative politics.

The suggestions for further improvement of the course in the future are very ambitious, and seem to not only make the course better in itself, but to also provide a better fit of the course within the wider programme structure. The reduced focus on European integration history, and instead an increase the focus on different economic, political and social developments across all of Europe, is very good. It complements the rest of the programme better, but also adds a stronger historical understanding necessary to understand differences in political systems today. Hence, it has the potential to also increase the integration of the two disciplines in terms of content. As a take-home exam allows for more analytical questions, this seems as a very good option that would also increase the progression in the programme. It also partly addresses the students' request of more feedback options. In addition, such an exam also more easily allows for questions that encompass elements of relevance to both history and comparative politics.

In sum, although being a course that is mainly taught by historians, using mainly historically oriented literature, the actual content of the course has several connections to comparative politics. It is more integrated than it would appear from a quick look at only formal indicators. This has even further potential of being the case following the suggested changes by the new course instructor.

EUR105 European Union Institutions and Politics

There is a new main course instructor also for the EUR105 course: Raimondas Ibenskas, associate professor at the department of Comparative Politics. This course focuses on institutions, political processes, and policy areas of the European Union, and has previously also had a substantial part on European integration theories. Raimondas has made some changes to the course compared to last year. Especially the part on theories of European integration has been reduced to a one lecture overview, and instead broader aspects of politics in the EU have been added, specifically lectures on interest groups, political parties and public opinion. Raimondas also replaced the textbook by Hix and Høyland with the one by Lelieveldt and Princen. The latter is more recent, and also somewhat more basic than a rather advanced text by Hix and Høyland. Otherwise, most aspects of this very highly appreciated course, remains the same, including the Jean Monnet module, allowing the introduction of a practitioners' perspective by inviting EU Commission officials and other practitioners, and the digital deliverable group assignment.

The changes seem very reasonable, and address one aspect highlighted last year, if this was really a first year (100-level) course in terms of scope and ambition. The current changes make the course more in line with expectations of a first year course. Especially the part on the theories on European integration was one of the few things the students I talked to last year were considering to potentially change, due to being perceived as very difficult. Raimondas also argues that the introduction of more lectures on interest groups, political parties and public opinion provide them with important conceptual and analytical tools to understand the EU politics and policy-making. This seems very reasonable to me. The change in course literature is also in line with the recommendations I made last year.

The course instructor and most of the literature used in the course is firmly based in political science, and the focus is very much on how the EU works today. There is no obvious expectation to find much integration with the history discipline in such a course. However,

when asked to consider historical aspects and perspectives in the course, Raimondas did provide some interesting reflections, for example:

“The first lecture of the course and the readings assigned to it largely focus on the historical development of European integration. One of the required readings is a 2011 article by Gary Marks on empires in Europe, which extends the historical perspective back to the times of the Roman Empire and hopefully will help students to place European integration in the last six decades in the long-term perspective.”

Moreover, Raimondas added that some historical changes are covered in the literature assigned for the lectures on policies and institutions of the EU, as well as partly in the readings to the lecture on European integration.

Another aspect that needs to be considered here is how the complementarity between EUR103 and EUR105 might be affected by the changes of the two courses. As mentioned above, the idea is to reduce the aspect of historical European integration in EUR103, in order to have more room to cover broader European developments after WW2. It is important to coordinate between the courses to make sure not too much disappears.

My assessment is, that as the EU has changed (and continues to change) very much over the decades, any student of the EU and the European integration process, must also learn about, and understand, the historic developments that shaped those changes. In that sense, there is in practice more integration of perspectives from the two disciplines than one might first assess if only looking at instructors and authors disciplinary background. In fact, much like history in itself being very interdisciplinary, I would argue that EU focused political science is to some extent too. Different perspectives (history, but also law and economy) are essential in order to understand the complex political development. It is thus not very surprising that some of the texts by (European Studies oriented) political scientists, take a more interdisciplinary approach in their writing, e.g. the article by Gary Marks.

Regarding the complementarity between EUR103 and EUR105, I would argue that there is an interesting opportunity to consider increasing the integration between history and comparative politics here. It does make sense to have specific lecture(s) on European integration history in EUR105 rather than EUR103 (especially as some students take EUR105 it as a stand-alone course). It allows EUR103 to keep the broader focus on Europe as a continent. Why not bring in a teacher from history to give (a) lecture(s) on European integration history in EUR105? Not only would it be a good use of resources and expertise, but it would also provide a more obvious indicator of interdisciplinary studies to the students of the European studies bachelor programme.

In sum, although being a course that is taught by political scientists, using mainly political science literature, the actual content of the course has some historical connections. This integration between the two academic disciplines (and departments) could potentially be further increased. When the changes to the EUR103 comes into effect in the spring semester of 2021, it would make sense to have at least one lecture by a historian on European integration history, to provide a fuller overall history lecture on the historical context in which the specific European integration developments took place.

A potential new course in European studies at the second year

At the moment, European studies students specialize in either history or comparative politics after year one and have no more courses together (see table 1). In the third year they have a EUR-course, but as it is the exchange semester in the autumn, the students do not study together.

Table 1 Structure of the European Studies Bachelor programme (BASV-EUR), 3 years

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

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

Neither staff nor students find this situation optimal. The students have asked for another European studies course, either at the second or third year. This is not only in order to study more together, but to also get more in-depth knowledge from higher level European studies courses. In addition, in the current structure, the students who specialize in comparative politics study the SAMPOL courses in reversed order (see table 1), which makes it difficult, and constitutes a large qualitative step, to study both methods and SAMPOL115 without having studied the earlier SAMPOL courses first. For the students choosing history, the structure of the history courses seems to be much less problematic, with a more logical order.

The idea to create a new European studies course at the second year would thus meet the request of an additional European studies course at the advanced level. The suggestion to substitute this new course with SAMPOL115 for the students who specialize in comparative politics, would furthermore address the current issue of taking the SAMPOL courses in reversed order. For the students specialising in history, it would not solve any structural issue. A new EUR course would replace HIS113/114 Fordjuping i eldre historie. To what extent that would create problems for the students (other than the obvious issue of lesser knowledge of older history) is unclear, but should be considered during the continued process. It may be a

reasonable trade-off for those students who chose the European studies programme rather than the bachelor programme in history, similarly to the loss of in-depth knowledge in comparative politics for European studies students specializing in comparative politics.

A final comment on the overall programme structure, and the integration of the two academic disciplines: As the students write their bachelor theses in the specialisation discipline and not in European studies, some of the students indicated last year that it would be nice to have “their own” sub group of theses examinations focusing on European issues, and if possible, together with the students with History specialisation. If this is at all practically possible to arrange (at least for those who submit on time, and within each discipline) that would be a relatively easy way to provide some additional integration in the programme, and a final sense of ending the programme together as European studies students.

Potential content of a new second year European studies course

A new second year European studies course would be valuable to the programme, especially if it is developed in cooperation between teachers from both departments. One way of increasing the chance that a course would work for both sides is to have some degree of choice regarding content for students e.g. in assignments and/or the exam. There is a tradition of doing so from previous European studies courses, although, as discussed above, it may decrease the actual integration of the subjects.

Initially I thought that Nordic politics (and history), or history of ideologies and actors (parties) could be potential topics of such a course. But as there have been changes at the 200 level within SAMPOL where such topics are covered from the comparative politics side, this would make less sense now for a new European studies course. Raimondas has suggested another option: a course on the history and theories of European integration, since he reduced the focus on the theories of integration in EUR105. Some of that content could be transferred to the new course, and complemented with more historical perspective on European integration. I think it is an interesting idea to combine knowledge of the historical times when those theories were developed, and it could provide an opportunity to add in-depth knowledge of the European integration theories to the programme again, when reduced in EUR105.

Another approach follows the suggestion by Michael Tatham (Comparative politics) to rather emphasize learning academic skills. That would allow a more thematic approach in terms of content, and potentially a closer connection to current research being done by members of staff at both departments. I think this is an interesting idea in which the students may actively engage in current research (history and political science) regarding some themes of relevance for both disciplines, e.g. nationalism or migration – and perhaps combined with European integration theories? It might even be possible to organise seminars to compare differences in methods, style of writing, theoretical approaches, focus on contents etc. between research publications by scholars from different disciplines, but on similar topics.

Concluding discussion

Starting with the integration of the comparative politics and history elements in the European studies courses, this is on the one hand most visible in *EUR101*, as it is the only course with a balance between the two disciplines regarding course instructors and course literature. The integration in practice is somewhat reduced by the structure of the course with two distinct halves, as well as the potential for students to choose to only focus on the reading material for one of the parts, makes the integration less pronounced than it could be. Even some minor

changes to the exam could potentially increase the integration, but a more thematic structure of the lectures and the exam could increase the integration of the disciplines even further.

The *EUR103* course, is a predominantly historical course (teachers and literature), but the actual content of the course has several connections to comparative politics. It is more integrated than it would first appear, in terms of content. The new main course instructor has initiated a very good process to update the course, and make sure it complements the other courses in the programme. There is potential of even further integration of perspectives from both disciplines as part of the suggested future changes.

The *EUR105* course, being taught by political scientists, using mainly political science literature, still has some historical connections in the content of the lectures and readings. The integration between the two academic disciplines could potentially be increased. One suggestion is, following the changes to the *EUR103*, to have at least one lecture by a historian on European integration history in *EUR105*. This could provide a fuller overall history lecture on the historical context in which the specific European integration developments took place.

A new *European studies* course in the second year of the programme is a very good idea, and also corresponds to requests from the students. To replace the *SAMPOL115* for those students that specialise in comparative politics would also solve the existing problem of the students taking the *SAMPOL* courses in the reversed order. Students specialising in history would lose one in-depth course on early history. But for both groups of students, this seems as a reasonable trade-off as they do not study the programme of the individual discipline, but rather the interdisciplinary European studies programme.

Regarding *content of the new course*, I like the idea of a course at the second year offering training of academic skills, and a thematic approach. The opportunity for students to actively engage in current research, and to compare differences in methods, style of writing, usage of theory, focus on contents etc., between publications written by scholars from different disciplines (but on similar themes) is really interesting. It does also offer opportunities to utilize the expertise of the active researchers based in each department. It could also bring in theories of European integration, which is now reduced in *EUR105*, and deepen the historical understanding of the context in which the theories were developed.

Göteborg, 20 January 2020

Linda Berg

Årsrapport 2019

Andrej Kokkonen

Lektor i statsvetenskap, Göteborgs universitet

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

Bakgrund

Detta är min andra programrapport som sensor för Bachelorprogrammet i jämförande politik vid universitetet i Bergen. Programledningen har i år framfört ett önskemål om att jag ska

«Vurder vurderings- og undervisningsformene i BA-programmet. I hvilken grad har BA-SAPO varierte nok vurderingsformer? I hvilken grad er det sammenheng mellom vurderings- og undervisningsformer? Oppnår BA-SAPO målet om å tilby varierte undervisnings- og undervisningsformer?»

Som underlag for min rapport har jeg intervjuet programledningen og studenter ved ett besøk i Bergen høsten 2019. Jeg har även gått igjennom kursplaner og några utvalda examensoppgifter (vurderingsoppgifter).

Allmänt intryck

Mitt allmänna intryck är att examensformerna (vurderingsformerna) är väl anpassade till de undervisningsformer som erbjuds vid Bachelorprogrammet. Både undervisningsformer og examensformer varierar dessutom på ett bra sätt inom programmet. Spesielt med tanke på det stora antalet studenter og begrensade antalet lærere. Med det sagt finns det utrymme for forbedringer og ännu större mångfald. Framförallt ser jeg två områden med forbedringspotential. For det første vore det bra om innslaget av muntlige øvingar og examensformer økar. Det går formodligen att øke innslaget av muntlige øvingar inom nuvarande rammer. Men, det är svårt att se hur innslaget av muntlige examensformer skulle kunne økas utan att resurser – främst i form av lærere – tilføres programmet, då antalet studenter är mycket stort samtidig som muntlige examensformer tar mycket lærertid i anspråk. For det andre är de fleste øvingar og næstan samtlige examensformer idag individuelle. Även om individuell bedømming oftest är att föredra (ur rettssikkerhetssynpunkt – betygen ska styras av individernas prestasjoner) präglas arbeidslivet og även akademien i økende utstrækning av grupparbeidet av ulike slag. Det vore derfor bra om studenterna fick øve på den typen av oppgifter under utbildningen i høgre utstrækning – og möjligen även

tillåta grupparbeten i begränsad form även på examinationer. Nedan utvecklar jag mina iakttagelser och slutsatser.

Undervisningsformer

De två dominerande undervisningsformerna på Bachelorprogrammet är föreläsningar, som i princip alltid är lärarledda, och seminarier, som vanligtvis leds av mastersstudenter.

Föreläsningar förekommer frekvent under hela programmet, medan seminarierna förekommer oftare de första terminerna (det är generellt sett färre seminarier på 200-kurserna). Undervisningen är också mer omfattande under de första terminerna, med 10-12 timmar per vecka. På 200-nivån omfattar undervisningen 4-6 timmar per vecka.

Fördelningen av undervisningstid ter sig naturlig. Studenter har större behov av stöd och lärarledd undervisning under sina första terminer. Den sammanlagda undervisningstiden är också mer generöst tilltagen än motsvarande undervisningstid i Sverige och fullt tillfredställande. Kort sagt ser programmets grundläggande struktur bra ut.

Något jag dock reagerar på är att studenterna har relativt få seminarier på högre nivåer. I Sverige är mönstret i regel det motsatta: seminarierna är fler på högre nivåer än på lägre nivåer (samtidigt som antalet föreläsningar är färre). Idén är att man får mer tid att läsa på högre nivåer, men sedan också måste få tid att ventilera det man har läst ordentligt med en lärare. Den möjligheten verkar dock inte finnas i lika hög grad på 200-kurserna. Visserligen kan diskussion förekomma även i samband med föreläsningar, men seminarier ger definitivt större utrymme för att klara ut missförstånd och diskutera olika spår i litteraturen. Flera av de studenter jag intervjuade under mitt besök i Bergen efterfrågade också fler seminarier på 200-nivån. Frågan om seminarier är dock till syvende och sist en resursfråga: det kostar att ha seminarier. Dessutom är tillgången på lämpliga seminariledare (mastersstudenter) begränsad.

Det är heller inte uppenbart att seminarierna skulle göra större nytta på högre nivåer så som de är organiserade idag. I Sverige leds seminarier – oavsett nivå – alltid av lärare. De

seminarier som erbjuds på Bachelorprogrammet leds däremot av mastersstudenter. Det har implikationer för när seminarier är lämpliga att ha. Mastersstudenter kan säkert vara lämpade att leda seminarier på lägre nivåer. Det är dock inte säkert att de är lika lämpade att hålla seminarier på mer avancerade kurser, som kräver gedigna förkunskaper av den som håller i undervisning. Därför är det mycket möjligt att den prioritering man har gjort på Bachelorprogrammet är välmotiverad.

Dock kan man fråga sig varför man inte har fler lärarledda seminarier. Det uppenbara svaret är att det skulle innebära en omöjlig arbetsbelastning för lärarna på SAMPOL. Seminarier är endast möjliga att hålla i mindre grupper (10-15 studenter), samtidigt som en enskild kurs på 200-nivån kan ha uppemot 50-60 studenter. Att erbjuda studenterna ett en timma långt seminarium skulle med andra ord innebära fyra timmar i klassrummet för läraren. Timmar som istället hade kunnat läggas på att ge samtliga studenter en fyra timmar lång föreläsning. Mot den bakgrunden förstår jag att det inte går att ersätta samtliga studentledda seminarier med lärarseminarier. Ja, det skulle förmodligen vara svårt att ens ersätta en mindre del av mastersstudenterna med lärare. Men, möjligen skulle man kunna öka inslaget av lärarledda seminarier något på 200-nivån.

Systemet med mastersstudenter som seminarieledare väcker också frågan om likvärdighet i undervisningen. Vid samtal med studenterna har det framkommit att de upplever att kvaliteten på seminarieledarna varierar, även om de flesta sköter sina uppgifter bra. Tillgången till mastersstudenter varierar också mellan terminerna och ibland råder det sådan brist på seminarieledare att man får ta de som är tillgängliga. Ledningen är medveten om problemet och har på senare år försökt att styra upp seminarieledarna genom att koordinera dem genom kontinuerliga lärarledda informationsmöten och tydligare instruktioner. Systemet är inte perfekt, men mitt intryck är att det har blivit mycket bättre på att kontrollera och höja kvaliteten på seminarieledarna de senaste åren och i dagsläget fungerar mycket bra. Det är dock viktigt att ledningen för Bachelorprogrammet fortsätter sitt ambitiösa arbete för att kvalitetssäkra seminarieledarnas kompetens och planerar för försörjningen av seminarieledare på lång sikt. Viktigast är förmodligen att försöka se till att tillgången på seminarieledarna blir jämnare över terminerna: saknas kompetenta mastersstudenter hjälper inte andra kvalitetssäkringsåtgärder.

Ramarna för undervisningsformerna är svåra att göra något åt utan att mer resurser tillförs BA-programmet. Det mesta som kan göras är redan gjort av programledningen. Och på det hela taget imponerar upplägget. På sin höjd går det att göra mindre justeringar. De anmärkningar jag har haft ovan ska därför inte ses som en kritik av programmet. Något som det däremot går att göra något åt är innehållet i undervisningsformerna.

Ett återkommande tema i studenternas kommentarer är att det mesta av innehållet på kurserna är bra, men att de skulle vilja ha mer grupparbeten. Idag präglas arbetslivet alltmer av "teamwork". Även inom akademien har samförfattande och forskningsprojekt med många deltagare blivit allt vanligare de senaste åren. Med andra ord efterfrågar arbetslivet i allt högre utsträckning individer som kan arbeta i grupp. Samtidigt upplever studenterna att undervisningsformerna på Bachelorprogrammet erbjuder relativt få möjligheter till grupparbete. Det finns en medvetenhet om detta hos programledningen och man har under senare år försökt öka inslagen av grupparbete. Till exempel erbjuds studenterna idag att göra poddar tillsammans på vissa kurser. Men, i stort präglas Bachelorprogrammet, som de flesta andra undervisningsprogram på universitet runt om i Norden, fortfarande av individuella studier, övningsuppgifter och examensuppgifter (se nedan). Min bedömning är dock att det går att göra mer för att öka inslagen av gruppövningar – och att det vore bra för att förbereda studenterna på arbetslivets krav.

Ett förslag är att öka inslagen av studentbedömningar (det vill säga att studenter ger feedback på varandras arbeten) på vissa kurser. Till viss del förekommer sådana inslag redan på Bachelorprogrammet. Till exempel uppmanas studenterna att kommentera på varandras bacheloroppgaver. Men, det går förmodligen att introducera sådana inslag även på andra kurser. I alla fall om det går att motivera studenterna att faktiskt anstränga sig inför uppgiften (i samtal med studenterna framgick det att den feedback de fick från varandra varierade kraftigt). Ett annat förslag är att låta studenterna samarbeta om att presentera litteraturen till de seminarier de har (se nedan). Jag tror dock att det bästa sättet att öka inslaget av grupparbeten är att tillåta samförfattande vid examensuppgifter om det är möjligt (se avsnittet om värderingsformer nedan).

En andra kritik som kom upp under mina samtal med studenterna är att de skulle vilja ha fler presentationer och andra muntliga övningar. De upplever att de har väldigt få lärarledda muntliga presentationer under Bachelorprogrammet. Visserligen är de studentledda seminarierna delvis tänkta att kompensera för detta, men studenterna hade gärna sett att de fick mer feedback från lärare. Det slår mig också hur mycket Bachelorprogrammet skiljer sig åt från motsvarande program i Sverige när det gäller lärarledda muntliga presentationer. Som nämnts ovan har man som student ett stort antal lärarledda seminarier på kandidatprogram i Sverige. Studenterna förväntas även försvara sina egna – och opponera på andras - kandidatuppsatser (motsvarande bacheloroppgaver) på lärarledda seminarier (en timma per uppsats). Min bedömning är att svenska studenter därför får betydligt mer lärarledd handledning i muntlig presentation än vad studenterna får på Bachelorprogrammet.

Givet det stora antalet studenter i relation till lärare på Bachelorprogrammet är det förmodligen omöjligt att nå upp till samma nivå som för de svenska studenterna, men det borde rimligen gå att öka de muntliga inslagen på de seminarier studenterna har idag. Muntlig presentation är trots allt en viktig färdighet både inom akademien och arbetslivet i övrigt. Till exempel skulle man kunna ge studenterna i uppgift att muntligt presentera litteraturen med hjälp av olika presentationsmedel (till exempel PowerPoint) enligt ett roterande schema (några vid varje tillfälle). Det skulle inte kräva särskilt mycket mer resurser än i dagsläget och skulle göra muntliga presentationer till ett naturligt inslag i seminariekulturen. Som nämnts ovan skulle det även ge studenterna möjlighet att öva på att samarbeta i grupp. Möjligen skulle det också kunna öka likvärdigheten, då inte seminarierna blir lika beroende av seminarieledarnas kvalitet.

Examensformer (Vurderingsformer)

Bachelorprogrammet erbjuder en rad olika examensformer. De dominerande formerna är skoleeksamen och hjemmeeksamen. Hjemmeeksamerna varierar i längd och kan vara alltifrån 10 timmar till sex dagar. Studenterna är i stort sett nöjda med de nuvarande

examensformerna och anser att de varierar på ett bra sätt över programmet. De har inget alls att invända mot skoleksamerna.

Studenterna menade dock att hemmeeksamen kan vara stressiga. Framförallt gäller det de kortare hemmeeksamen. Men, samtidigt erkände de att de anstränger sig mer för att läsa på innan kortare hemmeexamer, just med tanke på att de har så kort tid på sig att besvara frågorna. Det är således möjligt att de faktiskt lär sig mer på de kortare hemmeeksamen. Stress är inte alltid något dåligt i examenssammanhang. Jag bedömer därför att även hemmeeksamen fungerar mycket bra i nuvarande form.

Ett annat önskemål som framkom vid mina diskussioner med studenterna är att de skulle vilja ha möjligheten att fokusera mer på längre uppgifter med viss valfrihet om ämnet i sina hemmeexamer. Några av dem har haft den typen av uppgifter på 200-nivån och var mycket nöjda med dem. Dels då de kunde anpassa uppgifterna efter sina intressen (inom kursens ramar) och dels för att de hade mer tid att läsa in sig på det ämne de valt. Det vore möjligen värt att fundera över om man kunde öka inslaget av den typen av hemmeexamer – med lite mer valfrihet och längre tidshorisont - framöver. Min egen erfarenhet av den typen av examensuppgifter är mycket positiv. De ökar studentengagemanget och det blir även intressantare för läraren att rätta uppgifterna om studenterna väljer olika ämnen som de fördjupar sig i (vilket inte är en oviktig faktor).

Även om de är nöjda med de befintliga examensformerna kritiserar samtidigt studenterna det faktum att det nästan helt saknas muntliga examensformer på Bachelorprogrammet. Kritiken sammanfaller med kritiken om för få muntliga övningar i undervisningen. Inte ens bacheloroppgaverna examineras med seminarier. Som jag tidigare har varit inne på är det emellertid svårt att införa muntliga lärarledda examinationer av kostnadsskäl, givet det stora antalet studenter på Bachelorprogrammet. Möjligen kan man inom nuvarande ramar införa någon form av muntliga examensformer, men de skulle förmodligen inte räcka till för att tillgodose studenternas önskemål.

En annan kritik som kan riktas mot examensformerna, givet studenternas kritik om att det förekommer för få grupparbeten under programmet, är att samtliga kurser examineras

individuellt. Visserligen är individuell examination normen på samtliga undervisningsprogram jag känner till och dessutom (i alla fall i Sverige) ett lagkrav. Det hindrar dock inte att man skulle kunna tillåta relativt omfattande grupparbeten om de samtidigt innehåller delar som kan bedömas individuellt. På vissa kurser på kandidatprogrammet på Göteborgs universitet tillåter vi till exempel studenterna att samförfatta längre examinationsuppgifter under förutsättning att en kortare del är individuellt författad (till exempel nio sidor samförfattade text, samt tre sidor individuell text mot slutet på arbetet). På så sätt får studenterna öva sig på – och examineras delvis också på – sin förmåga att samarbeta med andra studenter, samtidigt som det är möjligt att ge dem individuella omdömen. Framförallt tillåter vi samförfattande när studenterna själva har en viss frihet att välja fråga och har relativt lång tid på sig att skriva examen. Sådana uppgifter övar studenterna på att arbeta i grupp samtidigt som de inte ger alltför stort avkall på kravet om individuell bedömning. En ytterligare fördel är att det blir färre examina att rätta för lärarna (om man tillåter studenterna att skriva tillsammans med en annan student halveras antalet uppgifter att rätta och tillåter man dem att skriva ihop med två andra studenter blir det bara en tredjedel så många uppgifter att rätta).

Jag vet inte om det är möjligt att införa liknande examinationsformer på Bachelorprogrammet, men om det är det kan konceptet vara värt att pröva. Möjligen skulle man då också få resurser över för att faktiskt examinera studenternas arbeten muntligt (i alla fall låta dem kommentera på varandras arbeten med läraren närvarande). På så sätt skulle man kunna slå två flugor i en smäll – både öka inslagen av grupparbeten och införa mer muntliga inslag i undervisningen och på examinationer. Dock kräver en sådan reform att sådana examinationsuppgifter är lagliga och stämmer överens med universitets regler.

Hänger undervisnings- och examensformer ihop?

Min bedömning är att undervisningen på Bachelorprogrammet är väl lämpad för att förbereda studenterna på de examensformer som förekommer på programmet. Studenternas önskemål om mer muntliga inslag och grupparbeten i undervisning och examensuppgifter påverkar egentligen inte den slutsatsen: har man inte några muntliga

examensuppgifter behöver man heller inte förbereda studenterna på sådana genom muntliga övningar. Studenterna är också eniga om att undervisningsformerna på programmet förbereder dem väl för de examensuppgifter som förekommer. Den enda egentliga kritik som framkom vid mina samtal med studenterna är att de ansåg att de ibland får för lite tillbakemelding från lärarna på sina uppgaver, vilket de menar gör det svårt att veta vad man ska förändra i sina studier för att få bättre betyg. Dock påpekade de samtidigt att de som blir underkända vanligtvis får omfattande tillbakemelding, vilket underlättar att för att förstå vilka fel man har gjort och vad man bör förbättra för att nå godkänt. Givet den stora mängden uppgaver som varje lärare måste rätta ser jag det som naturligt att lärarna inte kan ge studenterna alltför omfattande tillbakemelding, utan måste koncentrera sig på de studenter som behöver mest hjälp. En annan prioritering vore märklig. Med andra ord hänger undervisnings- och examensformer ihop väl på Bachelorprogrammet.

Slutsats

Mitt samlande omdöme är att undervisnings- och examensformerna på Bachelorprogrammet hänger väl samman. De varierar dessutom på ett bra sätt. På det hela taget imponerar undervisningen och examinationsformerna på Bachelorprogrammet. Det finns dock en förbättringspotential. Studenterna efterfrågar mer muntliga undervisnings- och examinationsformer samt fler grupparbeten. Med tanke på att muntliga presentationer och grupparbeten blir allt vanligare inom både akademi och arbetsliv är jag benägen att hålla med studenterna om att det hade varit önskvärt med fler sådana inslag på programmet. Programledningen är medveten om problemet och har försökt att åtgärda det. Men, det kan förmodligen göras mer.

Det skulle sannolikt kosta för mycket att införa muntliga examinationsformer i någon större omfattning. Men, det borde gå att öka inslagen av muntliga övningar på seminarier. Framförallt om man gör det obligatoriskt för studenterna att presentera litteratur och kommentera på varandras arbeten. Möjligen skulle det även kunna mildra de problem som finns med varierande kvalitet på seminarieledare.

Det vore även önskvärt att öka inslagen av grupparbete både i undervisningen och (i den mån det är möjligt) i examinationsuppgifter. Jag har ovan kommit med ett förslag på hur man skulle kunna göra det, genom att tillåta studenter att samförfatta delar av sina examinationsuppgifter (givet att de fortfarande skriver en kortare individuell del). Mitt förslag bygger dock på att det är lagligt möjligt (och förenligt med universitetets regler) att göra så. Är det inte det kan man dock fortfarande öka inslagen av grupparbeten i undervisningen. Till exempel genom att studenterna ges i uppgift att presentera delar av litteraturen tillsammans med andra studenter på programmets seminarier.

Mina förslag till förbättringar ska inte ses som någon tungt vägande kritik. Samtliga undervisningsprogram jag känner till i Norden har brister när det gäller möjligheter till muntliga övningar och grupparbete. Den främsta orsaken är att muntliga övningar är kostsamma samtidigt som examinationer enligt lag ska vara individuella. Problemet är således till stora delar strukturellt: inom nuvarande ramar är det helt enkelt inte möjligt att fullt ut möta studenternas önskemål om mer muntliga övningar och grupparbete. Givet sina strukturella förutsättningar imponerar Bachelorprogrammet både med sin variation av undervisnings- och examensformer och på sättet de hänger ihop.

Årsrapport II fra programsensor, møte med studenter våren 2019

Jorid Anderssen, Institutt for samfunnsvitenskap (ISV) UiT Norges arktiske universitet.

Programsensor ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiB, studieprogram/fagområde sosiologi.

Oppnevnt for perioden 2018-2021

Grunnlaget for rapporten er to møter, hver på 2 timer, med studenter på bachelorstudiet i sosiologi. Utvalget av studenter var gjort på forhånd av instituttet. Møtene ble ledet av undertegnede, Jorid Anderssen, UiT. Møtene ble gjennomført over to dager, den 4. og 5. april 2019. På et av møtene deltok 5 studenter, på det andre møtte 6. Den ene gruppa hadde en overvekt av studenter fra 3. året av studiet. Totalt fordelte studentene seg slik: 6 studenter fra 3. året, 4 fra 2. året, og 1 student fra 1. året.

Før selve møtet var det en del områder jeg som programsensor hadde forberedt meg på og ønsket å diskutere med studentene. Studentene svar også godt forberedt på til møtet. De tok raskt ordet, og hadde en del oppfatninger og erfaringer med bachelorstudiet som de ønsket å få fram. Flere sa at de i forkant av møtet med meg hadde diskutert med andre studenter hvilke momenter det var viktig å få formidlet videre. Det kunne også bli friske diskusjoner mellom deltakerne i de tilfellene der de hadde ulike erfaringer. Samtidig var de også åpne for mine spørsmål når det gjaldt faget. Jeg opplevde at det ble en fin dialog mellom oss. Det ble sagt fra studentenes side at de syntes det hadde vært veldig fint å kunne snakke med en utenforstående om sine erfaringer med dette studiet

Overordnede refleksjoner:

Hovedinntrykket er at studentene trives på sosiologi. Det trives med faget. Det er et spennende fag der de lærer mye. De trives også med lærerne og mener at lærerne er positive og tilgjengelige. De var også veldig fornøyd med at instituttet inviterte til dette møtet, og tok det som en bekreftelse på at de ble tatt på alvor og at deres meninger om studiet var viktig.

Undervisning:

Studentene ser at det er en klar plan i dette studiet, og at emnene bygger på hverandre. De ser også en sammenheng mellom programmet og de enkelte emnene. De synes likevel det er **lite kommunikasjon mellom emnene**, for eksempel sos 201 og sos 202. Det har ført til at det ikke har vært direkte overlapp, men at det har vært litt for mye opphoping av undervisning og eksamen i disse emnene. Det betyr også at det blir noen «frie» perioder uten undervisning og eksamen. Studentene tar også opp at ulike emner krever svært ulik arbeidsinnsats. Dette fører også til ulikhet i

innsats gjennom semesteret. Generelt synes de at blir litt for mange eksamener tett på hverandre. De sier at det hadde vært bedre om eksamenene ble spredt mer utover i semesteret. De sier at dette kunne vært ordnet om det hadde vært mer kommunikasjon mellom de ulike emnene på studiet. Og flere føyer til at siden de faktisk følger anbefalt løp synes de det er vanskelig å forstå at det må være slike opphopninger.

Et annet generelt trekk er at studentene mener det ikke er gjort så stor innsats for å innføre og ta i bruk mer fleksible og moderne undervisningsformer.

Studentene sier at det er viktig å ha gode seminarledere. Selv om studentene hadde hatt ulike erfaringer med seminarledere, er det overordnede inntrykket at seminarene fungerer greit. Seminarlederne følger opp forelesningene, og får studentene mer engasjert i det de har lært der. Studentene savner generelt mer veiledning i å skille mellom hva som er viktig og ikke så viktig å få med seg av det som står på pensumlista. Mange har opplevd at seminarlederne har en god oversikt over pensum, er flinke til å fortelle hva som er viktig, og de sier at det ofte er seminarlederne som får studentene til å forstå faget. De merker når det er god kontakt mellom foreleser og seminarleder, for da får de et klarere innsikt i hva som er viktig i emnet.

Eksamensform:

Studentene er opptatt av å få formidlet at de synes det er for mange skoleeksamener. Likevel er de fornøyd med selve innholdet i eksamenene. De sier det er en fin fordeling mellom de enkelte spørsmålene, og de mener de spørsmålene som stilles er meget relevante. Derfor blir de testet på en grundig måte i det enkelte faget. Likevel savner de andre eksamensformer. De mener at den nesten ensidige bruken av skoleeksamener ikke reflekterer deres fremtidige bruk av sosiologifaget. Av alternative eksamensformer ønsker de mer hjemmeeksamener. De sier at det gir en god trening før de skal skrive bacheloroppgaven og senere masteroppgaven. Selv om de har mye skriftlige arbeidskrav, som de får gode kommentarer på, tror de at det hadde vært mer lærerikt å få flere hjemmeeksamener. De er likevel opptatt av at hjemmeeksamener passer best på enkelte emner, og håper at instituttet skal få plass til flere eksamensformer.

De synes også det er for mange obligatoriske arbeidskrav, spesielt i metode. De legger ned mye arbeid i slike arbeidskrav. Noen av studentene ønsker derfor at de burde fått mer uttelling i form av karakterer på disse.

Anbefalt løp/2. semester:

Studentene i begge gruppene mener at 2. semester på studiet er veldig tungt slik det er satt opp i anbefalt løp. De synes 2. semester veldig arbeidskrevende, og noen betegner det som veldig «tørt».

Flere av studentene mener at noe av årsaken til at mange studenter faller fra studiet er nettopp det som skjer i dette semesteret: Studentene mister motivasjonen, og de klarer ikke å se nytteverdien av det de lærer. Studentene sier at de selvfølgelig er klar over at de trenger både teori og også sosiologiske håndverk, likevel mener de at faget ville blitt mer spennende hvis en tidlig i studiet får mer innsikt i hvordan en skal bruke sosiologien til å forstå samfunnet.

Studentene sier at metodeundervisningen som nå er anbefalt å ta i 2. semester med fordel kunne vært flyttet til senere i studieløpet. På denne måten er metoden litt friskere når de skal skrive bacheloroppgaven, der de trenger denne kunnskapen. Noen fortalte at de hadde glemt det de lærte på metoden da de gikk i gang med bacheloroppgaven.

Selv om det i studieplanen står for 2. semester: «SOS 101 og MET 102 eller et valgemne» mener de at unge, ferske studenter oppfatter det som at de bør/må ta metode da. De sier at på Studentweb ligger metode på 2. semester. De etterlyser litt mer informasjon om muligheten til å velge et annet studieløp. Etter anbefaling fra tidligere studenter, hadde et par av de jeg snakket med valgt en annen oppbygging av sitt studie enn det anbefalte løpet. I stedet for metode hadde de tatt et valgfag på 2. semester. Disse studentene var veldig fornøyd med at de hadde valgt å gjøre det slik. Deres 2. semester ble mer interessant, og ikke altfor arbeidskrevende. Ikke minst følte de at de tidligere i studiet fikk lære sosiologi som var relevant for «dagliglivet». De mente at dette gjorde dem mer motiverte til å studere sosiologi videre. Selv om ikke disse studentene var på 3. året, mente de at de har mer utbytte av å ha metodeundervisningen senere i studieforløpet, rett før bacheloroppgaven.

Valgfagene:

Studentene er fornøyd med de valgfagene som tilbys, men synes kanskje de er litt like, og det føles som om de delvis overlapper hverandre. Studentene savner mer aktuelle ting, de savner også mer fokus på nyere forskning og nyere perspektiver. Hva er forskere i dag opptatt av på de ulike feltene? Hvilke tidsskrifter bør en sosiologistudent vite om og kikke på?

Det er også stor variasjon i når et emne blir tilbudt. På nettsida listes det opp emner som virker veldig spennende, men som ikke tilbys når studenten ønsker å ta dem. Flere sa at de hadde gledet seg til å ta et spesielt valgemne, men så fikk de vite at emnet ikke skulle gå et semester de hadde trodd det ble tilbudt. De ønsker derfor mer opplysning om hvilke semester de enkelte valgemnene går, og når emner «sover».

Spesielle utfordringer:

Studentene på 3. året er veldig opptatt av å få formidlet sin **misnøye med de endringene og redigeringene som var gjort på sos 201**. Misnøyen retter seg ikke mot selve undervisningen, men

innholdet i emnet. De sier at de ikke får en skikkelig innføring i nyere sosiologisk teori, men at dette emnet nå er blitt et analysefag. Denne endringen har ført til at de går glipp av en del kunnskap de har vært forespeilet tidligere, og får i stedet et helt nytt fag. Studentene er redde for at de er prøvekaniner, og for at de går glipp av viktig kunnskap som studentene fikk tidligere. De sier at denne omleggingen av emnet kanskje har sine fordeler, men at det ser ut til å være mest egnet for de som skal videre på master. De studentene jeg snakket med tror ikke at emnet slik det er nå vil gi dem en bedre bacheloroppgave. Blant de som tar dette emnet, er det flere som sier at hvis de tidligere hadde visst at det ble slike endringer, ville de sørget for å ta det «gamle» emnet i fjor.

De savner også **kvinner** på pensumlistene. De sier at pensumlista er mannsdominert og vestlig. De savner også nyere sosiologisk teori.

Den sosiale delen av faget:

Studentene understreker at på et fag er det ikke bare innholdet i faget som er viktig. Det sosiale er også viktig. Studentene sier at sosiologi er ikke det enkleste faget for å bli kjent med folk på, siden det er begrensede arenaer for å møte andre. Derfor er Fadderuka veldig viktig. Og ikke minst har Fagutvalget en viktig posisjon. Flere av de jeg snakke med satt i Fagutvalget, og uansett om de er i fagutvalget eller ikke, forteller de at fagutvalget er veldig aktivt, og de lager mange spennende arrangementer. Av de jeg snakket med hadde også mange vært med på fjorårets reise til Berlin, et tiltak de trekker fram som veldig flott. Mange studenter som ble godt integrert i studentmiljøet etter den turen. Likeså er Fredagssalongene et veldig godt tiltak, både faglig og sosialt.