

UNIVERSITETET I BERGEN

MØTEINNKALLING

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Tidspunkt: 26.11.25, kl. 12.15-14.00.

Stad: Harald Hårfagres gate 1, møterommet i 1. etasje.

Innkallinga er sendt til:

Heming Helland Gujord, Birger Solheim (IF), Aidan Conti (LLE), Christian Sæle (AHKR), Franz Knappik (FOF vara), Kari Jegerstedt (SKOK), John-Wilhelm Flattun (UB vara), Sara Søholt (studentrepr) og Tord Varhaug Lid (studentrepr).

Kopimottakarar: Jacob Hoffmann, Signe Nilssen, Ståle Melve, Deirdre Smith, Mari-Kristine Morberg, Julie Alver Tønsaker, Hanne Svanholm Misje, Ellen Vikersveen, Shizuka Sydnes, Helge Restad, Elisabeth Hagen Hjellbrekke, Ayla Tessem og Rebekka Nistad.

Saksliste og sakspapir er vedlagde.

Eventuelt forfall må meldast snarast til personleg varamedlem og til rebekka.nistad@uib.no.

Bergen, 20.11.25.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

SAKSLISTE:

I Godkjenning av innkalling og saksliste

II Godkjenning av protokoll fra [møtet 01.10.25](#).

III Orienteringssaker

SAK 38/25 Komité for Spurveugleprisen (munnleg orientering)

IV Diskusjon- og drøftingssaker

SAK 39/25 Prosess og møtefrekvens for sakshandsaming knytt til Studieporteføljeprojektet

V Vedtakssaker

SAK 40/25 Rapport fra ekstern fagfelle, spansk språk og latinamerikastudium

SAK 41/25 Rapport fra ekstern fagfelle, kinesisk

SAK 42/25 Rapport fra ekstern fagfelle, tysk

SAK 43/25 Rapport fra ekstern fagfelle, kjønn, seksualitet og mangfold

SAK 44/25 Møteplan for studiestyret for 2026

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 39/25: Prosess og møtefrekvens for sakshandsaming knytt til Studieporteføljeprojektet

Bakgrunn for saka

Til 15. januar skal bachelorprogramma ved HF, i samsvar med Studieporteføljeprojektet sin tidsplan, melde inn endringar som skal tre i kraft frå hausten 2026. Då vil nye spesialiseringar (med obligatorisk fellesemne), emnepakkar og reviderte studieplanar liggje føre, og programma skal ha innfridd dei nye føringane som prosjektet har satt for fakultetet sine bachelorprogram.

Studiestyret har fått ansvar for å godkjenne reviderte emneomtaler, studieplanar, fellesemne og emnepakkar i den nye porteføljen. Dette inneber eit særskilt ansvar for å sikre at studiekvaliteten i dei reviderte programma blir god, og at innføring og operasjonisering av dei nye innslaga i programma skjer på same vilkår på tvers av institutt og senter. Alle endringane vil føre med seg ei stor mengd saksdokument som skal handsamast i studiestyret etter 15. januar. Det er naturleg å dele sakene mellom fleire møte.

Studiestyret bes diskutere korleis vi sikrar ein god prosess vidare i godkjenninga av tiltaka i Studieporteføljeprojektet, med sikte på å utforme ein plan for kva som skal opp i studiestyret når.

Denne saka må sjåast i samanheng med sak 44/25 – møteplan for Studiestyret for våren 2026. Møtedatoane føreslått for våren 2026 er planlagt for å passe med møta i Fakultetsstyret og Utdanningsutvalet. Studiestyret kan legge til fleire møtedatoar ved behov.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 40/25: Rapport frå ekstern fagfelle, spansk språk og latinamerikastudium

Dokument i saka

- Rapport frå ekstern fagfelle for spansk språk og latinamerikastudium, Inger Olsbu
- Notat til rapport frå programstyret i spansk språk og latinamerikastudium

Bakgrunn for saka

Ekstern fagfelle for spansk språk og latinamerikastudium har levert inn rapport for 100-nivået i spansk. Rapporten inkluderer òg evaluering av nettversjonane av 100-nivået.

Forslag til vedtak

Studiestyret tar rapporten til orientering.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

Programsensorrapport for 100-nivået i spansk

Navn: Inger Olsbu

Programsensor ved Spansk og latinamerikastudier, Humanistisk Fakultet, UiB.

Oppnevnt for perioden 1.1.2024 (med virkning fra 01.03.2024) -31.12. 2027.

Våren 2024 ble jeg oppnevnt som programsensor ved Spansk og latinamerikastudier ved Universitetet i Bergen. Programstyrets bestilling for 2024 har vært å få vurdert fagtilbudet på 100-nivå. I arbeidet med rapporten har jeg fått innblikk i emnebeskrivelser, emnenes innhold i canvas, karakteroversikter, forelesningsplaner, og studentevalueringer fra høstsemesteret 2023 og vårsemesteret 2024.

Jeg har i tillegg hatt samtaler med de to studiekonsulentene som har hatt ansvar for spansk i 2024: Robert Graff Bakkevold (vår 2024), og Gita Pattanaik Rongevær (høst 2024)- Jeg har også snakket med fagkoordinator for spansk og førsteamanuensis i latinamerikansk kultur, Synnøve Ones Rosales (høst 2024) og med førsteamanuensis i spansk språk, Åse Johnsen (vår 2024, høst 2024).

Rapporten er basert på malen i sensormappen ved UiB.

Jeg kommer først til å gå gjennom hovedtrekk ved studieopplegg og undervisning på 100-nivå. Deretter tar jeg for meg vurderingsordninger og karakterer. Jeg vil også oppsummere studentevalueringene fra de ulike emnene.

100-nivåets sammensetning

Stp.	INTRODUKSJONSKURS: SPLA 100
10	SPLA100 er et introduksjonskurs på bachelornivå. Det er ikke obligatorisk, men stort sett alle bachelorstudentene tar det. Det foreligger i tillegg en plan om å gjøre emnet obligatorisk for lektorstudenter.

EMNER I ÅRSSTUDIET, VÅRSEMESTERET 2024		
Stp	CAMPUS	NETT
10 stp	SPLA 107: Spansk grammatikk I	SPLA 627
10 stp	SPLA 108: Latinamerikansk litteratur I	SPLA628
10 stp	Spla 109:	SPLA 629

EMNER I ÅRSSTUDIET, HØSTSEMESTERET 2024		
Stp	CAMPUS	NETT
10 stp	SPLA 117→hybridstudium nett/campus	SPLA 637→ lagt ned som eget emne
10 stp	SPLA 118→hybridstudium nett/campus	SPLA638→ lagt ned som eget emne
10 stp	SPLA 119→hybridstudium nett/campus	SPLA 639→lagt ned som eget emne

Våren 2024: SPLA 107, 108 og 109 (campus) og SPLA 627, 628 og 629 (nett).

Spla 107: Spansk grammatikk I (campus)

Undervisning: Våren 2024 ble det gitt 32 timer undervisning fordelt på 8 uker (mellom uke 3 og 12) i SPLA107. Undervisningen ble gitt i form av 8 x 2 timer forelesninger (16 timer) og 16 x 2 timer gruppeundervisning (32 timer). Gruppeundervisningen var fordelt på 2 studentgrupper slik at hver gruppe hadde to timer undervisning i uken (totalt 16 timer per gruppe). Forelesningene ble brukt til gjennomgang av teori, mens man i gruppene jobbet med oppgaveløsning og lignende aktiviteter. Som en del av undervisningen ble det også lagt ut 5 videoer med teoriforklaringer i canvas.

Arbeidskrav: Det var krav om to obligatoriske oppgaver i emnet (godkjent/ikke godkjent).

Vurderingsform: en skriftlig hjemmeeksamen på seks timer.

Studentevaluering: Emnet får en svært god evaluering av studentene på omtrent alle punkter. På spørsmålet «Hvilket utbytte har du hatt av gruppetimene?», svarer 100 prosent «svært godt utbytte». Antallet respondenter er imidlertid svært lavt: 4 studenter svarte på alle spørsmålene i evalueringen og 1 student svarte på noen av spørsmålene. Pga. lav responsrate er det vanskelig å trekke noen veldig klare konklusjoner basert på evalueringen.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 54

Antall studenter som møtte til eksamen: 38

Karakterfordeling: F: 2, E: 4, D: 5, C:12, B:9, A. 6

Studentevaluering, antall respondenter: 4

Spla 627: Spansk grammatikk I (nett)

Våren 2024 ble det gitt 32 timer synkron digital undervisning fordelt på 8 uker (mellom uke 3 og 12) i SPLA 627. Undervisningen var fordelt på to studentgrupper, slik at hver gruppe hadde 2 timer undervisning i uken (til sammen 16 timer per gruppe). I tillegg til dette fikk studentene 12 innspilte videoforelesninger. Disse ble brukt til gjennomgang av teori, mens man i gruppeundervisningen arbeidet med oppgaveløsning og lignende aktiviteter.

Arbeidskrav og vurderingsform var likt for SPLA 107 og SPLA 627.

Studentevaluering: Tilbakemeldingene på kurset er svært gode på omtrent alle punkter. Enkelte kommenterer at gruppearbeid på nett (f.eks. i *breakout rooms*) uten lærers tilstedeværelse var utfordrende og at de kunne ha ønsket seg mer støtte i forbindelse med dette. Flere kommenterer fordelene med fleksible online-studier på kveldstid som lar seg kombinere med jobb og familie. En respondent mener det var vanskelig å komme i kontakt med medstudenter, mens andre var godt fornøyde med læringsmiljøet. Disse kommentarene er interessante fordi de peker mot fordeler og ulemper med nettundervisning. Responsraten på evalueringen er imidlertid noe lav da det er kun 11 som har svart på den.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 47

Antall studenter som møtte til eksamen: 23

Karakterfordeling: F: 3, E:3, D: 5, C: 5, B: 5, A: 2

Studentevaluering, antall respondenter: 11

Spla 108: Latinamerikansk litteratur og kultur I (campus)

Våren 2024 ble det gitt 32 timer undervisning fordelt på 8 uker (mellom uke 4 og uke 15).

Undervisningen ble gitt som 2 forelesninger a 2 timer per uke.

Arbeidskrav: Studentene måtte levere 3 obligatoriske arbeidskrav; 2 skriftlige essayer og 1 muntlig presentasjon.

Vurderingsform: Muntlig eksamen. Forberedt presentasjon over et tema gitt en uke på forhånd (10-12 min), deretter eksaminasjon i et annet pensumtema.

Studentevaluering: Det foreligger ikke studentevaluering i dette emnet.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 28

Antall studenter som møtte til eksamen: 19

Karakterfordeling: F: 1, E: 2, D: 2, C:5, B: 5, A: 4

Spla 628: Latinamerikansk litteratur I (nett)

Våren 2024 ble det gitt 32 timer undervisning fordelt på 8 uker (mellom uke 4 og uke 15).

Undervisningen ble gitt som 2 digitale forelesninger a 2 timer per uke.

Obligatoriske arbeidskrav og vurderingsform er likt for SPLA 628 og SPLA108.

Studentevaluering: Det foreligger ikke studentevaluering i dette emnet.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 43

Antall studenter som møtte til eksamen: 18

Karakterfordeling: D: 2, C:5, B: 4, A: 7

Spla 109: Latinamerikansk historie (campus)

Våren 2024 ble det gitt 40 timer undervisning fordelt på 10 uker (mellom uke 3 og uke 16) i SPLA109. Undervisningen ble gitt som 2 forelesninger a to timer per uke.

Studentevaluering: Studentene er svært fornøyde med studiet på de aller fleste punkter. Hvis man legger sammen de to mest positive svaralternativene (type «svært god», «god»), så utgjør

de ca 90 % på de fleste spørsmålene. Det er 11 respondenter på undersøkelsen. Studentene trekker frem at de er veldig fornøyde med læringsmiljøet. Sett i lys av antall eksamensoppmeldte; 38, og antall studenter møtt til eksamen; 29, er dette en relativ lav responsrate, noe som påvirker betydningen av evalueringen.

Arbeidskrav: Studentene måtte levere 3 obligatoriske arbeidskrav; 2 skriftlige oppgaver og 1 podcast.

Vurderingsform: Eksamen bestod av en skriftlig oppgave som var en bearbeidelse og videreutvikling av én av de to skriftlige obligatoriske oppgavene.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 38

Antall studenter som møtte til eksamen: 29

Karakterfordeling: F: 2, E:3, D:2, C:6, B:9, A:7

Studentevaluering, antall respondenter: 11

Spla 629: Latinamerikansk historie (nett)

Våren 2024 ble det gitt 40 timer undervisning fordelt på 10 uker (mellom uke 3 og uke 16) i SPLA109. Undervisningen ble gitt som 2 forelesninger a to timer per uke.

Arbeidskrav og vurderingsform var likt for SPLA 109 og SPLA 629.

Studentevaluering: Også i det nettbaserte emnet er studentene svært fornøyde på de aller fleste punkter. Det studentene utrykte størst misnøye med var informasjonen rundt videre nettstudier. Flere kommentarer pekte på usikkerhet rundt dette. En respondent var frustrert fordi hen hadde fått beskjed om at dokumenterte norskkunnskaper var et krav for å fortsette nettbaserte spanskstudier i 2.semester. Evalueringen hadde 12 respondenter, dvs. en fjerdedel av eksamensoppmeldte studenter og under halvparten av de som møtte til eksamen.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 48

Antall studenter som møtte til eksamen: 27

Karakterfordeling: F: 4, E: 2, D: 1, C:7, B: 10, A: 3

Studentevaluering, antall respondenter: 12

Høsten 2024: SPLA 117, 118 og 119 (campus) og SPLA 637, 638 og 639 (nett).

Spla 117. Spansk II (10 studiepoeng).

Høsten 2024 ble dette emnet gjennomført som et kombinert campus- og nettstudium-kurs med to forelesere. Denne hybride undervisningsformen henger sammen med en omlegging av eksisterende kurs: Spla 117 og spla 637, som høsten 2024 ble samkjørt.

Undervisningen bestod av en kombinasjon av 7 videoforelesninger med teorigjennomgang (ca 15-30 minutter) og 7 x 2 seminarer med gruppeaktiviteter ledet av lærer (dvs. 4 t. pr uke i 7 uker, til sammen 28 timer). Seminarene ble gitt både på campus og på zoom. Alle studentene skulle delta på 2 seminarer i uken, men kunne velge om de ville møte opp fysisk eller på zoom. Basert på studentevalueringen virker det som om undervisningen i praksis var lagt opp litt forskjellig på campus og på nett, ettersom den ene respondenten i evalueringen mener at organiseringen av emnet på campus med 2 timer teorigjennomgang med lærer + 2 timer gruppearbeid, fungerte bedre enn videoforelesninger i kombinasjon med 2 x 2 timer gruppearbeid på nett.

Studentevaluering: Evalueringen var svært positiv, men med kun 1 respondent kan man ikke tillegge den særlig vekt.

Vurderingsform: 5 timer skriftlig skoleeksamen, kun ordbok som hjelpemiddel.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 37

Antall studenter som møtte til eksamen: 30

Karakterfordeling: F: 1, E: 4, D: 1, C:7, B:10, A:7

Studentevaluering, antall respondenter: 1

Spla 118. Kultur, historie og litteratur: Menneske og miljø i LatinAmerika.

Høsten 2024 ble dette emnet gjennomført som et kombinert campus- og nettstudium-kurs. Kurset gikk fra uke 35 til 43, med 7 ukers undervisning. Studentene hadde to forelesninger (4 timer) per uke (til sammen 28 timer med undervisning). Forelesninger over samme tema ble

gitt både på campus og digitalt av to ulike forelesere. Emnet har ikke obligatorisk oppmøte, men studentene må få godkjent to obligatoriske oppgaver før de kan gå opp til eksamen. Etter å ha gått gjennom emnet i canvas ser jeg at undervisningen på campus og undervisningen online ikke samsvarer helt. Det fremgår ikke av materialet hvorvidt dette har noen praktiske konsekvenser (f.eks. med hensyn til oppmøte nett/campus, eller eksamen).

Studentevaluering: Det er litt forvirrende å lese studentevalueringen fordi det der kun er kommentarer som refererer til nettundervisning. En respondent skriver f.eks.: «Siden hele faget er online synes jeg at eksamen også kunne vært det, spesielt når sensor er online, slik tilfellet var denne gangen». Studentevalueringen er gjennomgående positiv, men har kun 3 respondenter og kan derfor ikke tillegges særlig vekt.

Vurderingsform: Muntlig eksamen som består av to deler: a) en forberedt presentasjon over et tema gitt av foreleser en uke i forkant og b) utgreiing om et på forhånd ukjent tema fra pensum.

Antall eksamensoppmeldte studenter: 41

Antall studenter som møtte til eksamen: 33

Karakterfordeling: F: 2, E:1, D:3, C:7, B:7, A:13

Studentevaluering, antall respondenter: 3

Spla 119: Kultur, historie og litteratur: Latin-Amerika i den globale verden.

Høsten 2024 ble dette emnet gjennomført som et kombinert campus- og nettstudium-kurs. Undervisningen gikk over 8 uker, fra uke 35 til uke 45 (undervisningsfri i uke 38 og i uke 41 og 42). Det ble til sammen gitt 28 timer undervisning på campus og 32 timer med digital undervisning. Slik emnet ligger i canvas ser det ut som om de samme powerpointene ble brukt på campus og på nett. Det foreligger imidlertid ingen spesifikke semesterplaner for hhv. campus-undervisning og digital undervisning.

Studentevaluering: Studentevalueringen har en del konkrete tilbakemeldinger på spørsmålet «Hva synes du kunne ha vært gjort annerledes og til det bedre?». Oppsummert så ønsker studentene seg enda mer lærerstøtte. Det kan virke som om de synes at temaene er komplekse

og at de kunne ønske seg mer hjelp til å sette seg ordentlig inn i dem og mer anledning til å fordype seg. Men igjen så er det svært lav respondentrate, kun 5, noe som gjør at man ikke kan gi evalueringen så stor betydning. I tillegg viser svarspråk og kommentarer at det er utenlandske studenter (bl.a. en latinamerikansk student) blant respondentene, og dermed blir det også et spørsmål om hvorvidt disse respondentene er representative for gruppen som helhet. Det er imidlertid interessant å se ønsket om mer lærerstøtte opp mot antall undervisningstimer på campus, som er satt til 28 timer. Ved universitetet i Oslo er dette minimumsnorm av undervisning for et kunnskapsemne på 10 studiepoeng. Ved UiO har de imidlertid egne normer for ferdighetsemner innen fremmedspråkfagene, og der er normen satt til 42 timer for et emne på 10 studiepoeng. Det kan derfor være interessant å se på ressursbruken mht. fordeling campus/nett mot et større samlet timeantall i selve emnet. Dette vil imidlertid ikke kun gjelde spla 119, men også spla 117 og spla 118 som har tilsvarende norm for undervisning (28 timer).

Vurderingsform: En veiledet semesteroppgave på 2000 til 2500 ord skrevet på spansk.

Antall eksamensoppmeldte studenter:37

Antall studenter møtt til eksamen: 33

Karakterfordeling: E: 1, D: 5, C: 10, B: 7, A:8, (Brutt: 2)

Studentevaluering, antall respondenter: 5

Kommentarer:

Forrige gang 100-nivået på Spansk og latinamerikastudier ved UiB ble evaluert, var våren og høsten 2020. Rapporten (24.03.2021) legger vekt på at evalueringen ble gjennomført i en ekstraordinær undervisningssituasjon - et pandemi-år - der de fagansvarlige var underlagt en rekke restriksjoner som påvirket rammene for undervisningen. Emnene som ble evaluert i 2020 var spla 107, spla 108 og spla 109 (våren 2020), og spla 100, spla 117, spla 118 og spla 119 (høst 2020).

På samme måte som 2020 kan sies å ha vært et ekstraordinært år, så er også studieåret 2024 preget av en rekke endringer som på ulikt vis påvirker rammevilkårene for 100-nivået på Spansk og latinamerikastudier. Frem til og med 2024 lå det såkalte Nettspansk-tilbudet ved UiB under EVU (Etter og videreutdanning ved UiB). Fra 2024 ble nettstudiene overført til

institutt for fremmedspråk¹, og som et resultat ble det våren 2024 tilbudt seks emner på 100-nivå ved IF; spla 107, spla 108 og spla 109 med undervisning på campus, og de tilsvarende emnene; spla 627, spla 628 og spla 629 med undervisning på nett. Høsten 2024 ble det fremdeles gitt parallell campus- og nettundervisning, men nettstudiene (med emnekoder spla 637, 638 og 639) forsvant som egne emner og ble fusjonert med campusemnene: spla 117, spla 118 og spla 119. Resultatet ble en slags hybridemner som skulle inkludere både campusundervisning og nettundervisning. Inntrykket er likevel at den nye hybridmodellen i praksis har fungert mer som en «beholder» for to ulike kurs – ett campus- og et nettkurs – enn en fusjonert enhet. Den nye modellen ble videre løst på litt forskjellig vis innenfor de ulike fagdisiplinene språk, litteratur og historie.

Som en konsekvens av denne omorganiseringen omfatter evalueringen av 100-nivået i spansk og latinamerikastudiet for 2024 derved 6 emner for våren (campus og nett) og 3 «nye» hybridemner for høsten. I tillegg kommer innføringsemnet spla 100 som ikke inngår i de 60 studiepoengene som årsstudiet utgjør, men som mange studenter tar før de starter opp.

Fra våren 2025 er det uvisst hvordan studiene skal organiseres videre. Nettstudiene er satt på vent og det er ikke klart hva som vil skje med disse fremover. Organiseringen av emnene på 100-nivå i evalueringsåret 2024 er derfor – på samme måte som i evalueringsåret 2020 – preget av en ekstraordinær situasjon, og det er uvisst hvor representativt det evaluerte 100-nivået anno 2024 vil være for tilbudet på dette nivået fremover.

Omorganiseringen av nettspansk vil også påvirke rammevilkårene for studiet på andre viktige felt i årene fremover. De ansatte på nettspansk ble i 2024 flyttet fra EVU og fikk faste stillinger på IF. IF fikk derved tilført til sammen 1,2 stillinger fra nettspansk (som tidligere dekket bl.a. spla 627, spla 628, spla 629, spla 637, spla 638 og spla 639), fordelt på 1 x 50 % stilling (språk), 3 x 20 % stillinger (historie og litteratur) og 10 % didaktikk. I evalueringsåret 2024 underviste de tidligere EVU-ansatte (nettspansk) fortsatt hovedsakelig på nett, men i teorien er dette skillet nå forsvunnet.

Spansk og latinamerikastudier har 2 fast ansatte i full stilling med førstekompetanse innen spansk språk. I tillegg har instituttet fått tilført en halv stilling i språk fra tidligere nettspansk. Den ene 100 % stillingen forsvinner i 2025 og den andre i 2027, begge i forbindelse med pensjonsavgang. Det er foreløpig ingen plan for erstatning av disse stillingene. Det betyr at man fra 2027 kun har én 50 % stilling (universitetslektor) innenfor fagfeltet språk. Man må

¹ Samtale med Åse Johnsen, 31.01.2025.

anta at dette forholdet vil ha innvirkning på hvordan man løser språk-ennene på alle nivåer i fremtiden.

Per i dag har spansk og latinamerikastudier 1 fast 100 % stilling innenfor fagfeltet litteratur. I tillegg har man 1 x 20 % stilling i litteratur (fra tidl. nettspansk) og 1 x 20 % i litteratur/historie (fra tidl. nettspansk) For å sikre at man til enhver tid kan tilby kvalifisert undervisning på litteraturemnene (i tilfelle sykdom eller permisjoner) gjorde man en endring i emnebeskrivelsene ved forrige revisjon, som åpner for at litteraturemnene kan ha et bredere og mer historisk anlagt innhold. Litteraturemnet spla118 byttet navn fra «Latinamerikansk litteratur og kultur I» til «Kultur, historie og litteratur: Menneske og miljø i Latin Amerika», mens historieemnet spla 119 byttet navn fra «Kultur og samfunn i Latin Amerika» til «Kultur, historie og litteratur: Latin Amerika i den globale verden. Videre har spla 108 skiftet navn fra «Latinamerikansk litteratur og kultur I» (vår 2024) til «Kultur, historie og litteratur: Latinamerikanske revolusjoner» (vår 2025). Spla 109 har byttet navn fra «Latinamerikansk historie» (vår 2024) til «Latinamerikansk historie og litteratur» (vår 2025). Endringene var et resultat av en pragmatisk avgjørelse knyttet til bemanningssituasjonen ved Spansk og latinamerikastudier, ettersom man har flere stillinger knyttet til fagfeltet historie enn til litteratur. Per i dag har man følgende stillinger innen fagfeltet historie: 2 x 100 %, 1 x 20 % (tidl. nettspansk) og 1 x 20 % (litteratur/historie, tidl. nettspansk).

Hvordan omorganiseringen påvirker fagets økonomiske situasjon og derigjennom emnenes rammevilkår, har jeg ikke innsyn i. Jeg antar at overføringen av 1,2 stillinger vil påvirke instituttets lønnsutgifter. Jeg antar også at kuttet i nettilbudet vil redusere det totale studentantallet, og at dette vil føre til lavere studiepoengproduksjon ved faget. Om det i praksis vil bety en nedgang fra tidligere er imidlertid ikke klart for meg, siden jeg ikke har innsyn i hvordan studiepoengproduksjonen ved nettspansk fungerte da det lå under EVU. Dette er likevel relevante spørsmål å stille ettersom det vil ha stor påvirkning på emnenes rammevilkår.

Det man kan se ut fra tallene for antall studenter som møtte til eksamen henholdsvis våren og høsten 2024, er en nedgang fra 154 studenter om våren til 96 studenter om høsten.

Fagkoordinator for spansk, Synnøve Ones Rosales, rapporterer om en nedgang i antall studenter som tok eksamen i høstens historieemne sammenliknet med tidligere år, Hun setter dette i sammenheng med manglende markedsføring av nettilbudet via EVU, og derved lavere søknadstall til nettstudiene. Hun mener også å ha observert en endring i studentgruppen, og at

det var færre voksne studenter med realkompetanse som fulgte emnet høsten 2024 enn tidligere.

Andre forhold som kan påvirke emnene på 100-nivå fremover er Studieporteføljeprojektet som innebærer en reform av bachelorgraden. Planen er å skifte ut et spanskemne på 10 studiepoeng med et fellesemne (10 stp) som skal gis i samarbeid med andre fag.

Lektorprogrammet er også endret slik at lektorene som har spansk som førstefag heretter kun skal ha 30 studiepoeng på årsstudiet (dvs. spla 107, 108 og 109 i vårsemesteret). De tar deretter 20 stp spansk på 200-nivå. De vil derved kun ha 50 stp spansk (60 dersom man regner med introduksjonsemnet spla 100), når de starter på 300-nivå – dvs. master – mens disiplinstudentene på samme studiet vil ha 90 stp spansk i bunn (60 på 100 nivå + 30 på 200-nivå). Løpet til lektorstudenter med spansk som fag 2 er også under endring. SPLA 100 er et introduksjonsemne på bachelornivå som ikke er obligatorisk, men som de aller fleste bachelorstudenter likevel tar. Dette emnet skal nå muligens gjøres obligatorisk for lektorstudenter med spansk som fag 2. Dette emnet går på høsten, og de skal deretter gå videre til spla 107, 108 og 109 på våren. Disse lektorstudentene skal i tillegg ha ytterligere 10 studiepoeng spansk på 100-nivå slik at de til sammen får 50 studiepoeng. Hva disse studiepoengene skal inneholde, og hvordan de skal inngå i løpet, er foreløpig ikke klart (her har det vært diskutert om man skal opprette et eget tilbud på 10 studiepoeng til disse studentene).

Synnøve Ones Rosales og Åse Johnsen, peker begge på at studentsammensetningen i emnene på 100-nivå er en stor utfordring fordi studentene har så ulik bakgrunn. Dette handler om at disse emnene både har ordinære disiplinstudenter, lektorstudenter, enkeltemnestudenter (f.eks. internasjonale utvekslingsstudenter) og nettstudenter/studenter som ikke følger campusundervisningen. Et annet interessant forhold som kommer frem i gjennomgangen av emnene, er avviket mellom tallet på oppmeldte studenter og studenter som faktisk møter opp til eksamen. Studentevalueringene er gode for alle fag, men har i de fleste tilfeller svært lav responsrate, og kan derfor ikke tillegges så stor vekt. Emnene har ikke obligatorisk fremmøte, og de fagansatte melder om flere studenter som sjelden eller aldri kommer til undervisning. En anbefaling kan derfor være å undersøke dette frafallet nærmere for å se om det kan skyldes forhold knyttet til studiet eller om det har andre årsaker, for eksempel at dette ikke er reelle studenter. Et enkelt tiltak vil være å sette inn en ekstra innsats for å få en høyere responsrate på studentevalueringene, f.eks. ved å gjennomføre disse i undervisningen, sende ut purringer osv., dersom dette ikke allerede er gjort.

Min vurdering av det faglige innholdet i de evaluerte emnene er at det holder en god kvalitet. Et mulig spørsmål mht. videre utvikling av emnene kan evt. være i hvilken grad høst-emnene (spla117, 118 og 119) representerer en progresjon mht. vår-emnene (spla107,108 og 109), forutsatt, selvsagt, at dette er noe man ser på som et mål. Ved kun å betrakte semesterplanene for spla108 og spla 118, går det for eksempel ikke helt klart frem hvordan disse to emnene er tenkt i sammenheng med hverandre; altså hvorvidt spla 118 representerer en progresjon i form av større faglige utfordringer mht. pensum eller temaer i forhold til spla108.

Karaktersnittet for alle emnene er høyt. Emnene har også varierte vurderingsformer, med både skriftlig skoleeksamen, muntlig eksamen og skriftlig hjemmeeksamen. Et forhold som her må tas i betraktning er utviklingen innen KI som gjør at man kan spørre seg om alle emner etter hvert bør komplementere skriftlig hjemmeoppgave/semesteroppgave med andre vurderingsformer gjennom løpet (jfr. spla 109 og spla 119 som kun har denne type vurdering). Et siste spørsmål gjelder undervisnings-normen på 28 timer på disse emnene på 100 nivå. Som nevnt under kommentarene for spla119, er dette en ganske lav norm dersom man betrakter disse emnene som ferdighetsemner. Dette er imidlertid et ressursspørsmål som må vurderes i forhold til andre hensyn, bl.a. hvorvidt man ønsker å videreføre et parallelt undervisningsløp på nett/campus.

Bergen, 13.03.2025

Inger Olsbu

Notat til rapport frå ekstern fagfelle for programma i spansk språk og latinamerikastudium 2024

Programstyret for spansk språk og latinamerikastudium godkjenner den svært grundige evalueringa av 100-nivå 2024 som ekstern fagfelle Inger Olsbu har gjort, og meiner at denne peikar på mange viktige utfordringar for faget. Styret vil gjerne kommentera følgjande:

- Evalueringa av det faglege innhaldet i emna er positiv, noko fagmiljøet er nøgd med.
- Det er ei utfordring å få studentar til å svara på emneevalueringar, men i den grad dei har gjort det, er også studentane sine evalueringar positive.
- Faget har utfordringar med å finna gode og varierte eksamensformer i KI-tider, men jobbar kontinuerleg med dette.
- Olsbu nemner at det er avvik mellom tal studentar som er registrerte og dei som tek eksamen. Dette har vore situasjonen lenge og er til frustrasjon for fagmiljøet då mange av studentane som ikkje tek eksamen, aldri har vore inne på MittUiB og heller ikkje har møtt i undervisninga. Nokre slike namn dukkar også opp år etter år. Lærar har inga mogelegheit til å koma i kontakt med desse studentane og følgja dei opp, men det påverkar fråfallsstatistikken vår negativt.
- Ekstern fagfelle kommenterer at det i emneomtalane ikkje er ein tydeleg progresjon mellom vår- og haustemne. Faget ser dette, men vil peika på at dette heng saman med fleire rundar med diskusjon rundt progresjonsomgrepet der me har oppfatta at leiinga ikkje ynskjer ein slik progresjon. Det er også ei tilpassing til det faktum at lektorprogrammet ikkje tillét ein slik streng progresjon då lektorstudentane berre tek nokre av våre emne. I tillegg heng det, som Olsbu nemner, saman med ein sårbar ressursituasjon på dei ulike fagdisiplinane.

I samband med dette vil programstyret gjerne peika på at det elles er ei generell utfordring å laga gode emne tilpassa alle gruppene som tek emna våre samstundes og som har ulike behov: BA, lektor fag 1 og fag 2, årsstudium, enkeltemne og innvekslingsstudentar.

- Olsbu peikar på at evalueringa er gjort i ei tid med mykje usikkerheit kring ressursar på faget og at dette påverkar emna me tilbyr studentane. Dei stadig endra rammevilkåra med kutt i stillingar, plikt til å gi nettbasert undervisning eller ikkje, og reformer som ny lektormodell og studieporteføljeprosjektet til HF, påverkar kva me må og kan gi av undervisning.

Fagmiljøet seier seg einig i dette, og er både lei seg og frustrerte for at situasjonen er slik. Spansk språk og latinamerikastudium har eit svært fragmentert fagmiljø med mange små delstillingar og vikarar grunna frikjøp for forskingsprosjekt o.l., noko som påverkar stabiliteten og mogelegheita for å utvikla faget. Det er dessutan svært problematisk med ekstra undervisning som vert pålagt faget gjennom reformer som faget ikkje kan påverka (t.d. 15 stp meir i ny lektormodell og fellesemne i studieporteføljeprosjektet), utan at det vert tilført ressursar.

- Ekstern fagfelle peikar også på at tilhøvet mellom campus- og nettemne byr på utfordringar. Om lag halvparten av studiepoenga faget «produserer» er online medan dei emna som er obligatoriske i BAHF-SPLA, MAHF-SPLA, ÅRHF-SPLA samt lektorutdanning fag 1 og 2, går på campus. Her er det ein diskusjon om leiinga vil sikra ressursar til å produsera studiepoenga på nett, eller om ein skal konsentrera seg om campusemna. Det krev heilt klart meir ressursar dersom ein skal undervisa begge deler, men gir, som sagt, også meir studiepoengsinntekter.

Olsbu peikar på at undervisninga me tilbyr i campusemna er på eit minimumsnivå (28 t/veka mot norma ved UiO som er 42 t/veka for ferdigheitsfag) og at det kan vera ein diskusjon om ein bør setja meir ressursar inn på campus. Problemet er at dei ressursane me har online, ville me uansett ikkje kunna bruka på campus grunna tilsetjingsvilkåra. I tillegg peikar Olsbu på at også nettstudentane gjerne vil ha meir oppfølging frå lærar.

Fagmiljøet er einig i at det er ei stor utfordring å gi eit godt nok studietilbod i noko som både er ferdigheits- og kunnskaps-/kompetansefag når me ikkje har ressursar til å gi nok undervisning, men ressursituasjonen er det leiinga/fakultetet som avgjer og ikkje faget.

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 41/25: Rapport frå ekstern fagfelle, kinesisk

Dokument i saka

- Rapportar frå ekstern fagfelle, Xinzheng Wan
- Oppfølgingsplan frå programstyret i kinesisk

Bakgrunn for saka

Ekstern fagfelle for kinesisk har levert inn to rapportar, ein for bacheloroppgåveemnet EAS251 og ein for masteremna KIN303, KIN304 og KIN305.

Forslag til vedtak

Studiestyret tar rapportane til orientering.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

Course Evaluation Report

EAS251 — Bachelor Thesis in China Studies (Spring 2024)

The purpose of this evaluation is to assess the design, delivery, and overall effectiveness of the course EAS251 — Bachelor Thesis in China Studies, offered during the Spring 2024 semester.

Professor Guowen Shang, the course main instructor, provided an extensive and well-structured set of materials, including the course description, reading list, teaching plan, lecture slides, final examination, student feedback, and the instructor's self-evaluation. These resources offered a comprehensive and detailed understanding of the course's objectives, structure, and implementation process.

Furthermore, Professor Shang kindly arranged a dedicated Zoom meeting with me (2025-08-19), during which he addressed several specific questions regarding the course in a clear and thorough manner. The present evaluation is based primarily on the materials and information described above.

1. Overall Course Design

EAS251 is the bachelor thesis course offered in the final semester of the Chinese BA program. In contrast to earlier courses such as KIN101–104, which focus primarily on language and cultural knowledge, this course emphasizes both the development of theoretical literacy and the cultivation of integrated application skills. This dual focus is clearly reflected in the two main objectives stated in the syllabus:

First, to provide students with theoretical knowledge about the Chinese language as well as Chinese culture and society; Second, to train students in critical reading and academic writing, enabling them to critically engage with various academic texts and to produce a bachelor thesis that adheres to academic conventions.

A bachelor thesis is generally regarded as both the culmination and the advancement of undergraduate studies, which makes EAS251 one of the most challenging courses for Chinese BA students. At the same time, the course also places high demands on instructors: they must be able to identify students' weaknesses, determine the key training priorities and appropriate

teaching methods, and offer targeted — even personalized — guidance based on the specific needs of each student.

2. Teaching and Learning Methods

The course consists of two main components: thematic lectures and methodology lectures/seminars. The thematic lectures, delivered by three professors from the Chinese program during the initial stage of the course, are intended to familiarize students with specific research areas and to assist them in identifying research topics for their bachelor theses. The methodology lectures and seminars are designed to introduce students to academic research methods and to provide training in academic writing. This overall structure is well-conceived and closely aligned with the two core training objectives outlined in the syllabus.

Thematic lectures cover a wide range of topics across multiple research fields, including Chinese sociolinguistics, modern Chinese grammar research, Chinese philosophy and intellectual history, as well as discourse analysis theories and methods applied to Chinese studies. These lectures not only provide students with theoretical knowledge of the Chinese language, culture, and society, but also broaden their academic horizons, thereby enabling them to identify research topics of genuine interest.

The lectures are delivered by three professors from the Chinese program, each focusing on areas closely related to their own research expertise. This arrangement ensures both breadth and depth, as the instructors are able to integrate their own research findings into the lectures and convey their passion for scholarly inquiry — an enthusiasm that often inspires students. Furthermore, students who are motivated by these lectures frequently select research areas that align with their supervisors' specializations, which in turn facilitates the supervision process for their theses.

The methodology lectures and seminars, conducted entirely by Professor Shang, are carefully designed in both content and training methods. The reading list includes several classic works on academic writing, such as *The Practice of Social Research*. Key topics covered in these sessions include: identifying and presenting research questions, structuring a bachelor thesis,

conducting a literature review and adopting an academic style, as well as writing the results, discussion, and conclusion sections. Together, these topics span the entire process of academic thesis writing, systematically introducing research methods and comprehensively enhancing students' academic writing skills.

Both the thematic lectures and the methodology lectures/seminars take into account students' practical needs, ensuring strong applicability. For example, the session on “Academic Literature and Library Search” equips students with efficient strategies for locating suitable reference materials. The “General Recommended Titles/Topics” list, along with an overview of past bachelor thesis topics from the Chinese program at the University of Bergen (covering 120 theses from 2013 to 2021), provides students with a concrete understanding of the thesis requirements from the very beginning of the semester. In lectures by Professor Zhao and Professor Shang, exemplary theses from previous cohorts are also shared. Since the authors of these works were once at a similar academic level, they serve to reduce students' sense of intimidation and to inspire new ideas.

The sequence of lectures follows a “theory first, methods later” structure, which matches students' actual learning needs. The early theoretical lectures enable students to identify suitable and personally engaging research topics, while the later “methods” sessions provide practical tools for research and writing, as well as solutions to challenges that may arise during the writing process. Furthermore, the course schedule allocates four hours per week in the initial stage, then reduces to two hours per week later on — a structure that allows students to devote more focused time and energy to thesis writing.

In addition to the main lectures and seminars conducted by the instructors, the course concludes with two final seminars consisting of oral presentation sessions. In these sessions, students present their research projects and receive valuable feedback from both the instructors and their peers. This component not only helps to foster critical thinking, but also forms an integral part of students' academic training. Notably, the seminars are scheduled on April 29 and May 6, while the thesis submission deadline is June 3 — an interval of approximately four

weeks. This arrangement allows students ample time to incorporate the feedback they receive, refine their work, and ultimately enhance the quality of their theses.

3. Compulsory Assignments

The compulsory assignments for this course include two supervision meetings during the process of writing the term paper, as well as an oral presentation on the bachelor's thesis. Advance notices for these activities are posted on the learning platform, outlining clear deadlines and detailed content requirements. For instance, students must submit a draft of their term paper prior to each supervision meeting to ensure that the guidance provided is focused and effective. Correspondence records between the instructor and students suggest that this approach to communication is both effective and well-received, a view further supported by the course evaluation results.

4. Assessment and Results

The main assessment for this course is a supervised bachelor's thesis of approximately 5,000 words on a self-chosen topic.

Clear evaluation criteria are outlined in the *Sensorveiledning Bacheloroppgave i kinesisk EAS251*, which specifies that the thesis must constitute an independent work of 5,000 words ($\pm 10\%$), with a clearly defined research question and active, critical engagement with source materials. These requirements are closely aligned with the course's training objectives and are both reasonable and feasible in terms of word count.

According to data provided by Professor Shang, a total of 13 bachelor's theses were submitted this semester. For a Chinese program at a Nordic university, this is an impressive output. The topics selected were diverse, with most falling into three main areas: the characteristics of the Chinese language and writing system, aspects of Chinese social development, and cross-cultural comparisons. It is evident that the course lectures played a constructive role in guiding students toward these topics, many of which align with the research expertise of their supervisors — a factor that facilitates in-depth and effective supervision. The final grading distribution was as follows: three students received an A, four a B, three a C, two a D, and one an F. Overall, approximately 77% of the class (10 out of 13 students) achieved

a grade of C or higher, indicating a generally strong level of performance. Based on my own review of the theses, I find the grades to be objective and fair.

5. Student Evaluation

A total of six students (out of 13) completed the course evaluation. The results indicate that a majority of students (84%) were generally pleased with the course.

The lecture component also received positive feedback from most respondents (84%). Some reported that their initial concerns at the beginning of the course were completely alleviated, and that they gained substantial benefits from both the “theoretical topics on Chinese” and the “academic writing methods” sections. Regarding the experience of writing a bachelor’s thesis, most students (67% “very much” + 17% “quite a lot”) felt they had benefited greatly. They not only found producing academic work enjoyable but also expressed increased confidence in working with and using Chinese at an advanced level.

Notably, an overwhelming majority agreed that “the teachers were excellent, and the tasks given were achievable.” Satisfaction with thesis supervision was particularly high (84% “very satisfied”), with students commenting that the instructors “gave me very useful advice and I learned a lot I did not previously know,” and that “the supervision was very helpful.” As for suggestions for improvement, some students expressed the wish to receive academic writing training prior to enrolling in the thesis course.

6. Conclusions and Comments

The overall quality of this course is very high. Its design is well-structured, with a clear focus on the training objectives outlined in the syllabus. A variety of teaching methods are employed, and thesis supervision is highly targeted. Both the pass rate and the overall quality of the theses are commendable, reflecting the instructors’ extensive experience in course design and implementation.

In the course evaluations, some students reported that, due to the limited academic training provided in earlier Chinese courses, they found academic writing particularly challenging. They expressed a desire to receive training in academic writing prior to the Bachelor’s thesis course. The course coordinator is well aware of this issue and has planned to adjust the curriculum by

introducing more components in Chinese language study, thereby giving students greater exposure to academic literature reading and essay writing. This adjustment would better prepare them for the demands of Bachelor's thesis writing. In my view, offering thesis-writing training at an earlier stage is both objectively necessary and practically feasible. Such training could possibly be integrated into earlier courses, such as Kin 100: Chinese Language, Culture, and Society.

Regarding the use of source material, the “*Sensorveiledning Bacheloroppgave i kinesisk (EAS251)*” clearly state that active use of Chinese-language sources will be regarded favorably. For a Bachelor's thesis in Chinese studies, this requirement is both necessary and entirely reasonable. In future course descriptions (or even syllabi), it might be advisable to make the expectations more explicit—for example, by requiring that a certain number or proportion of references be in Chinese.

Xinzheng Wan
Uppsala, 23 August, 2025

Evaluation of Courses: KIN303, KIN304, KIN305

This evaluation report covers courses KIN303, KIN304, and KIN305. These three courses are designed for the same group of students and are all offered in the second semester of the graduate program. Evaluating them together allows for a comparison of similarities and differences as well as an analysis of their interconnections.

The evaluation is primarily based on the following materials: the syllabi of the three courses; classroom teaching PPTs; examination papers and the distribution of grades; student evaluation materials; among others. To facilitate my assessment, Professor Zhao Shouhui kindly provided a detailed email (2025-05-29) explaining the overall design, teaching process, and assessment methods of KIN303, which was extremely helpful. The materials reviewed mainly concern the Spring 2025 teaching, while two instructors also provided selected materials from previous years for KIN303 and KIN304. This has offered a valuable dynamic perspective for reference and comparison, making it possible to trace the development of these courses. In addition, Professor Shang organized a survey among current graduate students regarding the overall evaluation of the MA program, which provided a more comprehensive impression of the program's progress. Furthermore, a video meeting with Professor Shang (2025-08-19) helped clarify several questions that arose during my review process.

KIN 303: Topics in Chinese Sociolinguistics

KIN 303 examines the relationship between the Chinese language and Chinese society, extending further into the sociology of language in the era of globalization, with a particular focus on the use of Chinese in Chinese society. This perspective differs from the traditional label “sociolinguistics” that was used when the course was first established. On this distinction, Professor Zhao, the course instructor, provides clear clarification in his lecture notes, thereby ensuring a more precise arrangement of course content. The primary emphasis of the course is on *Language Planning and Policy* (LPP)—a field in which Professor Zhao specializes.

The course content is broadly divided into two components—practice and theory—roughly equal in weight. The practical component introduces the modernization process of the Chinese language, with substantial and engaging analytical examples and Chinese texts, focusing on historical experiences. The theoretical component emphasizes training students to apply conceptual tools from an international perspective in order to analyze and critically evaluate these historical developments. This division of content is also reflected in the structure of the exam. Such a design underscores the close integration of theory and practice, enabling students both to gain substantive knowledge and to apply theoretical knowledge and methodological skills in interpreting language development and official policies in the context of modern China—a key emphasis in the course syllabus.

In terms of teaching emphasis, the instructor is able to make appropriate adjustments depending on the students' prior knowledge and future professional orientation. For instance, in the 2022 and 2024 academic years, the practical component of language planning was reduced, while greater focus was placed on theoretical analysis, making the teaching more targeted and responsive.

The main teaching methods are lectures and seminars, spanning 12 weeks with a total of 24 contact hours. Learning activities include participation in discussions, student-led discussions, and group assignments. According to Professor Zhao, in the 2024 iteration of the course, classroom interaction between teacher and students increased significantly, and these adjustments were well received by students.

Students are provided with a tailored digital collection of state-of-the-art articles in the field. This includes Professor Zhao's own influential work, *Planning Chinese Characters: Reaction, Evolution or Revolution?* (Zhao, Shouhui, et al., Springer US, 2008). Incorporating the instructor's research into the teaching material not only strengthens the course academically, but also inspires students' interest in the field and their aspirations for scholarly research.

Course assessment consists of a four-hour written examination. The exam has two main sections: (1) concept and term explanation, and (2) open questions—discussion and analysis. Both sections require explanatory and argumentative responses, including terminology and definition explanation, short-answer responses, and essay-style opinion questions. The design ensures that the exam aligns closely with course objectives. In particular, essay questions require

students to demonstrate reasoning and analytical ability by critically comparing and contrasting issues studied in the course—an approach well suited to graduate-level education.

Overall, the exam achieves both breadth and depth, with a balanced level of difficulty. The final results show that approximately three-quarters of the students received good or excellent grades, indicating that the overall academic standard of the student cohort is very high.

In the 2023 evaluation, three students (out of a total of four in the class) participated. Overall, the majority of students (66%) reported being satisfied with the course. They noted that the most positive aspects were: some of the topics were very interesting and sparked a desire to learn more; the course provided useful information in the PPTs; and the group discussions and interactive activities during teaching.

KIN304 : Topics in Chinese Literature, Philosophy, Media, and Art

The course KIN304 was first offered in Spring 2023 and for the second time in Spring 2025, both taught by Professor Huiwen Zhang.

The primary objective of the course is to enable students to gain insight into Chinese and global perspectives on emerging social, cultural, and political events. Interaction between native and non-native speakers is encouraged and guided. It is evident that the course has clear learning objectives, broadens students' horizons, and is well-suited for graduate-level study in Chinese.

The course offered a curated selection of state-of-the-art digital readings. The content varied slightly from semester to semester, reflecting developments in the core field and incorporating students' feedback and interests gathered at the beginning of the course. Notably, the course included a rich range of written and audio-visual Chinese materials—such as journal and newspaper articles, book excerpts, film clips, and social media posts—which effectively engaged students' interest.

The main teaching methods include lectures and seminars (12 weeks in total, 24 hours). Students engage in a variety of learning activities, such as preparatory reading, group assignments, oral presentations, and individual research projects. In class, the instructor

frequently adopts innovative pedagogical tools and techniques to help students explore contemporary Chinese culture. For the term paper, the instructor provides individualized supervision, reflecting a commitment to personalized teaching. This form of guidance, also used in other courses such as KIN303, is well suited to graduate-level education and helps students prepare early for the next stage of their studies—thesis writing under close faculty supervision.

Course assessment consists of a supervised term paper in English of about 2,500 words (+/- 10%). The course materials clearly specify the requirements for both content and format. The topic, chosen by the student and approved by the instructor, must be related to the main themes of the course. The paper may take the form of an insightful summary or a critical review of a specific topic, consistent with the course syllabus. In particular, the requirement that “students must familiarize themselves with the rules that apply to the use of sources and citations in the written essay” highlights the course’s emphasis on developing graduate-level academic literacy.

Based on the exam results, in the Spring 2023 semester, the four students in the course received the following grades: 2 A’s, 1 B, and 1 C, reflecting a high level of performance. In the Spring 2025 semester, also with four students, the grades were 1 B, 2 C’s, and 1 D. Compared with the previous cohort, the results showed some decline; however, 75% of the students still achieved a grade of C or above, which can be considered generally satisfactory with a reasonable grade distribution.

As reported in the instructor’s self-evaluation, this course was offered for the first time in the 2023 academic year. In addressing differences in student proficiency, the instructor actively explored and refined teaching methods, continually seeking a balance between course depth and accessibility. By the second offering in 2025, the instructor had developed a more creative and reflective teaching style. Through the use of continuous assignments and mechanisms of collaborative learning with students, the course effectively fostered student development and enhanced overall teaching quality.

According to the overall evaluation of the graduate program in Chinese provided by Professor Shang, students were generally satisfied with KIN304. Some students observed that the

course included a few literary works with limited connection to China, and they felt these materials were somewhat less relevant.

KIN 305: Intercultural Competence

The course was first offered in Spring 2025, taught by Professor Shang. It has clearly defined learning objectives: students gain advanced knowledge on diverse aspects of Chinese culture and social relations and analyze them in relation to their own cultural and societal environments.

The primary instructional materials were provided digitally and include two textbooks—*Exploring Intercultural Communication: Language in Action* by Zhu Hua and *Introducing Language and Intercultural Communication* by Jane Jackson—together with selected chapters from *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. These materials constitute a carefully curated collection of state-of-the-art scholarship in the field, providing a solid foundation and ensuring the academic rigor of the course.

Three teaching methods were adopted in the 12-week course: traditional lectures, and two innovative approaches—flipped classroom lectures (FC) and student-led discussions (SLD). In the flipped classroom format, students assumed the role of instructors by preparing and delivering entire lectures. In the student-led discussions, students acted as facilitators, guiding the introduction, inquiry, analysis, and summary of the assigned readings (chapters from the Handbook). Practice demonstrated that these two approaches greatly enhanced students' initiative and engagement, yielded positive teaching outcomes, and received highly favorable evaluations from the students.

Similar to KIN303 and KIN304, the KIN305 course was primarily taught by professor from the Chinese program. What set KIN305 apart, however, was the inclusion of a guest lecture by Dr. Xia Zhang, who presented her latest research in a talk entitled “*Politeness and Relation Management in the Global Workplace: A Study of Carlsberg Employees' Role-Plays in Global English Across China, Denmark, and England.*” This innovative arrangement not only enriched the diversity of the classroom experience but also broadened the horizons of graduate students in

the Chinese program, providing them with valuable exposure to cutting-edge research in the field of intercultural communication.

It is worth noting that the course KIN305 made extensive use of examples from Chinese communication practices to illustrate key concepts in the broad field of intercultural communication. This approach allowed the course to retain its distinctive identity as part of the “Chinese Studies” program. Moreover, these practically relevant case studies not only captured students’ attention but also deepened their interest in the field.

As for assessment, students were required to conduct independent research on a self-chosen topic within the overall framework of the course and present their projects orally in class to engage in peer discussions. For a postgraduate course that emphasizes the application of theory to practice, this mode of assessment is highly appropriate. In addition, the assessment explicitly requires students to follow the conventions of academic writing and to demonstrate both descriptive and explanatory adequacy in their papers—an approach that clearly fosters the development of advanced research skills and lays a solid foundation for thesis writing. In total, three students successfully completed the final exam (a term paper based on the aforementioned independent research) in May 2025. Two students received an A, and one received a B, reflecting the high quality of teaching in this course.

A total of four students were enrolled in this course, all of whom participated in the course evaluation. Therefore, the collected feedback provides a relatively comprehensive reflection of their views on the course. Overall, the students expressed a high level of satisfaction with both the teaching and the course content. They considered the course objectives to be clear and the instruction to be well organized. The seminars, flipped-classroom activities, and student-led discussions were particularly highlighted as having a positive impact on their learning outcomes. In addition, the students generally felt that the classroom atmosphere was relaxed and enjoyable, the teaching was clear and effective, and the instructor successfully stimulated their learning interest. In terms of improvement, some students suggested incorporating more examples in Chinese.

Conclusions and comments

In the second semester of the graduate program, some courses had been offered multiple times and benefited from extensive teaching experience, while others (such as KIN305) were introduced for the first time with successful innovations in teaching methods. Overall, all three courses were conducted at a consistently high level of quality. These courses not only broadened students' academic horizons but also placed strong emphasis on cultivating critical thinking skills. In addition, they highlighted the importance of independent research projects, structured academic writing, and active participation in scholarly discussions, thereby laying a solid foundation for the subsequent thesis work. Among the instructors responsible for these courses, what students valued most was their passion for their fields, as well as their approachability and supportiveness. Students reported that interacting with such deeply knowledgeable experts in their respective disciplines proved to be immensely rewarding.

In both individual course evaluations and the overall program review, some students indicated a desire for the graduate curriculum to provide more extensive Chinese language training. A review of the current course materials shows that each class already makes a concerted effort to incorporate examples related to China and the Chinese language, thereby integrating theoretical frameworks with China-specific contexts. Nevertheless, in future offerings, it may be worthwhile to include additional language-focused components. For instance, KIN304 could introduce structured reading exercises with Chinese texts, while KIN305 might incorporate some oral practice activities designed to enhance intercultural competence through a Chinese–Norwegian comparative perspective. Such enhancements would further strengthen the program's capacity to meet graduate students' academic needs in engaging with the core linguistic and cultural dimensions of Chinese Studies.

Uppsala, 20 August 2025

Xinzheng Wan

Follow-Up Plan for Curriculum and Pedagogical Development

Chinese Studies BA & MA Programs

In response to the External Evaluation Reports for EAS251 (Bachelor Thesis in China Studies) and KIN303, KIN304, KIN305 (Graduate Courses in Chinese Studies)

Huiwen Helen Zhang 28 September 2025

To further enhance academic quality and respond constructively to student feedback, the Chinese Studies program will pursue the following strategic initiatives over the coming semesters. These measures aim to strengthen core competencies, foster deeper engagement, and support students in achieving their full academic potential.

1. Strengthening Academic Writing Preparation

- Academic writing training will be introduced earlier in the BA curriculum, ideally through foundational courses such as KIN100 or newly developed modules as part of the ongoing BA reform.
- Greater coordination across courses will be encouraged to ensure consistent expectations and support for academic writing throughout the program.

2. Clarifying the Use of Chinese-Language Sources

- Course syllabi—particularly for EAS251—will be revised to include explicit guidelines regarding the use of Chinese-language references in written assignments.
- Students will be provided with curated lists of accessible Chinese academic sources, along with practical guidance on how to engage with them effectively.

3. Enhancing Chinese Language Components in MA Courses

- Language-focused activities will be further developed to meet student needs and optimize available teaching resources.

4. Monitoring and Responsive Adjustment

- Regular student surveys and supervisor feedback will be used to assess the effectiveness of new strategies.
- The program will remain flexible and responsive, adapting approaches as needed to ensure alignment with evolving student needs and pedagogical goals.

This plan reflects the program's commitment to continuous improvement and academic excellence. By implementing these targeted strategies, we aim to cultivate a more robust and supportive learning environment across both undergraduate and graduate levels.

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 42/25: Rapport frå ekstern fagfelle, tysk

Dokument i saka

- Rapport frå ekstern fagfelle for tysk, Beate Lindemann
- Notat frå programstyret for tysk

Bakgrunn for saka

Det oppgitte temaet for fagfellerapporten for 2024 var «Hvordan kan vi gjøre disiplinernene mest mulig relevante for lektorutdanningen (uten å skremme vekk de andre studentene)?»

Forslag til vedtak

Studiestyret tar rapporten til orientering.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

Rapport for året 2024 fra ekstern fagfelle Beate Lindemann (UiT) for faggruppe tysk / UiB

Beate Lindemann (UiT) ble oppnevnt som ekstern fagfelle for faggruppe tysk ved UiB i november 2024. I samråd med kontaktperson Kjetil Berg Henjum fra faggruppe tysk ble det fastlagt at arbeidet forut for og med rapporten for 2024 skulle foregå i januar og februar 2025 og at rapport (for 2024) leveres i mars 2025. Deretter skal arbeidet forut for og med rapporten følge kalenderåret.

Ekstern fagfelle har fått tilgang til alle relevante studie- og emneplaner innenfor bachelor- og masterprogrammene for tysk. Det er imidlertid en ulempe å mangle tilgang til kursene via læringsplattformen og til f.eks. alle pensumlister.

Tematikken for 2024 som faggruppe tysk ønsket å få sett på, er:
«Hvordan kan vi gjøre disiplinemnene mest mulig relevante for lektorutdanningen (uten å skremme vekk de andre studentene)?

Det ble i løpet av februar 2025 gjennomført intervjuer via teams med alle ansatte i faggruppen hver for seg og med to masterstudenter fra lektorprogrammet samt med en bachelorstudent utenfor lektorprogrammet.

Den valgte tematikken impliserer flere forhold:

- a) Muligens er noen av disiplinemnene f.t. mindre relevante for lektorstudenter, samtidig som de muligens er mer relevante for «andre studenter».
- b) Disiplinemner som er relevante for lektorstudenter, vil muligens skremme vekk «andre studenter».

Utgangspunktet er altså at det finnes to ulike student-grupper: lektorstudentene på den ene siden og «andre studenter», dvs. ikke-lektorstudentene, på den andre siden. Denne to-delingen tas i første omgang for gitt og problematiseres ikke før senere i rapporten.

I. Noen grunnleggende tanker:

I.1 Lærer-ressurser

Det finnes ved UiB (od de andre norske tilbydere av studier innenfor tysk) ikke ressurser nok til å kunne tilby et løp med emner for lektorstudenter og et løp med emner for «andre studenter». Det er f.t. kun emnene i tysk fagdidaktikk som er tilrettelagt utelukkende med lektorstudenter for øye. Alle de øvrige emnene i tysk på bachelor- og masternivå henvender seg til alle studentene, dvs. lektorstudenter og «andre studenter». Når det ikke finnes nok lærer-ressurser for to løp, er dette sannsynligvis den eneste måten å organisere det samlede studietilbudet på. Et eventuelt ønske om en økning i antall emner forutsetter en økning av lærer-ressursene. Uten flere lærer-ressurser kan det ikke tilbys emner som utelukkende henvender seg til en av de to ovenfor definerte studentgruppene.

I.2 Kritisk antall deltakere på kursene/emnene

For å kunne gi kvalitativ god undervisning på emnene, kreves det et kritisk antall studenter som følger kursene. Flere av de ansatte har pekt på at det er nødvendig å ha kurs for begge studentgrupper samtidig for nettopp å kunne sikre et slikt kritisk antall. Også studentene uttalte at de foretrekker kurs der de er sammen med et visst antall medstudenter. Det er derfor heller ikke ønskelig å ha kurs rettet mot den ene eller den andre studentgruppen, dersom det fører til emner med 1-2 studenter. Eneste unntak her er fagdidaktikk-kursene som ikke ser ut til å være så avhengig av antallet studenter som deltar.

I.3 Finansieringsordninger

Samtidig må det nevnes at også finansieringsordningene ved institusjonen(e) forutsetter et kritisk antall deltakere på emnene. Det er derfor for alle emner og emne-ansvarlige et viktig mål å trekke flest mulig deltakere. Tilrettelegging for en gruppe som eventuelt «skremmer vekk» en annen, vil av denne grunn ikke la seg gjøre (og uttrykkes også i parentes-tillegget i årets problemstilling). En videreutvikling av studietilbudet vil derfor alltid også måtte holde øye med den finansieringsordningen som til enhver tid gjelder og dermed med antallet (mulige og reelle) deltakere på kursene som tilbys.

I.4 Studentenes språklige kompetanse

Flere av de ansatte har uttrykt at de opplever det som en stor utfordring å undervise kurs på 100- og 200-nivå pga. den store heterogeniteten knyttet til studentenes språklige kompetanse. Disse kurs inngår i Bachelor- og Master-utdanningene, kan tas som enkeltemner og er del av lektorutdanningen der studentene kan ha tysk som fag 1 (masterfag) og fag 2.

Ved disse kurs møtes altså studenter med ganske ulike utdanningsmål og læringsbehov. Denne blandingen suppleres ytterligere med utvekslingsstudenter fra tysktalende land (og andre land) samt studenter med tysk som førstespråk. Mange av de norske studentene som kommer rett fra skolen, starter med tyskkunnskaper på nivå A2 (CEFR). Studenter som har bodd i et tyskspråklig land, har private relasjoner til et slikt land e.l., starter gjerne på et B-nivå (B1 eller B2 CEFR). Morsmålsbrukerne har tilsynelatende den beste kompetansen, men mangler erfaring og kompetanse med tanke på tysk som fremmedspråk – som språket tysk jo uten tvil er ved en norsk utdanningsinstitusjon. Konfrontert med en slik blandet studentgruppe (med tanke på den enkeltes tysk-kompetanse) forbauser det lite at de ansatte «sliter med» å finne et passende språknivå for de kursene de ønsker å gi. Intervjuene etterlot inntrykket at det ofte velges et språklig nivå som er for høyt for noen av studentene, dvs. fortrinnsvis for de norske «normal»-studentene. Dette inntrykket bekreftes også i student-intervjuene. Det kan altså konstateres at et for høyt språknivå i kursene muligens «skremmer vekk» studenter. Dette

gjelder både lektorstudenter og «andre studenter» som da mangler kompetansen som foreleseren i tilfelle forutsetter.

II. Hvordan ta fatt på utfordringene? Noen refleksjoner

II.1 Studentenes språklige kompetanse

Intervjuene gjorde det tydelig at studentenes språkkompetanse og det språklige og fagrelatert-språklige nivå i de kursene som gis, oppleves som en av hovedutfordringene: både for de ansatte og for studentene.

Med tanke på språknivået bør man stille seg spørsmålet hvordan man kan velge et passende nivå for flest mulig av de ovenfor skisserte gruppene og uten at «man skremmer vekk noen».

Her kan og bør faggruppen gå sammen og sette opp

- a) **et felles språknivå-løp** og
- b) **en felles språknivå-progresjon**

for de kursene som tilbys.

Om utdanningen(e) henvender seg først og fremst til norske studenter, bør man ta hensyn til deres (reelle) språkkompetanse ved starten av utdanningen.

Språkpraktiske kurstilbud for studenter på 100- og 200-nivå bør være en selvfølge. Slike kurs bør gi en mulighet til å friske opp og/eller bygge ut grunnkunnskaper og øke studentenes reseptive og produktive ferdigheter i tysk. De vil også være svært nyttige tilbud for lektorstudenter. Slike kurs vil kunne oppleves som samlende for de to hovedstudentgruppene (lektorstudentene og «de andre»). Samtidig vil slike kurs åpne for at morsmålsstudenter får innblikk i språklæring og språkformidling knyttet til tysk som fremmedspråk.

I slike språkpraktiske kurstilbud vil det også være gode muligheter for å integrere lektorstudentenes blikkvinkel: her vil man f.eks. kunne jobbe med fonetikk og grunnleggende syntaks og morfologi på en praktisk-orientert måte som disse studentene ofte etterlyser. For lektorstudentene vil nettopp slike godt planlagte og tilrettelagte kurstilbud med praksis-orientering kunne ha en viktig forbilde-funksjon med tanke på hvordan man kan og bør jobbe med språklæring i skolen.

Muligens bør denne typen språkpraktiske kurs tilbys på alle nivå, også på masternivå. De vil være nyttige og relevante for alle studentgruppene og bidra til å styrke lærerutdanningsfokusset uten at noen blir «skremt vekk».

II.2 Endret fokus /innhold ved disiplin-ene

De fleste ansatte er fornøyde med de disiplinemnene de er ansvarlige for og prøver å tilrettelegge for «alle». Samtidig er det få (utenom den ansatte i fagdidaktikk) som retter fokus mot lektorstudentene med tanke på kursenes tematikk og innhold. Som nevnt vil det neppe være mulig med egne kurs for lektorstudentene utover dette.

Likevel oppfordres de ansatte til å sette seg sammen som gruppe for å **tilrettelegge at kursinnholdet i de enkelte kursene står i relasjon til hverandre og at kursinnhold tilgodeser også lektorstudentene**. Lektorstudentene er ikke i flertall, men samtidig danner de en gruppe som gjennomfører en fastlagt profesjonsutdanning med obligatoriske kurs. Det er nærliggende at slike obligatoriske kurs da tilbyr et innhold som er relevant for den utdanningen som studentene har meldt seg på. Disse studentene påpekte da også at disiplinemnenes innhold ofte ikke føltes helt relevant for dem. Unntaket er igjen de fagdidaktiske kursene. Små grep vil her muligens allerede kunne ha stor virkning. På samme måte som det er legitimt å spørre seg om pensumet er relevant for «de andre studentene», må det også være legitimt å etterspørre relevans for lektorstudenter. I samarbeid vil man nok kunne komme fram til gode kompromisser.

II.3 Kollokviegrupper rettet mot lektorstudenter og språkformidling/språklæring

Faggruppen anbefales også å ta initiativ til **regelmessige kollokviegruppe-møter der hovedfokus er rettet mot arbeidet i skolen**. Disse møtene kan enkelt ta opp tema/pensum fra kursene/emnene som går i det aktuelle semesteret. Møtene kan med fordel være organisert på tvers av disiplinene og dermed bidra til å understreke helheten i hhv. bachelor-/master- og lektorutdanningene rettet mot tysk. Muligens kan det være en idé å ansette masterstudenter til å lede disse møtene.

II.4 Valgfri pensumlitteratur rettet mot lektorstudenter

Noen av de ansatte og av studentene påpekte også at det vil kunne være mulig å «reservere» **en liten del av pensumet til individuelle valg** (som velges i samråd med og godkjennes av faglærer). Her vil lektorstudenter kunne velge tekster eller materiale som er rettet mot undervisning i skolen, uten at andre i kurset tvinges til å jobbe med dette. Opplegg som går ut på å presentere eget arbeid med det valgfrie pensumet i plenum foran alle studentene, vil til og med kunne bidra til å vekke interesse for lærerutdanning og fagdidaktiske problemstillinger blant «de andre studentene» og morsmålsstudenter.

II.5 Endring av synsvinkel: Er et (tydelig) skille mellom lektorstudenter og «andre studenter» nødvendig?

Dagens studietilbud skiller tydelig mellom lektorstudentene og de «andre studentene» som tar en bachelor eller en master i tysk (eller bare enkeltfag). Erfaringene viser at også mange av bachelor- og master-studentene via omveger eller etter noen år arbeider som lærere ved norske skoler. Særlig om man har dette i bakhodet, virker det muligens **litt «kunstig» å operere med et slikt skille**.

Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom læringsbehovene til lektorstudenter og de til de «andre studentene». Et pensum som er relevant for den ene gruppen, er ikke automatisk irrelevant for den andre og vice versa.

Det vil kunne være et forsøk verdt å starte **et pilotprosjekt der man fortrinnsvis velger innhold og pensum som er relevant for lektorstudenter** og deretter evaluerer hvorvidt dette innholdet/pensumet virkelig ble oppfattet som irrelevant av de «andre studentene». Det kan godt tenkes at nettopp samarbeidet kan gi gode synergier for begge studentgruppene.

III. Oppsummering: Forslag med tanke på konkrete tiltak

Jeg sammenfatter min rapport etter denne første runden med forslag angående konkrete tiltak. Som ekstern fagfelle kjenner jeg selvsagt ikke rammevilkårene og heller ikke mulighetene for konkrete endringer. Men jeg håper at forslagene kan bidra til refleksjoner i faggruppen og endringer på sikt.

III.1 Praktisk orienterte språkpraktiske kurs på alle nivå, men i hvert fall på 100- og 200-nivå

Et enkelt tiltak som vil sikre at både lektorstudenter og «andre studenter» bygger ut sin språklige kompetanse. Tydelig praksisorientering vil gjøre kursene særlig relevante for lektorstudenter pga. at de vil kunne brukes som et forbilde for språklæring og språkformidling i skolen.

III.2 Utarbeidelse av et felles språknivå-løp og en felles språknivå-progresjon

Utarbeidelsen av et felles løp med tanke på kursenes språknivå og bevisstgjøringen rundt dette, samt en skissering av den ønskede språknivå-progresjonen for bachelor-, master- og lektorutdanningen vil bidra til å skape en større felles forståelse av utdanningene og vil fungere som et tiltak som kan motvirke «å skremme bort studenter».

III.3 Kursinnhold som tilgodeser lektorstudenter

Det bør vurderes om de enkelte disiplinernene bør tilrettelegge mer for at kursinnholdet i kursene står i relasjon til hverandre og at kursinnholdet tilgodeser også lektorstudentene. I samråd med fagpersoner innenfor fagdidaktikk vil man kunne sikre at lektorstudenter får tilbud om relevante tema og pensum, samtidig som det også sikres at de ikke mangler utdanning innenfor viktige tema rettet mot deres arbeid på skolen. Her vil skolens læreplaner i fremmedspråk for nivå I, II og III kunne fungere som gode rettesnor.

III.4 Regelmessige kollokviegruppe-møter med hovedfokus mot arbeidet i skolen

Det kan etableres kollokviegruppe-møter som tar opp tema og/eller pensum fra flere disiplinerner og som setter hovedfokus mot arbeidet i skolen. Deltakelsen kan være obligatorisk for lektorstudenter, men «andre studenter» bør kunne delta på lik linje. Møtene vil kunne ledes av masterstudenter.

III.5 Individuell del av pensumet

Det vil lett kunne åpnes for at en liten del av pensum (av alle disiplinernene) gjøres valgfri for studentene. Her vil lektorstudentene kunne velge en skole-orientert fordypning uten at de «andre studentene» tvinges til å gjøre det samme.

III.6 Gjennomføring av pilotprosjekt: innhold og pensum er relevant for lektorstudenter

Det kan være en god idé å gjennomføre et (tidsbegrenset) pilotprosjekt der alle disiplinerner velger innhold og pensum som er relevant for lektorstudenter. Det gjennomføres evalueringer underveis og ved slutten av kursene for å undersøke hvorvidt det finnes distinkte forskjeller i graden hvordan lektorstudenter og «andre studenter» oppfatter innhold og pensum i disse emnene som relevante/irrelevante. Muligens «skremmer ikke» en slik løsning like mye som fryktet.

Tromsø, 12.3.2025


Beate Lindemann

Uttalelse fra Programstyret for tysk om ekstern fagfellerapport for 2024

Programstyret for tysks medlemmer har lest rapporten fra den eksterne fagfellen Beate Lindeman for 2024. Lindemann leverte sin rapport for 2024 som avtalt våren 2025. Det oppgitte temaet for 2024 var dette: «Hvordan kan vi gjøre disiplinernene mest mulig relevante for lektorutdanningen (uten å skremme vekk de andre studentene)?» Dette blir grundig behandlet på grunnlag av studieplan(er), emnebeskrivelser og intervjuer med (alle) ansatte og (tre) studenter. Rapporten ender med seks konkrete tiltak:

1. Praktisk orienterte språkpraktiske kurs på alle nivå, men i hvert fall på 100- og 200-nivå
2. Utarbeidelse av et felles språknivå-løp og en felles språknivå-progresjon
3. Kursinnhold som tilgodeser lektorstudenter
4. Regelmessige kollokviegruppe-møter med hovedfokus mot arbeidet i skolen
5. Individuell del av pensumet
6. Gjennomføring av pilotprosjekt: innhold og pensum er relevant for lektorstudenter

Programstyret vedtok følgende på programstyremøte i 5. juni 2025 (sak 6/25):

Programstyret for tysk tar rapporten og de konkrete tiltakene til etterretning. I første omgang har det blitt satt i gang en utredning av hvordan de to språkemnene våre (Grunnemne i tysk språk I og II) kan utvikles litt bort fra grammatikkfokus og i retning av å bli mer praktisk orienterte språkkurs (som foreslått i punkt 1). Punkt 2 må vi komme tilbake til. Punkt 3, 5 og 6 er noe vi stadig vurderer og som vi kommer til å ha mer fokus på. Punkt 4 er et godt forslag som dessverre begrenses av ressursene ved faget.

Kjetil Berg Henjum

Bergen, 2.10.25

(fagkoordinator for tysk)

Studiestyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 43/25: Rapport frå ekstern fagfelle, kjønn, seksualitet og mangfald

Dokument i saka

- Rapport frå ekstern fagfelle for kjønn, seksualitet og mangfald, Elisabeth Stubberud
- Kommentar frå staben til rapporten

Bakgrunn for saka

I oversendingsbrevet til fakultetet har Senter for kvinne- og kjønnsforskning skrive: Elisabeth Stubberud, ekstern fagfelle for bachelor i kjønn, seksualitet og mangfald, leverte 26. februar 2025 sin rapport for 2024 (vedlegg 1). Rapporten er diskutert i fagmiljøet og blei 22. august i år lagt fram for programstyret med kommentar frå dåverande fagkoordinator Kjersti Aarstein (sjå vedlegg 2).

Vi bad om innspel frå programstyret på korleis vi best kan følgje opp rapporten. Tilsette ved SKOK så særleg for seg fire alternativ:

- Betre informasjon til studentane.
- Tettare oppfølging i overgangen mellom programemne og spesialisering.
- Å opprette KVIK250 som eit alternativ på linje med den tverrfaglege modellen.
- Å opprette eit masterprogram.

Programstyret meiner rapporten er interessant og at forslaga til SKOK for å bøte på utfordringane er gode. Studentrepresentantane i programstyret meiner at mykje allereie har blitt betre, til dømes når det gjeld informasjon og tettare oppfølging frå SKOK.

Eit av forslaga frå SKOK var om ein sensor frå SKOK kunne vere med-sensor på bacheloroppgåvene, men i programstyremøte kom det fram at det vil vere vanskeleg på til nokre institutt (til dømes institutt for framandspråk og nordisk) fordi oppgåvene er knyta til bestemte kurs. I tillegg bør sensoren nyttas på alle oppgåvene av omsyn til likehandsaming. SKOK er samd i at dette vanskeleggjer tiltaket.

Programstyret meiner vidare at ein på spesialiseringane òg må leggje til rette for at studentane i kjønn, seksualitet og mangfald skal kunne dra på utveksling, dette kan ikkje berre vere eit ansvar for SKOK.

Programstyret støtter SKOK sitt ønske om å fortsette å sjå på moglegheit for å opprette KVIK250 og master. Som eit ledd i å følgje opp rapporten frå 2024 vedtok programstyret i møtet 22. august at tema for neste års fagfellerapport vil vere å utgreie moglegheita for å utvikle eit masterprogram i kjønn, seksualitet og mangfald.

Vedlagt er programsensorrapporten frå Stubberud, samt staben ved SKOK sine kommentarar (ved Aarstein).

Forslag til vedtak

Studiestyret tar rapporten til orientering.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef

Programsensorrappport SKOK 2024

Elisabeth Stubberud, førsteamanuensis Institutt for tverrfaglige kulturstudier, NTNU

Trondheim, 26. februar 2025

Oppdrag og rapportens oppbygging

Etter avtale med SKOK fokuserer årets rapport på hvordan modellen for bachelorprogrammet i kjønnsstudier fungerer, med særlig vekt på overgangen fra SKOK til spesialiseringene. Staben på SKOK erfarer at modellen for bachelorprogrammet legger noen begrensninger på arbeidet med å følge studentene gjennom løpet, og staben opplever å mangle oversikt.

Rapporten bygger på samtaler med studenter og ansatte på de ulike spesialiseringene. I det følgende går jeg først gjennom studiets oppbygging, før jeg gjør rede for perspektivene til ansatte på spesialiseringene samt studentene som er intervjuet. Avslutningsvis trekker jeg sammen trådene på tvers av de ulike perspektivene og diskuterer hva dette kan bety for SKOK, ved å foreslå noen mulige tiltak til videre arbeid.

Oppbyggingen av bachelorprogrammet i kjønnsstudier

Bachelorprogrammet i kjønnsstudier er et tverrfaglig program som organiseres som et samarbeid mellom SKOK og åtte disiplinfag. Disse er sosialantropologi, sosiologi, litteraturvitenskap, engelsk, filosofi, historie, kulturvitenskap, og nordisk språk og litteratur. Det dreier seg med andre ord om fem fag ved humanistisk fakultet, og to fag ved samfunnsvitenskapelig fakultet. Programmet er bygget opp som følger:

	Høst		Vår	
1. og 2. semester	Ex.fac./Ex.phil./KVIK100		KVIK101	KUVI106 eller SOS111
3. og 4. semester	KVIK102	KVIK103, KVIK201 eller HIS108	Spesialisering	
5. og 6. semester	Spesialisering		Spesialisering	

Bacheloroppgaven skrives og veiledes ved det faget studenten velger å spesialisere seg i, men til forskjell fra andre studenter ved disse fagene, forplikter SKOK-studentene seg til å anlegge et kjønnsperspektiv i oppgaven. For å hjelpe dem med dette har SKOK særlig fokus på studentoppfølging i sjette semester, og inviterer til myldremøte og bachelorstafett, der studentene kan legge frem prosjektene sine, og få tilbakemelding fra hverandre og fra undervisningsstaben på SKOK.

Modellen med spesialisering har to formål. På den ene siden å gi studentene tverrfaglig kompetanse; gjennom spesialiseringen i et disiplinfag kvalifiserer SKOK-studentene seg til masterprogrammet som tilhører den aktuelle spesialiseringen. På den andre siden er modellen tenkt å fungere slik at den styrker arbeidet med kjønn og mangfold ved disiplinfagene. Gjennom

samarbeid med SKOK forplikter fagene seg til å undervise i et emne i kjønnsstudier på 200-nivå, med et unntak for sosialantropologi, som ikke har forpliktet seg til dette.

SKOK har for øvrig løpende kontakt med studentene gjennom uformelle arrangement slik som faglunsj, SKOK-debatt og lignende, gjennom hele studieløpet

Gjennomføring og frafall fra programmet

En utfordring på SKOK over flere år har vært frafall. I årene 2019-2022 fullførte henholdsvis 5, 6, 2 og 1 student programmet. På det meste har SKOK hatt 90% frafall. SKOK har iverksatt ulike tiltak for å hindre frafall og øke studentgjennomstrømming, inkludert å legge emnet KVIK100 Kjønnsforskninga sine tenkjemåtar i første semester. Dette er et introduksjonsemne som gir bred og grunnleggende innføring i sentrale begreper knytta til studier av kjønn.

Våren 2024 stilte 12 bachelorstudenter opp på myldremøte om bacheloroppgaven. Dette kan tyde på at allerede etablerte tiltak fungerer positivt. Samtidig peker studentene på noen problemstillinger i delen under som kan være verd å ta med videre i betraktning for å fortsette å jobbe mot frafall og for gjennomføring.

Studentenes erfaringer og perspektiver

I det følgende går jeg gjennom de mest sentrale momentene som fremkom gjennom et fokusgruppeintervju med en gruppe studenter på litt ulikt sted i studieløpet, gjennomført i april 2024 i Bergen. De fleste hadde nylig startet på spesialiseringen mens noen nærmet seg slutten på studieløpet. Intervjuet ble gjennomført som et fokusgruppeintervju med en løs intervjuguide som utgangspunkt. Samtalen varte i to timer, og undertegnede fungerte i hovedsak som ordstyrer. Studentene snakka nok så fritt, og det var lite behov for å styre samtalen. Undertegnede tok grundige notater under samtalen, og disse danner utgangspunktet for oppsummeringa under. Intervjuet kretset omkring fire tema; forventninger i forkant av studiet, overgangen fra SKOK til spesialiseringene, erfaringer fra spesialiseringene, samt erfaringer med KVIK-emnene. Studentene hadde også noen tips til videre arbeid på SKOK som er inkludert til slutt.

Forventninger i forkant av studiet

Det var i stor grad tilfeldigheter som gjorde at studentene som ble intervjuet fant ut at studiet fantes. Et fellestrekk var likevel at alle i gruppa hadde en personlig motivasjon, interesse og et sterkt engasjement knytta til feltet, og som var grunnen til at de valgte å søke på studiet. Noen fortalte at de i forkant kjente til at det fantes enkeltemner, men de visste ikke at det fantes mulighet for å gå et helt studieløp.

Når det gjelder forventninger til studiet er dette noen oppsummerte fellestrekk fra samtalen:

- Der noen håpet og forventet et teoretisk avansert studium, håpet andre på et studium med stor grad av muntlig diskusjon med utgangspunkt i dagsaktuelle tema.
- De forventet et klassefellesskap og et faglig fellesskap med ansatte på SKOK.
 - Denne forventningen ser ut til å innfris i noen grad gjennom fagutvalg og SKOK-lunsjer, mens fellesskapsfølelsen utfordres av spesialiseringen og det at de ikke vet hvem andre som er SKOK-studenter.
- De forventet at ansatte og ledelse på SKOK skulle være synlig for dem.

Overgang fra SKOK til spesialisering

Selv om flere i rommet trives på sine spesialiseringer både faglig og sosialt er de fleste ikke så fornøyde. De opplever seg alene på spesialiseringen og synes det er vanskelig at ingen andre tar samme grad. En av studentene sier at «jeg gråt første uka med spesialisering». Hovedpunktene i den delen av samtalen som handlet om overgangen fra SKOK til spesialiseringene kan oppsummeres som følger:

- Studentene understreker kollektivt at de aktivt har valgt en bachelorgrad i kjønnsstudier, og forstår ikke hvorfor de blir sendt ut på en «ny» bachelor halvveis ut i graden.
- Studentene beskriver fagkulturene på spesialiseringene som annerledes enn på SKOK, og at kunnskap fra SKOK ikke nødvendigvis er direkte overførbar.
 - De beskriver en opplevelse av å bli kastet inn i noe nytt, der andre på spesialiseringene kjenner fagkulturen allerede. Sentrale forskjeller går på forelesningsstil, kultur for deltakelse i klasserommet, skrivestil, kildeføring, pensum, faglig innhold, eksamensform, og måter å tilegne seg kunnskap på (eksempelvis mer pugging på noen av spesialiseringene).
- Studentene beskriver en mer konkurranseorientert kultur på noen av spesialiseringene sammenlignet med SKOK der de beskriver det å «tenke i fellesskap, leke med pensum og generere gode spørsmål» som et mål, kontra det å «bevise at jeg har rett».
- I overgangen fremstår det som ekstra viktig å beholde en SKOK-identitet, gjennom kontakt med senteret og medstudenter.

Erfaring fra spesialiseringene

Studentene beskrev erfaringene fra spesialiseringene som blandet. Der noen var svært kritiske trivdes andre godt. Sentrale poeng fra denne delen av samtalen er følgende:

- Studentene etterlyser flere kvinner på pensum i spesialiseringene.
- De påpeker fraværet av kritisk teori og kritiske perspektiver.
- De uttrykker frykt for å bli straffet karaktermessig for å trekke inn (for) kritiske perspektiver på spesialiseringene, både i eksamensbesvarelser og i bacheloroppgaven. Det er vanskelig å vurdere om denne frykten har noe for seg, og om dette skjer.
- Flere beskrev å ha fått skryt for å selv trekke inn feministiske/kritiske (kjønns-) perspektiver, samtidig som de opplever skrytet som banalt fordi de ønsker å lære noe nytt heller enn å «bare bruke det jeg har med meg fra SKOK».
- De beskriver en opplevelse av å være SKOK-disipler som er sendt ut på fakultetene for spre kjønnsstudie-ordet, men som møter akademikere uten peiling på kjønn og som avfeier dem, eller skryter men uten å være i stand til å hjelpe dem videre.
- De understreker at de tar en grad i kjønnsstudier og ønsker å videreutvikle egen tenkning omkring kjønn. De ser for seg at for å få til dette trenger de veiledning og bachelorsensur fra SKOK. Dette kan godt være tilfelle.

Om KVIK-empnene

Denne rapportens mandat har ikke handlet om å vurdere KVIK-empnene. Likevel var dette et tema i samtalen med studentene, så jeg inkluderer perspektivene deres på KVIK-fagene

til orientering. Indirekte er det dessuten relevant, ettersom KVIK-emnene danner grunnlaget for det studentene tar med seg inn i spesialiseringene. Overordnet fremstår studentene som fornøyde med KVIK-emnene, selv om noen av dem beskrives som særlig krevende. Når det gjelder KVIK-emnene sa studentene dette:

- KVIK201 beskrives som særlig teoretisk og arbeidsmessig krevende, men også interessant og givende.
 - De opplever pensum som noe sprikende. Flere sa at når de først kom gjennom faget var det blant de mer givende de hadde hatt. De beskriver like fullt å ha følt seg dumme i faget, og var redd for å si noe feil.
 - En av studentene mente at lista for forståelse lå på masternivå.
 - Når det gjelder arbeidsomfang forstod de ikke hvorfor de måtte gjennom en breddetest når de likevel måtte vise bredde i eksamen. De påpekte at antallet ord de skrev i forbindelse med dette faget var høyere enn på en del bacheloroppgaver i andre fag. Det ble også trukket frem at mye av arbeidet med faget havnet mot slutten av semesteret.
- KVIK102 beskrev de som litt uklart.
- De andre fagene fikk i det store og hele fikk gode skussmål.
- Studentene er fornøyd med forelesere som har en uformell stil og har dialog med rommet.
- Der noen liker at det trekkes tydelige linjer til dagsaktuelle tema og disse diskuteres, liker andre en mer klassisk forelesningsstil med et tyngre teoretisk innhold.
- De synes det er givende å jobbe i kollokviegrupper.

Studentenes tips til videre arbeid

Studentene hadde følgende tips til videre arbeid for å forbedre graden:

- De ønsker et tydelig og synlig ledelse i starten av bachelorgraden, slik at de forstår hvilket miljø de blir en del av og hvem som er hvem.
- De ønsker seg også mer kommunikasjon omkring de problemene SKOK har knytta til ressursmangel og underbemanning, slik at de som studenter kan forstå situasjonen bedre.
- De er veldig fornøyde med fagutvalget og opplever å ha god dialog med Kari og Silje.
- Fagutvalget styrker fellesskapet og følelsen av tilhørighet til SKOK og bør videreføres.
- De ønsker seg en mer formell avslutning etter siste SKOK-emne.
- De ønsker at SKOK skal være proaktive når det gjelder spesialiseringene slik at SKOK-studenter får faglig spillerom der de kommer. De ønsker å få utvikle seg videre og bruke kritiske perspektiver og kjønnteori, uten å være bekymret for å bli straffet karaktermessig eller bli bagatellisert fordi foreleser ikke forstår hvorfor det de bringer til torgs er viktig.

Ansatte ved spesialiseringenes erfaringer og perspektiver

Jeg har kontaktet representanter ved de ulike spesialiseringene for å få deres perspektiver på SKOK-studentenes overgang til spesialiseringene. Sosialantropologi, historie, sosiologi og engelsk har svart. I de fleste tilfeller har jeg vært i kontakt med flere personer på spesialiseringene, eller i kontakt med en undervisningsleder eller lignende som har spurt rundt blant flere. I teksten som følger går jeg gjennom de ulike svarene jeg har fått fra de ulike spesialiseringene jeg har vært i kontakt med, før jeg avslutningsvis kort oppsummerer på tvers av svarene.

Sosialantropologi

Sosialantropologi rapporterer å være positivt innstilt til SKOK-studenter på antropologiemner, og de ansatte setter pris på deres faglige bidrag.

En praktisk utfordring de har er imidlertid at SKOK-studentene kommer inn i antropologien på det stadiet i løpet hvor mange av antropologistudentene reiser på utveksling. Utveksling vektlegges positivt på studiet, og en konsekvens av dette, slik de erfarer det, er at noen av SKOK-studentene også ønsker å reise på utveksling, selv om det ikke er lagt opp til dette innenfor SKOK-programmet. Dermed blir de administrativt ansatte ansvarlig for å finne tilsvarende emner. De ønsker seg at SKOK aktivt legger opp til at studentene deres kan ta sosialantropologisk fordypning ved utveksling, og identifiserer emner utenfor UiB som tilsvarer det som tilbys her. De foreslår at SKOK-studentene tilbys en liten liste av aktuelle utvekslingsdestinasjoner som er forhåndsgodkjent hos oss.

Historie

På historie har de ikke gjort noen systematisk registrering av hvilke studenter som har kommet fra SKOK, men enkelte ansatte har pleid å spørre om dette. De ansatte oppfatter studentene som reflekterte og flinke. De mener selv at eksempelvis HIS108 – et empirisk basert historiekurs – ble oppfattet som et bra kurs av studentene, og som noe annet enn de mer teoridrevne kursene de hadde hatt allerede. I dette kurset ble det også brukt litteratur fra SKOK, eksempelvis Hanne Johansens *Skeive linjer i norsk historie*.

Sosiologi

Også på sosiologi er erfaringene at SKOK-studentene i liten grad skiller seg ut fra studentene for øvrig som går bachelorprogrammet i sosiologi. De ansatte påpeker at ettersom studentene tar hele spesialiseringen i fjerde, femte og sjette semester, legger de ikke merke til hvorvidt de tilhører SKOK eller sosiologisk institutt med mindre de søker dem opp i systemet. De ansatte oppfatter det som positivt at SKOK-studentene ikke skiller seg ut når det gjelder behov for oppfølging og kontakt.

Engelsk

På engelsk vet de ikke hvem som er SKOK-studenter og hvem som ikke er det, verken i undervisning eller i andre sammenhenger. Studieveileder påpeker at hun ikke så vidt hun vet har vært særskilt i kontakt med SKOK-studenter, og at det er en god ting ettersom det tyder på at de ikke trenger særskilt oppfølging. Det er dels også nok så store forelesninger (med omtrent 100

studenter) og seminarer (omtrent 25), slik at det er vanskelig å ha oversikt. Studentene melder seg selv på de seminarene som passer, og de er ikke delt inn på noe bestemt måte.

På engelsk oppfatter ansatte at det er noe svak forbindelse mellom SKOK-emnene og spesialiseringene, og litt tilfeldig hvordan studiet er sammensatt.

De ansatte oppfatter at studentene ikke nødvendigvis forstår hva engelskstudiet er for noe før de starter, og at det i noen tilfeller er noe annet enn det de kanskje hadde tenkt på forhånd. De påpeker at det er problematisk at SKOK-studentene går glipp av innføringsemner som går gjennom engelsk litteratur, lingvistikk og kultur som er felles for alle de andre engelsk-studentene. Et forslag fra representanter på engelsk-spesialiseringen er at det kunne vært bedre dersom studentene startet på spesialiseringene, og bygget på med kjønnssemner.

De ansatte trekker for øvrig frem at de i 2023 gjennomførte KVIK203 og det var kun positive tilbakemeldinger fra de som tok emnet.

Oppsummering

Gjennomgangstonen blant de ansatte på spesialiseringene som jeg har vært i kontakt med, ser ut til å være at de i liten grad oppfatter at SKOK-studentene skiller seg ut fra studentmassen for øvrig. I den grad de gjør det, beskrives de i positive ordelag som engasjerte og dyktige. Hovedinntrykket når jeg har forsøkt å få svar fra ansatte på spesialiseringene er imidlertid at de i liten grad forstår problemstillinga for denne rapporten, og har tilsvarende lite å si om temaet.

På tvers av de ulike spesialiseringene beskrives noen ulike konkrete problemstillinger knyttet til SKOK-studentene:

- På antropologi handler det om at det er krevende for SKOK-studentene å reise på utveksling, som er en viktig del av faget.
- På engelsk trekkes det frem at SKOK-studentene går glipp av noen sentrale innføringsemner og derfor ikke helt forstår faget. Det er mulig å tenke seg at dette kan gjelde på tvers av flere av spesialiseringene, og dette resonnerer også med studentenes perspektiver; der studentene på spesialiseringene har hatt tid til å modnes inn i faget gjennom ulike introemner, starter SKOK-studentene faglig på «scratch» i det de starter spesialiseringene – naturligvis litt avhengig av hvor tett den aktuelle spesialiseringa ligger på SKOK-emner, litteratur, fagkultur og så videre.
- På engelsk påpekes det også at studentene selv velger hvilke seminargrupper de er en del av. Uten at det er uttalt blant de ansatte tolker jeg det dithen at det i teorien kunne vært en egen seminargruppe for SKOK-studenter, eller at disse kunne vært samlet i én gruppe (sammen med andre studenter). Dette kan muligens være en løsning på flere av spesialiseringene, men krever naturligvis at det er et gitt antall SKOK-studenter.

Overordnet vurdering av situasjonen og forslag til mulige tiltak

Overordnet ser det ut til at forståelsen av hvor problematisk overgangen fra SKOK til spesialiseringene er, er nok så ulik. De ansatte på SKOK og studentene beskriver problemet som større enn det jeg oppfatter at undervisningspersonell og administrativt ansatte på

spesialiseringene gjør. Dette er i seg selv interessant. Det faktum at ansatte på spesialiseringene ikke vet hvem som er SKOK-studenter og i den grad de gjør det, beskriver studentene i positive ordelag, peker i retning av at overgangen fra SKOK til spesialiseringene ytre sett går bra.

SKOK-studentene ytret bekymringer knytta til om deres kritiske kjønns- og mangfoldsperspektiver var velkomne på spesialiseringene. Det at ansatte omtaler studentene i positive ordelag slik de gjør, indikerer at disse perspektivene er velkomne. Samtidig vet vi ikke noe om hvorvidt SKOK-studentene karaktermessig kommer til kort sammenlignet med andre studenter. Både kritiske perspektiver og det fagspesifikke som SKOK-studentene blir kastet inn i et stykke ut i studiet, kan selvsagt få karaktermessige konsekvenser. Dette kan eventuelt utforskes videre. Samtidig er det vanskelig å se for seg at studentene ikke skal klare å hente seg inn i løpet av relativt kort tid, gitt fagkulturen på SKOK som de har med seg inn i spesialiseringene. Slik jeg forstår det får studentene god trening i både teoretiske perspektiver og anvendelse av teori, kritisk selvstendig tenkning, og en samarbeidende og nysgjerrighetsdrevet fagkultur.

Mulige tiltak:

- Undersøke hvorvidt SKOK-studentene over tid underpresterer karaktermessig i spesialiseringsemnene sammenlignet med andre studenter.
- Studentene etterlyser kritiske perspektiver ved spesialiseringene, og det kan være nødvendig å bringe inn gjennom referansegrupper og lignende. Samtidig kan antakelig SKOK trygge studentene i deres rolle som fagpersoner på kjønnsforskningsfeltet som har noe å melde inn i andre felt – uten at dette automatisk betyr at det er noe galt med spesialiseringene som har sine egne fokus, forgrunner og bakgrunner.

Problemet med overgangen til spesialiseringene er like fullt reelt for dem det først og fremst gjelder, altså studentene. Studentene trakk frem spennet mellom SKOK og spesialiseringen. De oppfattet at de hadde valgt en bachelorgrad i kjønnsstudier, men ble kasta ut i en annen grad halvveis i løpet, slik noen av dem formulerte det. Også noen av de ansatte på spesialiseringene fortalte at de opplevde studentene som litt uforberedt i møte med spesialiseringene, og at studentene ikke riktig forstod hva det å eksempelvis studere engelsk innebar ettersom de hadde gått glipp av introduksjonsemner tidlig i løpet. Studentene var også opptatt av muligheten for å skrive bacheloroppgave og få veiledning på denne fra SKOK.

Mulige tiltak:

- Vurdere om studieløpet kan legges opp annerledes, slik at studentene starter tidligere med spesialiseringene, og beholder SKOK-emner lengre gjennom studieløpet.
- Kommunisere enda tydeligere til studentene i starten av programmet hva programmet og spesialiseringene innebærer – altså at de *både* skal danne seg en faglig identitet som SKOK-student, men også samtidig ta del i en annen faglighet som kan være nok så ulik.
- Vurdere om det finnes muligheter for å skrive bacheloroppgave som et KVIK-emne. Dette fordrer dialog med de ulike spesialiseringene om hva som kreves mtp. videre masterstudier ved UiB.

Studentene beskrev en rekke av SKOKs praksiser i svært positive ordelag. Dette handlet spesielt om en nysgjerrighetsdrevet og samarbeidsorientert fagkultur, og viktige arenaer for møter og samarbeid mellom studenter og studenter og ansatte. Et eksempel på en slik viktig arena er faglunsjer, og spørsmålet er om denne kan brukes enda mer strategisk eller med større

hyppighet. Jeg oppfatter at det positive i disse ulike tiltakene i stor grad handler om en følelse av et fellesskap på SKOK, som studentene ser ut til å ha stor nytte og glede av å fortsette å kjenne på, også etter overgangen til spesialiseringene.

Mulige tiltak:

- Fortsette faglunsjer, eventuelt også la studentene organisere egne faglunsjer med egne tema innimellom de ordinære lunsjene.
- Fortsette arbeidet med fagutvalget, som trekkes frem som svært positivt.
- Fortsette å jobbe med en fagkultur på SKOK preget av samarbeid, nysgjerrighet og selvstendighet.
- Organisere fellesmøter med undervisere på spesialiseringene og studentene, der temaet er hvordan ulike SKOK-perspektiver passer inn i de ulike spesialiseringene. Kanskje kan undervisningspersonell på spesialiseringene inviteres til å vise frem noen eksempler på anvendelse av kjønnteori i sine fag? Formålet vil være at studenter og undervisere på spesialiseringene har en dialog om hvordan (kritisk) teori fra kjønnsforskningsfeltet kan benyttes i ulike andre fag.

Noen av de foreslåtte tiltakene over er videreføringer av eksisterende praksiser på SKOK. Enkelte andre tiltak fordrer et mer grunnleggende arbeid med studieprogrammets struktur, og er sånn sett mer komplisert å gjennomføre. Dette gjelder spesielt muligheten for å skrive bacheloroppgave som et KVIK-emne, samt omorganisering av rekkefølgen på fag slik at studentene starter spesialiseringen tidligere, men beholder SKOK-fag lengre. Jeg tror likevel det er verd å vurdere om noen av disse endringene er mulig å gjennomføre, ettersom begge disse to tiltakene er blant dem som i størst grad vil bidra til å bote på de problemene som både studentene og ansatte på SKOK beskriver i overgangen til spesialiseringene.

Programsensur 2024

Kommentarer fra undervisningsstaben ved SKOK

I prosessen med programsensur i 2024 ble Elisabeth Stubberud (NTNU) bedt om å undersøke overgangen mellom programemner og spesialisering bachelorprogrammet i kjønn, seksualitet og mangfold, fra perspektivet til bachelorstudentene og staben ved disiplinene som tar imot dem. Bakgrunnen for denne avtalen var bekymringer knyttet til gjennomføring og trivsel.

Undervisningsstaben ved SKOK mener at funnene i den rapporten som foreligger er svært interessante. Vi er glade for å få bekreftet at noen studenter trives på spesialiseringene, og at de får gode skussmål fra de ulike fagmiljøene. Samtidig ønsker vi å følge opp de innspillene og bekymringene som studentene legger frem. Vi vil også å vurdere hvordan vi kan justere programmet i tråd med innspill fra staben ved sosialantropologi og engelsk.

Noen av de problemene studentene setter ord på, kan trolig bøtes på ved at undervisningsstaben ved SKOK er bevisste på å forklare og begrunne den tverrfaglige modellen. Siden 2023 har vi arrangert oppstartsseminar for førsteårsstudenter, og kanskje kan disse brukes enda mer aktivt til å diskutere tverrfaglighet. Vi har også arrangert såkalte spesialiseringslunsjer for andreårsstudenter, der vi informerer om de ulike valgmulighetene. I tillegg til å informere, kan vi tenke oss å markere overgangen mellom programemner og spesialisering tydeligere med en sosial sammenkomst mot slutten av tredje semester.

Samtidig peker sensurrapporten på et behov for å styrke mottaket av studenter ved spesialiseringene, for å gjøre dem trygge på at deres program-relaterte kompetanse både blir verdsatt og kan utvikles gjennom spesialiseringene. Her håper vi at programstyret kan spille en rolle.

Det kan også være hensiktsmessig å diskutere strukturen i bachelorprogrammet. Flertallet i referansegruppen ønsker å kunne skrive bacheloroppgaven ved SKOK, og dette er en mulighet som har vært diskutert, både i staben og i programstyret, i påvente av en utredning av dagens modell.

Staben ved SKOK er åpne for å se på ulike modeller, for eksempel med tettere samarbeid om veiledning og sensur. En mulighet kan være at SKOK stiller med en av de to sensorene som i henhold til nytt regelverk kreves i sensur av bacheloroppgaver, noe som også vil kunne avlaste de disiplinene vi samarbeider med.

SKOK er imidlertid stolte av å kunne tilby et tverrfaglig bachelorprogram, og vi ønsker å få det til å fungere, uten dermed å avfeie studentenes erfaringer.

Et alternativ til å tilby fordypning i form av en bacheloroppgave ved senteret, kan være å utvikle et tverrfaglig masterprogram. En mulig modell kan bygge på de eksisterende emnene KVIK201 og KVIK206, som i praksis har vist seg å tangere 300-nivået. Vi tilbyr

også alternativer for masterstudenter ved det eksisterende PhD-kurset Sex og politikk i et globalt perspektiv, som vi arrangerer i samarbeid med LawTransform og SkeivForsk. Videre kunne studentene fulgt metodeemner ved ulike disipliner, og eventuelt et emne fra et annet program, eksempelvis en 300-variant av emnet «Gender and Power in Contemporary Politics» (GOV217) eller et emne fra masterprogrammet i bærekraft ved Senter for vitenskapsteori. Ut fra en slik modell vil SKOK fortrinnsvis stille med «friske» ressurser til veiledning, noe som i sin tur vil kunne styrke senterets forskningsprofil.

En slik mulighet vil ikke uten videre løse de problemene som blir synlige i rapporten, men vi ser for oss at det vil kunne bøte på dem, ved å gi studentene utsikten til å kunne samles «i andre enden», for å fordype seg i kjønn, seksualitet og mangfold.

Vi setter stor pris på innspill fra programstyret i denne saken!

Med vennlig hilsen

Kjersti Aarstein
Undervisningskoordinator

Studivstyret ved Det humanistiske fakultet

Møte: 26.11.2025

SAK 44/25: Møteplan for studivstyret for 2026

Det blir lagt fram forslag til møteplan for studivstyret i 2026 i møtet. Datoane som blir lagt fram vil bli koordinert mot møtedatoar for Fakultetsstyret og Utdanningsutvalet, og kan tilpassast basert på diskusjonssak 39/25 i dagens møte. Det blir behov for fleire møte særleg våren 2026 i samband med Studieporteføljeprojektet.

Tid: 12:15-14:00

Stad: Harald Hårfagres gate 1, møterommet i 1. etasje.

Forslag til vedtak

Studivstyret godkjenner møteplanen for 2026 med datoane som vert lagt fram i møtet.

Heming H. Gujord
visedekan

Julie Alver Tønsaker
studiesjef