

UNIVERSITETET I BERGEN

MØTEINNKALLING

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Tidspunkt: 28.08.19, kl. 12.15-14.00

Sted: Harald Hårfagres gate 1, styrerommet 1. etasje

Innkalling er sendt til:

Svein Ivar Angell (leder) Synnøve Ones Rosales (IF), Heming Gujord (LLE), Frode Ulvund (AHKR), Ole Martin Skilleås (FOF), Randi Gressgård (SKOK), Sigrid Ørevik (vara for PUHF), John-Wilhelm Flattun, (observatør UBHF) Mathias Helseth (studentrepr.) og Sol Sandvik (studentrepr.)

Saksliste og sakspapirer følger vedlagt

Forfall bes meldt snarest til personlig varamedlem og sekretariatet, tlf. 55 58 99 63, evt. pr. e-post til ranveig.lote@uib.no

Vi starter møte med en presentasjon av mentorordningen ved Linda Herfindal og Øistein Sandven. Det blir servert en lett lunsj.

Studiestyret ved HF har tidlegare handsama ei sak om mentorordning ved fakultetet (Sak 1/19). Som det vert peika på i vedtaket i saka, er det per i dag ein variasjon av mentorliknande ordningar ved fakultet. Sidan studiestyret gjorde dette vedtaket, har det kome i gang eit mentorprosjekt ved UiB (i samarbeid med Sammen). Ein viktig del av prosjektet er å kartleggja dei ulike mentor- og mentorliknande ordningane som finst ved UiB per i dag. Vi har difor invitert Linda Herfindal Lien, som leier mentorprosjektet ved UiB, og Øystein Sandven frå Sammen til å delta på møtet i studiestyret 28/8. Føremålet er at studiestyret skal få ei orientering om mentorprosjektet, og at styringsgruppa for prosjektet skal få ei orientering om dei ordningane og det arbeidet som vert drive i fagmiljøa ved HF med relevans for mentorprosjektet. Som ei førebuing til møtet, bed vi difor om at de skaffar dykk oversikt over mentorordningar og mentorliknande ordningar som er etablert i instituttmiljøa de representerer, slik at de kan orientera om dette på møtet 28/8.

Bergen, 22.08.19

Svein Ivar Angell
prodekan

Ranveig Lote
studiesjef

Saksliste:

SAK 19/20: Rutiner for Studiestyret ved Det humanistiske fakultet	3
Sak 20/19: Programsensorrappport fra SKOK 2018	7
Sak 21/19: Programsensorrappport fra engelsk lingvistikk	18
Sak 22/19: Programsensorrappport fra studieprogrammet i arabisk	27
Sak 23/19: Programsensorrappport fra studieprogrammet i japansk	51
Sak 24/19: Orientering om honours degree-program.....	59
Sak 25/19: Orientering om opptaket til studieåret 2019-20	78

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 19/19

Møte: 28.08. 2019

SAK 19/20: Rutiner for Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Studiestyret fungerer som et rådgivende organ for fakultetsstyret i saker som gjelder fakultets utdanningstilbud. Studiestyrets mandat og sammensetning er vedtatt av fakultetsstyret og er behandlet der i sak 95/10, saksnr. 95/10. I møte 28.08.15 vedtok Studiestyret å innlemme en representant fra Universitetsbiblioteket som fast observatør.

Dokumenter i saken:

Studiestyret: sammensetning og mandat (vedlagt)

Innkalling og forberedelse til styremøtet

Det er visedekan og studiesjef som har ansvar for at aktuelle saker blir behandlet i Studiestyret. Innkalling og sakspapirer sendes styrets medlemmer og vara senest en uke i forkant av møtet. Den som utarbeider saksforelegget skal opplyse saken så godt som mulig, det skal også inneholde forslag til vedtak som er utarbeidet av visedekan og studiesjef. Studiestyrets medlemmer kan melde inn saker de ønsker behandlet ved å kontakte til visedekan/studiesjef.

Innkalling og sakspapirer skal også kunngjøres på fakultetsnettsider.

Møteprotokoll

Studiesjef har ansvaret for at det skrives møteprotokoll. Protokollen skal inneholde tid og sted for møtet, hvem som var tilstede og hva som ble vedtatt i møtet.

Protokollen sendes til godkjenning til styrets medlemmer, innen 4 dager. Eventuelle merknader til protokollen behandles i neste møte.

Protokollen skal sendes som referatsak til fakultetsstyret og kunngjøres på fakultetets nettside.

Faste saker i Studiestyret:

- Prioriteringer for kommende rekrutteringssesong (treårsplan)
- Orientering om studentopptaket (høst)
- Rapport om gradsseremoniene (høst)
- Rapport om studentmottaket (høst)
- Studiebarometeret (vår)
- Orientering om søkertallene i Samordna Opptak (vår)
- Dimensjonering av studieplasser ved HF (vår)
- Studieplansaker (vår)

Studivstyrets sammensetning for studieåret 2019/20:

Leder: Svein Ivar Angell, visedekan for undervisning og internasjonalisering
Varamedlem: Anne Beate Maurseth, prodekan for forskning

AHKR

Medlem: Frode Ulvund
Varamedlem: Svein Atle Skålevåg

FOF

Medlem: Ole Martin Skilleås
Varamedlem: Ole Hjortland

IF

Medlem: Synnøve Ones Rosales
Varamedlem: Birger Solheim

LLE

Medlem: Henning Gujord
Varamedlem

SKOK

Medlem: Randi Gressgård
Varamedlem: Nina Bergheim Dahl

PUHF

Medlem: Sigrid Ørevik
Varamedlem: Myriam Daniele Coco

FRA STUDENTENE

Medlem: Mathias Helseth (HSU-leder)
Medlem: Sol Sunniva Sandvik

UNIVERSITETSBIBLIOTEKET

Fast observatør: John-Wilhelm Flattun
Varamedlem: Pål Steiner

Studiesjef Ranveig Lote er sekretær for styret.

Studivstyrets møteplan for høsten 2019:

Onsdag 28. august kl. 12.15 – 15, Harald Hårfagres gate 1, møterommet i 1. etasje
Onsdag 16. oktober kl. 12.15 – 14, Harald Hårfagres gate 1, møterommet i 1. etasje
Onsdag 27. november kl. 12.15 – 14, HF-bygget, rom 400

Forslag til vedtak:

Studivstyret godkjenner rutinene for arbeidet i Studivstyret og oppnevner medlemmer for studieåret 2019/20.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
Studivsjeff

Dokumenter i saken:

Studiestyret har følgende sammensetning:

- visedekan for utdanning og internasjonalisering (leder)
- undervisningskoordinatorene ved instituttene og Senter for kvinne- og kjønnsforskning
- leder for programutvalget for lærerutdanning ved HF
- to studentrepresentanter

Studiesjef er sekretær for studiestyret.

Varamedlem for visedekan for utdanning og internasjonalisering er prodekan for forskning og formidling. Varamedlemmer for de øvrige medlemmene oppnevnes etter forslag fra henholdsvis instituttene, programutvalget for lærerutdanning ved HF og studentene.

Utvalget kan oppnevne faste observatører. Studielederne ved instituttene og administrative saksbehandlere som forbereder saker til studiestyret, har møte- og talerett i studiestyret.

Studiestyret har følgende mandat

Studiestyret skal fungere som rådgivende organ for fakultetsstyret, og skal videre:

- sikre utvikling og oppfølging av fakultetets utdanningsstrategi
- sikre kvalitet i utdanningene og ha tilsyn med at evaluering og kvalitetssikring er i tråd med *Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia*
- påse at studietilbudet er i tråd med gjeldende regelverk og retningslinjer, så som *Lov om høyskoler og universitet, Forskrift om opptak, studier, vurdering og grader ved Universitetet i Bergen og Utfyllende reglar for gradsstudium ved Det humanistiske fakultet*
- gi tilrådninger til fakultetsstyret i saker som gjelder endringer, oppretting og nedlegging av studieprogrammer
- koordinere oppfølging og justeringer i emneomtaler
- ha tilsyn med programsensorordningen og være rapporteringsorgan for programsensor
- foreta justeringer i *Utfyllende reglar for gradsstudium ved Det humanistiske fakultet*
- ha tilsyn med studentgjennomstrømning
- nedsette arbeidsutvalg/komiteer for behandling av særlige spørsmål
- vurdere behov for spesielle rekrutteringstiltak til særskilte fagområder
- arbeide for økt internasjonalisering

Dekanus kan pålegge studiestyret oppgaver ved behov.

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 20/19

Møte: 28.08.2019

Sak 20/19: Programsensorrappport fra SKOK 2018

Dokumenter i saken

- Evalueringsrapport fra programsensor Elisabeth Lund Engebretsen
- Programstyrets behandling av rapporten ettersendes.

Forslag til vedtak

Studiestyret tar evalueringsrapporten til etterretning.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
Studiesjef

SKOK Programsensorrappport 2018

Elisabeth Lund Engebretsen

Nettverk for Kjønnforskning, Universitetet i Stavanger

Oslo, 28 februar 2019

General introduction

As a topical focus for the 2018 report, SKOK requested that a comparison be undertaken between SKOK's gender studies program and three representative international programs.¹ Two such programs were to be those of SKOK's partner universities in terms of exchange agreements: Lund University in Sweden and University of the Western Cape in South Africa. The third program was selected by the report author, based on it providing a useful European comparative perspective, and for providing a complementary institutional organization of a gender studies program: Warwick University in the UK. To focus the report and enable completion within the desired timeframe, I have selected to focus on BA-level study programs.

The following 3 programs constitute the basis for this report, listed with their institutional affiliations and web links:

1. **BSc programme in gender studies**, Department of Gender Studies, Lund University.
<https://www.gender.lu.se/>
2. **Women's and gender studies undergraduate programme**, the Women's and Gender Studies Department, University of the Western Cape, South Africa.
<https://www.uwc.ac.za/Faculties/ART/WGS/Pages/default.aspx>
3. **BA Sociology with specialism in gender studies**, University of Warwick, UK.
<https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/prospective/ugstudy/genderstudies/>

In dealing with this material, I have made selections based on my previous experience with SKOK's study program and faculty members, as well as on the basis of the 2016-2020 Strategy document.² I have made the web links available here so that you can click on the programs online and read more details, if interested.

¹ «Som tema for rapporten for 2018 ser me for oss ei samanlikning av kjønnsstudium ved UiB med med universiteta me sender utvekslingsstudenter til (Lunds Universitet og University of the Western Cape) + eit fritt valgt universitet som du meiner er relevant å samanlikne oss med fagleg og kvalitetsmessig.» (Email communication with Idunn Bjørlo and randi Gressgård, 13 November 2018)

² <https://www.uib.no/skok/99832/strategi-2016-2020#Sid>

Overview of the three international programs: structure, contents, priorities

In this section, I will first focus on the following perspectives and questions:

- Basic information on the unit in question, including student and faculty numbers
- programme structure – how is the program built?
- thematic programmes, including pedagogical strategies – what themes/courses do the programmes focus on?
- Learning strategies and evaluation techniques

In the second part of the section, I compare the findings with those of SKOK, including a consideration of the thematic priorities in the courses and programmes.

Lund

The Department of Gender Studies celebrated its 40th anniversary in 2018. They offer a BSc programme, one MA programme and a PhD programme. It is a large department with faculty members ranging from lecturer to professorial level. There are several doctoral candidates and postdoctoral fellows in the department as well. “The academic staff ... includes leading scholars who have introduced the fields of postcolonial theory, Crip theory, queer theory and intersectionality into Swedish academic research. The Department has a long tradition and practice of cooperation over disciplinary borders, and is well connected to national and international networks and cooperation with an ability to develop, apply for and receive funding for research projects.”³

Information on the undergraduate programme differ somewhat between what’s available in the Swedish language PDF booklet (see fn 3) and the English language on the main website. The Swedish language information is far more detailed. As it is relevant for SKOK, given that Norwegian students should be able to follow the Swedish language programme, I have emphasized the Swedish language information below. Please refer to the main documents and/or websites for further details.

Structure of the BSc program (Swedish language):⁴

³ Taken from the Department website: <https://www.gender.lu.se/about-the-department-of-gender-studies>

⁴ From the *Bachelor of Science programme in gender studies* booklet. Available here: https://www.genus.lu.se/sites/genus.lu.se/files/sggnv_faststallid_2017-12-20_0.pdf

Programstrukturen för Kandidatprogram i Genusvetenskap, 180 högskolepoäng

Termin 1	Genusvetenskap: Grundkurs, 30 högskolepoäng
Termin 2	Genusvetenskap: Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng
Termin 3	Genus och rätt, 30 högskolepoäng
Termin 4	Valbar kurs, 30 högskolepoäng <i>eller</i> Utbytesstudier, 30 högskolepoäng
Termin 5	Valbar kurs, 30 högskolepoäng <i>eller</i> Genusvetenskap: Arbetslivspraktik, 30 högskolepoäng <i>eller</i> Utbytesstudier, 30 högskolepoäng
Termin 6	Genusvetenskap: Kandidatkurs, 30 högskolepoäng

The gender studies program offers three selective interdisciplinary directions in *Termin 4* and *5*: 1) Equality, power and diversity, 2) Culture and media; 3) Migration and globalization:

Inriktning: Kultur och media		
Media och kommunikation	<i>eller</i> Sociologi	<i>eller</i> Pedagogik

Inriktning: Jämställdhet, makt och mångfald		
Statsvetenskap	<i>eller</i> Sociologi	<i>eller</i> Samhällsgeografi

Inriktning: Migration och globalisering		
Statsvetenskap	<i>eller</i> Utvecklingsstudier	<i>eller</i> Ekonomisk historia

Learning techniques include traditional lectures, oral presentations, seminars. Evaluation methods are principally home exams. Little information is given in the online UG course syllabi (in English).

Study abroad/exchange programs on undergraduate levels: The department welcomes students to the English and Swedish language courses. The Department of Gender Studies collaborates with universities in Berlin, Germany, Utrecht, Netherlands and Lodz, Poland in student and staff exchange (see website). There is a particular exchange agreement with Denver University, titled the Denver-Lund study abroad programme.⁵

Warwick

Gender studies at Warwick is offered as a specialism as part of a BA programme in Sociology. This department is large with faculty at all levels, and course offers at BA, MA, and PhD levels. Gender is one of 6 specialisms that BA students may choose. With a basis in Sociology, the specialism offers a variety of approaches to gender studies, with a focus on international perspectives, feminist thought, identities and desires, gender in a sociological perspective, selfhood, reproductive rights, politics and activism, and embodiment.

Learning activities consist of lectures and seminars, and activities such as mind-mapping, short presentations, video analysis and debates/role plays, and discussing core readings.

The specialism in gender studies is built this way⁶

1st Year modules:

- History of Sociological Thought (CORE)
- [Class and Capitalism in a Neoliberal World \(CORE\)](#)
- [Introduction to Quantitative Methods in Social Sciences I \(CORE\)](#)
- [Researching Society and Culture \(CORE\)](#)
- [Race and the Making of the Modern World \(CORE\)](#)
- [Sociology of Gender \(CORE\)](#)
- 30CATS of Optional module(s)

2nd Year modules:

- [Designing and Conducting Social Research \(CORE\)](#)
- [Practice and Interpretation of Quantitative Research \(CORE\)](#)
- [Modern Social Theory \(CORE\)](#)
- 75CATS of Optional modules

3rd Year modules:

- [Dissertation \(CORE\)](#) (Specific to Specialism)
- 90CATS of Optional modules

⁵ More info here: <https://www.gender.lu.se/education/the-denver-lund-study-abroad-programme>

⁶ From <https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/prospective/ugstudy/genderstudies/>

Optional modules for the Specialism in Gender Studies

To claim your specialism in Gender Studies you will choose 75CATS worth of modules, (including a 30CATS dissertation) in this specialist area. The options currently available for the 2017/18 year which could be chosen for the Gender Studies specialism, are listed below and are indicative of the type of module list which could be available in future years.

First year:

- [International Perspectives on Gender](#) (15CATS)

Second year:

- [Bodies, Property and Politics](#) (15CATS)
- [Becoming Yourself: The Construction of the Self in Contemporary Western Societies](#) (15CATS)
- [Transformations: Gender, Reproduction and Contemporary Society](#) (30CATS)

Third year:

- [Feminist Pedagogy Feminist Activism](#) (15CATS)

In addition to those listed here, there are a number of interdisciplinary optional modules that students may elect, beyond gender studies itself, to construct a degree based on a highly intersectional perspective.⁷ The department is also strong on research methods, both qualitative and quantitative, that BA students may elect. Despite not offering a gender studies degree 'proper' the offer at Warwick is very interesting exactly for this reason.

There is ample focus on **student exchange**. For example, the Department organizes annual study trips, BA and MA students together, usually to a European city.⁸ The study abroad programme is considerable, with European and worldwide possibilities. Studying abroad as a BA student, will take place in the third year, and adds a year to the overall BA degree (4 years instead of 3).⁹

Western Cape

The Women's and Gender Studies Department at Western Cape was established in 2009 after several years of offering courses at postgraduate (from mid-1990s) and then undergraduate levels (UG programme launched 2000). The department offers a BA in women's and gender studies, and a BA (honors) in women's and gender studies. Today there are four faculty members and one administrator in the Department. The students come from South Africa, other African countries, the USA and Europe.

At the undergraduate level, the department offers courses in the second and third years (no charts were offered in the Department information materials):¹⁰

⁷ Check here: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/prospective/ugstudy/modules/>

⁸ Check here (scroll down): <https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/prospective/ugstudy/beyond/>

⁹ More here: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/prospective/ugstudy/studyabroad>

¹⁰ Course syllabi can be provided upon request. To limit the amount of information I have not included too much descriptive info in the report itself.

2nd year level courses:

- WGS212- Introduction to sex, gender and sexuality
- WGS211 - Gender in South African politics and culture

3rd year courses:

- WGS311 - Gender and development
- WGS312 - Gender and embodiment
- WGS321 - Research project (learning methods, tools, methodologies for conducting research with a gender perspective; interdisciplinary)

The courses use a variety of **learning techniques**: traditional lectures, tutorials, class quiz on Kahoot, group presentations, films screenings (documentaries and features), online works sheets, tutorial short essays, discussion forums, reflective photo essays, maintaining an online learning diary/journal.

Evaluations include short essays/assignments, group work and presentations, tutorials participations and tasks, exam papers. Some courses make use of cumulative tasks throughout the semester to be partially converted into final grades (esp. WGS212).

The annual report emphasizes that **student numbers** are growing. New students in 2017 (2018 numbers not made available to me by the deadline for finishing the report):

New Students

undergraduate	2014	2015	2016	2017
WGS 211	114	61	71	128
WGS 212	108	65	55	85
WGS 311	164	138	124	152
WGS312	104	70	54	81
WGS321	163	126	120	148

Annual Report 2017, Women's & Gender Studies, Faculty of Arts, UWC.

It is worth emphasizing the Department's commitment to developing a research culture at the undergraduate level (Annual Report 2017, p. 9). This is being achieved through "teaching and learning that facilitates their engagement in scaffolded processes of knowledge production. This, in turn, feeds into **mentorship processes around co-authorship** in which undergraduate students have co-authored papers in accredited and peer-reviewed journals" (ibid.)

There is also an emphasis on **emerging technologies** in achieving teaching and learning goals, by exploring their pedagogical possibilities – for example by “promoting student-centered, flexible learning that is responsive to diverse student needs” (ibid. p. 10)

Some examples of using emerging technologies: online examinations or assessment practices instead of traditional sit-down exams. Online tests are essays written over the course of the semester, and includes required reflections on their learning processes. This is aimed at fostering deep rather than superficial learning. It is helpful for the teachers, too, in that it gives them a far more nuanced insight into student learning.

Emerging technologies are used to rethink traditional learning structures, e.g. different ways of going beyond the traditional lecture slots by doing more interactive teaching and learning – e.g. google forms survey before class gives input usable to respond to the texts. It fosters a learning culture of student accountability, with active student learning at the core of the teaching time.

Technological changes and using social media change power structures in learning and teaching, allows for more flexibility but also accountability, they have found (ibid. p 11).

Recommendations for SKOK

I am aware that some of the units under comparison here have far more resources than does SKOK, especially perhaps Warwick and Lund. In a way, it is Western Cape that most closely seems to align with SKOK in size and focus. As a way to draw some issues together for further thought, discussion and exploration, I have listed three areas that I consider as exciting avenues for thinking ahead:

1. Diversifying learning techniques and evaluation strategies

Especially the courses at Western Cape did present a detailed and varied range of learning techniques and evaluation strategies, reaching beyond the common lecture/seminar binary and final 'desk/home exam' reliance. I have taken the liberty to add the syllabi to the course *WGS212: Intro to sex, gender and sexuality* to give you a sense of how this could be done.

A further point here, which aligns with the third point on theory/practice dynamics, concerns what Western Cape's annual report 2017 articulated as the importance of developing "innovative feminist pedagogies that challenge conventional divides between activism, art and the academy" (p.9). In Norwegian terms, this connects well with the national plan in higher education on student involvement in learning, as well as bridging the divide between academia and the employment sector.

2. Student exchange options and international partnerships ("internasjonalisering")

This is listed as a central priority area in SKOK's *Strategi 2016-2020*, and yet there is minimal if any information on SKOK's existing partnerships on the SKOK website. This area would benefit from being made more visible on the website as well as emphasized in the Centre self-presentation. If you look at Lund and Warwick in particular, they have presented detailed options for student exchanges on their website.

3. Gender studies in theory and practice

How to bridge academic gender studies with practical life and political engagements? This is listed as one of the central aims in SKOK's *Strategi 2016-2020*. Both at the Western Cape and Lund they have organized ways to do this that could be useful to consider. At Lund there is for example the course *Genusvetenskap: Arbetslivspraktik (GNVB51)*, 30 högskolepoeng. Students find their own place for work life practice and will be given responsibilities and tasks that relate to gender studies. Students will be in regular contact with the Professor back at the university as well as other students taking this course, and a final collective seminar sums up experiences and lessons learned; and the student writes a final report.¹¹

Moreover, the courses at Western Cape blend practical engagements with local politics, social policy, activist sensibilities into the teaching, offering resource pages with links to non-academic thematic info materials (including former students and their papers or reports), for example. As we have also

¹¹ More info here (in Swedish): <https://www.genus.lu.se/utbildning/fristaende-kurser/grundniva/genusvetenskap-arbetslivspraktik-30-hp>

talked about previously, this possibility may be a very useful way for SKOK to rethink course offerings and balancing theory/practice and practical usefulness.

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 21/19

Møte: 28.08.2019

Sak 21/19: Programsensorrappport fra engelsk lingvistikk

Dokumenter i saken

- Evalueringsrapport fra programsensor Gjertrud Flermoen Stenbrenden
- Behandlet i programstyret 13.09.2018

Forslag til vedtak

Studiestyret tar evalueringsrapporten til etterretning.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
Studiesjef

**Comment on
Report from *programsensor* for linguistics at the University of Bergen, May 2018**

I note the following recommendations made in the report relating to ENG223/223L/263:

1. Make attendance compulsory for all courses above the 100 level.
2. Make qualifying assignments obligatory, so the students get some practice (1) expressing themselves in academic English, and (2) solving relevant exercises, before the exam. Qualifying tests have reduced the number of F's in the exams at the University of Oslo, in all our courses.
3. Make the course titles and aims identical for ENG223, ENG223L and ENG263 in (1) the online course descriptions and (2) the handouts distributed in class.
4. Solve the problem of trying to teach a 10-credit course (ENG223/ENG263) and a 5-credit course (ENG223L) simultaneously.

My responses to these points are:

1. I can see the point of making attendance compulsory and would personally welcome it. However, this should ideally be done as part of a wider move towards compulsory attendance at all courses at the Department of Foreign Languages, or even the Faculty of Humanities as a whole.
2. Obligatory qualifying assignments is a good idea. Ideally, students should write and receive feedback on their writing in all courses. This is time-consuming, however, and obviously requires teaching resources.

At the end of 2017, English linguistics at IF lost one member of staff (Karol Janicki) to retirement, and there seems to be little prospect of that post being filled soon. Some of the remaining members of staff in English linguistics already have large amounts of 'overtime' on their teaching and administration accounts. This shows that, in the five years since IF wiped out accrued overtime in 2013, the department has simply continued the practice of relying on using large amounts of research time to cover teaching. The need to do so is an indication that English linguistics has been understaffed even with six members, and this is further underscored by the fact that even relatively new staff have accumulated large research time deficits in just a few years. This understaffing/overteaching undoubtedly contributes to the decline in research production at the department and the faculty as a whole.

It is impossible to include obligatory writing assignments in these courses without a considerable expansion of teaching resources beyond those currently available to us, i.e. not only filling the existing vacancy in English linguistics, but also avoiding further attrition and acquiring new positions.

(The department might also consider streamlining administration to reduce the amount of time used on management and coordination at various levels, board and committee meetings, and administrative tasks like multiple rounds of reading, writing and replying to evaluations and reports, etc.)

3. This is an administrative task: the ENG223 description can be pasted into the pages for 223L and 263, with necessary adjustments regarding credits, course requirements, exam types, etc.

If only... It is some ten years since the staff in English linguistics and literature/culture unanimously signed a letter asking IF and those responsible for *Lektorutdanningen* at the Faculty of Psychology to adjust this integrated programme so that we might avoid having to programme. To date, there has been no serious attempt to amend the structures that make it necessary to teach five- and 10-point versions of some courses. I note, however, rumours that those preparing the latest revision of the *Lektorutdanning* may be considering models that would in effect go some way towards doing what we were requesting in 2008 by organising the programme in a way that takes account of the needs of the other disciplines. This will be a welcome development.

Bergen, 13.09.2018

Kevin McCafferty

Report from *programsensor* for linguistics at the University of Bergen

May 2018

Programsensor: Gjertrud Flermoen Stenbrenden, Associate Professor of English Language, University of Oslo

Courses evaluated: ENG221/ENG261, ENG223/ENG223L/ENG263

Scope of evaluation: spring semester of 2017

1. Introduction

I received the documents pertaining to the courses evaluated in April 2018. The documents submitted for each course were: online and written course descriptions, the exam questions, the course report written by the teachers, and the student evaluations.

I will closely follow the *Retningslinjer for programsensor ved Universitetet i Bergen*, as outlined in the *Programsensormappe*. They suggest that my duties are to assess and evaluate the framework (*opplegg*) for and execution (*gjennomføring*) of courses offered in English language at the Department of Foreign Languages at the University of Bergen.

The aspects which the *Retningslinjer* specify for assessment and evaluation are:

- I. Syllabi, course structure, teaching;
- II. Forms of assessment, including the use of external examiners;
- III. The extent to which the *programsensor* has participated in discussions about quality development/improvement in the particular *studieprogram* in question;
- IV. Any special circumstances in the execution of relevant courses;
- V. The role and tasks of the *programsensor*.

Points I, II, IV call for an assessment of the courses themselves and their execution, including course descriptions, learning outcomes, syllabi, forms of assessment, exam results, etc., whereas points III and V ask the *programsensor* to self-evaluate and assess her role as such. This is my third annual report as *programsensor*, so questions III and V will be addressed very briefly here: I have not yet participated in discussions of quality or potential improvements.

In the following sections, I will evaluate and comment on the courses assessed this time, in terms of points I and II (and IV where relevant) as specified above (sections 2-3); my role as *programsensor* is assessed (section 4), and I take a final look at the courses as part of a larger context (section 5). I will treat ENG221 and ENG261 together, and ENG223, ENG223L and ENG263 together.

2. ENG221 and ENG261 History of English

These courses are 200-level courses in the history of the English language; they are essentially the same courses, with the same teacher resources and lectures, but with different final exams. ENG261 seems to be chosen by those who need to write a term paper, which is a requirement for a BA degree ("Semesteroppgåva fyller kravet til det sjølvstendige arbeidet som skal gå inn in ein bachelorgrad", accprdomg tp the online course description).

The courses aim to provide students with an introduction to the history and changes which have affected the English language, from the Old English to (and including) the early Modern English periods, on various linguistic levels – phonology, morphology, syntax, lexicon, orthography. The skills acquired are identical to those formulated for most courses in English, i.e., that the students are able to analyse linguistic material using the appropriate terminology, but from a historical perspective. Additionally, the students will of course have gained knowledge of the three major historical periods/stages of English.

Course description, syllabus, structure, teaching and special circumstances

The textbook is Barber, Beal & Shaw 2009, and the pensum consists of extracts from this textbook, as well as a short compendium on historical phonology (Rydland 2016) and some primary texts.

Instruction is given in the form of lectures and seminars, up to 24 hours over 12 weeks. Attendance seems to be optional. There are no obligatory assignments, but the students are given the opportunity to hand in papers and are recommended to do so. The final assessment is a four-hour written school exam for ENG221, and a term paper in combination with an oral exam for ENG261.

Assessment

The course descriptions are clearly formulated and precise. The pensum is well-chosen, and there are no negative comments on the students' part that suggest it is too difficult, though the courses themselves are deemed to be a bit challenging.

In the spring semester of 2017, instruction was given as a mix of lectures and seminars, over 12 weeks. The course report written by the teacher is very good and comprehensive and points to the familiar difficulties of teaching the history of the English language, and of student attendance and commitment. The students clearly want seminars rather than lectures, according to the student evaluation, but it should be kept in mind that some topics must be taught as lectures, so the teacher's decision to have lectures mixed with seminars seems wise. The quality of the instruction appears to be excellent, as the students' comments strongly indicate.

The students were indeed given the opportunity to hand in written work, but only about half the students chose to make use of this offer, according to the teacher's report. I strongly recommend that the qualifying paper be made obligatory, as it gives students the opportunity to practise expressing themselves in proper academic English, cf. the explicit goal of the course, as formulated in the course description regarding "general competence". I also recommend that attendance be made compulsory.

The choice of a school exam as the final assessment seems natural for ENG221, as the course covers a range of topics. The amount of work required (in the spring of 2017) was quite comprehensive, but not overly so, for four hours, and the various tasks tested a range of relevant topics. 34 students sat the final written exam, so there was a pre-exam drop-out rate of c. 31% (49 students registered for the course). Of those who sat the final exam, 10% failed, 33.4% received an E or a D, 25% got a C, whereas 29.2% and 12.5% were awarded with a B and an A, respectively. A failure rate of 10% is quite normal, and the teacher thinks that the relatively high number of students who received an A or a B may be attributed to the fact that a number of students were consistent in attending and participating actively in class. Five students chose ENG261 and wrote a term paper, and they received the grades B, C, and D.

The teacher's practice of providing students with a list of suggested topics for the term paper is sound; I do that myself for my course in the history of the English language at the University of Oslo.

In sum, ENG221 and ENG261 appear to work well in terms of the topics covered, teaching, syllabus and exams. I do, however, recommend that both attendance and submission of written work be made obligatory.

3. ENG223/ENG223L/ENG263 Modern English Linguistics

According to the online course descriptions in Norwegian, these courses aim to give students insights into central topics in modern English linguistics and to introduce the students to linguistic theories and/or methods which may be used to describe modern English (my translation from Norwegian). Upon completing the course, students should have gained a critical and independent attitude towards linguistics problems and be able to express themselves in correct academic English.

However, the title of the courses online and the title given in the written handout (probably distributed in class) are very different; the latter has "Studying twentieth-century English" as its title, not "Modern English Linguistics", and the course aims are radically different from those specified online. In the written handout, the course is said to be "an introduction to corpus approaches to the study of the English language in use"; variation, change and the corpus method are highlighted.

Course description, syllabus, structure, teaching and special circumstances

ENG223 and ENG263 give 10 credits; ENG223L (for students at the *Lektorprogrammet* only) gives 5 credits. The reading list was identical for the three courses at the outset, but as a result of student complaints, the pensum was reduced for ENG223L.

The instruction is given in the form of seminars, up to 24 hours in total, over 12 weeks, according to the course description. In the course report for the spring semester of 2017, it is specified that instruction was given as 10 x 2 hours of lectures, and 2 x 2 hours of *dugnad*, which involved the students more actively in studying grammatical features of the texts in the CORIECOR corpus and in extracting and analysing corpus material. The students were given the opportunity to hand in a written paper, but there are no qualifying obligatory assignments for ENG223 or ENG223L. For ENG263, the students are required to receive supervision and feedback on a draft of their term paper (2 sessions).

The textbooks are Lindquist 2009 and Mair 2006. The final assessments are school exams of 4 and 3 hours respectively for ENG223 and ENG223L, and a term paper combined with an oral exam for ENG263.

Assessment

Both the online course descriptions and the description in the written handout are precise, and the learning outcomes are formulated clearly, but they should be identical. The fact that there are three course codes may be confusing, as pointed out by the teacher in the course report.

The textbooks seem well-chosen, and the students do not seem to have found them difficult. The teacher laments the fact that the *Lektorprogram* students lacked academic curiosity and complained that the reading list was the same for them as for ENG223 and ENG263. It is easy

to agree, but at the same time, ENG233L gives only 5 credits, so having a reduced reading list would be perfectly normal.

The teaching seems to have been of high quality. The teacher is reasonably content with the course, but states that the students were passive and more interested in the questions of the final assessment than in learning something new. The *dugnad* seminars worked surprisingly well and the students are reported to have provided good solutions to their team projects. I take this as an indication that a course of this kind probably works better taught as seminars than as lectures, i.e. with a lot of time spent on hands-on problem-solving and practical exercises. The student answers in the evaluation support this. It is difficult to find a balance between theory and practice in this type of course, especially when the students are so diverse and have very different objectives with their studies.

The choice of traditional school exams for ENG223 and ENG223L seems natural, given the nature and level of the course. The questions posed are good and do indeed test the contents of the course; i.e., the pass marks A-E reflect the extent to which the learning outcomes have been achieved. The students have no complaints about the length of the exams, but the teacher notes that a 2-hour exam would be sufficient for the ENG223L students. It is unclear whether any students sat the final exam for ENG263.

The grades obtained in the spring semester of 2017 are fairly normally distributed, at least for ENG223. 16 students sat the final ENG223 exam, with the following marks: A 7%, B 25%, C 12%, D 30%, E 7%, F 19%. 13 students sat the final ENG223L exam, with the following marks: B 8%, C 46%, D 31%, F 15%. The marks are thus considerably lower for ENG223L, which may be linked to the students' lack of enthusiasm for the course (cf. the student evaluation and the teacher's report). As the teacher points out, the students seem to be unaware that knowledge of linguistics and English language constitutes one of the pillars of their education and is going to be crucial in their work as teachers. This might be pointed out to them at the beginning of the course: knowledge of English and knowledge of *how* to teach it are both required in a good teacher.

Otherwise, the teacher expresses some frustration at the number of course codes and the fact that he has to upload course materials in three different places. I recommend that his request to link the course codes be followed up.

4. The role and tasks of the *programsensor*

Points III and V in the *retningslinjer for programsensor* concern "the extent to which the *programsensor* has participated in discussions about quality development/improvement in the particular *studieprogram* in question" and "the role and tasks of the *programsensor*".

Regarding the first point, I have not participated in discussions of the development of quality at the University of Bergen, but I consider this report and prior reports to *be* part of such a discussion, as they address the quality of the courses taught as well as potential improvements. If the University of Bergen and the Department would like me to, I am of course willing to participate more directly in such discussions.

The *programsensor's* role, in my opinion, is to address all the topics explicitly raised in the *retningslinjer*, and to offer suggestions for improvement, if relevant. Any such suggestions are advisory only, and it is up to the Department to implement them. The Department and teachers are very welcome to contact me if there are matters which are unclear.

5. Summing up

The two sets of courses evaluated here seem to have worked satisfactorily, both at their intended level and as part of the totality of courses taught on English language and linguistics. Challenges with the ENG221/ENG261 courses are related to the general difficulty of the subject matter; in other words, there is a lot to learn, there are many dates to remember, some of the topics are difficult, etc. The challenges faced by the ENG223/ENG223L/ENG263 courses are of a different nature: Trying to amalgamate three different courses and giving the students of these courses identical instruction is a considerable problem, for both the teacher and the students. The teacher suggests as a solution that in the future, students of ENG223L may have to attend only the first 5-6 lectures. But even this is not unproblematic, even if it is possible: A course normally has natural progression, and later lectures build on earlier lectures, or topics are treated more than once, more superficially at first, then in-depth, etc. Attending the first 5-6 lectures out of a series of 12 would not necessarily solve the issue, as the students might miss out on crucial information. Perhaps the solution is to make ENG223L a 10-credit course as well? The teachers show a very high awareness of the challenges and weaknesses of their courses, so I am convinced they will address the problems on their own accord.

I have a few suggestions for improvement:

- Make attendance compulsory for all courses above the 100 level.
- Make qualifying assignments obligatory, so the students get some practice (1) expressing themselves in academic English, and (2) solving relevant exercises, *before* the exam. Qualifying tests have reduced the number of F's in the exams at the University of Oslo, in all our courses.
- Make the course titles and aims identical for ENG223, ENG223L and ENG263 in (1) the online course descriptions and (2) the handouts distributed in class.
- Solve the problem of trying to teach a 10-credit course (ENG223/ENG263) and a 5-credit course (ENG223L) simultaneously.

Oslo, 28 May 2018

Sincerely,

[sign.]

Gjertrud Flermoen Stenbrenden

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 22/19

Møte: 28.08.2019

Sak 22/19: Programsensorrapport fra studieprogrammet i arabisk

Dokumenter i saken

- Evalueringsrapport fra programsensor Elie Wardini for studieåret 2015.2016 og 2017
- Behandlet i programstyret 1. november 2018.

Forslag til vedtak

Studiestyret tar evalueringsrapporten til etterretning.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
Studiesjef



NOTAT FRA PROGRAMSTYRE KNYTTET TIL PROGRAMSENSORRAPPORT I **ARABISK** FOR VÅREN 2017

Dato for håndtering i programstyret:

01.november 2018

Kommentarer fra programstyret:

Programstyret har diskutert programsensorrapporten for året 2017. Styret har flere merknader til rapporten:

- Rapporten er generelt lite konstruktiv, noe som gjør det vanskelig for fagmiljøet å bruke den som utgangspunkt for forbedringer av undervisningsopplegget på programmet.
- Forslagene som gjelder økt individuell veiledning og mer faglig fordypning, stiller programstyret seg bak. Med dagens ressursituasjon er det i praksis ikke mulig å gjennomføre noen av de foreslåtte tiltakene uten økt bemanning.
- Styret lurer på om programsensor har manglet informasjon om gradens oppbygging og læringsutbytte, samt det generelle fagtilbudet ved UiB: Det er for eksempel påpekt at studentene mangler tilbud innen midtøstenhistorie og litteratur, mens flere av de anbefalte emnene er tilgjengelige ved AHKR. Dette står også eksplisitt i dagens studieplan, og studentene får anbefalt disse emnene som frie studiepoeng.
- Rapporten oppgir dårlig studentmiljø, mens emneevalueringer viser at dette ikke lenger er tilfelle for 100-nivået i arabisk.
- Til slutt vil programstyret påpeke at rapporten ikke har tatt hensyn til ny struktur som er innført på bachelorprogram i arabisk, der vi har byttet fra flette til blokkundervisning. Programstyret mener at den nye strukturen vil føre til en vesentlig forbedring av undervisningstilbudet på bachelorprogram i arabisk for kullene høsten 2018 og utover.

Fagkoordinator: Ludmila Torlakova

Dato: 01.11.2018

BAHF-ARAB Bachelor Program in Arabic

University of Bergen

Program Evaluation

Report for the year
2017

Elie Wardini Prof.
in Arabic
Department of Asian, Middle Eastern and Turkish Studies
Stockholm University

External Sensor for the period of: 01.01.2015–31.12.2018.
Programsensor for Bachelorprogram i arabisk, University of Bergen

Appointment

As of letter, dated 13.03.2015, I have been appointed as *programsensør* for ARABISK, for a period of four years, starting from 01.01.2015, ending 31.12.2018.

I have submitted two reports for 2015 in February 2016 and for 2016 in March 2017. This present report will be my last.

The report is structured as follows:

1. Introduction
2. The Programs: Goals and Structure
3. Students
4. Teachers
5. Tutoring
6. Courses
7. Exams
8. Conclusion

The present report is based on:

- *Information available on the program website* (also provided by the department):
 - <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB>

- *Previous reports for the same program:*
 - report by Prof. Wardini 2015
 - report by Prof. Wardini 2016

- Exam questions for:
 - ARA100 H17
 - ARA112 H17
 - ARA211 H17
 - ARA301 H17

- *Interviews with teaching staff Feb. 8h 2018:*
 - Ludmila Ivanova Torlakova, Førsteamanuensis,
 - Esmira Nahhri, Førsteamanuensis.
 - Mikkel Ekeland Paulsen (did not materialize)

- Interviews on Feb. 8th 2018 with student representatives for (anonymous in this report):
 - ARA100/111
 - ARA112/113
 - ARA115/211
 - ARA301

1. Introduction

The present report takes my reports for 2015 and 2016 as a point of departure (both appended to this document). In addition I have read the material available about the program on the department's website (for 2017/2018). I have received exam questions for 4 courses, all for the Fall of 2017. On Feb. 8th 2018, I have interviewed two teachers. A planned interview with the Tutor Mikkel Ekeland Paulsen, (studieveileder) of the department did not materialize. I have also interviewed 5 students. The three reports complement each other.

With the exception of personnel change, no changes have been implemented since the first report for 2015.

This report will do two things:

1. Mark any changes (or lack thereof) compared to my reports from 2016 and 2017;
2. Discuss the state of student tutoring (studieveiledning) that the students of Arabic receive at the department.

During my interviews, I have been informed that changes are going to be implemented in the Arabic program, for example that courses on the Master level will be cancelled and that the teaching of Arabic will be more closely integrated with Middle Eastern Studies at the university. I will not in this report anticipate the changes or comment on the information, waiting for the actual implementation of the changes, though one welcomes the closer integration of Arabic with Middle Eastern Studies.

2. The Programs: Goals and Structure

For the year 2017/2018 no changes were introduced into the program compared to the two previous years. My comments for 2015, and thus also for 2016, stand in anticipation of the changes to come.

- The Goals

There have been no changes in 2017/2018 in the stated goals of the Bachelor and Master Arabic programs at UiB compared to the two previous years.

- The Structure

For the school year 2017/2018 no changes have been implemented to the structure of the program. I was informed that changes will be brought to the program in the coming years. I will not here anticipate these changes.

3. Students

The inter-personnel conflicts between the teachers, as mentioned in my previous reports, seem to have subsided in 2017. This is good and the students have taken notice. There is some tension between students and teachers. This, it seems to me, to be within the normal relations between teachers and students.

4. Teachers

The present report in no way claims to evaluate the teachers. Neither does the method nor the documentation used in the report allow for such an evaluation. The focus is rather on the interaction between the teachers and the students and the studying/ teaching environment.

From my interviews with the students and the teachers, as well as the student evaluations three matters are clear:

- 1) The teachers are highly motivated, highly regarded, and appreciated as individuals.
- 2) Inter-personnel conflicts have subsided.
- 3) There is nevertheless some uncertainty among the teachers about the future plans for the form Arabic teaching will take at UiB. At the time of the interviews, it seemed to me that it was unclear who should take the initiative to make the necessary preparations for the changes to come.

5. Tutoring

Students of Arabic at UiB have access to three types of tutoring:

1. Department wide information
2. Information specific to the students of Arabic
3. Individual appointments with teachers.

All three forms of tutoring are important. Not only given the often complicated rules and regulations that govern university studies as well as the opportunities and choices the university offers, but especially when employability is one of the goals of a university education.

Department wide information is necessary to inform the students of general rules and choices. Information specific to students of Arabic is also very important. This is when schedules, course requirements, and anticipated content of the courses would be presented to the students in preparation for the coming term. In my opinion, though, it is the individual tutoring of students that is the most important of all three. University is a daunting place to be for a student at all levels. Challenges need to be met and choices need to be made. Long term planning and a review of the possibilities in the world of research or on the labor market.

1. The students in general expressed content with the tutoring at the department. The department wide information was useful.
2. The teachers informed me that the Arabic specific information sessions (orienteringsmøter) were intermittent. No reasons were provided. The students did not complain.
3. The teachers also informed me that they have regular meeting hours on their schedules and that the students were always welcome. The students were well aware of this possibility and appreciated it.

When pressed, though, neither the teachers nor the students actively made use of the individual tutoring possibilities. One of the questions I asked students in the interviews was: *"What do you want to use your knowledge of Arabic for?"* They all replied they intended to use Arabic in work opportunities. This is really good. But the students were not sure how, and which choices are available to them on a more individual level. Even on an academic level, it seemed that the students saw themselves as just learning Arabic. This is where individual tutoring plays an important role. Students are individually shown support and guided on an academic level. There is no doubt that more active individual tutoring will help motivate students more, raise the academic level and raise the success rate of students taking exams.

6. Courses

No changes have been implemented in the courses. The course literature is more or less the same as for 2016.

7. Exams

I have received the questions to the following exams:

- ARA100 H17
- ARA112 H17
- ARA211 H17
- ARA301 H17

No noteworthy changes have been implemented in the form or content of exams. My criticism from my last report is still applicable.

8. Conclusion

There are plans to introduce changes to the Arabic program at UiB. In this report, I will not comment on the information I have received on the proposed changes. I will wait till they are implemented. Nevertheless, a meaningful closer coordination between Arabic and Middle Eastern Studies is welcome.

The present report compares the year 2015 with 2016. The report for 2015 is appended to the present one. Very little has changed. This is regrettable. The present report has gone a bit deeper into tutoring. While the structure for tutoring is in place, very little effort is made to actively take advantage of individual tutoring. This is a tool that is worth exploiting.

As a last note in my reports, I will emphasize that UiB has enough students of Arabic. They are motivated and want to make use of this language as a tool in their future employment. UiB has competent teachers of Arabic and a recognized milieu for Middle Eastern Studies. The potential is there. The closer coordination and cooperation between Arabic and Middle Eastern Studies is welcome. Yet, I repeat that in order to achieve a higher standard of teaching/ learning Arabic at UiB, the staff need to discuss and resolve two central and related questions:

- Why should UiB offer Arabic?
- Why should students study Arabic at UiB?

Stockholm, March 3rd, 2018

Elie Wardini

BAHF-ARAB Bachelor Program in Arabic

University of Bergen

Program Evaluation

Report for the year
2016

Elie Wardini Prof.
in Arabic
Department of Asian, Middle Eastern and Turkish Studies
Stockholm University

External Sensor for the period of: 01.01.2015–31.12.2018.
Programsensor for Bachelorprogram i arabisk, University of Bergen

Appointment

As of letter, dated 13.03.2015, I have been appointed as *programsensor* for ARABISK, for a period of four years, starting from 01.01.2015, ending 31.12.2018.

I have submitted my first report for 2015 in February 2016.

The report is structured as follows:

1. Introduction
2. The Programs: Goals and Structure
3. Students
4. Teachers
5. Tutoring
6. Courses
7. Exams
8. Conclusion

The present report is based on:

- *Information available on the program website* (also provided by the department):

- <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB>

- *Previous reports for the same program:*

- reports by Prof. Wardini 2015

- *Exam questions for:*

- ARA100 H16
- ARA112 H16
- ARA211 H16
- ARA301 H16

- *Exam results (exam protokoll):*

- ARA100 V16
- ARA100 H16
- ARA111 V16
- ARA112 V16
- ARA112 H16
- ARA113 V16
- ARA211 H16
- ARA252 V16
- ARA301 H16
- ARA302 H16
- ARA303 H16
- Master's Thesis H16

- *Interviews with teaching staff Feb. 9h 2017 (NB: Professorship is vacant):*

- Ludmila Ivanova Torlakova, Førsteamanuensis,
- Esmira Nahhri, Førsteamanuensis,
- Frank Weigelt, Førsteamanuensis (temporary)

- *Interviews on Feb. 9th 2017 with student representatives for (anonymous in this report):*

- ARA100/111

- ARA113
- ARA211/252

1. Introduction

The present report takes my report for 2015 as a point of departure (appended to this document). In addition I have read the material available about the program on the department's website (for 2016/2017). I have received exam questions for 4 courses, and the results (protokoll) for more, all for 2016. On Feb. 9th 2017, I have interviewed three teachers as well as had a short, impromptu interview with the head of the department. I have also interviewed 4 students.

This report will do two things:

1. Mark any changes (or lack thereof) compared to my report from 2016;
2. Discuss the exam questions of the tests that I have been provided with.

During my interviews, I have been informed that changes are going to be implemented in the Arabic program, for example that courses on the Master level are cancelled and that the teaching of Arabic will be more closely integrated with Middle Eastern Studies at the university. I will not in this report anticipate the changes or comment on the information, waiting for the actual implementation of the changes, though one welcomes the closer integration of Arabic with Middle Eastern Studies.

2. The Programs: Goals and Structure

For the year 2016/2017 no changes were introduced into the program. My comments for 2015 stand in anticipation of the changes to come. I will nevertheless reiterate the following:

There are many reasons for learning languages. Not all require courses at university. If someone were to study Arabic, for example, for primarily communicative purposes, then it would be much more efficient, and probably cheaper, to spend longer periods of time in Arabic speaking countries and taking language courses there. University courses would be an overkill and achieve fewer results. Though important, communication is not and cannot be the only purpose for studying language, especially at university.

Studying language at university implies much more than communicative skills. A student at university acquires more than just linguistics. University studies in a certain language involve acquiring three types of skills:

- 1) linguistic;
- 2) specialist knowledge of a region (area studies); and
- 3) analytical skills.

Thus a university education in Arabic is not only important to train students and researchers to be skilled linguists, more importantly for society at large, the university is the ideal place to train students in the combination of deeper knowledge of language, regional expertise and analytical skills.

- The Goals

There have been no changes in 2016/2017 in the stated goals of the Bachelor and Master Arabic programs at UiB.

- The Structure

For the school year 2016/2017 no changes have been implemented to the structure of the program. I was informed that changes will be brought to the program in the coming years. I will not here anticipate these changes.

3. Students

For this section I refer the reader to my report for 2015. My comments for that report are still applicable to 2016.

What is disturbing from my interviews with the students is that inter-personnel conflicts are spilling into the classrooms and among the students. One cannot emphasize enough the detrimental effects of this issue.

4. Teachers

In this section, I repeat what I have said in my previous report:

The present report in no way claims to evaluate the teachers. Neither does the method nor the documentation used in the report allow for such an evaluation. The focus is rather on the interaction between the teachers and the students and the studying/ teaching environment.

From my interviews with the students and the teachers, as well as the student evaluations two matters are clear:

- 1) The teachers are highly motivated, highly regarded, and appreciated as individuals.
- 2) As a team, there seems to be a break down in communication, coordination and planning.

[...]

This contrasts with the frustration students have expressed, in the interviews as well as in the student evaluations, towards the lack of coordination, cooperation and planning among the teachers. This is a serious problem.

5. Tutoring

I have not been informed of any changes with regards to tutoring compared to my report of 2016. This will be a matter of focus for the report in 2017.

6. Courses

No changes have been implemented in the courses. The course literature is more or less the same, with slight changes in ARA100.

This gives rise to concern, given the evaluation of 2016. In this report, I will concentrate on the exams, as part of the courses. This is done in the next section.

7. Exams

I have received the questions to the following exams:

- ARA100 H16
- ARA112 H16
- ARA211 H16
- ARA301 H16

All the exams have more or less the exact same structure:

- Translate to Norwegian known Arabic
text(s): ARA100, ARA112, ARA211,
ARA301
- Translate to Norwegian unknown Arabic
text(s): ARA211, ARA301
- Comprehensions questions concerning a text: (answer questions
about understanding the text(s)):
ARA211
- Add vowels to an unvowelled Arabic
text: ARA112, ARA301
- Provide the correct morphological form adding the vowels of a word in a
certain conjugation:
ARA100, ARA112
- Exercise in Syntax (verbal nouns and passive, negation, definiteness,
nominal sentences, prepositions, numerals):
ARA100, ARA112
- Translate to Arabic
ARA100, ARA301
- Insert the correct Arabic word and form in the blanks of an Arabic
text: ARA100, ARA211, ARA301
- Questions on the Arabic language and
History: ARA100
- Provide 4 Arabic greeting
expressions: ARA100

One can argue that exams at university are a necessary evil. There is no general consensus on what constitute the best methods and strategies to test the skills of students. One could question the very notion that exams indeed do test skills, at least the required skills in students. And yet, no one, or very few, would argue that exams at university need to be eliminated.

Rather, exams should be seen as part and parcel of the whole pedagogical process. A course starts with defining its intent and ends with propelling the students to higher levels. Every part of a course, including the testing process and the exam questions, is part of the learning/ teaching experience as a whole. All aspects of a course should be coordinated and reflect the intention of the course. One could argue in this respect, and at least from a student perspective, that the exam gives indications of what the teachers consider to be the most essential information/ skills to be achieved by taking a certain course. In most universities, including UiB, this is reflected in the course plans which include variants of: *expected outcomes*. These are not measured in points or grades, but in skills/ knowledge acquired as a result of taking a certain course. This is essential.

Therefore, both for the evaluator as for students, previous exam questions give strong indications of the intention of the course. "What will I be tested on", "what will we get on the exam" are very familiar questions to any teacher. The response to these questions is crucial. Previous exams then are a strong tool in this respect.

In my evaluation of the exam questions provided to me for Arabic in H2016, I would conclude that the intent of the courses on all levels is rather very limited. The scope of the

questions could be restricted to:

- a. Understanding of words and combination of words in Arabic texts,
- b. Ability to produce some well written Arabic texts,
- c. Have a basic knowledge of Arabic grammar.

Note that I did not use the term “understand” Arabic texts. Texts are more complicated than the combination of words into morphologically correct forms and grammatically correct sentences. Texts are worlds in their own rights, non-literary texts just as much as literary ones. One would expect that studying a language at the university level would enable a student to explore the world(s) of texts. This is not reflected in the exam questions that are under review. To my understanding, this is not reflected in the teaching either. It is definitely not reflected in the course literature that is bare minimum and lacking essential and central works.

1. Even if one were to concentrate on grammar, the questions are always on a basic level, not getting to the point where students would acquire skills in linguistics.
2. The literary and socio-political content and context of the texts are not covered, with the exception of ARA100 with very basic questions on language and history, let alone in a critical manner.
3. The exams do not approach the subject of Arabic at university from an analytical angle.

The argument of limited time and difficulty of teaching Arabic are not to be ignored. While one could argue for the method and structure of the exam questions as described above for the first two terms in the program, there is no reason why these should continue all the way to the later stages of the Bachelor degree and even up to the Master level. Fill in the blanks does not belong at the Masterlevel.

8. Conclusion

There are plans to introduce changes to the Arabic program at UiB. In this report, I will not comment on the information I have received on the proposed changes. I will wait till they are implemented. Nevertheless, a meaningful closer coordination between Arabic and Middle Eastern Studies is welcome.

The present report compares the year 2015 with 2016. The report for 2015 is appended to the present one. Very little has changed. This is regrettable. The present report has gone a bit deeper into the exam questions for 4 courses from H16. These are the exam questions that were presented to me. It is our conclusion that the exam methods, structure and intent should be looked at more carefully and revised.

We believe that in order to achieve a higher standard of teaching/ learning Arabic at UiB, the staff need to discuss and resolve two central and related questions:

- Why should UiB offer Arabic?
- Why should students study Arabic at UiB?

Stockholm, March 24th, 2017

Elie Wardini

BAHF-ARAB Bachelor Program in Arabic

University of Bergen

Program Evaluation

Report for the year
2015

(Addendum: Exams, Feb. 23rd 2016)

Elie Wardini
Prof. in Arabic
Department of Asian, Middle Eastern and Turkish Studies
Stockholm University

External Sensor for the period of: 01.01.2015–31.12.2018.

Programsensor for [BAHF-ARAB Bachelor Program in Arabic](#), University of Bergen

Appointment

As of letter, dated 13.03.2015, I have been appointed as *programsensor* for ARABISK, for a period of four years, starting from 01.01.2015, ending 31.12.2018.

The report is structured as follows:

1. Introduction
2. The Programs: Goals and Structure
3. Students
4. Teachers
5. Tutoring
6. Courses
7. Conclusion

The present report is based on:

- *Information available on the program website* (also provided by the department):
 - <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB>
- *Previous reports for the same program:*
 - reports by Prof. Lutz 2014 and 2015
- *Previous report for French (for comparison):*
 - report by Gundersen and Helland 2013
- *Teaching material:*
 - Textbooks
 - Material provided by the teachers
- *Student evaluations:*
 - ARA100 H15 (4 respondents)
 - ARA112 H15 (2 respondents)
- *Exam results:*
 - ARA100 H15
 - ARA112 H15
 - ARA115 H15
 - ARA210 H15
 - ARA301 H15
 - ARA302 H15
- *Interviews with teaching staff 24-25th Nov. 2015* (NB: Professorship is vacant):
 - Ludmila Ivanova Torlakova, Førsteamanuensis,
 - Pernille Myrvold, Universitetslektor
 - Esmira Nahhri, Førsteamanuensis,

- Frank Weigelt, PhD student

- Interviews with student representatives for 24-25th Nov. 2015 (anonymous in this report):
 - ARA100
 - ARA112
 - ARA115
 - ARA211
 - ARA301
 - ARA350

1. Introduction

The present report being my first for Arabic at UiB, I will concentrate on issues that, in my opinion, are a priority and the most in need of attention.

I have read two previous reports and all the available documentation. I have also had interviews with students and teachers. One miss, which ones hope to remedy in 2016, is that I have not talked to the leadership at the department.

I have looked at the exam results. These in themselves do not say much. I have not seen the actual exam questions nor sample student responses. I have nonetheless enquired about them in my interviews with the teachers and students. Exams and exam results are important. Nevertheless, I have deemed that there are other matters that are more in need of attention at this point.

Thus the report for 2015 will concentrate on the “*vision*” of the program, i.e. profile and structure of the program, and the “*implementation*” of the program, i.e. the teaching and the content and syllabi of the courses. As can be seen, special mention of tutoring is included, since it is deemed a priority.

2. The Programs: Goals and Structure

There is no doubt that Arabic is an important language, not only due to the sad situation in the Middle East and its implications for the world and Europe more generally, but also for Norway specifically. Arabic is one of the major languages represented by over 300 million speakers. There are great financial and cultural benefits from interaction with the Arabic speaking world. Therefore, it is of utmost importance that many Norwegian students get a chance to learn Arabic.

There are many reasons for learning languages. Not all require courses at university. If someone were to study Arabic, for example, for primarily communicative purposes, then it would be much more efficient, and probably cheaper, to spend longer periods of time in Arabic speaking countries and taking language courses there. University courses would be an overkill and achieve fewer results. Though important, communication is not and cannot be the only purpose for studying language, especially at university.

Studying language at university implies much more than communicative skills. A student at university acquires more than just linguistics. University studies in a certain language involve acquiring three types of skills:

- 1) linguistic;
- 2) specialist knowledge of a region (area studies); and
- 3) analytical skills.

Thus a university education in Arabic is not only important to train students and researchers to be skilled linguists, more importantly for society at large, the university is the ideal place to train students in the combination of deeper knowledge of language, regional expertise and analytical skills.

My evaluation of the program rests on this premise. I have therefore posed the following question: *Do the programs have clear goals and a structure that are aimed at achieving the skills presented above?*

- The Goals

The Bachelor and Master Arabic programs at UiB state the following as their goals:

Bachelor Program

Læringsutbytte

Kandidaten skal ved avslutta program ha følgjande læringsutbytte definert i kunnskapar, dugleikar/ferdigheiter og generell kompetanse:

Kunnskapar:

Kandidaten

- Har god dugleik i lesing og skriftleg omsetjing
- Er kjend med eit breitt utval av fagprosa og skjønner litteraturtekstar
- Har grunnleggjande dugleik i lesing og forståing av arabisk pressespråk, til dømes i nettaviser
- Har grunnleggjande dugleik i bruk av nokre arabiske ordbøker
- Har god kompetanse i moderne arabisk grammatikk

Dugleikar/ferdigheiter:

Kandidaten

- Har moderate skrive- og taleferdigheiter i lesing og forståing av arabisk pressespråk
- Har lesedugleik i klassisk arabisk
- Har moderat skrive- og taledugleik i modernestandardarabisk

Generell

kompetanse:

Kandidaten

- Kan bruke sine kunnskapar om språket på ein kritisk og sjølvstendig måte
- Kan nytta sin kombinasjon av fag i spesialiseringen og frie studiepoeng i vidare utdanning eller yrkesplanar

<http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB#uib-tabs-laringsutbytte> Jan 25th 2016

Master Program

Presentasjon

Mål og innhald

Mastergraden i arabisk skal gi studentane djupare fagleg og metodisk innsyn, dels gjennom eit utvida studium av språket og dels gjennom eit djupare studium av eit avgrensa område, der studentane får rettleiing. Det problemet som masteroppgåva konsentrerer seg om, kan til dømes vere språkvitskapleg, litteraturvitskapleg, historisk, religionshistorisk, resepsjonshistorisk, osv. Det kan òg liggja innanfor andre disiplinar som til dømes økonomi, politikk, jus, utviklingsstudiar, sosionomi, med meir, når studenten kan presentera gode grunnar for det. I slike høve vil studenten kunna få ein siderettleiar frå eit relevant institutt eller senter. I oppgåva skal en vise at en har førstehandskjennskap til kjeldematerialet, kritisk overblikk over tidlegare forskning og evne til å bruke vitskapleg synsmåte og metode.

Opplegget skal både kontrollere og utdypa dei allmenne språkkunnskapane og teoretiske kunnskapane som studentane vil trenga for å bruka arabisk som forskingsreiskap. Oppgåva skal vise at studentane har førstehandskjennskap til kjeldematerialet, kritisk overblikk over tidlegare forskning og evne til å bruke vitskapleg synsmåte og metode.

<http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-ARAB> Jan 25th 2016

It is clear that the programs focus essentially on language learning, grammar and to a lesser extent literature. Only exceptionally does the Master program accept themes in other disciplines.

From my interview with students, there is no doubt that their main goal for studying Arabic is to use it at the workplace. A key for job opportunities. Knowledge of Arabic grammar and literature alone, do not prepare students for the needs of society. More on this in section 6. Courses.

- The Structure

I have evaluated the structure of the program based in the available documents, the web-pages mentioned below, as well as my interviews with students and teachers.

Bachelorprogram i arabisk (krav 180 SP)

Studieplan:

<http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB/plan>

Studiesløp:

<http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-ARAB> (Nov. 10th 2015)

Masterprogram i arabisk (krav 120 SP)

Studieplan: [http://www.uib.no/nb/studieprogram/MAHF-](http://www.uib.no/nb/studieprogram/MAHF-ARAB/plan)

[ARAB/plan](http://www.uib.no/nb/studieprogram/MAHF-ARAB/plan) **Studiesløp:**

<http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-ARAB#uib-tabs-construction> (Nov. 22nd 2015)

The main feature of the Bachelor programs is that Arabic takes up roughly 15 credits of a total of 30 per term. Half of a student's courses per term over a period of three years. The whole Master program is dedicated to Arabic. The last year of the Master program is dedicated fully to the Master Thesis (60 credits).

On the Bachelor level, only ARA100 (10 credits, thus 1/3 of a term) lays claim to train the students in "cultural", non-linguistic/ literary skills. Otherwise it is up to the student to get this type of knowledge at other departments.

On the Master level, it seems that ARA302, 303 and 304 can offer an opening for cross departmental training. This though, seems to be more the exception than the rule.

Experience and my interviews with the students show that such a structure is rather a hindrance than a help. One could argue that the present structure presents the student with choice and freedom. Yet this freedom and the choices are not always easy to deal with as a student. Nor are they always clear. More on this theme under 3. Students and 5. Tutoring.

The combination of subjects and disciplines in an education is an essential element for broadening the scope and strengthening one's knowledge and analytical skills. So the question is rather of structure and organization as well as course content.

3. Students

Universities have several functions: education, research and outreach to state the more classical ones. The present report is concerned with the education part. In this context, it is necessary to put the students first.

As mentioned above one of the main goals for students to learn Arabic is to gain a special tool in their arsenal when applying for and conducting their work in society.

They want to be able to speak Arabic, use Arabic, understand Arabic, etc. But they also want to apply this knowledge to their concrete work situations.

Thus the frustration is high among the students. The argument is that they study grammar for three years and are still not able to use Arabic in any meaningful way. This is clearly seen in the high degree of dropouts in Arabic. A high degree of dropout is expected when offering courses in Arabic. Many underestimate the amount of effort needed to learn a language as Arabic. Clearly, some of these students would benefit much more from taking evening classes, or traveling to an Arabic speaking country.

Experience shows that, on the other hand, clearer and relevant goals, a balanced structure and well thought through and planned courses, could help the students maintain focus and sustain them through the hardships of learning Arabic, not only on the Bachelor level, but also aiming for a Master degree. Clearly, a strict focus on grammar and literature is not enough to sustain the students through their education. More on this in section 6. Courses.

4. Teachers

The present report in no way claims to evaluate the teachers. Neither does the method nor the documentation used in the report allow for such an evaluation. The focus is rather on the interaction between the teachers and the students and the studying/ teaching environment.

From my interviews with the students and the teachers, as well as the student evaluations two matters are clear:

- 1) The teachers are highly motivated, highly regarded, and appreciated as individuals.
- 2) As a team, there seems to be a break down in communication, coordination and planing.

The students have given each teacher individually high marks for their efforts, care and helpfulness as well as their expertise in their field. The teaching profession is very often unforgiving. In our case, the teachers are highly valued by the students.

This contrasts with the frustration students have expressed, in the interviews as well as in the student evaluations, towards the lack of coordination, cooperation and planing among the teachers. This is a serious problem.

5. Tutoring

As mentioned above the structure of the programs, especially the Bachelor program, leave 50% room for students to choose from other relevant disciplines and subjects. While this surely has its benefits, it also has its drawbacks.

Students, even if adults, are not always knowledgeable or do not have the necessary resources

to make good, long term choices for their education. From my interviews with the students, it was clear that they were not sure which combinations were optimal, and in which sequence. It seemed also that there was very little coordination between the relevant departments.

There is clearly a need for focused tutoring (*veiledning*). The students stated that they are generally advised to take courses on the Middle East. Experience shows that this is not enough. Coordination and cooperation can be achieved in different ways. These should be explored. Moreover, tutoring should also be rather concrete and conducted by persons with close knowledge of Arabic and the Middle East as well as the system at UiB.

6. Courses

The discussion here will concentrate on the courses on the Bachelor level. I will discuss the Master level shortly towards the end of this section, since there is at present only one student enrolled.

Among the courses on the Bachelor level ARA100 (10 credits) and ARA115 and ARA252 (15 credits each) stand out.

ARA111, ARA112, ARA113 are all *Grunnkurs i moderne standardarabisk* (I-III; 15 credits each) ARA211 *Tekststudier i klassisk og moderne standardarabisk* (15 credits).

As stated above, I have not seen the exam questions, nor the student responses. I have nevertheless enquired in my interviews with the students and the teachers about the content of the courses. I have also consulted the syllabi (*pensumlister*).

- The Textbook

The Textbook used is: Schulz, E. *Standard Arabic: An Elementary-Intermediate Course*; current edition as well as E-Book.

The question of textbooks in education is always an issue. No book in itself is perfect.

While many have gone the communicative path, using relevant books, to my knowledge nearly all universities that keep to teaching Arabic at university level, in the spirit mentioned above, use Schulz. The Schulz textbook has its strengths and weaknesses. The alternatives, on the other hand, are few and far between. They too have strengths and weaknesses. At issue here is the way the book is used in the teaching. Following Schulz chapter by chapter, with no complimentary material is hardly optimal. Every textbook needs to be used with deliberate planing and adapted, taking into consideration the circumstances of each teachingmilieux. Some parts of Schulz are better than others, so some complementary material is needed. Moreover, the texts of Schulz as well as the exercises are not always good or relevant to students. These may be adjusted, complemented or replaced.

- The Content of the Courses

The syllabi for ARA111-113 contain only one reference: Schulz. A dictionary (Wehr) is only introduced in ARA113.

It is only in ARA211, 5th term, that students read genuine texts. A total of some 30-35 pages distributed as follows: 4 Classical, 18-25? Modern Standard, 11 modern poetry and 5 media, of which only 2 are current.

The content of the courses needs to be reviewed in light of the principles stated above. The syllabus should be complemented with books/ articles on the history and analysis Arabic

literary and media prose, as well as relevant theoretical approaches to different types of texts.

The texts should also be more central and relevant in context of the Arabic literary scene as well as the media, the socio-religious-political-etc. landscape.

- *The Examination*

I have not seen any exam questions nor student responses. I have nevertheless enquired about them from students and the teachers.

The impression I have gotten was that for all the courses (except ARA115 and ARA252), the focus is on grammar, transcription and translation. This including ARA211 and the Master level. While grammar and translation are essential parts of learning any language, unless one wishes to become a linguist they are not an end in themselves. They are essential means to understand the texts. But the aim is to be able to apply analytical principles so the texts get their meaning in their social, religious, political, etc. context. These elements are not only essential for understanding the text, but also to train the students to apply the same analytical principles later in their work.

- *ARA100*

ARA100 *Innføring i arabisk språk og kultur* (10 credits) seems to be a mixed basket. On the one hand it is the first introduction to Arabic, script and language, and on the other it is the only course in the program dedicated to "Arabic culture". While the language part follows the same pattern as ARA111-113, the culture part does not seem to be thought through well. The syllabus is larger and heavier than nearly any other course in the program. As an example, one could argue that it is somewhat premature to read about Arabic-Norwegian contrastive grammar already the first term, while they are learning the alphabet.

ARA100 could well be reviewed, and here is a clear case where cooperation and coordination with other departments could yield better results.

- *ARA115 and ARA252*

ARA115 *Innføring i arabisk språkvitenskap og dialektologi* and ARA252 *Arabisk språk og samfunn* (15 credits each) are the only courses where relevant theory is applied to Arabic studies in the program on the Bachelor level.

- *Master Level*

Having one student on the Master level, makes it difficult to evaluate. The structure of the program seems to allow for both theory and analysis. It also, in principle, also allows for a wider scope of themes than just linguistic and literary.

7. Conclusion

Language is an essential part of society. Ignoring language would be a great loss. But then, language does not exist in a world by itself, disconnected from the people who speak and use it. The relationship between language and society is complex. The study of language and the world that uses it, should then be placed in the relevant theoretical and methodological frameworks. Language can indeed be studied as an end in itself. But the majority of students today study the Arabic language as a tool. Students should be trained to think and write analytically.

Concluding, one would first like to stress the necessity of filling the vacant professor position. Then, one would draw attention to the goals of the programs in Arabic as well as their

structure. Students need help to navigate the complicated freedom and choices they have to make in their education. Teachers should work as a team as well as cooperate and coordinate more with other departments. The content of the courses needs to be more relevant. The Arabic milieu at UiB could do well to consult with other comparable universities to exchange ideas on how to solve many of the issues touched upon.

Bergen seems to have enough students wanting to study Arabic. Norwegian society has a clear need for people who not only master Arabic, but who also have a solid expertise on the Middle East. The motivation is there. UiB has the resources, both in Arabic and Middle Eastern studies to fulfill a good portion of this need.

Stockholm, February 5th 2016

Elie Wardini

8. Exams (addendum)

On the 15th of February 2016 I received copies of 6 exam questions for 6 courses. These are:

ARA100 - 3rd December 2015
ARA111 - 27th May 2015
ARA112 - 18th February 2015
ARA113 - 27th May 2015
ARA 211 - 3rd December 2015
ARA 301 - 3rd December 2015

In the report I came to the conclusion, based on my interviews with the students and teachers that “[t]he impression I have gotten was that for all the courses (except ARA115 and ARA252), the focus is on grammar, transcription and translation. This including ARA211 and the Master level.”

Now that I have seen the exam questions, my impression was confirmed. The exams mentioned above, for ARA100 and ARA301 see below, focus on translation from and to Arabic and grammar: parsing, vocalization, conjugation, etc., words in their right context.

Concerning ARA100, I wrote in the report:

ARA100 *Innføring i arabisk språk og kultur* (10 credits) seems to be a mixed basket. On the one hand it is the first introduction to Arabic, script and language, and on the other it is the only course in the program dedicated to “Arabic culture”. While the language part follows the same pattern as ARA111-113, the culture part does not seem to be thought through well. The syllabus is larger and heavier than nearly any other course in the program.

ARA100 is the only course that includes “*Realia - kultur og samfunn*” questions. These are:

1. Give the names of five most important regional Arabic dialects (5/100p);
2. Give the correct name of the country or the capital of 8 countries (4/100p);
3. Give the Norwegian title and date of publication, the name and country of origin of the author, as well as the name of the translator to Norwegian of the chosen novel (3/100p).

My conclusions concerning ARA100 still hold:

ARA100 could well be reviewed [...]

ARA301, on the Master level follows exactly the same pattern.

My comments concerning the courses and their content still hold. These are clearly reflected in the exam questions. While one could argue for such an approach for ARA100-113, all exams even those on higher levels lack any questions involving critical and analytical discussions of the content of the texts read.

Stockholm, February 23rd 2016

Elie Wardini

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 23/19

Møte: 28.08.2019

Sak 23/19: Programsensorrapport fra studieprogrammet i japansk

Dokumenter i saken

Evalueringsrapport fra programsensor Sachiko Shin Halley

- JAP252
- Japanese Scripts Teaching
- Behandlet i programstyret 24. oktober

Forslag til vedtak

Studiestyret tar evalueringsrapporten til etterretning.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
Studiesjef



NOTAT FRA PROGRAMSTYRE KNYTTET TIL PROGRAMSENSORRAPPORT I **JAP252** , SAMT
PROGRAMSENSORRAPPORT I **JAPANESE SCRIPT TEACHING** FOR VÅREN 2018

Dato for håndtering i programstyret:

_____24.oktober 2018_____

Kommentarer fra programstyret til rapportene om JAP252 og Japanese Script Teaching:
Programstyret har diskutert programsensorrapportene for våren 2018, og mener de tegner et riktig bilde av emnet JAP252 og «Japanese Script Teaching» på japanskfaget.

Programstyret er enig i anbefalingene gitt av programsensor, og har ellers ingen spesielle merknader til rapportene.

Fagkoordinator: Benedicte Mosby Irgens

Dato: 06.november 2018

REPORT FROM PROGRAMSENSOR

Sachiko Shin Halley

Programsensor for the Bachelor Program in Japanese Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities For the period 2017-2018

REPORT 8: JAP252 (vår 2018)

This is a report on JAP 252, *Bachelor oppgave i japansk*, the course offered to students of the Bachelor program of Japanese language.

JAP252 is a course for Bachelor thesis writing. Coming back from their two semester long exchange studies at the universities in Japan, the third year students participate in the course which starts in week 10, and write their Bachelor theses. On completion of this course, the students have also completed their studies for the Bachelor program.

The course contents and teaching

JAP 252 is a 10 week long course, and consists of lectures, individual guidance on thesis writing, and students' presentations.

Before the students begin their exchange studies in Japan, they are instructed by the teacher to find themes for theses during their stay in Japan. The students find their themes based on what they learned from classes at Japanese universities, or from experiences while living in Japan. Some students already focus on what they wish to study in Japan before leaving, and prepare for it.

The students find various themes. Many students choose their themes from contemporary and historical social or political issues, or cultural phenomena which interested them through their studies or experiences in Japan. Fewer students choose the Japanese language for their theme. The theme chosen by each student is assessed by the teacher. The teacher may recommend a change to some other theme if in the teacher's opinion it is impractical to write a thesis on the theme chosen. The students write about the theme they have chosen, or changed to, under the supervision of the teacher. They get guidance about the basic procedure of thesis writing, including stating why the theme has been chosen, what is discussed in the thesis, and documenting sources.

In the pensum list, *Vinduer mot Japan*, is suggested as reference. This is a good introductory text on Japanese language and culture written by several authors, most of whom are academics in Norway. The students also make use of other books and websites related to their own themes.

Following this course, each student writes a thesis, of 10-15 pages, which includes a short summary in the Japanese language.

Evaluation and achievement of the Bachelor Program

Theses submitted by the deadline are evaluated. Grading is by the characters A-F, of which F is fail. Completion of the course gives 10 study points.

According to the teacher, the quality and the level of the theses vary, but very few are evaluated to be F. Some students who did not get very good grades for the earlier courses get good grades for their theses, and vice versa. Some students drop out in their earlier semesters of the Bachelor Program, but students who have completed their exchange studies in Japan rarely drop out afterwards. Every semester before the exchange period, there is usually a student or two who receives an F grade and cannot move forward to the next level. This is a relatively low dropout rate, considering that around half of the first year students drop out by their first or second semester at some other universities' Bachelor Programmes in Japanese language and Japanese studies. It is remarkable that so large a percentage of students achieve the intensive Japanese language learning goals of this Programme.

Comments

The thesis is the final achievement of the students' studies. It is, on the other hand, a task which is different from their other studies in the Bachelor Program, involving analysis and theoretical treatments of issues. Students learn some introductory Japanese history, culture and society in the JAP100 course, but the emphasis is firmly on learning Japanese language up to the intermediate level before beginning their exchange studies in Japan. Students further learn the Japanese language and some other Japan-related subjects, or "Japan Studies", at the universities in Japan. Most students however choose their themes from the fields of "Japan Studies". This might be argued to risk some students writing on themes with limited theoretical knowledge, and the theses thus lacking in depth of discussion.

However, in fact this approach is a principal strength of the course, and a strong advantage for the students. It means that they write their theses building on what they learned at Japanese universities, and/or experiences of living in Japanese society, 'unfiltered' through a preconceived framework.

It is not a good, though it is a frequent, approach for students in Europe and North America to study Japanese culture and society through a prior framework of Western theories, acquired before they personally experience Japan. Many Bachelor-level programs in the Japanese language include teaching "Japan Studies" courses consisting of rather detailed theoretical analyses of the society and

culture, to students who have not yet visited the country. There is a risk in this method that students may acquire artificial theoretical frameworks before going to Japan, and/or before conversing with Japanese people for themselves; and cannot escape from looking at Japan through these theories.

These theories not infrequently appear to the Japanese themselves to be odd, even silly - projections of, and really about, western preoccupations/prejudices/narratives of various kinds rather than the product of a real understanding. We, Japanese, often mention it to each other when we encounter it. At best, much may have to be 'unlearned'. At worst, students may come consistently to misunderstand Japan and the Japanese - the opposite of what is, or should be, an important benefit of learning the Japanese language.

It is therefore a strength that the Bachelor Program in Japanese at the University of Bergen dedicates most teaching hours to advancing the students' Japanese language ability to the highest level practicable; then sends them to Japan; and only after that requires analysis, in the thesis section of the degree. Their Japanese language ability significantly enhances the direct experience of Japanese culture and society they gain from living there. This places them in a much better position to begin to analyse it for themselves, and an important 'reality check' on the validity of theoretical treatments they may at that time, or later, encounter.

It is not necessary for students to produce theses of high theoretic complexity. What is important at Bachelor's level is to learn the techniques of writing academic papers and of sound analysis, including avoiding over-interpretation. Presentations by four students in a class of the JAP252 course which I attended all appeared to have grasped the basic techniques of effective academic writing.

The purpose of teaching Japanese language, culture, and society, is presumably to produce people who understand Japan and the Japanese better, can explain that understanding clearly and effectively, and who can communicate with Japanese people with facility. For these purposes the Bachelor Program at the University of Bergen is more effective than most other programs. I consider the approach of this Bachelor Program to be a model from which programs at other institutions could usefully learn.

REPORT FROM PROGRAMSENSOR

Sachiko Shin Halley

Programsensor for the Bachelor Program in Japanese Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities

For the period of 2017-2018

REPORT 7: The methods of teaching Japanese script

Script teaching in the Japanese language education

This is a report on the methods of teaching Japanese script in the Japanese language Bachelor Program at the University of Bergen (UB).

The writing system of Japanese language consists of three kinds of script: hiragana, katakana and kanji. Understanding their use is one of the hardest tasks of learning this language. Its teaching methods are frequently discussed in the field of Japanese language education.

In this report, the teaching methods at the introductory level at UB are examined.

The method of teaching hiragana and katakana

The phonetic scripts, hiragana and katakana, are introduced in the later part of the JAP100 course. In the seventh week of the course, Japanese phonetics and phonology are introduced, and hiragana and katakana are taught in the following five weeks.

The phonetic script is taught on the basis of the linguistic knowledge of sounds of Japanese. It is an advantage for the students to learn the sounds and the phonetic script continuously as part of the same course. This makes it easier for students to connect the sounds and script. The Roman alphabet is only used when the sounds are explained. It is best not to

rewrite the sounds of each hiragana and katakana directly in the Roman alphabet in order to avoid the risk that the learners' pronunciations are influenced by the sound of the alphabet in their mother tongues, although many textbooks including the first two chapters in *Genki 1* which is used for the JAP110 course do this. When hiragana and katakana are introduced, students who have already learned Japanese sounds without the use of Roman script will be able to read hiragana and katakana without their mother tongues' interference.

In the JAP100 course, the phonetic script teaching is allowed plenty of time, which is good to give a solid basis to the students. For example, one whole class of katakana was dedicated to teaching how to write the students' names in katakana. This is very useful to teach an important function of katakana, which is to write words of foreign origins. Writing their own names in katakana, the students can learn how Japanese write sounds which are not included in Japanese language, for example, "ve" or "ti". The students will also learn Japanese sounds and writing system in contrast those of Norwegian.

It is also good that the students complete learning all hiragana and katakana before they start learning grammar, reading and writing. It is then easier for the students to build up further knowledge.

The method of teaching kanji

It is impractical to teach all kanji characters. What is important in kanji education is, therefore, to give the learners good starting point for their kanji learning so that they can continue to learn kanji by themselves in future. In other words, the students should learn how to learn kanji in the classes. Kanji is first introduced in the JAP110 course. In the kanji lessons, Powerpoint presentations which show how to read and write each kanji, including the stroke order, are used. To introduce kanji, the teachers explain its imagery and structure so that the students grasp the idea of what kind of script it is. To practice writing kanji, the students are encouraged to use Japanese manuscript paper (*genkou-youshi*) to write kanji, fitting the characters into its square shape in the correct stroke order.

It is particularly important to explain that many complicated kanji consist of simple parts. This is done at this stage. The penum list of JAP110 includes some dictionaries and kanji learning books. The students learn how to look up kanji dictionaries in the early stage of learning Japanese, and learn about the radicals of kanji in relation with it. Thus kanji teaching in the introductory level lays the basis for the students to analyse the structure of the script so that they can learn kanji by themselves in future, from simple ones to more complicated ones where simple parts are combined.

The students learn quite a lot of kanji in the early stage. In addition to the ones introduced in the textbook, *Genki 1*, some more kanji selected by the teacher focus on the requirements of the Japanese language proficiency test. It is hard work for the teachers and the students to teach and learn all these kanji. Both the teachers and students wish to have more class time for kanji learning.

Comments

The script teaching in this Program has its basis in Japanese linguistics, in particular, phonetics and phonology. The methods used are well structured. Guidelines for further learning are provided at the introductory level. This has the advantage that some frequent problems among Japanese language learners, such as –

- When reading hiragana and katakana, the influence of the pronunciation of the mother tongue never disappears
- Difficulty in writing properly shaped kanji, leading to writing which is very hard to read and sometimes misleading
- Difficulty in remembering kanji.

will rarely be found among the students of this program.

While there are enough class hours for phonetic script teaching, kanji teaching suffers from a shortage of teaching hours. It would be better if a few more hours a week could be provided for teaching kanji, so that both the teachers and the students spend enough time on the subject to establish a solid basis for future learning.

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Sak: 24/19

Møte: 28.08. 2019

Sak 24/19: Orientering om honours degree-program

Dokumenter i saken

- Rapport fra arbeidsgruppen for utredning av honours degree-program for humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen
- Oppretting av arbeidsgruppe for utredning av honours degree-program for humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen – oppnevning og mandat

Bakgrunn

Det humanistiske fakultet oppnevnte 6.3.2019 (2019/3177-1) en arbeidsgruppe for å utrede mulighetene for et honours degree-program i humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen.

Bakgrunnen for oppnevningen er et politisk ønske om å utvikle et tilbud til «de mest talentfulle og motiverte studentene». Dette kommer blant annet til uttrykk i Stortingsmelding 16 (2016-2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (s. 67) og i Stortingsmelding 25 (2016-2017) «Humaniora i Norge». I begge meldingene understrekes det at «det er et mål at alle studenter får anledning til å ta ut mer av sitt potensial, ikke bare de som ønsker seg videre til en forskerkarriere.»

UiO starter opp et honours degree-program høsten 2019, med én studieretning innen humaniora og én innen realfag, med ti studieplasser på hver retning. Programmet hadde gode søkertall i årets opptak, med 6,4 og 7,3 søkere per studieplass for henholdsvis humaniora og realfag. Beregnet etter poenggrense, er programmet blant de mest populære ved UiO høsten 2019.

Arbeidsgruppen ved UiB ble ledet av Frode Ulvund (AHKR) og var sammensatt av medlemmer både fra Det humanistiske fakultet og Det matematiske fakultet. Arbeidsgruppen leverte sin rapport, 4. juni 2019. Se dokumentene i saken for mer detaljer.

Forslag til vedtak:

Studiestyret tar saken til orientering.

Svein Ivar Angell
visedekan

Ranveig Lote
studiesjef

Til
Det humanistiske fakultet
Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet

Rapport fra arbeidsgruppe for utredning om Honours Degree-program for humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen.

Innledning

Det humanistiske fakultetet oppnevnte 6.3.2019 (2019/3177-RAL) følgende arbeidsgruppe som fikk i oppgave å utrede og anbefale modell for Honours degree-program i humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen:

- Frode Ulvund (professor, HF, leder)
- Ole Hjortland (førsteamanuensis, HF)
- Hans Munthe-Kaas (professor, MN)
- Nele Meckler (førsteamanuensis, MN)
- Ingrid Solhøy (rådgiver, MN)
- Ranveig Lote (seksjonssjef, HF)
- Iben Alexander Nettet (student, MN)
- Tobias Oliver Moberg Træen (student, HF)

I tillegg har Ellen Vikersveen (seniorkonsulent, HF) vært sekretær for arbeidsgruppen.

Arbeidsgruppen fikk følgende mandat:

- ❓ Utrede mulighetene for et tilbud innen humaniora og realfag til de mest talentfulle og motiverte studentene
- Diskutere/utrede målgruppe og målsetting for et slikt tilbud, herunder om det skal innføres på BA, MA eller begge nivå. Hvilke kvalifikasjoner skal karakterisere kandidatene fra dette utdanningstilbudet?
- ❓ Vurdere hvilke av de to hovedmodellene forskerlinje versus Honours degree-program som er mest hensiktsmessig for UiB (humaniora og realfag)
- Vurdere hvilke hovedelementer som skal inngå i et slikt tilbud, og på hvilken måte disse kan integreres i utdanningsløpet/-ene (studentaktiv forskning, faglig fordypning vs bredde, økt progresjonskrav, arbeidslivserfaring/praksis, m.m.)
- ❓ Diskutere opptaksgrunnlag. Vurdere om et slikt tilbud skal lyses ut som eget studieprogram i Samordna opptak, eller om opptak skal skje ved utvelgelse/kvalifisering av spesielt talentfulle studenter etter opptak.

Arbeidsgruppa har hatt tre møter. På ett av disse deltok også professor Anders Malthe Sørensen ved Universitetet i Oslo på Skype. Han er initiativtaker og sentral i prosessen med å etablere et HD-program ved UiO. Leder har også hatt telefonmøte med professor Jørn Øyrehagen Sunde, initiativtaker til forskerlinjen ved juridisk fakultet, UiB. I tillegg har gruppen vært i kontakt med ulike ressurspersoner innen tematikken klima og miljø.

Bakgrunn for utnevningen

Det er uttrykt politisk ønske om å utvikle tilbud til «de mest talentfulle og motiverte studentene». Dette kommer blant annet til uttrykk i Stortingsmelding 16 (2016-2017) «Kultur

for kvalitet i høyere utdanning» som oppfordret utdanningsinstitusjonene i høyere utdanning om å utvikle slike tilbud. Det samme kommer til uttrykk i Humaniorameldingen - stortingsmelding 25 (2016-2017) «Humaniora i Norge». I begge meldingene blir det understreket at det «det er et mål at alle studenter får anledning til å ta ut mer av sitt potensial, ikke bare de som ønsker seg videre til en forskerkarriere.» Meldingene peker mot to hovedmodeller for å utvikle slike tilbud; forskerlinjer som blant annet kan bidra til at lovende studenter kan starte forskerutdanningen tidlig, eller differensierte studieløp/talentprogrammer/Honours degrees der særlig motiverte og talentfulle studenter kan få utfordringer som ligger nærmere kapasiteten til den enkelte.

Honours-programmer er etter hvert blitt vanlig å tilby ved flere utenlandske universiteter, og særlig ordningen i Nederland blir framhevet som et forbilde, også i de politiske dokumentene. Universitetet i Oslo starter høsten 2019 opp det første HD- programmet i Norge, med tilbud til i alt 20 studenter ved Humanistisk fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultetet. Dette er bakgrunnen til at Det humanistiske fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Bergen har tatt initiativ til en utredning av et slikt tilbud ved UiB.

Hva er Honours Degree?

Uttrykket «Honours» og «Honours degree» kan gi ulike assosiasjoner, og er til dels verdiladet og har problematiske sider. Den internasjonale litteraturen om slike program er oppmerksom på dette, men uttrykket har likevel festet seg. Ettersom uttrykket er benyttet i mandatet til arbeidsgruppen, og ellers i de politiske dokumentene, har arbeidsgruppen valgt å holde seg til uttrykket.

Honours-program har lange anglo-amerikanske tradisjoner. Utenfor disse områdene ble de første Honours-programmene etablert i Nordvest-Europa på begynnelsen av 1990-tallet (Wolfensberger 2012: 14). Nederland var først ute med det som har blitt omtalt som en «*quiet revolution of excellence*», etterfulgt av Danmark og Tyskland. De fleste høyere utdanningsinstitusjoner i Nederland har nå Honours-kurs eller program, mellom 2008 og 2014 ved hjelp av omfattende sentrale støtteordninger og incentiv-tiltak (Sirius Programme). I Nederland gikk 3.3 prosent av studentene på bachelornivå på et HD-program så tidlig som i 2012 (Wolfensberger 2015: 55).

Den ledende forskeren på HD-program og HD-pedagogikk, professor Marca Wolfensberger (leder av Research Center for Talent Development in Higher Education and Society ved Hanze University of Applied Sciences i Groningen), påpeker at det ikke finnes avklarte definisjoner eller kriterier for hva som utgjør et HD-program. Basert på innholdet i 17 såkalte «Best Practises» av HD-program i USA har *The American National Collegiate Honors Council* (NCHC) utarbeidet noen sentrale kjennetegn ved Honours program. Med utgangspunkt i disse, og tilpasset kjennetegnene ved programmene som har utviklet seg i Nederland, har Wolfensberger definert et HD-program på denne måten (Wolfensberger 2015: 12):

Honors programs are selective study programs linked to higher education institutions. They are designed for motivated and gifted students who want to do more than the regular program offers. These programs have clear admission criteria and clear goals and offer educational opportunities that are more challenging and demanding than regular programs.

I USA er det vanlig at HD-emner erstatter ordinære emner. Gjennomføring av HD-program gir dermed ikke studenten ekstra studiepoeng sammenlignet med ordinære program. I den europeiske/nederlandske modellen er det vanlig at HD-emner kommer i tillegg til deltakelse i

emner som inngår i ordinære program. Den ekstra utfordringen består dermed dels i at studentene tar flere studiepoeng, dels i at læringsutbyttet i HD-emner (kan) være mer ambisiøst enn tilsvarende emner i samme syklus.

Med utgangspunkt i teorier innen psykologisk forskning (*Self-determination theory*, se Deci & Ryan 2017), peker Wolfensberger på tre forventninger som såkalt særlig motiverte og talentfulle studenter har og som preger vellykkede HD-program: Læringsfellesskap, akademisk kompetanse og frihet (Wolfensberger 2012: 31ff). Et eget læringsfellesskap av medstudenter og lærere blir framhevet som særlig viktig. Egne møtesteder/seminar, fysisk infrastruktur som egne rom og tildeling av mentor blir særlig nevnt. Med akademisk kompetanse menes at disse studentene ønsker mer krevende og utfordrende akademiske oppgaver enn hva som er arbeidskrav og læringsutbyttet i ordinære program. Ifølge Wolfensberger har HD-studenter gjennomgående langt større preferanse for selvstendig læring og selvstendige prosjekter, og mer motivert for selvstendig orientering i læremidler enn ordinære studenter.

Vurdering av de to hovedmodellene *forskerlinje og tverrfaglige Honours-emner*

Honours-program kan være disiplinære og tilby mer dyptgående innsikt i et fag – tematisk, metodisk, teoretisk eller gjennom studentaktiv forskning. HD-program kan også være tverrfaglige og ha som målsetning å gi større disiplinær bredde og forståelse for tverrfaglige problemstillinger og tenkemåter. Den første varianten har mer preg av å være en disiplinær forskerlinje, mens den andre varianten vektlegger tverrfaglig kompetanse som supplerer en disiplinær kompetanse.

Flere profesjonsutdanninger (medisin, veterinærmedisin, sivilingeniør) har krav om selvstendig arbeid på minimum 20 studiepoeng som del av mastergraden, i juss er kravet 30 studiepoeng, selv om institusjonene kan legge inn mer. I tradisjonelle disiplinutdanninger stilles det normalt krav til 60 studiepoeng (stortingsmelding 16 (2016-2017): 68). Det gir studenter i en rekke profesjonsutdanninger langt mindre forskeropplæring og forskererfaring enn i disiplinutdanninger. Det er bakgrunnen for at forskerlinjer har blitt etablert ved ulike profesjonsutdanninger, særlig i medisin. Fra 2016 har Forskningsrådet bidratt til pilotprosjekter med forskerlinjer i veterinærmedisin, psykologi, ingeniørvitenskap (sivilingeniør), rettsvitenskap og informatikk. Blant disse var rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Formålet med forskerlinjene var å tilby studentaktiv forskning for å fange opp studenter med interesse og talent for forskning tidlig i studieløpet (Rapport fra utvalget for forskerlinjepiloter: 1). Hensikten var å motivere studentene til å satse videre på en ph.d. og en forskerkarriere.

Disse profesjonsutdanningene er karakterisert ved stor konkurranse om ferdigutdannede kandidater og gode muligheter for attraktive jobber utenfor akademien. Fagområdene var derfor preget av svak eller sviktende rekruttering til forskningskarrierer, og pilotprosjektene var ment å bidra til økt rekruttering til forskning. I tillegg til gode undervisningstilbud, bidro generøse stipendordninger til denne rekrutteringen.

Enkelte utdanninger ved MN kan sies å være i en noenlunde tilsvarende situasjon som disse profesjonsstudiene, og kan derfor ha nytte av tiltak som bidrar til økt forskerrekruttering. Det samme kan ikke sies om fag ved HF som normalt har stor tilstrømming av motiverte studenter til sine forskerutdanninger.

Økt studentaktiv forskning i tidlige sykluser vil sannsynligvis være enklest å gjennomføre i emner med mye lab-undervisning, der studenter kan delta i ulike forsøk. Ved

HF vil studentaktiv forskning i mange tilfeller kreve større selvstendighet hos studenten, og være vanskeligere å gjennomføre praktisk.

En annen mulighet vil være å tilrettelegge for forsert studieløp slik at studenter kan komme tidligere i gang med undervisningstilbud der studentaktiv forskning er sentrale deler av utdanningen. Det er allerede i dag store muligheter for ambisiøse studenter å ta flere studiepoeng enn normert. Det kan derfor argumenteres for at slik tilrettelegging ikke er nødvendig. På den annen side kan mer tilpasset opplegg gi studenter anledning til mer avansert og forskningsorientert undervisning tidligere, ved for eksempel å ta masteremner mens man holder på med bachelorgraden, og delta i deler av opplæringsdelen på ph.d. på masternivå. Ved forskerlinjen på juss er det i dag muligheter for masterstudenter å få godkjent inntil 10 studiepoeng som del av den valgfrie delen av opplæringsdelen, om de etter master blir tatt opp på ph.d.-programmet.

En mulig modell for en forskerlinje på bachelornivå er skissert i tabell 1. Her vil studenter tatt opp på linjen få tilbud om 5-poengsemner i faget i tillegg til normert studieforløp. På denne måten vil de i løpet av bachelorprogrammet oppnå spesialisering, og samtidig ha rom for 30 studiepoeng på masternivå. Disse studentene vil da kunne fullføre master på normert 1,5 år, eventuelt fortsette på en forskerlinje på master der deler av opplæringsdelen på ph.d.-programmet inngår. En forskerlinje kan også opprettes for master uten at det samme tilbys på bachelornivå (tabell 2).

Tabell 1: Forskerlinje på bachelornivå

Se m.	Ordinære emne (Eksempel med 15-poengsemner)	Honours Degree/Forskerlinje-emne	Stp
1	Exfac (10 stp) + Exphil (10) + Fag 1 Innføring (10)	Fag 1-100 (5 stp)	35
2	Fag 1-100 (15) + Fag 1-100 (15)	Fag 1-100 (5)	35
3	Fag 1-100 (15) + Fag 1-200 (15)	Fag 1-100 (5)	35
4	Fag 1-250 (15) + Fag 1-300 (15)	Fag 1-300 (5)	35
5	Fag 2-100 (15) + Fag 2-100 (15)	Fag 1-300 (5)	35
6	Fag 2-100 (15) + Fag 2-100 (15)	Fag 1-300 (5)	35
	180 stp	30 stp HD/Forskerlinje	210 stp

Tabell 2. Forskerlinje på masternivå

Se m.	Ordinære emne (Eksempel med 15-poengsemner)	Honours Degree/Forskerlinje-emne	Stp
1	Emne 15 stp + Emne 15 stp		30
2	Emne 15 stp + Emne 15 stp		30
3	Masteroppgåve (30)	Ph.d.-emner 5 stp	35
4	Masteroppgåve (30)	Ph.d.-emner 5 stp	35
	120 stp	10 stp	130 stp.

Forskerlinjer er gjennomgående disiplinorienterte, og det er for så vidt ingenting i veien for at ulike disipliner kan ta initiativ til å utarbeide slike tilrettelagte forskerorienterte løp på egen hånd. Arbeidsgruppen mener det kan være opp til de ulike fagmiljøene ved HF og MN å vurdere ønskeligheten av dette på selvstendig grunnlag, uten at fakultetene behøver å ta initiativ til det, eller at arbeidsgruppen vurderer ønskeligheten av det.

Arbeidsgruppen anser utarbeiding av et program med felles tverrfaglige emner som en mer naturlig retning for et eventuelt HD-program ved de to fakultetene. Studentene følger da den ordinære undervisningen i en spesialisering ved HF eller MN, men tar HD-emner i tillegg. Dette HD-tillegget skal gi kandidatene ekstra utfordringer og resultere i økt (tverrfaglig) læringsutbytte ved fullføring.

Utvikling av HD-programmer der tilleggsemnene er disiplinære anbefales ikke. Det vil i praksis gi samme spesialisering i to ulike program, der det ene gir større faglig dybde og læringsutbytte enn det andre. Det vil devaluere statusen til den ordinære spesialiseringen (med mindre læringsutbytte), og det vil arbeidsgruppen advare mot (se også under om betingelser for å opprette HD-program). Fagmiljø som ønsker en slik innretning bør heller vurdere å utvikle egne forskerlinjer eller tilrettelagte løp for forsert progresjon.

Oslo-modellen

Universitetet i Oslo starter opp et HD-program høsten 2019 med den nederlandske modellen som forbilde, først og fremst programmet ved University College Utrecht. Studenten følger et ordinært bachelorprogram, og tar 30 studiepoeng HD-emner som tillegg. Opptak skjer gjennom samordna opptak, og studentene er tilknyttet programmet fra første semester. Programmet er tverrfaglig og et tverrfakultært samarbeid mellom Humanistisk fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Det blir tatt opp 10 studenter i realfag og 10 studenter i humaniora. I første omgang ble tilbudet gitt til studenter som vil ta bachelorgrad i realfag med spesialisering i fysikk og astronomi eller matematikk med informatikk, eller bachelorgrad i humaniora med spesialisering i lingvistikk, filosofi eller musikkvitenskap. Programmet var svært populært i samordna opptak med 7.3 søkere pr plass på realfag og 6.4 søkere pr plass i humaniora.

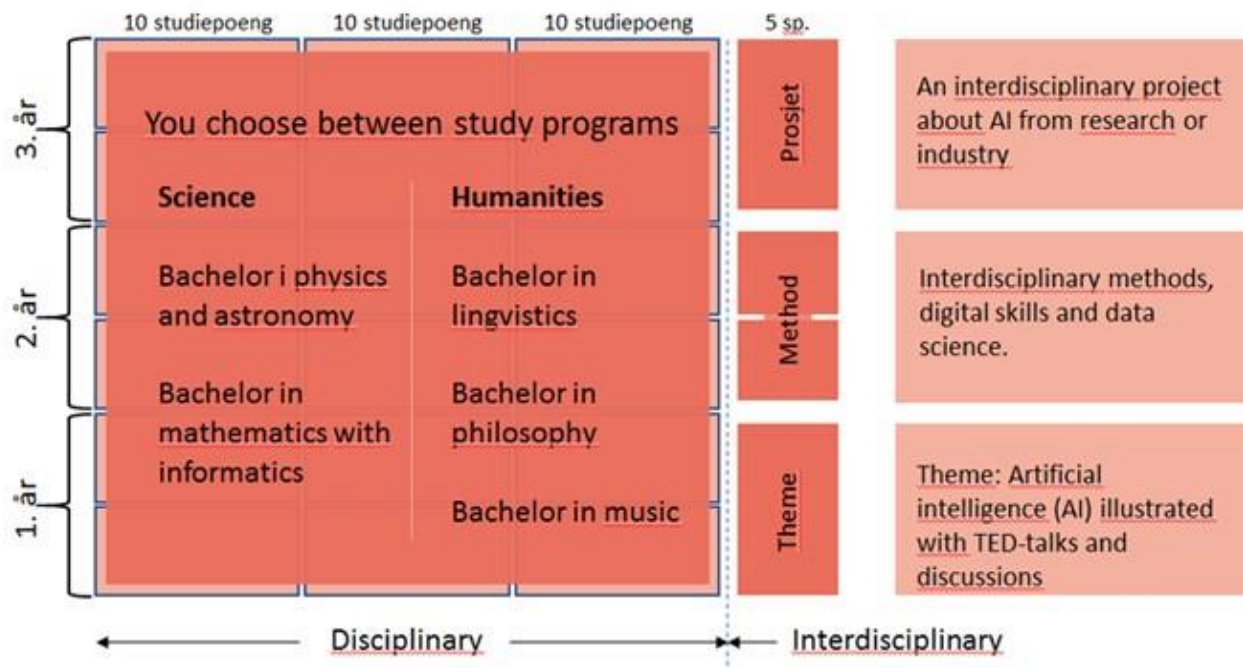
Studenter tatt opp på HD-programmet får tildelt en faglig mentor, og i fellesskap planlegger student og mentor et studieløp som vil gi studiespesialisering i disiplinen. HD- studenter følger ordinær undervisning i den disiplinære opplæringen. I tillegg skal disse studentene ta et tverrfaglig HD-tillegg på 5 studiepoeng hvert semester. Temaet for HD- tillegget for det første kullet er i Oslo kunstig intelligens i et realfaglig og humanistisk perspektiv. Spørsmål som stilles er: Kan en maskin oppdage fysiske lover? Hva slags etiske problemstillinger reiser bruk av kunstig intelligens? Kan det bidra til matematisk bevis og sikrere vitenskap? Hvordan lærer maskiner språk, og kan maskiner være kreative og lage og analysere musikk?

Det første året skal HD-ernene gi en tverrfaglig innføring i tematikken. Studentene samles annen hver uke sammen med forskere som skal belyse den overordnede tematikken fra ulike faglige perspektiver. Studentene deles inn i tverrfaglige grupper med oppgave å utarbeide spørsmål til forskeren rundt dagens tematikk.

Det andre året skal de to HD-ernene særlig gi studentene innsikt i tverrfaglige metoder i studiet av kunstig intelligens. Sentralt her er metoder innen data (digitale ferdigheter og data science), men emnene skal også gi studentene innsikt i relevante metoder fra ulike fagretninger.

Det siste året skal studentene gjennomføre prosjekt knytt til temaet kunstig intelligens. Studentene deles i grupper på rundt fem studenter som skal gjennomføre prosjektet i fellesskap.

HD-ernene baserer seg dermed på en faglig progresjon: kunnskaper -> metode -> prosjekt/praksis.



Figur 1. Oslo-modellen. Kilde: Anders Malthe-Sørensen, UiO

Honours-studentene integreres i de ordinære studiene, men får egne lokaler og regelmessig egen undervisning og oppfølging i HD-ene.

Emnene er mappebaserte. Studentene skal levere inn refleksjonsnotater i løpet av semesteret som vurderes til bestått/ikke-bestått. Studenter som ikke følger normal progresjon, blir skrevet ut av HD-programmet og overført til de ordinære bachelorprogrammene de tar spesialisering innen.

Honours-programmet ved UiO er finansiert av institusjonen selv. Universitetet søkte om midler til ekstra studieplasser, men søknaden ble avslått. Programmet har tilsatt en prosjektleder (faglig leder) i full stilling for å koordinere programmet. I tillegg har hvert fag en studiekonsulent med særlig ansvar for HD-studenter på sine fag. Hver student får tildelt en faglig mentor som skal møte hver student 3-5 timer i semesteret. Det blir gitt opplæring på fire timer for mentorene. I tillegg har programmet et driftsbudsjett på 80.000 kroner i året som benyttes til å invitere ulike forskere til foredrag på emnene. Hovedkostnadene knytter seg således først og fremst til lønnsutgifter.

Arbeidsgruppen anser Oslo-modellen som god, og anbefaler at et eventuelt HD-program ved UiB utvikles med utgangspunkt i modellen og erfaringene som gjøres der fra høsten.

Betingelser for å etablere Honours Degree-program ved HF og MN

Arbeidsgruppen anbefaler de to fakultetene å gå videre med å utarbeide et felles HD-program med Oslo-modellen som inspirasjon. Det er likevel noen betingelser som arbeidsgruppen vil peke på for å anbefale dette:

1. HD-programmet må utvikles med et klart og tydelig formål. Hva skal det gi kandidatene av ekstra læringsutbytte i forhold til de ordinære spesialiseringene? Hvilken samfunnsrelevant kompetanse/ferdigheter skal programmet frambringe hos studentene sammenlignet med studenter på de ordinære spesialiseringene?

2. Et HD-program må tilføres tilstrekkelig med faglige og administrative ressurser for å bli vellykket.
3. Etablering av et eget HD-program må ikke føre til at anseelsen til de ordinære programmene reduseres eller får et slags B-stempel.
4. Etableringen av et eget HD-program må ikke føre til dårligere studiekvalitet på de ordinære programmene.

Arbeidsgruppen foreslår at et eventuelt HD-program får en tverrfaglig tematikk, og at det særlig vektlegger å utvikle tverrfaglige ferdigheter hos studentene. Tverrfaglig problemforståelse og evne til tverrfaglig problemløsning vil styrke kandidatene i møtet med senere arbeidsliv på en rekke felt der tverrfaglighet er sentralt i arbeidshverdagen, og tilføre offentlig og privat virksomhet kompetanse som styrker deres evne til å løse sentrale samfunnsoppdrag. I tillegg vil HD-kandidater som ønsker å gå videre til forskerkarrierer bidra til å styrke samarbeid mellom sterke fagmiljøer ved UiB og kunne legge til rette for innovative forskingsprosjekt på tvers av fag.

Et HD-program med en tverrfaglig tilnærming vil være en god oppfølging av UiBs egen strategi 2019-2022 (Hav-liv-samfunn). Her formuleres ambisjonen om å satse videre på å «utnytte og utvikle breddeuniversitetets unike muligheter for faglig mobilisering, fordypning og samarbeid på tvers av faggrenser» (side 4) ved å «styrke samarbeidet om forskning og undervisning på tvers av fagdisipliner og fakulteter», «utvikle kunnskap om viktige samfunnsutfordringer gjennom fler- og tverrfaglige prosjekter innen de strategiske satsingene» og «utvikle flere tverrfaglige studietilbud» (Hav-liv-samfunn, side 24).

Ved at HD-studenter følger undervisningen i ordinære spesialiseringer, tror arbeidsgruppen at statusen til denne ikke blir redusert. HD-studenter får den samme grunnutdanning som ordinære studenter, men får supplert sin kompetanse gjennom emner som tar opp HD-tematikken på ulike måter. Et vellykket HD-program vil uten tvil være ressurskrevende. Det viser erfaringer fra Nederland, og det samme må sies om tilbudet som nå iverksettes ved UiO. Ressurstilføring til et HD-program bør ikke medføre omprioriteringer som svekker de ordinære programmene. Resurser bør derfor søkes tilført programmet gjennom egne ordninger, for eksempel ved at det avsettes midler til dette på Universitetet sentralt.

Målgruppe og opptaksgrunnlag

Den definerte målgruppen for et honoursløp eller en forskerlinje er «de mest talentfulle og motiverte studentene» (Stortingsmelding 16, s. 67). Det er et mål at disse skal få anledning til å «ta ut mer av sitt potensial», både de som ønsker en forskerkarriere, men også andre grupper ekstra motiverte studenter. Det er altså snakk om en gruppe studenter med en motivasjon utover det vanlige, som ønsker å utvikle seg ekstra både faglig og med tanke på personlige ferdigheter og egenskaper. Disse studentene må dessuten ha forutsetninger for å ta et forsert løp og/eller ekstra emner, i tillegg til normert studieløp.

Arbeidsgruppen har diskutert om tilbudet skal utvikles på BA-nivå eller på MA-nivå. Gruppen vurderte det slik at bachelornivået gir mer rom for ekstra, tverrfaglige emner, og sånn sett en større mulighet for å kunne gi et reelt ekstra læringsutbytte. Masterstudiet er kortere og gir dermed mindre mulighet for ekstra emner, og studentene har her allerede en større mulighet til selv å påvirke studiets innhold ut fra eget ambisjonsnivå.

Arbeidsgruppen vurderer det derfor slik at vi i første omgang bør begynne med et tilbud på bachelornivå. Det kan senere bli aktuelt å utvide ordningen til også å omfatte masternivået.

Hvordan treffer vi målgruppen?

For å nå målgruppen er det viktig at vi får synliggjort hvem et honours-løp passer for, hva det konkret består i og hvilket læringsutbytte studentene kan vente å sitte igjen med. Fordelene og det ekstra som man sitter igjen med og kan skilte med etter et honours-løp må komme tydelig frem. Det innebærer også at selve ordningen må ha en tydelig ekstra dimensjon, ut over det andre studier har. Vi skal rekruttere en gruppe ekstra motiverte, talentfulle og ambisiøse studenter, men vi skal ikke minst innfri forventningene om et særskilt stimulerende og utfordrende studium når de gjennomfører sine studier. Honours-løpet må derfor ha en klar relevans og kvalitet, og dette må synliggjøres godt overfor potensielle søkere.

Arbeidsgruppen har diskutert to hovedmodeller for rekruttering til et HD-program. Den ene løsningen er utlysning av et eget BA-program i Samordna opptak. Man vil da opprette et fullt treårig bachelorprogram med et gitt antall studieplasser til hver av studieretningene, og søkerne rekrutteres direkte fra vgs og uten tidligere høyere utdanning. Modellen gir mulighet for utvidet løp med felles HD-emner gjennom alle seks semestre/hele utdanningsløpet.

Et sentralt spørsmål er om utlysningen av noe som profileres som et slags eliteløp faktisk vil gi oss de dyktige, motiverte og tverrfaglig interesserte studentene som ønsker å arbeide teambasert og utvikle både sine faglige talenter og sine personlige ferdigheter? Vil vi få en god kjønnsbalanse? Overgangen fra videregående skole til universitet kan være utfordrende, og det er ikke gitt at de mest skoleflinke fra videregående egner seg best for deltakelse i et HD-løp som også krever selvstendighet og kreativitet. At studenter som søker seg til et HD-program faktisk har erfaring med hvilke krav og forventninger som stilles i et universitetsstudium, kan være en fordel.

Gruppen har derfor diskutert en modell som innebærer at man tar opp studentene fra den eksisterende studentmassen i et lokalt opptak, f.eks. et overgangsoptak. Søkergruppen vil i tilfelle være eksisterende studenter på bachelorprogram eller evt. årsstudier. Man kunne stille krav om karaktersnitt for opptak, evt. også motivasjonsbrev. Modellen for selve honours-løpet kunne også i denne modellen være tverrfaglige emner som tas i tillegg til ordinært løp, men da i løpet av de siste fire eller fem semestrene av bachelorløpet.

Opptak blant eksisterende studenter vil være vanskeligere å synliggjøre overfor nye søkere til universitetet, da den ville være mindre synlig i Samordna opptak. God informasjon om selve ordningen/programmet vil også være mer krevende, da rekrutteringsinformasjonen ved UiB i hovedsak er bygget opp rundt studieprogramsidene. En stor ulempe med et slikt opptak er at vi sannsynligvis først og fremst vil rekruttere blant eksisterende studenter.

Om vi klarer å nå ut med informasjonen om tilbudet og får gode søkertall, vil vi også kunne rekruttere studenter med god faglig ballast og gode studievaner. Mange søkere og kamp om plassene gir normalt talentfulle studenter med høy motivasjon for læring og utvikling. Erfaringsmessig ser man at dette også gir godt grunnlag for å skape sterke studiemiljøer.

En annen diskusjon i arbeidsgruppen var hvilke suksesskriterier ordningen bør etterstrebe. Skal rekrutteringsstrategien særlig søke å få mange søkere til programmet? Målrette mot søkere som kan forventes å ha god progresjon og lite frafall? Hva med andelen som ønsker seg videre til MA-nivå og på sikt deres relevans eller suksess i arbeidslivet?

Arbeidsgruppen har ikke konkludert i når opptaket bør skje, men vil peke på fordeler og ulemper med begge modellene. Gruppen kom frem til at utlysning gjennom Samordna opptak var mest egnet for best mulig synliggjøring og et fullt løp med tverrfaglige tilleggsemner. I konkurransen om studenter kan nasjonal synliggjøring i Samordna opptak være en fordel og resultere i gode søkertall. Men samtidig er det grunn til å tro at faren for frafall er større ved opptak i Samordna opptak enn ved et lokalt opptak etter et semester eller to, og at talentfulle HD-studenter vil være lettere å identifisere og motivere.

Opptaksgrunnlag

Wolfensberger's (2015) definisjon av HD-program sier følgende angående opptakskriterier:

Honors programs are selective study programs linked to higher education institutions. They are designed for motivated and gifted students who want to do more than the regular program offers. **These programs have clear admission criteria** and clear goals and offer educational opportunities that are more challenging and demanding than regular programs.

Wolfensberger har analysert HD-program fra universiteter i Benelux-landene, i Skandinavia og i tyskspråklige land. De fleste HD-program som tar opp studenter på bachelornivå har enten nye bachelorstudenter eller andreårs-studenter som målgruppe. Nesten alle velger ut studentene etter karaktersnitt og mange krever i tillegg et motivasjonsbrev. Noen universiteter bruker intervju, språkkunnskaper og/eller en opptaksprøve som supplerende utvalgs-kriterium.

Ved UiO er det de vanlige opptakskravene som gjelder for søkere til HD-programmet, opptaksgrunnlag i humaniora er generell studiekompetanse og opptaksgrunnlag i realfag er generell studiekompetanse + realfagskompetanse REALR2. Kvalifiserte søkere rangeres etter poeng.

UiO har lyst ut 10 studieplasser i humaniora og 10 plasser i realfag i Samordna opptak for høsten 2019. Til humaniora ble det 64 førsteprioritetssøkere og 329 søkere totalt. Til realfag ble det 73 førsteprioritetssøkere og 284 søkere totalt. Kjønnfordelingen er ganske balansert, med litt flere menn på MN-varianten og litt flere kvinner på HF-varianten.

Arbeidsgruppen har diskutert om et motivasjonsbrev ved søknad om opptak hadde vært et godt hjelpemiddel for å finne de riktige søkerne til HD-programmet. «*Forskrift om opptak til høgre utdanning*» gir imidlertid ikke hjemmel til å bruke motivasjonsbrev i Samordna opptak. Det ville også kreve store administrative og faglige ressurser å bruke et motivasjonsbrev som et avgjørende opptakskriterium.

Etter definisjonen burde det være egne og spesielle opptakskrav til et HD-program. Ved opptak i Samordna opptak anbefaler gruppen likevel å bruke de samme opptakskrav til HD-programmet som UiO bruker, dvs. de samme krav som gjelder for ordinære studieprogram, i alle fall i en prøveperiode. Etter en prøveperiode må man se om søkertallene er store nok for å gi en høy poenggrense for opptak eller om det bør innføres spesielle opptakskrav.

Utskriving fra HD-programmet

Ved en eventuell opprettelse av et HD-program må studieplanen tydelig beskrive hva som kreves av studenten gjennom studieprogrammet, ikke bare ved opptak. Det er ikke åpning for å stille krav til et gitt karakternivå underveis i løpet for å la studentene beholde studieretten på programmet eller for å få utskrevet HD-vitnemål, verken når det gjelder karakterer på spesialiseringen eller på HD-emner. Ifølge regelverket skal alle studenter som er tatt opp på et program ha anledning å fullføre programmet så lenge studenten oppfyller gjeldende utdanningsplan.

Det kan skape uheldige situasjoner. Det vil for eksempel kunne framstå underlig at en HD-student med svake karakterer i gjennomsnitt i spesialiseringen sin får utskrevet et HD-vitnemål - som skal signalisere en talentfull og motivert student, mens en ordinær programstudent med gode karakterer i spesialiseringen ikke får en slik anerkjennelse. Det vil undergrave statusen til et HD-program. Det er derfor viktig at HD-programmet har klare progresjonskrav for å forbli i programmet, og det kan også være et argument for å bruke karakterskalaen på HD-emnene. Ved at vi stiller krav til en bestemt progresjon i studieløpet, vil manglende emner måtte bestås før studenten kan gå videre. Studenter som ikke følger progresjonen vil da ifølge *Forskrift om opptak, studier, vurdering, mv.* ved UiB kunne miste studieretten dersom de ikke tar studiepoeng på to semestre, bruker opp antall vurderingsforsøk på emnet eller bruker mer enn det dobbelte av normert studietid iht. utdanningsplanen. Det bør eventuelt undersøkes om det i tillegg er mulig med egne og strengere regler for et HD-program, enten hjemlet i UiBs forskrift eller i fakultetenes utfyllende regler.

Hvilke spesialiseringer skal inngå i et HD-program?

Et HD-program basert på etablerte spesialiseringer med felles tverrfaglige HD-emner vil ha visse administrative utfordringer. Undervisningstidene for HD-ernene må ikke kolliderer med undervisningen i spesialiseringene som studentene skal ta. Dess flere spesialiseringer som skal inngå i HD-programmet, dess mer kompleks blir timeplanleggingen. I Oslo er muligheten til opptak på HD-program begrenset til bachelorprogram i realfag med spesialisering i fysikk og astronomi eller matematikk med informatikk, eller bachelorprogram i humaniora med spesialisering i lingvistik, filosofi eller musikkvitenskap.

Arbeidsgruppen anbefaler at HD-program tilbys til et begrenset antall spesialiseringer også ved UiB. Blant annet erfaringene fra lektorutdanningene viser at studielogistikken ikke må undervurderes, og i alle fall i en oppstartsfase vil begrensninger i spesialiseringer redusere faren for frustrasjoner rundt timeplanlegging. Hvilke spesialiseringer som i første omgang bør bli del av HD-program, mener arbeidsgruppen særlig vil være avhengig av hvilket overordnet, felles tema programmet får, og bør dessuten avgjøres i nært samarbeid med fagmiljøene. Motiverte fagmiljø vil være en viktig faktor for å lykkes med HD-programmet.

«Klima og miljø» som overordna tema?

Temaet til HD-programmet bør være samfunnsrelevant og være egnet til en tverrfaglig tilnærming. Temaet kan variere over tid, som planlagt i Oslo. Samtidig anbefaler arbeidsgruppen å beholde samme tema i flere år, for å kunne lære av erfaringer, forbedre tilbudet over tid og, ikke minst, legge til rette for samarbeid av HD studenter på tvers av studieår. Også for å kunne samarbeide med eksterne aktører, for eksempel i form av praksisopphold, bør kontinuitet over tid vektlegges.

Som nevnt over vektlegger UiBs strategi 2019-2022 (Hav-liv-samfunn) å utnytte mulighetene som et breddeuniversitet gir til faglig mobilisering, fordypning og samarbeid på tvers av faggrenser. Ifølge strategien skal UiB "videreføre satsingen på områdene marin forskning, globale samfunnsordninger og klima og energiomstilling" (side 4). I tillegg er UiB tildelt en ledende rolle i arbeidet med bærekraftsmål 14, Liv under vann, på vegne av FN- organisasjonen United Nations Academic Impact. UiB skal inspirere og motivere partnere globalt i arbeidet for kunnskap om et bærekraftig hav.

Arbeidsgruppen foreslår derfor at de to fakultetene går videre og undersøker om tematikken Klima og miljø, eventuelt med fokus på havet, kan fungere som et overordnet, felles tema for et HD-program. Dette er et felt med tung faglig kompetanse ved både HF og MN, men som naturlig nok har ulike perspektiver.

Et HD-program med tema klima og miljø kunne bygge på et mangfold av aktiviteter på fakultetene, som for eksempel:

- Forskergruppen «Environmental Humanities» (HF) leder to store forskingsprosjekt:
 - 1) «The Future is Now. Temporality and exemplarity in climate change discourses». (<https://future.w.uib.no/>), Prosjektleder er professor Kyrre Kverndokk, kulturvitenskap. Her undersøkes samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid i tre ulike typer klimadiskurser.
 - 2) «LINGCLIM: Klimadebattens språkbruk og tolkninger», Prosjektleder er professor Kjersti Fløttum, fransk språk. LINGCLIM studerer språkbruk relatert til spørsmål og debatt om klimaendringer og energiomstilling i et tverrfaglig perspektiv.

- Klima og arkeologi: SFF SapienCE (PI Professor Christopher Henshilwood, AHKR) er et sentralt og tverrfaglig forskingsmiljø som undersøker sammenhengen mellom klima og utvikling av Homo Sapiens i Sør-Afrika. I tillegg er førsteamanuensis Ramona Harrison (AHKR) «environmental archaeologist» med spesialisering i Zooarkeologi der hun med arkeologiske metoder studerer interaksjonen mellom mennesker og miljø i tidligere tider, særlig i Nord-Atlanterhavet.
- Digital kunstner og professor i lingvistikk, Scott Rettberg, har jobbet med flere tema rundt klima/miljø.
- Bjerknes Senteret for Klimaforskning (med mange forskere fra MN – GFI, GEO, BIO – og institutter i Bergen) er et stort, internasjonalt tyngdepunkt for klimaforskning i Europa. I mer enn 30 nasjonale og internasjonale prosjekter forskes på fortids-, nåtids- og fremtidsendringer i klimaet ved å bruke observasjoner, teori og simulering med digitale klimamodeller. Effekter av klimaendringer på miljøet og infrastruktur blir også undersøkt.

Selv om enkelte prosjekter involverer personer fra ulike disipliner, er potensialet for samarbeid på tvers av fakultetene per i dag antageligvis ikke utnyttet. Det betyr at også fagmiljøene kunne profitere av å etablere HD programmet og komme i kontakt, noe som også kan lede til tverrfaglig forskningssamarbeid. På sikt kunne også SV-fakultetet være en relevant samarbeidspartner (der finnes for eksempel CET, senteret for klima og energiomstilling).

Med hensyn til undervisningsaktivitetene finnes det mange etablerte tilbud ved begge fakultetene. Dette er undervisningskompetanse og –erfaring innen tematikken som HD- programmet kan dra nytte av:

Eksempler ved HF:

- HIS114/250 klima og samfunn i førmoderne tid (AHKR-historie)
- VIT212 sentrale spørsmål i forskning og samfunn: Klima: Hva vet vi? Hva bør vi gjøre? (Dannelsesemne: <https://www.uib.no/fag/dannelsesemner>) «[I] dannelsesemne, «Klima: Hva vet vi? Hva bør vi gjøre?», inviterer vi forskere og studenter fra hele universitetet til å ta denne utfordringen og skape et universitetsfellesskap for kunnskapsbasert og kritisk samtale om noen av de mest krevende samfunnsproblemer vi står ovenfor i vår tid» (Senter for vitenskapsteori)

Ved MN finnes et stort antall emner med klima/miljøfokus; noen eksempler:

- MNF244 Årsaker til klimaendringer
- SDG214 FNs bærekraftsmål 14: Liv under vann (BIO)
- SDG215 FNs bærekraftsmål 15: Liv på land (BIO)
- ENERGI200 Energiressurser og forbruk (GFI)
- GEO100 Introduksjon til atmosfære, hav og klima (GFI)
- GEO105 Atmosfære- og havfysikk (GFI)
- GEO110 Atmosfære-, hav- og klimadynamikk (GFI)
- GEO212 Fysisk klimatologi (GFI)
- GEO236 Kjemisk oseanografi (GFI)
- GEOV110 Innføring i marin og terrestrisk kvartærgeologi (GEO)
- GEOV217 Geofarer (GEO)
- GEOV222 Paleoklimatologi (GEO)

- KJEM202 Miljøkjemi (kjemi)
- BIO213 Marin økologi (BIO)
- BIO250 Paleoøkologi (BIO)

I tillegg er det etablert senter for fremragende utdanning (SFU) på BIO (BioCEED), og søkt SFU på geovitenskap og språkfag. Senteret/sentrene kunne spille en rolle i utforming og realisering av HD-programmet.

Alt i alt kunne et HD-programmet med tema "klima og miljø" bygge på stor kompetanse i både forskning og undervisning på begge fakultetene. Temaet er spennende og aktuelt med stor samfunnsrelevans. Et tverrfaglig HD tilbud med dette temaet burde derfor vekke interesse både ved potensielle UiB studenter og ikke minst underviserne.

Hovedelementer i tilbudet

Studentene på HD-programmet følger den ordinære undervisningen i de fagene (spesialiseringene) som deltar i HD-programmet, men tar tverrfaglige fellesemner ved siden av. Dette bør være fem-poengsemner særlig utviklet for HD-programmet som bare kan tas av disse studentene. Studentene møter jevnlig, for eksempel annen hver uke, til felles undervisning i emnet. Emnene bør ha tydelige emneansvarlige som følger studentene gjennom hele semesteret, samtidig som studentene bør møte ledende forskere med ulike perspektiver innen det tematiske feltet programmet har. Ved å integrere ordinære spesialiseringer i HD-programmet, tror arbeidsgruppen det kan motvirke å gi ordinære studieprogrammet lavere anseelse.

Som omtalt over, er det ifølge litteratur på området særlig tre hovedkomponenter som er felles for vellykkede HD-program; skaping av fellesskap, vekt på akademisk kompetanse og frihet/selvstendighet. Arbeidsgruppen anbefaler derfor at et eventuelt HD-program ved UiB legger vekt på å inkludere disse komponentene.

I tillegg bør tilrettelegging for internasjonalisering vektlegges. Det vil gjøre programmet mer attraktivt i tillegg til å styrke selve programmet.

Skaping av fellesskap

Litteraturen framhever at det å skape et læringsfellesskap som inkluderer både medstudenter og lærere er særlig viktig. Etablering av gode og aktive læringsfellesskap er vesentlig for at motiverte og talentfulle studenter får utløst potensialet sitt. Det kan nås på flere måter. Studentene må ses på som en gruppe, et kull, og følges opp fra start, studieadministrativt, faglig og faglig-sosialt. Felles arenaer, som egne lesesaler for disse studentene og tilgang til kollokvierom, er viktige eksempler. Felles emner avgrenset til HD-studenter vil også være viktig, sammen med faglig-sosiale aktiviteter. Studentene må tidlig få tildelt mentorer som også må få i oppgave å bidra til å dyrke fram et felles læringsmiljø på tvers av studenter og lærere. Det bør også legges til rette for team-basert undervisning der studentgruppene settes sammen på tvers av fag.

Akademisk kompetanse

HD-studenter må utfordres faglig. Det kan skje både ved at det faglige nivået det blir undervist i er mer krevende, eller ved at studentene tar flere studiepoeng (gjennom HD- emner). Arbeidsgruppen anbefaler det siste. Tverrfaglige emner vil i seg selv kunne være mer faglig krevende fordi det krever forståelse for svært ulike perspektiver. Det er ønskelig med en tydelig faglig progresjon i HD-emnene. Oslo-modellen har løst dette ved at undervisningen første året er kunnskapsorientert og gir innføring i ulike tema. Andre året vektlegger relevante metodeforståelser i ulike fag. I det siste året skal studentene gjennomføre tverrfaglige prosjekt i samarbeid med eksterne aktører der kunnskaper og metodeferdigheter blir anvendt.

Arbeidsgruppen anbefaler en lignende progresjon for UiB. En slik faglig progresjon vil bidra til stadig mer krevende og utfordrende akademiske oppgaver for studentene. Det vil være forskjeller fra fag til fag hvor praktisk gjennomførbart det er å integrere studenter i pågående forskningsprosjekter. Arbeidsgruppen vil anbefale at en slik integrering blir tatt opp som en problemstilling når de ulike HD- emnene skal utvikles.

I samarbeid med mentor og studieveiledere bør HD-studenter veiledes i sammensetningen av emner som skal inngå i spesialiseringen, og også her vil det i en del tilfeller være muligheter til å sette sammen mer krevende spesialiseringer.

Frihet/Selvstendighet

Litteraturen peker på at HD-studenter har preferanse for, og evne til, større grad av selvstendig læring og selvstendige prosjekter. En slik selvstendighet kan ivaretas ved at HD- studenter, i samarbeid med mentor og studieveiledere, i større grad skreddersyr innholdet i sin grad. Det kan også ivaretas ved at HD-studenter i noen grad får mulighet til å velge ut egen litteratur/pensum til HD- emnene.

Ikke minst vil et evt prosjektarbeid i det tredje året åpne for stor grad av selvstendighet i valg av opplegg, metoder, litteratur etc. Prosjektarbeid vil også kunne åpne for studentaktiv forskning og/eller arbeidslivpraksis. Arbeidsgruppen anbefaler en vurdering av om prosjektarbeidet kan foregå som del av et praksisopphold utenfor UiB, for eksempel i samarbeid med organisasjoner, forvaltning, forsknings- eller næringsrettet virksomhet der HD-programmets tematikk er relevant. Erfaringer fra andre praksisrettede emner viser at praksisopphold ofte gir studenten store rom for selvstendig utforming av praksisinnholdet, både når det gjelder valg av arbeidsoppgaver og ikke minst gjennomføringen av dem. Organisering av praksisopphold kan være krevende administrativt, og bør derfor i første omgang tilbys i ett HD-emne, og da gjerne mot slutten.

Vurderingsformer

Emnene bør vurderes i form av mapper. Hva som skal inngå i disse mappene, vil kunne variere fra emne til emne og fra semester til semester. Mappene bør demonstrere at studentene har evne til å reflektere over sentrale problemstillinger innen tematikken som er valgt, og at denne refleksjonen demonstrerer evne til å håndtere tverrfaglige perspektiv. Oslo-modellen er også mappevurdert, med bestått/ikke- bestått som vurdering.

Arbeidsgruppen har ikke spesielle meninger om hvorvidt HD-emner bør vurderes til bestått/ikke-bestått eller gis karakterer, men vil gjerne igjen peke på problematikken med at HD- studenter med svake karakterer i spesialiseringen kan få utskrevet HD-vitnemål.

Organisering og finansiering

Arbeidsgruppen anser en tydelig organisatorisk forankring av programmet som viktig. Det vil bidra til ansvarliggjøring når det gjelder utvikling og drift av programmet. Det vil dessuten være viktig for HD- studenter å ha klare organisatoriske rammer å forholde seg til, både for den administrative oppfølgingen av disse studentene, men også for å legge til rette for et felles miljø.

Ved UiO er HD-programmet lagt til CCSE - Centre for Computing in Science Education, et senter for fremragende undervisning. Ved UiB er det for tiden ett tilsvarende senter - bioCEED - Senter for fremragende utdanning i biologi, mens andre miljø (deriblant fremmedspråk og geovitenskap) har søkt om tilsvarende status våren 2019. Arbeidsgruppen anser disse miljøene som aktuelle å legge ansvaret for HD-programmet til.

Ressursbehovet vil være avhengig av hvor mange studenter som tas opp. Ved opptak av ti studenter hver på HF og MN., vil programmet ferdig utbygd potensielt ha 60 studenter som skal ha spesiell oppfølging studieadministrativt og faglig.

Universitetet i Oslo søkte om ekstra bevilgninger for å starte HD-programmet, men fikk avslag. UiB kan heller ikke forvente dette. Arbeidsgruppen vil poengtere at oppstart av et slikt program vil være ressurskrevende, og at det er en forutsetning at UiB og/eller fakultetene gir programmet tilstrekkelige ressurser for å kunne tilby et kvalitativt godt program. Programmet i Oslo har ansatt en faglig koordinator, og en tilsvarende posisjon vil også være nødvendig i Bergen. I tillegg vil det være økt press på studieadministrasjonen (inkludert timeplanlegging, eksamensoppfølging etc.) ved de fagene som evt. skal inngå i et HD-program. Mentorordningen for HD-studenter vil også koste penger, både i form av opplæring av mentorer, men også i utføringen av oppgaven. Egne HD-emner må utvikles og driftes. Hvor mange emner, er avhengig av når opptak til programmet foregår. Ved opptak i samordna opptak blir det naturlig med seks HD-emner (et 5-poengsemne hvert semester), ved opptak etter ett år blir tallet på emner redusert til fire i løpet av HD-programmet. Når programmet er i full drift, vil det avhengig av modellen, være behov for å tilby tre HD-emner hvert semester, ett for hvert kull.

I ressursvurderingen må det også tas hensyn til infrastrukturbehov; egne møteplasser og lesesaler for HD-studenten.

Arbeidsgruppen vil understreke at de administrative og faglige ressursbehovene ikke må undervurderes. Et godt HD-program vil ikke kunne utvikles og driftes uten betydelig ressursbruk.

Konklusjon

Arbeidsgruppen vil anbefale videre utredning av et tverrfaglig HD-program. Et slikt program må ha et klart og tydelig formål, der det ekstra læringsutbyttet programmet gir utover spesialiseringen studentene går på, er eksplisitt uttrykt og målbart. I arbeidsgruppen blir evnen til tverrfaglig problemforståelse og problemløsning vurdert som et viktig ekstra læringsutbytte, i samsvar med UiBs strategi for 2019-2022. Dette vil være kompetanse som er relevant både for kandidatens senere yrkesliv, der tverrfaglighet i mange sammenhenger preger arbeidshverdagen, og styrke kandidatens evne til å løse samfunnsoppdrag. Samtidig vil tverrfaglighet også kunne styrke kandidatene som potensielt innovative forskere.

Arbeidsgruppen har pekt på «Klima og miljø» som et mulig tverrfaglig tema for programmet. Det er et felt som er sentralt i UiBs strategi for 2019-2022, og både MN og HF har svært sterke forsknings- og undervisningsmiljøer innen feltet. Kombinasjonen av humanistiske og realfaglige perspektiver på klima og miljø vil nettopp kunne gi studentene en ekstra kompetanse som vil styrke dem som framtidige forskere, og gi dem et svært samfunnsrelevant ekstra læringsutbytte.

De særlig motiverte og talentfulle studentene må møtes med et tilbud som legger til rette for at de får hentet ut mer av sitt potensiale. Programmet bør utvikles med utgangspunkt i erfaringen som er gjort med slike programmer andre steder, og vi vil særlig peke på skaping av læringsfellesskap, utvikling av akademisk kompetanse og tilrettelegging for selvstendighet som sentralt. Dette betyr også at utvikling av programmet medfører langt mer enn bare etablering av nye HD-emner. Det må legges til rette for en infrastruktur som gjør det mulig å oppnå målene programmet setter seg.

Arbeidsgruppen understreker at det må utarbeides klare krav, både ved opptak til programmet, men også når det gjelder krav for å forbli i programmet.

Det er en forutsetning for et vellykket HD-program at det blir tilført tilstrekkelig ressurser. Samtidig vil arbeidsgruppen advare mot at etablering av et HD-program får

negative konsekvenser for øvrige undervisningstilbud ved fakultetene. En overføring av ressurser fra disse programmene til et HD-program vil være uheldig, og vil også kunne medføre svekket studiekvalitet for spesialiseringer som skal inngå i HD-programmet. Om det skjer, kan etableringen av et slikt program virke mot sin hensikt.

Litteratur og grunnlagsdokumenter:

- ☐ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing
- Wolfensberger, M. V. C. (2012). *Teaching for Excellence Honors Pedagogies revealed*, Münster: Waxmann
- ☐ Wolfensberger, M. V. C. (2015). *Talent Development in European Higher Education - Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*, Springer Open, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-12919-8>
- Meld. St. 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- ☐ Humaniorameldingen (Meld. St. 25): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Forskningsrådets *Rapport fra utvalget om forskerlinjepiloter* (okt 2017): <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?cid=1254031148417&pagename=Veiledning&target=blank>
- Saksfremlegg til universitetsstyret ved UiO, møte 19. juni 2018. V-sak 6: *Universitetet i Oslos studietilbud for studieåret 2019/2020*: <https://www.uio.no/om/organisasjon/styret/moter/2018/06-19/v-sak-6-universitetet-i-oslos-studietilbud-for-studiearet-2019-2020.pdf>



Til arbeidsgruppens medlemmer

Arbeidsgruppe for utredning av honors degree-program for humaniora og realfag ved Universitetet i Bergen - oppnevning og mandat

Deres ref Vår ref Dato
2019/3177-RAL 06.03.2019

Bakgrunn

Stortingsmelding 16 (2016-2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» oppfordret utdanningsinstitusjonen i høyere utdanning til å utvikle tilbud «til de mest talentfulle og motiverte studentene» (s. 67). Den samme oppfordringen presenteres i stortingsmelding 25 (2016-2017) «Humaniora i Norge». I begge meldingene understrekes det at «det er et mål at alle studenter får anledning til å ta ut mer av sitt potensial, ikke bare de som ønsker seg videre til en forskerkarriere.» Meldingene peker mot to hovedmodeller for å utvikle slike tilbud; forskerlinjer som blant annet kan bidra til at lovende studenter kan starte en forskerutdanning tidlig, eller differensierte studieløp/talentprogrammer/honors degrees der særlig motiverte og talentfulle studenter kan få utfordringer som ligger nærmere kapasiteten til den enkelte.

Ved UiO er det vedtatt oppstart av et honors degree-program høsten 2019, med én studieretning innen humaniora og én innen realfag. Ved UiB har ledelsen ved Det humanistiske fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet blitt enige om å sammen utrede muligheten for denne typen studietilbud. Vi tar nå initiativ for å få opprettet en arbeidsgruppe for en slik utredning.

Arbeidsgruppens sammensetning

To vitenskapelig ansatte fra hvert fakultet i tillegg til sekretærfunksjon fra studieseksjonene ved de to fakultetene + to studenter

- Frode Ulvund (leder, HF)
- Ole Hjortland (HF)
- Hans Munthe-Kaas (MN)
- Nele Meckler (MN)
- Ingrid Solhøy (adm., MN)
- Ranveig Lote (adm., HF)
- Iben Alexander Nessel (student, MN)
- Tobias Oliver Moberg Træen (student, HF)

Arbeidsgruppens mandat

- Utrede mulighetene for et tilbud innen humaniora og realfag til de mest talentfulle og motiverte studentene

Telefon 55580000 postmottak@uib.no	Det humanistiske fakultet Telefon 55589380 post@hf.uib.no	Postadresse Postboks 7805 5020 Bergen	Besøksadresse Harald Hårfagresgate 1 Bergen	Saksbehand ler Ranveig Lote 55589963
--	--	---	--	---

- ☐ Diskutere/utrede målgruppe og målsetting for et slikt tilbud, herunder om det skal innføres på BA, MA eller begge nivå. Hvilke kvalifikasjoner skal karakterisere kandidatene fra dette utdanningstilbudet?
- ☐ Vurdere hvilke av de to hovedmodellene forskerlinje versus honors degree-program som er mest hensiktsmessig for UiB (humaniora og realfag)
- ☐ Vurdere hvilke hovedelementer som skal inngå i et slikt tilbud, og på hvilken måte disse kan integreres i utdanningsløpet/-ene (studentaktiv forskning, faglig fordypning vs bredde, økt progresjonskrav, arbeidslivserfaring/praksis, m.m.)
- ☐ Diskutere opptaksgrunnlag. Vurdere om et slikt tilbud skal lyses ut som eget studieprogram i Samordna opptak, eller om opptak skal skje ved utvelgelse/kvalifisering av spesielt talentfulle studenter etter opptak.

Vi ber om at arbeidsgruppen leverer rapport med utredning og anbefalinger til de to fakultetene innen 1. juni 2019.

Etter avtale mellom fakultetene blir ledelse og sekretærfunksjon for gruppen ivaretatt av HF.

Vennlig hilsen Jørgen Sejersted
Dekan HF Claus Huitfeldt
Prodekan for utdanning, HF

Aktuelle dokumenter:

- ☐ Meld. St. 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
 - ☐ Humaniorameldingen (Meld. St. 25): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
 - ☐ Forskningsrådets *Rapport fra utvalget om forskerlinjepiloter* (okt 2017):
<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?cid=1254031148417&pagename=VedleggPointer&target=blank>
 - ☐ Saksfremlegg til universitetsstyret ved UiO, møte 19. juni 2018.
- V-sak 6: *Universitetet i Oslos studietilbud for studieåret 2019/2020:*
- ☐ <https://www.uio.no/om/organisasjon/styret/moter/2018/06-19/v-sak-6-universitetet-i-oslos-studietilbud-for-studiearet-2019-2020.pdf>

Dokumentet er elektronisk godkjent og har derfor ingen håndskrevne signaturer.

Kopi

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Julie A. Tønsaker Watkins

Institutt for fremmedspråk

Senter for kvinne- og kjønnsforskning

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap Senter for vitenskapsteori

Anna Lisa Arefjord

Institutt for filosofi og førstesemesterstudier Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet

Styre: Studiestyret ved Det humanistiske fakultet**Sak: 25/19****Møte: 28.08. 2019**

Sak 25/19: Orientering om opptaket til studieåret 2019-20

Dokumenter i saken:

- Vedlegg 1 - Ja-svar i Samordna opptak høsten 2019
- Vedlegg 2 - Ja-svar i masteropptaket høsten 2019
- Vedlegg 3 – Ja-svar PPU-opptak (HF) høsten 2019
- [Fakultetsstyresak 28/19: Søkertall for studieåret 2019-20](#)
- [Universitetsstyresak 124/18: Opptaksrammer 2019](#)

Studieplasser og ja-svar på HF-program 2019-20

Opptak	Studieplasser 2017	Studieplasser 2018	Studieplasser 2019	Ja-svar 2017	Ja-svar 2018	Ja-svar 2019
Samordna opptak (NOM)	976	1015	1020	1499	1483	1429
2-årig master	243	214	214	164	170	197

Samordna opptak

Samordna opptak omfatter årsstudier, bachelorprogram og lektorutdanning. Opptaksrammene for 2019 ble vedtatt i universitetsstyresak 124/18: *Opptaksrammer*. I juli 2019 fikk HF tilført fem nye studieplasser til femårig lektorutdanning (5LU). Disse er omdisponert fra eksisterende PPU-plasser. De fem nye lektorplassene ble brukt til å øke rammen på MAHF-LÆNO: Lektorutdanningen med master i nordisk fra 28 til 33 plasser. Studieplassene i Samordna opptak (NOM) fordeler seg på følgende hovedkategorier:

Type studieplass	Utlyste plasser 2019
Lektorutdanning (5LU)	105
BA-program (3 år)	697

Årsstudier (1 år)	218
-------------------	-----

Resultater i NOM-opptaket/Samordna opptak

Se vedlegg 1.

Vi fikk totalt 1441 ja-svar etter hovedopptaket og en liten nedgang til 1429 ja-svar etter suppleringsopptaket.

Prognoser for antall møtt i andre semester (UiBs målepunkt for om vi oppnår å fylle studieplassene) er ifølge notat fra UiB datert 15.08.19 et samlet antall på 1061. Dette er litt over antall studieplasser på 1020.

HF har i 2019 gitt tilbud til alle kvalifiserte søkere på de fleste av sine studieprogram, med unntak av:

- bachelor i japansk (ca. 69 på venteliste)
- bachelor i kinesisk (ca. 25 på venteliste)
- lektorutdanning med engelsk (ca. 83 på venteliste)
- lektorutdanning med historie (ca. 116 på venteliste)
- lektorutdanning med religionsvitenskap (ca. 25 på venteliste)

Fakultetet har overbooket på program med god søkning, for å få til en best mulig utnyttelse av studieplassene samlet sett. Dette er en videreføring av de siste årenes praksis, og har gitt resultater i form av økte resultatinntekter på studiesiden.

I 2019 er det spesielt BA i digital kultur, BA i arkeologi, BA i japansk, BA i kinesisk og lektorutdanningene med nordisk, engelsk, historie og religionsvitenskap, som har en klar overbooking, i tillegg til en del av årsstudiene. Programmene som overbookes kompenserer for manglende rekruttering på program som tar opp færre studenter enn utlyste plasser.

Masteropptaket

Den samlede opptaksrammen for masterprogrammene ved HF ble redusert fra 243 til 170 i vedtak om omdisponering av 73 masterplasser til 29 lektorplasser i universitetsstyresak 124/2017.

Opptaksrammen på masterprogrammene er derfor under gradvis nedtrapping. Rammen på 170 reelle masterplasser nås i 2022, mens den i 2019 er på 214 plasser. Se tabell under.

Studium	Opptaks-ramme 2017	Opptaks-ramme 2018	Opptaks-ramme 2019	Opptaks-ramme 2020	Opptaks-ramme 2021	Opptaks-ramme 2022
Master (toårig)	243	214	214	185	185	170
Lektor (femårig)	71	100	105 ¹	105	105	105

Omdisponeringen av studieplasser fra master til lektorutdanning vil på sikt sørge for at antall studieplasser på toårig master harmonerer med rekrutteringsgrunnlaget slik det har vært de siste årene. Samtidig er det viktig å arbeide for å få mange og gode søkere til masterstudiet, og det er en målsetting å øke antall søkere til masterprogrammene ved HF for å få gode søkere og en hensiktsmessig konkurranse om plassene.

Resultater i masteropptaket 2019

Se vedlegg 2.

Til 214 masterplasser fikk vi samlet sett 426 førsteprioritetssøkere. Til sammen var 330 kvalifisert. Det ble gitt 295 tilbud om studieplass og av disse har 197 takket ja til studieplass. Dette er en økning på 26 flere ja-svar sammenlignet med høsten 2018. Den mest iøynefallende endringen fra i fjor er en stor økning i opptaket til de to erfaringsbaserte masterprogrammene i undervisning, som til sammen står for en økning på 24 ja-svar.

Andre program med en klart positiv tendens siste tre år er religionsvitenskap, nordisk, italiensk og arkeologi og for så vidt også lingvistik.

Til tross for økning i ja-svar vil HF stå igjen med ledige masterstudieplasser høsten 2019. Vi forventer imidlertid å kunne fylle ytterligere opp på program med ledige plasser i suppleringsopptaket våren 2020. I tråd med fjorårets suppleringsopptak kan vi håpe på et opptak på rundt 20 nye masterstudenter våren 2020.

Når omdisponeringen av masterplasser til lektorplasser er fullført i 2022 vil fakultetets opptak til master harmonere med rekrutteringen dersom denne fortsetter som nå.

¹ Merk at vi i 2019 fikk tildelt 5 nye studieplasser på lektorutdanningen, og at totalt antall plasser derfor er økt til 105 fra 2019.

PPU-opptaket

Se vedlegg 3.

Antall søkere til PPU-studiet har vesentlig tilbakegang i 2019, både sett i forhold til det ekstraordinære 2018, men også i forhold til 2017 og tidligere år. Det er sannsynlig at tilbakegangen skyldes at krav om master som opptaksgrunnlag til PPU, har trådt i kraft i år.

Vi forventer at søknaden til PPU vil ligge lavt noen år for så øke igjen når aktuelle søkere har hatt mulighet til å kvalifisere seg. Det forventes imidlertid ikke en stor økning i rekrutteringen på PPU fremover.

Som nevnt over, er noen av HFs PPU-plasser omgjort til fem lektorplasser.

Visedekanens merknader

HF fyller studieplassene i Samordna opptak, og kan forvente positive ringvirkninger i økonomien i form av avlagte studiepoeng og oppnådde grader. Gode opptakskull på BA-programmene er også viktig med tanke på rekruttering til master tre år frem i tid. Et godt opptak bidrar til å sikre økonomien ved HF i form av resultatmidler fremover. Det bidrar også til en god utnyttelse av studieplassene ved UiB, og HF bidrar dermed til UiBs måloppnåelse på studiesiden.

Fakultetet fyller i 2019 ikke opptaksrammen for masterprogrammene, men dette forventes å være en forbigående situasjon. Rekrutteringen til master er allerede nå i tråd med det antall masterplasser fakultetet reelt besitter på toårig master (170 plasser).

PPU: Rekrutteringen til PPU har tilbakegang og forventes å være svakere enn ønskelig også fremover. Her vil fakultetet be om en ytterligere omgjøring av PPU-plasser til lektorplasser.

Forslag til vedtak:

Studiestyret tar saken til orientering.

Svein Ivar Angell
prodekan

Ranveig Lote
studiesjef

Row Labels	Antall studieplasser	Antall Tilbudstall i Hovedopptaket	Antall tilbud totalt etter supplering	Antall Ja-svar i hovedopptaket	Antall JA-svar etter supplering
Det humanistiske fakultet	1020	2376	2391	1441	1429
Arabisk (B3)	15	46	47	17	20
Arkeologi (B3)	40	156	157	74	72
Digital kultur (B3)	55	158	158	100	95
Engelsk, bachelor (B3)	65	114	114	77	75
Engelsk, årsstudium (AR)	24	130	130	58	59
Filosofi (AR)	15	68	69	36	35
Filosofi (B3)	40	87	87	58	58
Fransk, bachelor (B3)	10	24	24	15	14
Fransk, årsstudium (AR)	8	32	32	10	11
Historie, bachelor (B3)	115	199	199	144	147
Historie, årsstudium (AR)	40	185	185	110	111
Italiensk (B3)	10	20	20	9	8
Japansk (B3)	30	56	57	37	37
Kinesisk (B3)	20	45	46	30	29
Kjønn, seksualitet og mangfold (AR)	15	94	94	53	47
Kjønnsstudier (B3)	15	30	30	17	17
Klassisk filologi (B3)	10	6	6	4	4
Kulturvitenskap (B3)	20	37	37	26	25
Kunsthistorie, bachelor (B3)	35	48	48	30	30
Kunsthistorie, årsstudium (AR)	30	87	88	52	53
Lektor, 8.-13. trinn, engelsk (M5)	14	40	41	25	25
Lektor, 8.-13. trinn, fransk (M5)	4	6	6	5	5
Lektor, 8.-13. trinn, historie (M5)	20	38	44	21	26
Lektor, 8.-13. trinn, nordisk (M5)	33	62	62	47	45
Lektor, 8.-13. trinn, religionsvitenskap (M5)	20	50	51	37	35
Lektor, 8.-13. trinn, spansk (M5)	10	15	15	9	9
Lektor, 8.-13. trinn, tysk (M5)	4	6	6	5	5
Litteraturvitenskap (B3)	45	63	63	41	40
Nordisk (AR)	35	69	69	36	37
Nordisk språk og litteratur (B3)	30	24	24	19	20
Norrøn filologi (B3)	5	10	10	6	6
Norsk som andrespråk, bachelor (B3)	10	18	18	12	11
Norsk som andrespråk, årsstudium (AR)	13	43	43	28	28
Religionsvitenskap, bachelor (B3)	27	32	32	23	23
Religionsvitenskap, årsstudium (AR)	20	52	52	39	38
Retorikk (B3)	15	27	27	14	14
Russisk (B3)	15	37	37	27	27
Spansk språk og latinamerikastudier, bachelor (B3)	30	33	33	23	23
Spansk språk og latinamerikastudier, årsstudium (AR)	10	33	34	11	11
Språkvitenskap (B3)	15	37	37	29	29
Teatervitenskap (B3)	15	36	36	16	15
Tysk, bachelor (B3)	10	5	5	3	3
Tysk, årsstudium (AR)	8	18	18	8	7

Studieprogram	Antall plasser	Antall søkere	1.pri-søkere	Kvalifiserte	Antall tilbud	Antall ja-svar	Venteliste	Ja-svar 2017	Ja-svar 2018
Allmenn litteraturvitenskap	15	36	20	20	18	7		11	13
Arkeologi	12	28	23	19	18	13		8	7
Digital kultur	9	63	29	14	11	7		4	6
Engelsk	20	83	56	38	34	16		15	21
Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i engelsk	10	36	23	18	16	12		5	Ikke opptak
Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk	10	38	31	21	20	17		12	5
Filosofi	15	27	11	10	8	5		8	15
Fransk	5	10	7	5	5	4		1	7
Gresk	2	1						0	0
Historie	30	107	93	81	67	45	8	44	30
Italiensk	3	8	8	7	7	6		0	Ikke opptak
Kulturvitenskap	8	19	5	5	4	2		8	9
Kunsthistorie	12	16	13	13	12	10		13	10
Latin	2	1	1	1	1	1		1	0
Lingvistikk	8	46	24	18	17	7		2	7
Nordisk språk og litteratur	15	40	27	20	20	18		10	12
Norrøn filologi	5	5	2	3	3	2		0	0
Religionsvitenskap	10	28	18	14	12	11		2	7
Russisk	5	6	4	4	4	4		1	5
Spansk språk og latinamerikastudie	10	22	14	8	7	3		13	4
Teatervitenskap	5	13	12	8	8	4		4	9
Tysk	3	7	5	3	3	3		1	4
SUM	214	640	426	330	295	197	8	163	171

Fag	Antall søknader	Førstepri-søkere	Antall kvalifiserte	Antall tilbud	Antall ja-svar
184.4000 Didaktikk - Norsk	35	16	10	10	7
184.4001 Didaktikk - Norsk som andrespråk	12	5	5	5	5
184.4002 Didaktikk - Fransk	13	6	7	7	6
184.4003 Didaktikk - Engelsk	55	24	20	20	10
184.4004 Didaktikk - Spansk	19	13	8	8	6
184.4005 Didaktikk - Tysk	9	6	3	3	1
184.4006 Didaktikk - Historie	67	35	41	41	17
184.4007 Didaktikk - RLE/Religion, livssyn og etikk	44	8	13	13	6
184.4021 Didaktikk - Filosofi	14	5	4	4	2
SUM	268	118	111	111	60