

Meningsskabende undervisningsevaluering

i University College



Anne Mette Støvring*Stilling og fag: Lektor**Ansættelsessted:**Ergoterapeutuddannelsen***Susanne Dau***Stilling og fag: Lektor**Ansættelsessted:**Sygeplejerskeuddannelsen***Trine Lolk Haslam***Stilling og fag:**Udviklingskonsulent**Ansættelsessted: CEPRA*

I august 2007 oprettede undervisningsministeren otte nye professionshøjskoler for videregående uddannelser, og fra 1. januar 2008 fusionerede hver af de otte professionshøjskoler med de daværende CVU'er/SCVU'er og enkeltstående MVU-institutioner. Samtidigt kom akkrediteringsbekendtgørelsen og lov om professionshøjskoler, der påtvinger mere dokumentation samt et system til kvalitetskontrol og resultatvurdering (www.retsinformation.dk). Vi går altså fra at være mindre uddannelsesenheder med forskellige evalueringskulturer, til at skulle samarbejde i en stor uddannelseskonzern om såvel interne som eksterne krav til evaluering. Hvordan får vi meningsskabende undervisningsevaluering gennemført under disse vilkår? Kan det lade sig gøre at udforme en politik for undervisningsevaluering, der både indfanger meningsfuld viden for de enkelte uddannelser, medarbejdere og studerende og samtidig leverer den nødvendige viden i henhold til akkrediteringsbestemmelserne?

Rapporten "Menings-skabende undervisningsevaluering" er resultatet af en teoretisk og empirisk undersøgelse af undervisningsevaluering i forbindelse med fusionsprocessen i professionshøjskolen University College Nordjylland. Undersøgelsens resultater viser, at det er nødvendigt at tage højde for de uddannelsesspecifikke evalueringskulturer, når vi i fremtiden skal matche udfordringerne til de formelle krav om kvalitetssikring og akkreditering. For at nå målet er det nødvendigt at skabe en frugtbar evalueringskultur med fokus på meningsfulde undervisningsevalueringens procedurer og samarbejdsprocesser.

Denne artikel bygger på rapporten

"Meningsskabende Undervisningsevaluering", som kan findes på www.ucn.dk.



Undervisningsevaluering på tværs

”Hvordan kan politikken i UCN udformes således, at den imødekommer eksterne krav i akkrediteringsbekendtgørelsen og anerkender forskellighed i uddannelsesspecifikke kulturer på baggrund af empiriske data og faglig viden om den gode undervisning og evaluering?”

Når der er tale om, at uddannelserne skal kvalitetssikres og kvalitetsudvikles, har det været nødvendigt at se på den aktuelle viden om, hvad der karakteriserer den gode undervisning, eftersom det er kerneydelsen i uddannelserne. Kriterier for god undervisning må således være pejlemærker for undervisningsevalueringen. Udover at indhente empiriske data fra brugere heraf internt i den konkrete praksis, er dette derfor blevet belyst ved at blive holdt op imod aktuell forskningsviden eksternt indenfor feltet. Det interessante har i denne forbindelse været, at der ikke er ret megen aktuell forskning vedrørende netop den gode undervisning i professionsuddannelserne, hvorfor forskningsviden primært er indhentet fra undersøgelser af den gode undervisning fra folkeskoleområdet og de lange videregående uddannelser. Altså, for at der kan være tale om en politik, der favner meningsfulde evalueringer og virker fremmende på kvalitetsudviklingen, må der nødvendigvis være klare, eksplisitte og synlige parametre for, hvad der karakteriserer kvalitet i undervisningen i forhold til studerendes læring og læringsmiljøet generelt. Set i lyset af såvel interne som eksterne krav og eksisterende viden indenfor feltet blev formålet med udarbejdelse af en evalueringspolitik således: at udvikle kvaliteten af undervisningen og de studerendes læring med sigte på professionsudøvelse.

Det er i politikken væsentligt, at det er synligt, at evalueringen af undervisning benyttes til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen og til at evaluere samt udvikle hele den specifikke uddannelse. I dette arbejde med en politik for undervisningsevaluering er

det derudover væsentligt, at undervisningsevalueringen bliver brugbar og meningsfuld for medarbejdere og studerende. Således er der fokus både på eksterne krav og interne interesser, og der er tale om både et dokumentations-sigte og et anvendelsessigte, hvor både kontrol, læring og vidensdeling indgår som elementer.

Processen har været styret af CEPRA (nationalt videnCenter for Evaluering i PRAksis) med delta-gelse af udpegede evalueringskyndige repræsentanter fra henholdsvis CEPRA, de sundhedsfaglige uddannelser og de pædagogiske uddannelser.

Kulturspecifik undersøgelse af den gode undervisning

Den kulturspecifikke undersøgelse af den gode undervisning omfatter to hovedspørgsmål, henholdsvis A) de eksterne krav og B) de kulturelle forskelle. Disse hovedspørgsmål belyses på følgende måder:

- 1 Analyse af empiriske data indhentet fra konsensuskonferencer.
- 2 Teoretiske studier fremkommet ved søgning efter udsagn, som præsenterer paradigmeskiftet inden for læring og undervisning samt moderne organisationsteori. Fokus er lagt både på den gode undervisning og den gode undervisningsevaluering.

Eksisterende evalueringsvirksomhed:

Intentionen var at afdække den samlede evalueringspraksis i de forskellige uddannelser med henblik på at kunne identificere en baseline - hvilke tiltag er allerede i gang? Alle uddannelser evaluerer, men undersøgelsen afslørede ikke nogen ensartet måde at gribe det an på. Hvilke indholdselementer der systematisk har været evalueret, hvilke type af undervisningsevaluering som underviserne har arbejdet med, samt hvilke redskaber der har været anvendt til evalueringen, viste sig som forventet ikke ensartet uddannelserne imellem, men det viste sig dog, at samtlige uddannelser arbejder med evaluering af undervisning. Særlig stor var forskellen imidlertid mellem de to søjler: De sundhedsfaglige uddannelser var overvejende mere organiserede, systematiske og kvantitative end de pædagogiske uddannelser. Typerne af evalueringsformer varierer fra

Tema	Metode	Datagenerering
<i>Eksisterende evalueringsevirsomhed.</i>	<i>Kvantitativ kortlægning af status med hensyn til aktuel, institutionaliseret evalueringspraksis.</i>	<i>Der er indhentet oplysninger om eksisterende evalueringspraksis i UCN. Data er indsamlet ved hjælp af spørgeskema distribueret til samtlige 6 studiechefer og chefen for efter-videreuddannelsen.</i>
<i>Kulturspecifikke undersøgelser.</i>	<i>Kvalitativ undersøgelse af grunduddannelser og efter-videreuddannelserne ved hjælp af Grounded Theory.</i>	<i>Forskelle og ligheder i de uddannelsesspecifikke kulturers forståelse af "god undervisning" er indfanget ved hjælp af konsensuskonferencer (Pedersen, Jacobsen og Kousholt 2000).</i>
<i>Afdækning af "den gode undervisning" og "den gode undervisningsevaluering".</i>	<i>Desk-study: Litteraturstudier på baggrund af review af "den gode undervisning". Litteraturstudier på baggrund af review af "den gode undervisningsevaluering".</i>	<i>Litteraturstudierne er gennemført ifølge de videnskabelige kriterier for sådanne, når der er tale om review. Der er gennemført systematiske søgninger ud fra problemformuleringens temaer. Den meget store datamængde er reduceret ved anvendelse af relevanskriterier i forhold til problemformuleringen.</i>

logbog over fokusgruppeinterview til spørgeskema. Denne baseline skaffede et rimeligt overblik over, hvad der gøres pt., hvorfor fokus nu kunne flyttes til, hvad de enkelte uddannelser vægter, når de spørges om, hvad god undervisning egentlig er.

Kulturspecifikke undersøgelser:

For at undersøge, hvad god undervisning er, skal såvel studerende som undervisere på de enkelte uddannelser involveres. Dette har flere årsager: Først og fremmest fordi det er dem, der er involveret i undervisningssituationen, men dernæst også for at sikre de involverede parter en mulighed for medinddragelse og medbestemmelse i forhold til arbejdet med udvikling af undervisningsevaluering. Folk skal føle sig hørt og have muligheden for at give deres synspunkt til kende. Hvad der kendetegner god undervisning, skal komme fra de involverede parter (grounded theory) frem for at være teoristyret i udgangspunktet, hvorfor konsensuskonferencer er anvendt som metode. Konsensuskonferencerne gennemføres med fire undervisere og fire studerende på alle uddannelser. Alle konsensuskonferencer gennemføres ud fra en ensartet processkabelon (Pedersen, Jacobsen og Kousholt 2000):

- 1 Indledning.
- 2 Plenumdrøftelse: Hvad er god undervisning?
- 3 Aktør opdelt gruppeopgave (henholdsvis undervisere og studerende): Opstil 8 uprioriterede kriterier for god undervisning.
- 4 Plenum: Præsentation af de opstillede, men uprioriterede kriterier.
- 5 Aktør opdelt gruppeopgave (henholdsvis undervisere og studerende): Opstil 8 prioriterede kriterier for god undervisning.
- 6 Plenum: Præsentation af de prioriterede kriterier. Fælles drøftelse frem mod konsensus:
- 7 Kriterier for god undervisning.

Som grundlag for konsensuskonferencen og efterfølgende analyser er anvendt følgende definition af undervisning: "Undervisning, der skaber læring hos den lærende i forhold til uddannelsens formål og indholdsbeskrivelse".

Konferencerne udmøntede sig i et varierende antal prioriterede kriterier for god undervisning. Der var flere kriterier, der gik igen ved de fleste uddannelser, ligesom der var nogle, der var mere kulturspecifikke.

Ser man samlet på de fælles kriterier for god undervisning, viser følgende 8 sig:

- 1 Engagement.
- 2 Sammenhæng mellem teori og praksis.
- 3 Godt læringsmiljø.
- 4 Dialogorienteret undervisning.
- 5 Refleksiv/undersøgende.
- 6 Tydelig tilrettelæggelse af undervisningen.
- 7 Variation i undervisningsmetoder.
- 8 Humor/personlighed.

Disse 8 kriterier kan bruges til at se på det, der er fælles på tværs af uddannelserne, og anvende det i forhold til en politik for undervisningsevaluering. Konsensuskonferencerne afslørede imidlertid også indbyrdes forskelle i, hvad der er anset for vigtigst og tillægges størst vægt. Eksempelvis var de 3 første prioriterede kriterier for:

Jordemoderuddannelsen:

- 1 Relevans med synligt fagspecifikt mål
- 2 Engagement fra begge sider
- 3 Tilrettelæggelse - læsestof og undervisning

Sygeplejerskeuddannelsen:

- 1 Personligt og fagligt engagement
- 2 Respekt og anerkendelse (tryghed, nærvær, tone)
- 3 Dialog og medinddragelse

Pædagoguddannelsen:

- 1 Skabe muligheder for kompetenceudviklende undervisning
- 2 Deltagelse/engagement - samtale/dialog
- 3 Kobling mellem teori og praksis.

På baggrund heraf blev det tydeligt, at en politik for undervisningsevaluering ikke alene kan skære alle over én kam, men derimod må efterlade plads til uddannelsesspecifikke tilpasninger efter behov, i forhold til hvordan dette evalueres og kvalitetssikres. Således vil der være ensartede krav til arbejdet med evaluering, men med respekt for de enkelte uddannelsers forståelse af meningsskabende undervisningsevaluering.

Konsensuskonferencerne og kortlægningsundersøgelsens resultater kan anvendes som afsæt for et videre udredningsarbejde, som skal igangsættes på de enkelte uddannelser. Gennem involvering af undervisere og studerende både i konsensuskonferencerne og gennem det videre udredningsarbejde arbejdes der systematisk med opbygning af evalueringskapacitet i organisationen. Evalueringskapacitet forstås her som en organisations samlede kapacitet til planlægning og gennemførelse af evalueringer, samt organisationens kapacitet med hensyn til anvendelse af evalueringsviden. Såvel undervisere som studerende (og andre i organisationen - ikke mindst ledere) skal have en fornemmelse af, at evalueringer er nyttige rutiner og et gode for institutionen. Hvis ikke de, der er involveret i arbejdet med og omkring evalueringer, kan se en mening med dem, vil såvel gennemførelse som brugen af dem være forsvindende lille. Formålet med evalueringen - at udvikle kvaliteten af såvel undervisningen som af de studerendes læring - skal hænge tydeligt sammen med evalueringsarbejdet, derfor er lokal medinddragelse og medbestemmelse vigtig!

Afdækning af "den gode undervisning" og "den gode undervisningsevaluering"

Hvad kunne der så findes af viden om den gode undervisning og god undervisningsevaluering? En systematisk gennemgang af forskningsviden med fokus på faktorer som elevens baggrund, lærer-kompetencer i forhold til elevens læring (herunder relationskompetence, ledelseskompentence og didaktisk kompetence) samt undervisnings- og skolekulturens betydning (Helmke et. al 2008) afslørede, at forskningen inddeler sig i tre hovedkategorier, henholdsvis undervisning på folkeskoleområdet, de mellemlange videregående uddannelser og de lange videregående uddannelser. Som nævnt i starten, viste denne systematiske gennemgang et stort hul i forhold til forskningsviden på professionsuddannelsesniveau. Det, der kunne findes, pegede dog på, at det, der har betydning, er: 1) Lærerens rolle i klasseværelset (herunder engagement/lærerpersoneghed, levende/motiverende undervisning, lærerens autoritet, disciplin, tryk stemning) og 2) Undervisningsform, indhold og udbytte (herunder meningsskabende undervisning, at de studerende er forberedte, samtale/dialog, lige-vær-

dighed, sammenhæng mellem teori og praksis, best-practice-fortællinger, at det er tydeligt, hvad der skal ske hvornår og afvekslende undervisningsformer). Samtlige af disse punkter er repræsenteret i både de generelle og uddannelsesspecifikke kriterier for god undervisning og harmonerer således godt med den undersøgelse, der er foretaget. Især findes der megen viden om god undervisning på folkeskoleområdet, og denne viden viste sig også at støtte op om den empiriske viden indsamlet i konsensuskonferencerne, men mere forskning på professionsniveau bør bestemte og prioriteres. Hilbert Meyer udpeger 10 kendetegn, der har betydning for elevens udbytte af undervisningen (Meyer 2005; 2006) nemlig: klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende arbejdsklima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligens-træning, transparente præstationsforventninger og et stimulerende læringsmiljø. Det afgørende for god undervisning er her ikke de enkelte kendetegn hver for sig, men hvordan disse kommer i spil med hinanden i praksis. Set i forhold til konsensuskonferencens samlede resultater viser flere af disse kriterier sig også der. Faktisk bliver alle 10 kriterier nævnt på en eller flere uddannelser - nogle dog oftere end andre. Så selvom professionshøj-skolernes uddannelser hører under MVU-området, bekræfter forskningen på dette område alligevel den empiriske viden, der er indsamlet via konsensuskonferencerne. God undervisning på de lange videregående uddannelser fokuserer i højere grad på den studerendes egen del i læringen end litteraturen på folkeskoleområdet. Biggs' 4 vigtigste hovedingredienser for undervisningens kvalitet er: En velstruktureret vidensbase, en hensigtsmæssig og motiverende kontekst, den lærendes egenaktivitet og herunder samarbejde med andre og indsigt i egen læreproces (Helmke et al 2008). Også her kunne resultaterne genkendes (især de to første kriterier) i de empiriske resultater for de forskellige uddannelser, da de studerende og undervisere på UCN tilstræber/ efterspørger kobling til praksis samt gensidig motivation og engagement. Den lærendes egenaktivitet og indsigt i egen læreproces siges der ikke meget om direkte i empirien, men flere taler om dialog, medind-

dragelse og engagement, der konnoterer deltagelse fra begge sider.

Teorien om den gode undervisning støtter således overordnet set op om de konsensuspunkter, som såvel undervisere som studerende kom frem til. I forhold til afdækning af undervisningsevaluering er der systematisk søgt såvel national som international forskningsviden om systemer til undervisningsevaluering. Det er her relevant at se på metaevalueringer, der diskuterer design og indhold, for at sikre at vi i den gode undervisningsevaluering også får evalueret på det, der er relevant, på rette måde. Metaevalueringer, der diskuterer design og indhold, beskæftiger sig hovedsageligt med validitet, relevans og implementeringsvanskeligheder. Formålet med undervisningsevaluering er at styrke kvaliteten af undervisningen. Derfor bliver det centralt at diskutere, hvilke aktiviteter i uddannelsen der rubriceres under begrebet undervisning. Udredningen bekræfter, at der hersker stor usikkerhed om afgrænsning af begrebet undervisning. Paradigmeskiftet i læringsteori med konsekvenser for didaktik i bredeste forstand er en af grundene hertil. Dertil kommer, at identitetsudvikling i det postmoderne samfund, med vægt på basal tillid, kompetencer i at vælge og omstillingsparathed



på den ene side og generering af lærende og stærkt udviklingsorienterede uddannelsesinstitutioner på den anden side, danner et spændingsfelt.

Moderne uddannelsesinstitutioner er underlagt økonomiske styringsredskaber, der måles på effektivitet og low cost. Undervisningsbegrebet omfatter under disse vilkår i høj grad andre aktiviteter end traditionelle møder mellem undervisere og studerende i nøje afgrænsede lokaler og tidsrum. I Australien (McInnis, Griffin, James, Coates 2001) er der på landsplan som en konsekvens heraf indført nye retningslinjer for undervisningsevaluering og udarbejdet nye spørgeskemaer. Udviklingsarbejdet hviler på kvantitative og kvalitative undersøgelser af den oprindelige udgave af Course Experience Questionnaire (CEQ) i anvendelse. Irske og spanske universiteter er inspireret af dette arbejde, som organisatorisk udspiller sig i regi af Assessment & Evaluation in Higher Education. Definitionen af den gode undervisning i denne kontekst lyder: "Quality teaching is that which facilitates quality learning among students" (March & Roche, 1994, Biggs, 1999). Den oprindelige udgave af CEQ indeholder følgende hovedtemaer: god undervisning, klare mål, passende arbejdsbyrde, udvikling af almene kompetencer, generel tilfredshed og passende opgaver. På baggrund af de nye vilkår og udfordringer i uddannelsessystemet tilføjes i 2004 fem nye temaer, som antages at dække hele læringsscenen. Disse er uddannelsesstedets evne til 1) at understøtte de studerendes læring 2) at udnytte læringsressourcer 3) at skabe læringsfællesskaber/læringsmiljø 4) at understøtte metalæring eller lære at lære 5) at understøtte motivation til yderligere læring.

Meget af dette lyder velkendt fra den empiriske undersøgelse, der tidligere er refereret til, men også herhjemme er undervisningsbegrebet under forandring og kan ikke længere begrænses til at omhandle, hvad der foregår i et klasseværelse, som tilfældet er i dag. Med en stigende tendens til brug af eksempelvis lærerfri undervisning er en forståelse af undervisningsbegrebet, der omfatter andre aktiviteter end de traditionelle, nødvendig. Gruppearbejde/projektarbejde og lignende, der fylder en stor del af uddannelsesstiden, har ligeledes betydning for kvaliteten af den læring,

der foregår hos de studerende, hvorfor dette sammen med læringsmiljøet kan være yderst relevant at se nærmere på.

Metaevalueringer, der diskuterer kultur og mening, har naturligvis et andet fokus, men er også relevante at beskæftige sig med i denne sammenhæng. Den mest generelle, metodiske kritik drejer sig om, at undervisningsevaluering er for fokuseret på underviseren frem for på undervisningen (Leth, Søndergård 2007, Saroyn, Amundsen 2001). En masterafhandling (Holt og Orlovitz 2008) omhandler undervisningsevaluering i en pædagoguddannelse viser at undervisernes og de studerendes forhold til evaluering er flertydige, og at det ikke i særlig grad opfattes som meningsfuldt. Afhandlingen anviser organisatorisk arbejde med opbygning af evalueringskapacitet som et bud på skabelse af meningsfuld undervisningsevaluering. Som modvægt til McDonaldisering genintroduceres begrebet professionelt skøn (Miller 2008). I en dansk kontekst er det videnskabeligt undersøgt, hvordan undervisere oplever undervisningsevalueringer og vurderer udbyttet heraf, som bidrag til kvalitetsudvikling i MVU området (Moldt 2008). Her viser det sig, at en forudsætning for, at resultaterne af undervisningsevaluering kan bidrage positivt, er, at der arbejdes med uddannelsens kultur og ejerskab i forhold til evalueringsresultaterne. Desuden, at kundemetaforen i forbindelse med omtale af studerende vurderes som en blokering af seriøs evaluering med læring som formål. Ansvarsfordelingen mellem underviser og lærende bliver fordrejet og utydelig. Undersøgelsen viser også, at ledelsen er central for håndtering af evalueringsprocedurer og konstruktiv anvendelse af evalueringsviden. Dette peger på løsninger, der tager højde for forskellighed, og på løsninger, hvor procesuelle vinkler på undervisningsevaluering er vigtige elementer.

Metaevalueringer, der diskuterer forholdet mellem gode undervisere og god undervisning, repræsenteres gennem forskning, der ligger i periferien af evalueringsforskningen, men til gengæld i hjertet af pædagogisk forskning (Jackson 2006), og er derfor altid relevant at beskæftige sig med. Det ligger dog uden for denne undersøgelses og artikels fokusområde.

Hvad har vi så lært?

Koblingen af den empiriske undersøgelse - hvor både studerende og undervisere fra uddannelserne i UCN har været involveret - med den teoretiske del har tilsammen pointeret flere væsentlige opmærksomhedspunkter i forhold til, hvordan undervisningsevaluering kan gribes an, så det giver mening for de involverede parter. Ved at sammenkoble "almindelig" undervisningsevaluering med indsamling af den lovpligtige information undgås at pumpe de studerende med en lind strøm af evalueringer, der kan risikere at virke meningsløse og uvedkommende. Det er i udformningen af

et evalueringsskema vigtigt at tage højde for de kulturelle forskelligheder uddannelserne imellem og tilpasse det herefter, ligesom det nøje skal gennemtænkes, hvad der egentlig evalueres på. Et det blot den lærerstyrede klasseundervisning, der er relevant og interessant at se nærmere på, eller kunne der være andre indholdselementer i en uddannelse, såsom den lærerfri undervisning, der kunne have lige så stor indflydelse og vigtighed? Studier i andre lande tyder på sidstnævnte. Endelig forudsætter professionalisering af undervisningsevaluering opbygning af evalueringskapacitet gennem involvering af undervisere og studerende!

Litteratur:

Betoret Fernando, Tomás Adela (2003): "Evaluation of University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 28, No 2, 2003.

Biggs, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Students Does*. London: Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Byrne, Marann og Barbara Flood: "Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation of Course Experience Questionnaire". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 28, No 2, 2003.

Chiovitti, R. F. og N. Piran (2003): "Rigour and grounded theory research". I: *Journal of Advanced Nursing*, 44(4), 427- 435. Blackwell Publishing Ltd.

Dahler-Larsen, Peter (2007): *Evalueringskultur - et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Undervisningsevaluering. Fem spørgsmål. Fem råd. Fem metoder*. EVA.

Hildebrandt et al (2008): *Hvad ved vi om den gode undervisning. Menneskers ærbødighed for liv og natur - eftertanker*. Børsens Forlag.

Helmke, Andreas et al (2008): *Hvad ved vi om god undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

Jackson, Michael (2006): "Serving time": the relation of good and bad teaching". I: *Quality Assurance in Education*. Vol. 14, No 4, 385- 397(13). Emerald Group Publishing Limited. Australia.

Holt, H. og G. Orlovitz (2009): "Strategisk ledelse af evalueringskultur". I: *CEPRAstriben*, nr.4. januar 2009.

Jensen, Torben K (2009): *En model for formulering af kvalitetspolitik og kvalitetssystemer på de videregående uddannelser*. Center for Læring og Uddannelse. Aarhus

Kemper, Leung (2008): "Establishing the validity and reliability of

course evaluation Questionnaires". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 33, No 4, August 2008. 341 - 353.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2007): *Evalueringsmodeller*. Academica.

Kvale, Steinar (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Jacobsen og Kousholt <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25353>

Leth Hanne, Søndergård Louise (2007): *Undervisningsevaluering som redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen*.

Dansk Universitetspædagogisk Netværk.

Lisbeth Binderup (2008): *Hvad med ledelse? Evalueringsnyt august 2008*

March & Roche (1994): *The Use of Students Evaluation of University Teaching to Improve Teaching Effectiveness*.

Australian Government Publishing Service. Canberra.

McInnis, Griffen, James, Coates (2001): *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Faculty of Education. The University of Melbourne. Department of Education. Australia.

Miller, Tanja (2008): *Professionsuddannelser med hang til kvalitet og skøn*. I "Udvikling på tværs" UCL.

Moldt, Christian (2008): *Fra meningsløs til meningsfuld evaluering - om kvalitetsmåling i undervisningssektoren*.

Evalueringsnyt nr. 20. august 2008.

Pedersen, Flemming Kragh, Anne Krøjer Jacobsen og Henrik Breiner Kousholt (2000): *Sunde projekter: Håndbog i projektarbejde og kvalitetssikring på sundhedsfremmeområdet*. Nordjyllands Amt.

Saroy, Amundsen (2001): *Evaluating University Teaching: time to take stock*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 26, No 4.