

Argumentativa kursutvärderingsmodeller

– bättre grund för kursutveckling och samtidigt träning i studenternas generiska förmågor?¹

C. Aili, *School as Contested Space, Sociologiska institutionen, Lunds Universitet*

SAMMANFATTNING: Användandet av traditionella utvärderingsenkäter tenderar att stödja ett statistiskt tänkande. Så länge majoriteten är nöjd behövs inga förändringar. Men i princip bör det räcka att en enda student har förslag eller synpunkter om dennes argument är tillräckligt väl underbyggda och en förändring är möjlig. I detta papper diskuteras hur kursutvärderingar och uppföljningar kan utföras, för att öka chansen att de faktiskt levererar användbara underlag för pedagogiskt utvecklingsarbete. Om studenterna har ett engagemang, driver en argumentation med speciella kvaliteter och om utvärderingen relateras till examinationsresultaten, så är chansen större att läraren får ett gott underlag. De lärare som tar fram kursplaner har ofta en gedigen kunskap om innehållet i kursen, kännedom om regelverk, om ekonomiska begränsningar och ofta också ett pedagogiskt tänk kring upplägget. Ska studenternas synpunkter kunna betyda något räcker det inte med kommentarer som ”för svår bok”, ”fler föreläsningar”, ”hemtenta istället för salstenta”, utan det behövs en argumentation som kan matcha det jobb som finns nedlagt i en kursplan, upplägg och genomförande. Studenterna behöver underbygga sina påståenden och leverera en analys som försöker bena upp vad som kan vara förklaringen till ett upplevt problem samt en insikt i varför vissa saker är möjliga eller omöjliga att lösa. De som bor nära vill ha korta föreläsningar ofta. De som pendlar längre ifrån vill ha längre träffar mer sällan. Det går inte att göra alla ”nöjda”. I pappret diskuteras utmaningarna med utvärderingar kort och möjliga upplägg för argumentativa kursutvärderingar presenteras med styrkor och svagheter.

1 ARGUMENTATIVA KURSUTVÄRDERINGAR

Examination kan ses som det centrala utvärderingsinstrumentet i kursverksamheterna. När examinationerna visar att studenternas kunskaper brister i vissa aspekter så behövs en analys av kursens upplägg i relation till det kunnande studenten utvecklat eller inte utvecklat. För detta behövs ofta mer underlag än själva examinationen. Eftersom lärandet formas dels av de sociala processer som pågår under kursen samt av de individuella studiestrategierna och det tänkande studenterna ägnar sig åt, så behöver man en bild också av detta. Pedagogiska forskningen visar att avgörande faktorer för lärandet bl.a. är studentens sätt att uppfatta utbildningsinstitutionen, ämnet och delområdet som delkursen behandlar samt studentens sätt att uppfatta och närma sig själva texterna och uppgifterna (jfr Halldén, 1988). Med en argumentativ utvärdering synliggörs dessa processer och underlättar för universitetslärarna ska förstå var utmaningarna för studenterna lärande ligger.

Studenters rätt att lämna synpunkter på sina kurser är en lagstadgad rättighet (SFS 1992:1434 & 1993:100). Kursutvärdering som systematisk praktik domineras av enkäter. Organisationens intresse i kursutvärdering är ofta att få del av enkla kvalitetsindikatorer, indikatorer som dessutom går att följa över åren. Detta leder till att kursutvärderingar måste vara:

- kvantifierbara,
- standardiserade och
- utformningen beständig över tiden får att göra jämförelser över tid möjlig.

Denna typ av utvärdering ger sällan tillräckligt underlag för pedagogiskt utvecklingsarbete eftersom det kräver koppling till kursens unika innehåll och upplägg. Istället behövs en utvärderingsprocess där

¹ Mitt arbete med argumentativ utvärderingsmodell påbörjade jag 2001. Jag presenterade de inledande erfarenheterna på Högskoleverkets kvalitets konferens i Malmö 26-28 aug 2003. Då hade modellen prövats i tre kurser. I detta papper finns passager från det pappret och en del återanvända referenser. Samt en rad nya erfarenheter som jag gjort sedan dess samt nyare referenser.

studenterna ges en aktivare roll, vilket har fördelen att studenternas deltagande i att också forma själva gör att de uppfattar utvärderingarna som mer betydelsefulla (jmf Cousins & Earl 1992).

Att studenternas värdeomdömen, som betygsättning av specifika variabler, utgör en valid grund för kursutveckling har inte gått att bekräfta (Murray, 1984; Palermo, 2013) även detta är ett skäl för varför standardiserade och kvantifierbara kursutvärderingar har ett begränsat värde. Om boken XX i snitt får betyget 1 av studenterna så vet vi fortfarande inte varför. Det ger inga underbyggda argument i relation till den uppgift boken var tänkt att fylla i kursen. Studenternas synpunkter och kritik behöver vara så väl underbyggda att de kan matcha det kvalificerade arbete som lagts ned och därmed utgöra en del av de akademiska kvalifikationerna.

Utvärderingar av detta slag används också i mindre grad i praktiken som grund för kursutveckling (Freeman & Dobbins, 2013), vilket studenter också beskriver när de genomgående beskriver kursutvärderingar som något med låg svarsfrekvens, utan återkoppling, diskussion eller förändring (Leffler, Schaller & Weibull, 2010). Studenter önskar ett mer aktivt inflytande genom reflektion och dialog i det pedagogiska upplägget, om deras utbildning och lärande (Sveriges Förenade Studentkårer, 2013).

Enligt högskolelagen ska beslut som kräver en bedömning av uppläggning, genomförande av eller kvalitet i utbildningen, göras av personer med vetenskaplig kompetens (Högskolelagen 6 §). Lärosätena och dess personal lägger ned en ansevärd mängd kvalificerat arbete för att formulera kursplaner, designa undervisning och genomföra den. Lärare går högskolepedagogiska kurser, jobbar med uppläggen på sina kurser, är insatta i sitt ämne, håller sig orienterade i aktuella forskningsfält, sätter sig in i reformer, till exempel det bolognaanpassade kursplanetänkandet, sätter sig in i examensmål, diskuterar examinationsresultat och vad som ska förbättras till nästa år med sina kolleger. Kursplaner diskuteras i arbetslag, programledningsråd, kursplaneutskott och institutionsstyrelser. Mot denna bakgrund är det också rimligt att vi ser kursutvärderingarna som en process där studenterna också socialiseras in i de krav det akademiska arbetet ställer och att tillfället utnyttjas för att utveckla studenternas generiska förmågor.

2 ARGUMENTATIVA UTVÄRDERINGSMODELLER

Argumentativa modeller för utvärdering kan se ut på olika sätt. I mitt arbete har jag försökt följa ett antal principer, men exakt hur slututvärderingen av kursen kommer att se ut är det studenterna som avgör. Sammanfattningsvis kan sägas att en grupp studenter (3-5) engageras i en utvärderingsgrupp som ansvarar för kursuppföljningen tillsammans med kursansvarig. De väljs av deltagarna efter kriterier som de själva ställt upp. Utvärderarna fick i de första försöken 2001-2005 motsvarande ammanuensarvode för de timmar de lägger ned på utvärderingsarbetet samt ett intyg om att de haft huvudansvaret för att planera, genomföra, sammanställa kursvärderingen samt i dialog med kursledningen föreslå förändringar. Efter nedskärningar i kursernas budgetar samt efter förändringar av regleringen av korttidsanställningar, vilket skapat en extra administration för kursansvarig, så har ersättningen inte längre betalats ut.

Modellerna bygger på att lärare och studenter identifierar kritiska punkter i kursen som man behöver titta närmare på. Det innebär att utvärderingarnas upplägg kommer att variera beroende på vad det är man vill veta mer om eller utreda inför eventuella förändringar.

2.1 Första träffen – hela studentgruppen

Kursutvärderingar problematiseras som fenomen, t.ex. vilka olika intressen som tar plats, reglerna lärosätena har att följa och de lokala anvisningarna. En kort diskussion kring studenternas och lärarnas erfarenheter av kursutvärderingar genomförs. Kursansvarig informerar om grunddragen i upplägget av utvärderingen och förklarar varför kvaliteten och genomtänktheten i studenternas värdering av kursinnehållet är central. Kursansvarig berättar om de utvärderingserfarenheter lärarlaget samlat på sig. Konkreta erfarenheter som att de första delkurserna sällan får lika mycket plats när studenterna kommenterar fritt som de senast genomgångna delkurserna, att vissa frågor ständigt ger en splittrad bild etc. tas också upp. I samråd med studenterna diskuteras lämpliga kriterier för val av ansvariga. Exempel på kriterier som använts är: -båda könen är representerade, att såväl äldre som yngre (ofta i betydelsen student med barn och student utan barn) är representerade, både studenter som läser för första gången och mer erfarna studenter. Under denna diskussion är det vanligt att studenterna

identifierar livssituationer och utbildningssyften som faktorer som gör att man kan uppfatta och ta sig an studierna på skilda sätt.

Exempel som jag brukar ge till studenterna som ”typproblem” med traditionella utvärderingar är att svaren spretar. Några är mycket nöjda, andra missnöjda och en stor grupp placerar sig i mitten. Men i princip skulle till exempel en enda av de missnöjda kunna ha ett sådant gott argument att det rimligen ska leda till förändringar

a) Exemplet ”för lite diskussion” och ”för mycket diskussion”.

Jag tar som exempel att i nästan varje utvärdering jag gjort på det traditionella sättet så finns det en grupp studenter som tycker det varit för mycket diskussioner och en grupp som tycker det är för lite. När detta undersökts närmare kan det t.ex. visa sig att studenterna avser olika diskussioner. De som angivit för lite diskussion tänkte på den gången då gästföreläsaren drog ut på tiden så att det inte blev någon tid över för diskussioner. Vad de egentligen påkallade var lärarens ansvar att se till att tidsramarna hålls. De som angav att det var för mycket diskussion i samma kurs avsåg ett helt annat tillfälle då gruppdiskussioner arrangerades. De hade hamnat i en grupp där det bara var ett par som pratade hela tiden. Diskussionerna blev inte engagerande för alla. Vad de egentligen påkallar är lärarens agerande för att få fungerande gruppdiskussioner, t.ex. genom att spegla beteenden i grupperna, men deras upplevelser kom också leda över till diskussioner om studenternas eget ansvar, t.ex. för att påkalla lärarens uppmärksamhet för hur gruppen fungerar eller att själva ta initiativ till förändringar.

b) Exemplet ”dålig bok”

Det är väldigt vanligt att studenter är missnöjda med en bok, men det räcker inte att säga att den var dålig. Frågor som är viktiga är: -ligger inte innehållet i linje med kursplanen? Var boken svårt skriven? Blev den för dåligt genomgången och presenterad? Svarade boken inte på studenternas frågor? Närmades sig studenterna boken med inadekvat förståelse? Hur har studenterna hanterat boken i sina studier? hur de tänkt kring dess innehåll i relation till kursen i övrigt? Vad de uppfattat som centralt?

Eventuellt kan man se mönster i hur de använt och förhållit sig till boken som kan förklara att de också uppfattar boken olika. Med kunskaper om sådana kvalitéer kan man som lärare på ett helt annat sätt dra slutsatser som kan leda till förändringar i undervisningen. I sådant utredande arbete måste studenterna formulera sig kring vad det är som skall läras och ofta upptäcks då att det här finns missförstånd eller föreställningar som försvårar lärandet. Det är också möjligt att undervisande lärare kan ge exempel på skilda strategier i att ta sig an eller förhålla sig till en bok eller ett moment som man kan delge studenterna och som kan lyfta studenternas resoneringar.

Efter kursintroduktionen har jag en kort träff med de som blivit valda till utvärderare. Studenterna är ofta kreativa och har många idéer. Tillsammans diskuterar vi fram tänkbare strategier för hur de kan agera för att få fram mer innehållsrika resonemang om olika kritiska punkter. Studenternas möjlighet att föra anteckningar under kursens gång för att fånga upp korridorssnack och hjälpa klassen att ”minnas” kursens tidiga delar tas upp.

Syftet med att tala kursutvärdering under introduktionen är att skapa förutsättningar för studenterna att göra övervägningar och prövningar av sina egna och andra studenters kritik och synpunkter. Detta kan ske genom att man:

- gör behovet av argumentering tydligt,
- gör utvärderingen till något viktigt och centralt i kurserna samt
- gör tidigare utvärderingsfarenheter till en gemensam grund.
- berättar att de kommer att få en sammanställning och en redogörelse av vilka förändringar som ska göras till nästa år.
- göra utvärderingen till något viktigt då studenterna som ansvarar får ersättning och ett intyg.

2.2 Mot slutet av kursen - träff med de utsedda utvärderingsansvariga studenterna.

Kursansvarig träffar de utsedda (på en 30 hp kurs sker detta i början av delkurs 4). Det är inget ovanligt att studenterna själva träffats däremellan för att jämföra sina anteckningar och iakttagelser. De delges eventuella delkursutvärderingar, som lärare gjort samt problem som lärargruppen

identifierat eller vad jag som kursansvarig har identifierat behov av. De får också del av tidigare slututvärderingar.

Vi denna avstämning kontrolleras att den avsatta schemalagda tiden räcker, ibland måste den utökas och grupprum kan behöva bokas. Utvärderingsstudenterna sällar på eget initiativ bort kritik som irrelevant eller som olösbart problem t.ex. har det hänt att de sällat bort synpunkter på kursens förläggning i tiden. Utvärderingsstudenterna menade att det varit de som bor på kursorten som gärna vill ha fler, men kortare träffar, medan de som har långa resvägar önskar färre träffar men längre tid varje gång. Utvärderingsstudenterna menade att det är ett olösligt dilemma och att studenterna vet vilka tider som gäller när de börjar på kursen. I det aktuella exemplet tog utvärderingsstudenter också upp frågan på raster och kollande av att de uppfattat rätt och frågan kom på så sätt också att diskuteras utanför utvärderingsgruppen. Upplägget tycks bidra till att ett kollektivt reflektionsarbete påbörjas redan innan slututvärderingen genomförs, något som kan bidra till eftertänksamhet och prövning. Utifrån delkursutvärderingarna och utifrån det de hört av ”korridorsnack” och eventuella önskingar från lärarlaget, lägger utvärderingsstudenterna självständigt upp utvärderingsprogrammet.

2.3 Studenterna genomför kursvärderingen

Under de första åren jag jobbat med denna modell skedde slutvärderingen i regel genom att studenterna plockat ut kritiska punkter som studenterna gruppvis fick analysera vidare. På kurser utan tydliga delkurser, t.ex. 15 hp kurser har studentutvärderarna träffat kursansvarig två gånger under kursens gång för att möjliggöra en formativ utvärdering. De fick då 15 minuter med gruppen utan någon lärares eller kursansvarigs närvaro vid de båda tillfällena. Ett exempel på hur det har sett ut kommer från en utvärdering av en kurs på ”B-nivå” ges här. Utvärderingsstudenterna genomförde själva en utvärdering av delkurs fyra och bearbetade de fyra delkursutvärderingarna och formulerade påståenden och frågor. Hela kursgruppen delades in i smågrupper. Smågrupperna fick två typer av frågor, dels några som var lika för alla och dels några som var unika för varje grupp. Kravet var att frågorna och dess möjliga svar skulle problematiseras och utredas och påståendena skulle utmanas.

Vid ett annat tillfälle ordnade de gruppdiskussioner där deltagarna fick i uppgift att reda ut mångtydigheter och oklarheter från de olika delkursutvärderingarna. Grupperna fick således olika uppgifter. En grupp hade fått att förhålla sig till den kritik en bok fått. I delkursutvärderingen ville flera studenter att en norsk bok skulle bytas ut med motiveringen att den gällde norska förhållanden. Gruppen föreslog dock att boken skulle finnas kvar. I helklass redovisade de sina argument. Det argument som anförts var att boken rörde norska förhållanden. I gruppen kom man fram till att den amerikanska boken som också ingått i den aktuella delkursen och de engelska artiklarna inte fått kritik för att de var amerikanska/engelska och endast gällde amerikanska respektive engelska förhållanden. De kom fram till att det rimligen borde finnas större likheter mellan det norska undersökningsmaterialet och det svenska än mellan det amerikanska och det svenska, i synnerhet då boken var en rapport från en studie med genusperspektiv. Studenterna i gruppen menade att kvinnors villkor i Norge måste vara mycket lika kvinnors villkor i Sverige. De menade därför att de studenter som kommit med kritiken inte hade argumenterat tillräckligt väl för att kritiken skulle ha något berättigande. I den diskussion som följde i storgruppen kunde jag dessutom inskjuta argument om att boken sa något om vad ett genusperspektiv är, oavsett om kvinnorna i det undersökta landet har identiska livsvillkor med svenska kvinnor eller ej, den sa något om hur man kan tänka kring könsspecifika livsvillkor etc. Mina inlägg placerade förhoppningsvis boken i en alternativ kontext för de studenter som endast närmat sig boken som en bok ”som skall säga mig något om hur kvinnor har det och som jag skall kunna använda mig av här i Sverige” till kontexten ”en bok som presenterar vad det är att anta ett könsperspektiv”. När slutvärderingen gjorts via en enkät har det lett till flera oklarheter i slutänden och på kursutvecklingsträffen har vi fått ägna mycket tid att försöka förstå vad studenterna egentligen menade.

2.4 Sammanställning av utvärderingen och utvecklingsmöte

Studenterna sammanställer kursuppföljningen och har ett möte med mig som kursansvarig. Tidsmässigt sett är kursen nu avslutad och de utvärderingsansvariga studenterna inbjuds till en träff för överläggningar. Med tanke på att utvärderingsstudenterna skall ta sig in till lärosätet enbart för att under ett par timmar diskutera en kurs som de nu lämnat, så bjöds de de första åren på lunch som en extra uppmuntran och fyllde i arvodesräkningar. Inga omkostnader av denna typen har varit möjligt de senaste 5-6 åren och intresset för att dyka upp på utvecklingsmötet har svalnat.

På utvecklingsmötet redogörs för examinationens utfall och de eventuella mönster kring vad studenterna missat eller kunnat väldigt väl. Resultaten och möjliga förändringar diskuterats. I början av perioden då modellen använts låg det alltid ett lärarlagsmöte innan, så kursansvarig kunde ta med sig lärarnas analyser av examinationsresultat och studenternas rapport. På senare år har detta inte varit möjligt på grund av minskade resurser.

2.5 Rapport sänds hem till alla studenter

Efter kursutvecklingsmötet beslutar kursansvarig om vilka förändringar som skall vidtas. Om argument och kritik förbises ger kursansvarig en motivering till detta. En sammanfattning av utvärderingsresultatet inklusive analys av examinationerna samt beslut om förändringar skickas hem till varje kursdeltagare.

3 FÖRDELAR

Fördelarna presenterades redan inledningsvis varför de bara kort sammanfattas.

Det är en modell som:

- ansvariggör studenterna.
- minimera ovidkommande inlägg som ”gästföreläsaren var skitsnygg, fler såna!”.
- ger underlag för pedagogiskt utvecklingsarbete
- stimulerar ett seriös och analytiskt förhållningssätt som kan bädda för argument som bättre det arbete som lärosätena lägger på att designa och genomföra kurser.
- driver argumenteringsprincipen istället för majoritetsprincipen
- sätter utvärderingsarbetet som en viktig punkt på agendan.
- studenterna upptäcker hur mycket behov och perspektiv kan skifta inom en grupp och inser det omöjliga i att tillmötesgå allt.
- utvärderingsintresset riktas in mot studieprocesser bl.a. genom att relateras till analyser av examinationsresultat.

4 SVAGHETER.

En möjlig nackdel är att utvärderingsarbetet fokuserar på brister och problem. Det har i regel blivit den negativa kritiken som styr utvärderingsstudenternas upplägg av slututvärderingen. Att ibland syna det alla är eniga om och skärskåda det som fungerat kan också utgöra underlag för utvecklingsarbete, dessutom hör ”ifrågasättandet av det tillsynes goda” också till den kultur som studenterna skall socialiseras in i. En annan omständighet som iakttagits är att den kurs varunder det blossade upp en konflikt mellan läraren och en grupp studenter som rörde kursen, så ökades engagemanget och mycket jobb lades ned på argumenteringen.

Modellen tenderar vara beroende av de symboliska värdena som från början ingått i modellen. När studenterna inte längre bjuds på lunch och inte får arvode blir engagemanget mindre.

Nackdelar som kan övervägas rör också universitetslärarens vardag. Läraren som på kort varsel kastas in som kursansvarig, t.ex. därför att en kollega fått forskningsmedel och som knappt ligger steget före studenterna fungerar modellen sämre för. Detta eftersom läraren inte har tillgång till den överblick över kursen och arbetet som föregått den och därför inte gå in i diskussioner kring böcker, övningar etc med de kvaliteter som är önskvärda och inte ge studenterna den röda tråd som behövs kring kursens utveckling. På många håll är tiden för kursansvar så snålt tilltagen att något annat än standardiserade digitala enkäter inte hinns med, inte ens om man är en erfaren kursansvarig.

5 FÖRÄNDRINGAR ÖVER TID

När arvoderingen och möjligheten att engagera alla kurslärare försvunnit har det dock, som nämnts, varit svårt att upprätthålla samma engagemang. De senaste åren har något nytt uppträtt, utvärderarna har direkt eller indirekt försökt använda mötena med mig som kursansvarig för att ställa frågor om examinationen och agera ”key-seekers”. Något överraskande hände förra året då studentutvärderarna antydde att upplägget skulle handla om att kursansvarige själv skulle slippa jobbet med utvärderingar. Argumentativa modeller ställer betydligt större krav på den tid kursansvarig och lärare lägger ned.

Tidsmässigt är det betydligt effektivare med en mailad länk till en digital enkät. Men det är ändå intressant försöka förstå rationaliteterna i studenternas agerande.

I början, 2002-2006 kom det ofta upp att många studenter arbetar vid sidan av kommer ofta upp på bordet när utvärderingsstudenterna håller i trådarna. Utvärderarna vet vilka som arbetar, med vad och hur mycket. Studenter som ägnar sig åt studierna på heltid uttrycker, när de får tillfälle, ofta en irritation över dessa studenter som de tycker klagar omotiverat eller glider fram på bekostnad av andra i grupparbeten. Att hel- eller halvtidsarbete vid sidan av heltidsstudier inte gynnar det egna lärandet brukar alla enas om vid dessa diskussioner. Studenterna har ibland kommit fram till det orimliga i att ondgöra sig över uppgifter man skall lösa och samtidigt ställa krav på en rättvis bedömning. Diskussionerna får således betydelse för den studentkultur som utvecklas. De senaste 4-5 åren har dock den polarisering som förr fanns mellan arbetande och icke-arbetande studenter försvunnit. Det verkar som att majoriteten idag arbetar och de ställer krav på lättsmälta texter, snabbt genomförbara uppgifter och förutsägbara tentor. För att använda Viscovis och Stiers (2000) uttryck, så talar studenterna mer och mer om sina egna rättigheter, men skyldigheterna var kollektiva eller i vart fall någon annans. Vad som är viktigt för oss som undervisande lärare är att vi inte skapar möjligheter att befästa föreställningar av denna typ, vilket vi riskerar göra när också utvärderingar tillåts bli något som studenten har möjlighet att slentrianmässigt kryssa i rutor.

Med rätt villkor kan argumentativa utvärderingsmodeller bidra till att motverka trenden att högskolestudier blir som att äta en "McUniversity" (jmf Ritzer, 1998) och motverka "window-dressing"-utvärderingar, d v s att frågor med viss "riskfaktor" undviks och frågor som inte riskerar något dominerar för de ger en positiv bild av kursen (jmf Hörberg, 1997). Modellen styr mot ett utvärderingsarbete som blir en del av studierna där kursinnehåll, texter, arbetsformer etc. behandlas med de krav på argumentation och analys som högskolemässigheten implicerar.

REFERENSER

- Halldén, O. (1988). Alternative Frameworks and the Concepts of Task. Cognitive Constraints in Pupils' Interpretations of Teachers' Assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research* 32, 123-140.
- Lindberg, L. (1994), Akademiska studier och akademisk undervisning – kännetecknade drag, i S Franke-Wikberg, L. Lindberg, B Lundgren, B. Mårtensson, B. Sundin, T. Sundström, S. Sörlin, Vetandets vägar, Lund: Studentlitteratur.
- Ritzer, G. (1998). *The McDonaldization Thesis. Explorations and Extensions*, London: Sage.
- Viscovis & Stiers (2000). Det skolifierade universitetet. *Nyheter & Debatt*, nr 4 2000, 8-11.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and Learning in Social Context. In RB. Rogoff. & J. Lave (eds). *Everyday Cognition: It s Development in Social Contexts*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hörberg Robertsson, C. (1997). Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning. *Linköping Studies in Education and Psychology* No 53, Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Cousins, J. B. & Earl, L. M. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 14. No. 4. 397-418.
- Beyer, J. M. & Trice, H. M. (1982). The Utilizations Process: A Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings. *Administrative Science Quarterly*. No. 27. 591-622.
- Clayson, Dennis E. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn?: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31:16, 16-30.
- Freeman, Rebecca & Dobbins, Kerry (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment in Evaluation in Higher Education*, 38:2, 142-151.
- Leffler, Marianne, Schaller, Joseph & Weibull, Lennart (2010). Göteborgs universitets Studentbarometer 2010. Resultat från en undersökning av studenternas arbetsmiljö. Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtat från www.arbetsmiljo.gu.se/sam/arbetsmiljoundersokningar/
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

- Murray, Harry G. (1984). The Impact of Formative and Summative evaluation of Teaching in North American Universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 9:2, 117-132.
- Palermo, Josephine (2013). Linking student evaluations to institutional goals: a change story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:2, 211-223.
- Högskolelagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: <http://www.hsv.se/regleroch tillsyn/lagaroch regler/hogskolelagen.4.539a949110f3d5914ec800062716.html> den 18 november 2012.
- SFS 1993:100. Högskoleförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: <http://www.hsv.se/regleroch tillsyn/lagaroch regler/hogskoleforordningen.4.539a949110f3d5914ec800063912.html> den 18 november 2012.
- Sveriges Förenade Studentkårer (2013) Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan. Dnr: PU1-1/ 1213. Stockholm. Hämtad från: http://www.sfs.se/sites/default/files/sfs_rapport_studentens_larande_i_centrum_kvalitet_ur_ett_studentperspektiv.pdf