

Η πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Η εξωτερική αξιολόγηση και ο ρόλος των φοιτητών

Ελένη Στεργίου, Α.Τ.Ε.Ι. Λάρισας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα της Εξωτερικής Αξιολόγησης στο πλαίσιο της Διασφάλισης Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με επισκόπηση της δυναμικής που αναπτύσσεται τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στα 15 Κράτη-Μέλη, με ειδικότερη αναφορά στον ρόλο και την εμπλοκή των φοιτητών. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εξωτερική αξιολόγηση, που αποτελεί το τελικό στάδιο της αξιολόγησης των ιδρυμάτων και της προσθέτει, με τη συμμετοχή διεθνών εμπειρογνομόνων, την απαραίτητη αντικειμενικότητα, εφαρμόζεται ήδη στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την επίτευξη του κοινού πλαισίου που είναι και το ζητούμενο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ανακατατάξεων. Από την άλλη, οι φοιτητές εμπλέκονται μερικώς στην αξιολόγηση σε ορισμένα Κράτη-Μέλη, χωρίς πλήρη συμμετοχή.

Ευρωπαϊκές εξελίξεις

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις προσπαθούν να προωθήσουν κοινά μέτρα και στόχους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έχοντας ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου Ευρω-

Η κ. Ελένη Στεργίου, δρ Διδακτικής Α.Π.Θ., είναι Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών του Τμήματος Ανακαίνισης και Αποκατάστασης Κτηρίων του Α.Τ.Ε.Ι. Λάρισας.

παϊκής Εκπαιδευτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το έτος 2010. Έτσι, η *Διακήρυξη της Μπολόνας*, τον Ιούνιο του 1999, θέτει για τα κράτη¹ που συμμετέχουν σε αυτή σημαντικούς στόχους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων τονίζονται:

Η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας.
Η αναγνώριση ότι οι φοιτητές είναι πλήρη και ισότιμα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Η υιοθέτηση σημείων αναφοράς και γραμμών προσανατολισμού για τη διασφάλιση ποιότητας.

Επίσης, σύμφωνα με την Έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση² τα ιδρύματα οφείλουν να δεσμευτούν ρητά ότι θα αναπτύξουν ένα περιβάλλον που θα αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της διασφάλισης της ποιότητας. Όλες οι στρατηγικές, οι τακτικές και οι διαδικασίες πρέπει να είναι επίσημες και να δημοσιοποιούνται, καθώς οι φοιτητές και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτές.

Όλες οι παραπάνω ανακατατάξεις, που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της αξιολόγησης, συνοδεύονται από την ανάγκη δημιουργίας ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου εξέλιξης και επικοινωνίας. Η ανάγκη αυτή πηγάζει από την αυξανόμενη συνεργασία των πανεπιστημίων, στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης (Vroeijenstijn, 1999, σ. 238) με σεβασμό, βέβαια, πάντα στη διαφορετικότητα της κουλτούρας και των συστημάτων κάθε χώρας. Σε αυτό όμως το σημείο βασίζεται και η άποψη ορισμένων επιστημόνων για την προβληματικότητα ενός κοινού πλαισίου, καθώς θεωρούν ότι η διαφορετικότητα της κουλτούρας και των συστημάτων εμποδίζει την αντικειμενικότητα, τον σωστό προσδιορισμό της ποιότητας (Van der Wende & Kouwenaar, 1993 όπ. αναφ. στο Vroeijenstijn, 1999) και δεν υποστηρίζει τη μεταβιβασιμότητα των συστημάτων της διασφάλισης ποιότητας ανάμεσα στα κράτη (Kells, 1999 όπ. αναφ. στο Houston & Manicu, 2005, σ. 215). Οι Billing και Thomas (2000), αφού εξέτασαν την εμπειρία της Τουρκίας που καθιέρωσε σύστημα διασφάλισης της ποιότητας βασισμένο στο βρετανικό μοντέλο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μεταβιβασιμότητα των συστημάτων δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία (Houston & Manicu, 2005, σ. 215).

Τελικά, ίσως το ζητούμενο να μην είναι ένα αυστηρό πλαίσιο μέσα στο οποίο όλα τα κράτη πρέπει να λειτουργούν υποχρεωτικά αλλά ένα πλαίσιο το οποίο θα αποτελεί τη βάση και την αφετηρία ώστε κάθε κράτος να λειτουργεί οικο-

δομώντας πάνω σε αυτό. Όπως αναφέρει και ο Billing (2004) οι διεθνείς συγκρίσεις των πλαισίων εξωτερικής αξιολόγησης για την ανώτατη εκπαίδευση έδειξαν ότι ένα «γενικό μοντέλο» δεν μπορεί να εφαρμοστεί παγκοσμίως αλλά μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης από το οποίο θα χαράζονται οι παρεκκλίσεις.

15 Κράτη-Μέλη

Τα 15 Κράτη-Μέλη³ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, αποτελούν ένα σπάνιο αλλά και χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειών για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναβάθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα περισσότερα από αυτά καταβάλλουν προσπάθειες να ακολουθήσουν τις κοινές αποφάσεις προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνιας για μια κοινή ευρωπαϊκή πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, σε σχέση με την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και την εμπλοκή των φοιτητών παρατηρείται και από την υφιστάμενη βιβλιογραφία (Van Berkel & Wolfhagen, 2002· Van Vught & Westerheijden 1993, Woodhouse 1996, Harman 1998, Vroeijenstijn 1999 όπ. αναφ. στο Billing 2004· Froestad & Bakken, 2004) ότι τα περισσότερα από τα κράτη-μέλη προσπαθούν να ακολουθήσουν ένα κοινό πλαίσιο⁴.

Από τα κράτη που διαφοροποιούνται, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ιταλία δεν έχουν ακόμα ενσωματώσει την εμπλοκή των φοιτητών στην εξωτερική αξιολόγηση. Από την άλλη, το Λουξεμβούργο και το Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα) πρόκειται να δημιουργήσουν ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ στην Ελλάδα βρίσκεται σε εξέλιξη η νομοθετημένη διαδικασία αξιολόγησης στα πανεπιστήμια. Μάλιστα, είναι η πρώτη φορά που έχει ζητηθεί από τα ελληνικά πανεπιστήμια να συντάξουν έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης την οποία θα ακολουθήσει η εξωτερική αξιολόγηση. Υπάρχουν, βέβαια, μερικά παραδείγματα εξωτερικής αξιολόγησης και εμπλοκής των φοιτητών σε αυτήν, όπως του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Αιγαίου⁵ αλλά δεν έχουν συστηματικό χαρακτήρα και επομένως δεν αποτελούν τμήμα ενός οργανωμένου πλαισίου θεσμοθετημένης αξιολόγησης.

Εξωτερική αξιολόγηση

Πέραν των 15 κρατών-μελών, η σημαντικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης διαφαίνεται και από την εφαρμογή της σε πολλά ιδρύματα ανά τον κόσμο, όπως αναφέρουν οι Morehead & Shedd (1997, σ. 42), Vroeijenstijn (1999, σ. 237), Stensaker (2003, σ. 151-155), όπου χρησιμοποιείται ως άμεση ή έμμεση κυβερνητική πίεση προκειμένου να αλλάξει ή/και να ανανεωθεί ο τομέας της ανώτατης εκπαίδευσης, οδηγώντας τον σε διαδικασίες συνεχούς αυτοανάλυσης και βελτίωσης (Simpson 1985, σ. 544).

Από την άλλη υποστηρίζεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αύξηση της «γραφειοκρατίας» (Kogan, 2000 όπ. αναφ. στο Stensaker, 2003, σ. 155) και στη δημιουργία της αίσθησης της μειωμένης ενεργής συμμετοχής των ιδρυμάτων στη διαδικασία (Stensaker, 1997 & 1999, Karlsson et al., 2002 όπ. αναφ. στο Dano & Stensaker, 2007, σ. 82). Άλλοι επιστήμονες, συγκρίνοντας τις εξωτερικές με τις εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, υποστηρίζουν ότι οι εσωτερικές διαδικασίες είναι πιο ακριβείς και καρποφόρες και ότι η εξωτερική διαδικασία διασφάλισης ποιότητας δεν μπορεί να σταθεί μόνη της και δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις εσωτερικές διαδικασίες (Martin Grow, 1995, Kristensen, 1997 όπ. αναφ. στο Harvey 2002, σ. 246). Ο σκοπός όμως της εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι να αντικαταστήσει τις εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης αλλά να συμπληρώσει την εσωτερική κρίση ενός πανεπιστημίου και να το βοηθήσει να βελτιωθεί. Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση οφείλουν να λειτουργούν αλληλένδετα δίνοντας έμφαση στην κάλυψη των αδυναμιών, που μπορεί και να οφείλονται σε προβληματικά υπάρχοντα συστήματα (Stensaker, 2003, σ. 157). Φυσικά, η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, όπως και όλες οι διαδικασίες, ενέχει περιθώρια βελτίωσης προκειμένου ο ακαδημαϊκός κόσμος να διατηρείται σε εγρήγορση (Vroeijenstijn, 2000 όπ. αναφ. στο Bornmann et al., 2006, σ. 705).

Συμμετοχή φοιτητών

Μια πτυχή της εξωτερικής αξιολόγησης που προκαλεί αρκετές αντικρουόμενες απόψεις είναι η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτήν. Ενώ οι φοιτητές θεωρούνται επίσημοι συμμετέχοντες στην εξωτερική αξιολόγηση, οι απόψεις τους σπάνια λαμβάνονται υπόψη, παρά τη διαφορετικότητα απόψεων που θα εμπλούτιζε την ίδια την αξιολόγηση (Donald & Denison, 2001, σ. 481). Ακόμη χειρότερα, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν συνιστάται η συμμετοχή τους (Διάσκεψη Γερμανών

Πρυτάνεων / hochschulrektorenkonferenz, 2000 όπ. αναφ. στο Bornmann et al., 2006, σ. 704), με βάση το σκεπτικό ότι δεν είναι ικανοί να προωθήσουν αποτελεσματικά τα θέματα που τους αφορούν ή ότι δεν έχουν χρόνο και εμπειρία στη λήψη των αποφάσεων (Wood, 1993 όπ. αναφ. στο Menon, 2003, σ. 236). Για την πλειονότητα όμως των παραπάνω αναφορών, εκτιμάται πως εκφράζουν περισσότερο μια ανάγκη καθορισμού της διαδικασίας ή και κατανομής της σημαντικότητας της συμμετοχής των φοιτητών στη συνολική διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρά μια διάθεση τελικού αποκλεισμού των φοιτητών από αυτήν. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από πολλούς συγγραφείς που εκφράζουν την αναγκαιότητα σύνδεσης της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας με τις ανάγκες των φοιτητών (Harvey & Knight, 1996· Newton, 2002 όπ. αναφ. στο Stensaker, 2003, σ. 155), θεωρώντας τους φοιτητές ως τους βασικούς πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος (Broder & Dorfman, 1994, σ. 239· Hill, 1995· Thorne & Cuthbert, 1996 όπ. αναφ. στο Sander et al., 2000, σ. 309) και ως αξιόπιστους μάρτυρες της διδασκαλίας (Edgerton, 1994 όπ. αναφ. στο Morehead & Shedd, 1997, σ. 38). Επίσης, η συμμετοχή των φοιτητών μπορεί να αποφέρει τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας στα πανεπιστήμια, αλλιώς υπάρχει κίνδυνος περιθωριοποίησης ορισμένων θεμάτων που είναι σημαντικά στην ατζέντα των φοιτητών (Menon, 2003, σ. 237-238).

Η άποψη ότι οι φοιτητές μπορούν να θεωρούνται παρατηρητές παρά κριτές (Menges, 1973 όπ. αναφ. στο Perlberg, 1979, σ. 145) δεν είναι αποδεκτή, γιατί αφαιρεί από αυτούς την κριτική σκέψη που αυτονόητα το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα τους έχει δώσει. Αντίθετα, με αυτά τα εφόδια μπορούν να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, σε εξωτερικά συμβούλια, σε επιτόπιες επισκέψεις και σε διαδικασίες συνεχούς παρακολούθησης (Froestad & Bakken, 2004).

Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές είναι πολύ πιθανό να νοιώθουν ικανοποιημένοι, έχοντας το αίσθημα της ενεργής συμμετοχής στα πλαίσια της αξιολόγησης και της ικανοποίησης ότι οι απόψεις τους εισακούγονται. Όπως σχολιάζει ο Harvey (1995 όπ. αναφ. στο Aldridge & Rowley, 1998, σ. 198) η ικανοποίηση των φοιτητών είναι αλληλένδετη με την κουλτούρα της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας.

Εργαλεία συμμετοχής φοιτητών

Άλλωστε, η βιβλιογραφική αναφορά αρκετών εργαλείων όπως ο «Εκπαιδευτικός Έπαινος», το «Κυτίο Παραπόνων», το «Ερωτηματολόγιο» και οι «Διαδραστικές

Συνεντεύξεις Τηλεδιάσκεψης»⁶ (Morehead & Shedd, 1997, σ. 41) σκιαγραφεί τη συχνότητα εμφάνισης της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης⁷.

Από όλα τα εργαλεία το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται πιο συχνά, καθώς βοηθά στην εις βάθος έρευνα των προβλημάτων και εκτός από ποσοτικά δίνει και ποιοτικά δεδομένα (Rowley, 1996, σ. 246). Επίσης, έχει το πλεονέκτημα να συλλέγει αντικειμενικές πληροφορίες και δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να αξιολογούν την ακαδημαϊκή τους εμπειρία (Coates, 2005, σ. 34). Η βιβλιογραφία δίνει παραδείγματα ερωτηματολογίων που αναφέρονται είτε στη διδασκαλική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Broder & Dorfman, 1994, σ. 236· Marsh & Roche, 1993 όπ. αναφ. στο Rowley 1996, σ. 244· Sander et al., 2000, σ. 311· Ramsden, 1991 όπ. αναφ. στο Coates 2005, σ. 29) είτε στη συνολική εικόνα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ramsden & Entwistle, 1981 όπ. αναφ. στο Rowley 1996, σ. 243· Aldridge & Rowley, 1998, σ. 199-201· Coates, 2005, σ. 30).

Αν και χρειάζεται προσοχή στην ποιότητα και στην αριότητα του ερωτηματολογίου, γιατί αλλιώς οι φοιτητές δεν μπορούν να αξιολογήσουν συνολικά και σωστά (Malik, 1996 όπ. αναφ. στο Morehead & Shedd, 1997, σ. 38), το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια από τις καλύτερες πηγές άντλησης πληροφοριών από τους φοιτητές που ως αρκετά εξοικειωμένοι με αυτό συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας το συγκεκριμένο άρθρο καταλήγουμε στα εξής:

Αρχικά, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών άρχισε να πραγματοποιεί αρκετές ανακατατάξεις όσον αφορά στην αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα περισσότερα κράτη που πλαισιώνουν την προσπάθεια αναβάθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης είτε βρίσκονται σε αρχικό στάδιο είτε βρίσκονται στο στάδιο υλοποίησης, προσπαθούν να ακολουθήσουν μια κοινή βάση, όσο βέβαια τους το επιτρέπει η κουλτούρα τους και η διαφορετικότητά τους. Τελικά, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται ότι ξεπερνά τα όρια μιας επίσημης ευρωπαϊκής οδηγίας και αναγνωρίζεται από τα κράτη-μέλη και τις κοινωνίες τους ως ένας επιπρόσθετος σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, η συμμετοχή των φοιτητών βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο. Μπορεί να υφίσταται ένα γενικό κοινό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι φοιτητές μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιο-

λόγησης, αλλά δεν αναγνωρίζονται ακόμη ως πλήρη και ισότιμα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας όπως υπαγορεύει η Διακήρυξη της Μπολόνιας. Είναι ευόπινο, όμως, το γεγονός ότι αρκετά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης όπως τα ερωτηματολόγια, που δίνουν την ευκαιρία στους φοιτητές τους να συμμετέχουν ενεργά.

Χρειάζεται, παρόλα αυτά, περισσότερη κινητοποίηση: το γεγονός ότι μόνο 6 ευρωπαϊκά κράτη (Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, Ολλανδία και Σουηδία) διαθέτουν πανεπιστημιακά τους ιδρύματα στη λίστα με τα 100 καλύτερα του κόσμου, επιτείνει την άποψη ότι χρειάζονται πιο εντατικές προσπάθειες προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και να διασφαλιστεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των φοιτητών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σημειώσεις

1. Συμμετέχοντα Κράτη

Αλβανία	Γερμανία	Πολωνία
Ανδόρα	Ελλάδα	Πορτογαλία
Αρμενία	Βατικανό	Ρουμανία
Αυστρία	Ουγγαρία	Ρωσία
Αζερμπαϊτζάν	Ισλανδία	Σερβία
Βέλγιο	Ιρλανδία	Δημοκρατία της Σλοβακίας
Βοσνία - Ερζεγοβίνη	Ιταλία	Σλοβενία
Βουλγαρία	Λετονία	Ισπανία
Κροατία	Λίχτενσταϊν	Σουηδία
Κύπρος	Λιθουανία	Ελβετία
Τσεχία	Λουξεμβούργο	Π.Γ.Δ.Μ.
Δανία	Μάλτα	Τουρκία
Εσθονία	Μολδαβία	Ουκρανία
Φινλανδία	Μαυροβούνιο	Ηνωμένο Βασίλειο
Γαλλία	Ολλανδία	
Γεωργία	Νορβηγία	

(Διαθέσιμο στο: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/>)

2. Βλ. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση;

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

3. Βλ. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05, National Trends in the Bologna Process. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/065EN.pdf

4. Πίνακας Κρατών-Μελών

15 Κράτη-Μέλη	Ύπαρξη εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας	Συμμετοχή φοιτητών
Αυστρία	ναι	ναι
Βέλγιο (Γαλλική & Φλαμανδική Κοινότητα)	ναι	ναι
Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Δανία	ναι	ναι
Αγγλία	ναι	ναι
Φινλανδία	ναι	ναι
Γαλλία	ναι	ναι
Γερμανία	ναι	ναι
Ελλάδα	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Ολλανδία	ναι	ναι
Ιρλανδία	ναι	ναι
Ιταλία	ναι	όχι
Λουξεμβούργο	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Πορτογαλία	ναι	όχι
Ισπανία	ναι	όχι
Σουηδία	ναι	ναι

5. Διαθέσιμο στους δικτυακούς τόπους: <http://www.aegean.gr/> και

http://www.aueb.gr/statistical-institute/external-evaluation_gr.html

6. Μετάφραση των “Education award”, “Complaint box”, “Questionnaire” και “Interactive video-conference interviews”

7. Βλ. European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumententi/ured_za_kvalitetu/dokumententi/QA_handbook_2003.pdf

Βιβλιογραφία

- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6 (4), 197-204.

- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-147.
- Bornmann, L., Mittag, S., & Daniel, H.-D. (2006). Quality assurance in higher education –meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52, 687-709.
- Broder, J. M., & Dorfman, J. H. (1994). Determinants of teaching quality: what's important to students? *Research in Higher Education*, 35 (2), 235-249.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11 (1) 25-36.
- Dano, T., & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996-2006. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 81-93.
- Donald, J. G., & Denison, D. B. (2001). Quality assessment of university students: student perception of quality criteria. *The Journal of Higher Education*, 72 (4), 478-502.
- Froestad, W., & Bakken, P. (2004). *Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries*. Helsinki: Nordic Quality Assurance Network in Higher Education.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 245-263.
- Houston, D., & Manicu, A. A. (2005). Systems perspectives on external quality assurance: implications for micro-states. *Quality in Higher Education*, 11 (3), 213-226.
- Menon, M. E. (2003). Student involvement in university governance: a need for negotiated educational aims? *Tertiary Education and Management*, 9, 233-246.
- Morehead, J. W., & Shedd, P. (1997). Utilizing summative evaluation through external peer review of teaching. *Innovative Higher Education*, 22 (1), 37-44.
- Perlberg, A. (1979). Evaluation of instruction in higher education: some critical issues. *Higher Education*, 8, 141-157.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2 (3), 237-255.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.
- Simpson, W. B. (1985). Revitalizing the role of values and objectives in institutions of higher education: difficulties encountered and the possible contribution of external evaluation. *Higher Education*, 14, 535-551.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of

external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9 (2), 151-159.

Van Berkel, H. J. M., & Wolfhagen, H. A. P. (2002). The Dutch System of external quality Assessment Description and Experiences. *Education for Health*, 15 (3), 335-345.

Vroeijenstijn, A. I. (1999). The international dimension in quality assessment and quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 237-247.

