

satser af alle typer i det pædagogiske felt. Om det vil lykkes at finde en evalueringsforståelse og herunder en brugbar definition, som rummer sensitivitet inden for alle tre områder, vil tiden vise.

Tidsskriftet her er et udtryk for videncentrets ønske om at værdsætte og rammesætte „sensivitet over kontekst“. Dette første nummer rummer således en række artikler om læsning og evaluering, der hver på sin måde trækker tråde fra didaktisk tænkning, praktiske måder at gennemføre læseindlæring på og endelig, hvordan professionelle lærere bruger og kan bruge udviklede evalueringsværktøjer som støtte i denne proces.

Professionsviden om evaluering

Den viden om evaluering i praksis, som CEPRA vil arbejde med, er først og fremmest professionsviden. Det er en refleksionsviden, som trækker på og søger at sammenfatte både praktiske erfaring med evaluering i skolen og videnskabelige begreber og undersøgelser. Vi foregiver ikke, at denne viden vil kunne anvendes direkte i undervisning og anden pædagogisk praksis, men den kan måske være vejledende for den tilrettelæggelse og udvikling af evalueringspraksis, som institutioner, lærergrupper og enkeltpersoner skal foretage. Samtidig kan den måske også være vejledende for uddannelsesforskningens arbejde med at skabe mere forskningsviden om pædagogisk evaluering.

Forfatterne til bogen „Uddannelsesforskning“ lægger vægt på, at den omtalte skelnen mellem forskellige typer viden ikke direkte svarer til grænser i det institutionelle landskab. F.eks. frembringes forskningsviden ikke kun ved de institutioner, som formelt hedder forskningsinstitutioner; den kan frembringes alle steder, hvor der er de nødvendige kompetencer og ressourcer til systematisk teoretisk og empirisk forskning. Det er en vigtig pointe. Men samtidig vil vi mene, at bogens begrebsapparat er bedre til at understrege grænserne mellem de forskellige typer viden end til at synliggøre de forskellige former for samspil, der er imellem dem. Skellet mellem forskningsviden og pro-

fessionsviden er måske ikke så principielt og skarpt, som forfatterne lægger op til. F.eks. er meget af den pædagogiske forskning, som gennemføres i dag, undersøgelser af praksis- og videnformer via forståelsesorienterede metoder som dybdeinterviews og feltforskning, og selv om formålet er almen viden snarere end vejledning af praksis, er der mange overlap.

Videncenterets rolle er først og fremmest at udvikle, samle og dokumentere professionsviden om evaluering. Men efter vores opfattelse er grænserne mellem professionsviden, praksisviden og videnskabelig viden mere åbne end som så, og samspillet mellem dem kan antage forskellige former. Det vil også præge indholdet af dette tidsskrift.

Litteraturliste

- Bendixen, Carsten (2005): *Evaluering og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003): *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringens kultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogstrup, H. K. (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den sociale sektor*. Århus: Systime.
- Miller, Tanja (2007): *Evaluering og paradigmer*. In Bodil Christensen (red.): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Kroghs forlag. Vejle
- Møller, S. S. & Nissen, M. A. (2006): *Når virkeligheden ikke altid er evident*. I *Uden for nummer*, 13. 7. årgang: 4-21.
- Nissen, M. A. (2007): *Virkningsevaluering, refleksionsteori og kvalitetsudvikling i Evalueringsselskab*. nr. 17. Dansk Evalueringsselskab.
- Pawson, R. & N. Tilly (1997): *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007): *Viden om uddannelse*. København: Hans Reitzel.
- Rasborg, F. (1986): *Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tyler, R.: „Hvordan skal man afgøre, om læseplanens mål er nået“ fra bogen *Undervisningsplanlægning*. København: Chr Ejlers 1977 (s 86-99).

af evaluering pædagogisk forskning

Charlotte Jensen
Praktikant hos CEPRA,
CVU-Nordjylland
Uddannelse:
Sociologistuderende,
AAU, 9. semester.

Evaluering er blevet en gennemsyrende del af den pædagogiske verden, men en kontekstuel definition af pædagogisk evaluering er tilsyneladende stadig en mangelvare. Denne artikel søger at belyse evalueringens karakter og definition inden for pædagogikken for derigennem at anskueliggøre nødvendigheden af en diskussion af evalueringsbegrebets kontekstuelle definition. En diskussion, som belyser hensigtsmæssigheden af de nuværende definitioner og den eventuelle nødvendighed af en ny definition. Dette er dog kun første spadestik, og området er stort. Derfor vil jeg her begynde med at etablere en diskussion i relation til uddannelsesverdenen og opfordre andre til at tage del i diskussionen.

Evalueringens nuancer
– et blik på evalueringens definition
inden for uddannelsesverdenen

Evalueringens og uddannelsens konstituering

Evaluering er i al sin enkelhed orienteret mod bedømmelse, vurdering eller ligefrem værdifastsættelse. Denne simple konstituering af evalueringens karakter er dog ikke tilstrækkelig, såfremt vi søger en nærmere definition af evalueringens begreb. Evalueringens begreb har udviklet sig historisk gennem såvel konstruktion som dekonstruktion. Gennem en funktion af modeller og forståelser, der har vist sig ikke at leve op til de oprindelige forventninger og derfor fornyes og forandres eller bortkastes. Gennem oversættelser af modeller og forståelser, der resulterer i delvist nyt indhold, når disse inkorporeres i andre kontekster, det være sig geografisk, kulturelt eller professionsmæssigt. Evaluering ER et begreb i konstant bevægelse, der ikke blot varierer

over tid, men også fra sted til sted og praksis til praksis (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003:14). Definitionen af evaluering afhænger altså i høj grad eller bør afhænge af den sammenhæng, hvori evaluering indgår. Derfor vil jeg søge at specificere en beskrivelse af uddannelsesverdenen i relation til evaluering. Grundet det givne forum vil denne være kort og præcis og derfor udelukkende fokusere på enkelte aspekter.

Traditionelt udføres evaluering i henhold til et produkt, der skal leve op til en række specificerede krav. Inden for uddannelse er det ønskede produkt udvikling i forhold til socialisering, kompetencer, opfattelse eller lignende. Der er tale om et dynamisk og flydende produkt, hvorfor det kan være svært at evaluere, hvor-

vidt den ønskede udvikling er opnået. Som regel søges evalueringen på individ- og gruppeniveau eller institutionsniveau, som dækker over både lærer, underviser og institutioner. Inden for disse niveauer skelnes der mellem evaluering som orienteret mod læring og udvikling, målopfyldelse og kontrol eller begge disse retninger (Lind 2006:141-143). Hermed menes der, at evalueringsformer som eksempelvis selvevaluering, dialogbaseret evaluering og evalueringssamtaler har fokus på læring og udvikling heraf. Hvorimod eksempelvis eksamen og karakterer i højere grad er orienteret mod bedømmelse af, hvorvidt et på forhånd fastsat mål er opfyldt. Samtidig kan evaluering som eksempelvis test, brugerundersøgelser og tilfredshedsundersøgelser orientere sig i begge disse retninger. Derudover besidder uddannelsesevaluering såvel subjektive som objektive elementer afhængig af formål. Selvevaluering eller dialogbaseret evaluering fordrer et subjektivt element, hvor det essentielle i høj grad er at søge en vurdering, der giver mening for en selv og som følge heraf orienterer sig mod udvikling. I modsætning hertil søger eksempelvis eksamen og karakterer en stærk objektiv vurdering. Ikke ment, at denne altid opnås, men snarere, at subjektive elementer søges elimineret. Jeg er af den opfattelse, at man ved en definition af evaluering i henhold til det uddannelsesmæssige område bør være opmærksom på disse forskelle. Formålet med evaluering og dermed kravene til eksempelvis dataindsamling varierer nemlig alt efter, om der er tale om evaluering, som har fokus på målopfyldelse og objektive vurderinger eller evaluering, som fokuserer på udvikling og accepterer subjektive vurderinger.

demisk interesse, definitionen har en almen praktisk funktion.

De her præsenterede definitioner er ikke repræsentative i forhold til evalueringens feltet og knytter sig til forskellige forhold og niveauer af evaluering. De er søgt på baggrund af frekvensmæssig benyttelse samt med det formål at vurdere deres egnethed som evalueringens definition inden for uddannelsesområdet. Såfremt de ikke er egnede hertil vil de give inspiration til en ny kontekstuel evalueringens definition.

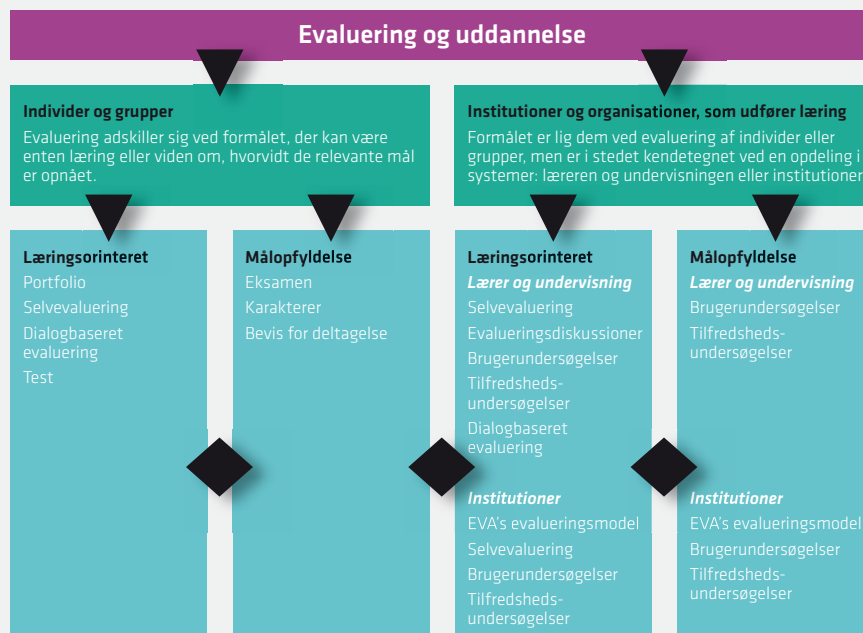
En programteoretisk evalueringens definition

En af de mest benyttede definitioner af evaluering i dansk sammenhæng præsenteres af Evert Vedung, der definerer evaluering, som: „En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer“ (Vedung in Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14).

Vedung etablerer en konkret definition, der udpeger væsentlige karakteristika ved evaluering, hvorfor definitionen er stærkt afgrænsende fra lignende analytisk arbejde. Det er altså en særdeles anvendelig og specifik definition. Evaluering karakteriseres gennem definitionen som en systematisk praksis med fokus på allerede gennemførte processer. Derefter etableres de aspekter, som en evaluering vurderer: Organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik. Etableringen af disse aspekter skal ses i henhold til, at definitionen er udviklet med fokus på programteori. Programteori handler om at sammenfatte tankerne bag et projekt og dermed om at udarbejde en sandsynlig forklaring på, hvordan en indsats kan føre til et bestemt mål. Der søges en sammenhængende forståelse af, hvordan en given indsats processuelt forårsager et resultat. Tydelige forestillinger om en given indsats' virkninger er dermed i centrum for programteori. Derfor er *organisering, gennemførelse, præstation og udfald* såvel som sammenhængen heraf særdeles vigtig. Det er overvejelser omkring disse aspekter, der danner en sammenhængende programteori (Dahler-Larsen 2003). I henhold til den indled-

Nogle af evalueringens definitioner

Med fokus på ovennævnte konstituering af aspekter af den uddannelsesspecifikke evaluering, vil jeg her præsenterer fire ofte benyttede definitioner af evaluering indenfor dette regi. Evalueringens definition er vigtig, fordi denne afgrænser og forklarer begrebet. Det er herigennem, at der skabes sammenhæng mellem forskellige videnformer, og at der åbnes op for kommunikation mellem aktører på forskellige niveauer. Der er altså ikke tale om udelukkende aka-



ningsvise beskrivelse af uddannelsesevalueringens konstituering vil jeg mene, at det er åbenlyst, at denne proces er relevant ved institutionsevaluering.

Men er programteori relevant i forbindelse med evaluering af uddannelse på individ- og gruppeniveau? Umiddelbart ja, hvilket støttes af, at Vedungs definition benyttes ofte og på forskellige områder. Også ifølge Dahler-Larsens beskrivelse af programteori kan denne: „bruges på meget forskellige indsatsområder. Konkret kan den udmøntes forskelligt og spænde fra det enkle til det komplekse“ (Dahler-Larsen 2003:99). Det komplekse – ifølge min opfattelse – er, at Vedungs definition ikke er et godt udgangspunkt for dialog mellem forskellige områder af feltet, eftersom begreberne refererer til andre aspekter på mikroniveau end på makroniveau. Organisering på makroniveau kan på mikroniveau referere til den systematik, hvormed uddannelsen gennemføres. Gennemførelse handler om processer, præstation om resultatet af undervisningen og udfald om den konkrete implementering. Der bør altså på mikroniveau søges en sammenhængende (program)teori om systematik, proces, resultat og implementering af uddannelse. For at lokalisere dette må man så ikke automatisk vende sig mod didaktiske teorier og læreprocesser? Er det ikke gennem disse, at uddannelsesverdenen italesætter relevante uddannelsesmæssige processer eller forventede læringsmæssige resultater? Så ja, vælger man at se Vedungs definition på denne måde, er den brugbar i relation til alle aspekter af uddannelsesevaluering. Men spørgsmålet er, hvor brugbar den er med henblik på kommunikation omkring evaluering. Mange af finesserne gemmer sig i en semantisk forståelse af begreberne. En forståelse, som forudsætter indgående kendskab til programteori og evalueringsteori. Jeg mener, at der er behov for en definition, som kan have en samlende effekt. Hermed ment, at både fagets udøvere såvel som evalueringskendere kan kommunikere sammen ud fra denne definition. Dette kan være besværligt ud fra Vedungs ellers geniale definition, fordi begreberne er svært gennemskuelige i relation til uddannelse. Jeg mener, at det derfor kan være relevant med en mere klar evalueringsdefinition, som indfanger lignende

aspekter af evaluering, men med fokus på kontekstualitet og kommunikationsvenlighed.

En definition af hverdagevaluering

I forhold til Vedungs definition, hvor det kan være problematisk at nå ind til kernen af definitionen søger Signe Holm Larsen, Anne-Marie Lund Jørgensen og Isabella Meyer at etablere en evalueringsdefinition specifikt i henhold til uddannelsessystemet. De søger en definition af intern evaluering, som er kontekstafhængig og praksisnær gennem termen hverdagevaluering:

”Hverdagevaluering kan defineres som den interne evaluering, enhver lærer foretager med sine elever – før, undervejs i og efter et forløb – som et systematisk led i fastlæggelsen af den kommende periodes læringsmål for den enkelte elev”

(Jørgensen m.fl. 2004:8).

Definitionen af hverdagevaluering er særdeles forskellig fra Vedungs definition, den eneste lighed kan siges at være et fokus på systematik i evalueringen. Dette stemmer overens med Thomas Riisoms etablering af, at hvorvidt evaluering kan betragtes som hensigtsmæssig eller ej, kan afgøres af graden af systematik (Riisom 2006:11-12). Bortset fra den systematiske komponent er definitionen svag i relation til nærværende formål. Der er ikke fokus på specifikke komponenter, der kan være med til at afgrænse eller afklare et i forvejen bredt begreb. Ligeledes er der heller ikke fokus på at formålet med den evaluering, læreren foretager kan variere. Disse forbehold kan dog referere til, at hverdagsdefinitionen er formuleret på andre præmisser end eksempelvis Vedungs definition. Omvendt er den ubestridte fordel ved definitionen dens kontekstualitet og brugervenlighed. I relation til aktører med praksisviden skal disse ikke gennem omfattende forarbejde for at søge en kontekstuel forståelse. Definitionen er således relevant på grund af den praksisnære karakter.

Scrivens formative og summative opdeling

Larsen, Jørgensen og Meyers definition illustrerer det kontekstuelle aspekt, som Vedungs definition ikke besidder. Derudover orienterer Vedungs definition sig mod vurdering og forbedring af en given indsats elementer. Disse specificeres gennem Michael Scrivens opdeling i summativ og formativ:

”Evaluation may be done to provide feedback to people who are trying to improve something (formative evaluation); or to provide information for decision-makers who are wondering whether to fund, terminate or purchase something (summative evaluation)”

(Scriven in Riisom 2006:10).

Citatet former fundamentet til formativ og summativ evaluering. Summativ evalueringens genstandsfelt er afsluttende bedømmelse. Hensigten er at vurdere, hvorvidt målet er opnået i tilstrækkelig grad, hvorfor summativ evaluering tjener som informationsgrundlag til beslutningstagere. Der er altså direkte forbindelse mellem summativ evaluering og formuleringen i Vedungs definition. Formativ evaluering defineres som en udviklingsorienteret proces. Det handler om at styrke den faglige udvikling ved at se evalueringen som en proces i stedet som et resultat. Formativ evaluering har altså enkelte lighedspunkter med definitionen af hverdagevaluering, uden dog at være begrænset hertil. Samtidig orienterer programteori og Vedungs definition sig mod forbedring af indsatsen, hvorfor der også er et formativt element heri.

”En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingsituationer”

(Vedung in Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14).

Opdelingen i summativ og formativ illustrerer den nuancerede uddannelsesmæssige praksis, hvor formativ evaluering fokuserer på læring og udvikling, og summativ evaluering snarere orienterer sig mod konkrete præstationer, og hvordan disse målopfyldes. Dog er det alligevel påkrævet med en overordnet afgrænsning af evaluering. Her vil jeg argumentere for, at ganske vist er Scrivens todeling af evalueringsbegrebet brugbar i forhold til uddannelsesverdenen, men der mangler en overordnet kontekstspecifik afgrænsning, hvorunder de mere nuancerede begreber kan finde sin plads.

Egelunds uddannelsesspecifikke definition

Her fremkommer Niels Egelund med en interessant definition. Egelund søger en kontekstspecifik definition, men beskæftiger sig i modsætning til Larsen, Jørgensen og Meyer med en større del af feltet. Egelund argumenterer for, at evalueringens kernepunkt, hvad angår uddannelse, er, at man bør fokusere på de mål, der er sat for såvel eleven og undervisningen som udviklingen i elevens resultater (Egelund 2005:48-49). Hvad angår definitionen af evaluering skelner Egelund mellem: Evaluering, vurdering, test og måling. Begrundelsen er, at de ofte opfattes forvirrende, fordi begreberne til dels er overlappende. Der er altså tænkt i en afgrænsende og konstituerende definition, som kan hjælpe til kommunikation mellem aktører på forskellige niveauer. Selve evalueringsbegrebet defineres som: „... den bredest tænkelige term, der rummer den systematiske proces med at indsamle, analysere og fortolke information for at måle, i hvilken udstrækning systemer opnår de intendede formål“ (Egelund 2005:50).

Definitionen er interessant, fordi den i relation til den indledningsvise beskrivelse af uddannelsesevaluering behandler alle aspekter af denne, eftersom jeg vil argumentere for, at systemer kan omhandle både institutioner og undervisning samt individer og grupper. Jeg er altså positivt indstillet over for Egelunds definition; det er et stort plus, at Egelund søger at en uddannelsesspecifik evaluering. Jeg vil dog opstille det forbehold, at det formål, som Egelund etablerer i definitionen, udelukkende er summativt orienteret. For-

målet er, at: „... måle, i hvilken udstrækning systemer opnår de intendede formål“. Der er altså et aspekt af effektmåling og et decideret manglende fokus på udvikling. Jeg er af den opfattelse, at Egelund ikke tager højde for, at evaluering kan være udviklende i sig selv. Tanja Miller argumenterer i den forbindelse for, at et vigtigt aspekt i uddannelsesevaluering er spørgsmålet: „Hvordan synes du selv, det går?“. Dette simple, formative spørgsmål relaterer sig til en række forbedringsorienterede processer, både i henhold til undervisning, men også i relation til det intersubjektive forhold mellem lærer og elev (Miller 2005:65). Det er netop dette aspekt, jeg mener, der mangler i Egelunds definition.

Egelund kritiserer dansk evalueringspraksis inden for uddannelsesverdenen for traditionelt at mangle systematik og skriftlighed og for at have så meget fokus på de kvalitative praksisser, at de kvantitative forsømmes (Egelund 2005:72). Det er måske i lyset af denne kritik, at ovenstående definition skal ses. Men jeg vil alligevel mene, at balancen mellem formativ og summativ samt mellem kvantitativ og kvalitativ bør være i højsædet, hvorfor der mangler en større udpensling af formative formål i Egelunds definition. Tanja Miller nævner i den forbindelse, at: „Overvægt til det formative bliver for 'hyggelig'. Overvægt til det summative kvæler det formative. Den ene uden den anden giver ingen spænding“ (Miller 2005:66). Med fokus herpå er Egelunds evalueringsdefinition for snæver. Den giver ikke plads til formative formål, hvor evaluering kan være en proces, der går ind og etablerer, hvordan en aktør selv synes, at det går, og dermed kan have et rent selvudviklende formål.

Mod en ny uddannelsesspecifik evalueringsdefinition

Ovenstående gennemgang af de udvalgte evalueringsdefinitioner viser, hvorledes der kan foretages indvendinger mod disse i henhold til aspekter som gennemskuelighed, kontekstualitet og det at indfange uddannelsesverdenens nuancer. En vigtig pointe er dog, at der er brugbare elementer ved alle definitionerne, og det er netop disse kombineret med specifikke karakteristika af den pædagogiske verden, der kan

lede os videre i en søgen efter en uddannelsesspecifik evalueringsdefinition.

Af Vedungs definition ses fordelene ved specifik afgrænsning, vigtigheden af at præcisere elementære aspekter som formål og hvilke forhold, definitionen opererer indenfor. Til gengæld savner jeg kontekstualitet og gennemskuelighed på trods af, at Vedungs programteoretiske definition som den eneste af de her præsenterede belyser alle aspekter af uddannelsesverdenen. Omvendt er Larsen, Jørgensen og Meyers definition et eksempel på, at det er en fordel med en praksisnær og kontekstafhængig definition, eftersom denne er fordelagtig for fagets praksisnære udøvere. Denne indfanger til gengæld ikke samme bredde som eksempelvis Vedungs definition. Dette skal dog ikke ses som en decideret kritik, fordi definitionerne ikke foregår på samme præmisser. I modsætning hertil er Scrivens skelnen mellem formativ og summativ fordelagtig, eftersom de beskrevne specifikationer af uddannelsesverdenen alle kan tilskrives dette begrebspar. I summativ evaluering er der således fokus på målopfyldelse, eftersom læringens kvalitet bliver bedømt i henhold til fastsatte kriterier, og dette formodes at levere relativt objektive vurderinger. Læringsorienteret evaluering, der orienterer sig mod processuel forandring, kan karakteriseres som formativ evaluering, hvorunder også den mere subjektive evaluering i høj grad kan placeres. Når ovenstående opsummeres på denne måde, er der altså intet nyt at finde, eftersom begrebsparrene summativ og formativ er ofte benyttede inden for uddannelsesevaluering. Jeg vil dog argumentere for, at begrebsparret mangler at blive sat i direkte relation til uddannelsesverdenen, hvilket eksempelvis fremkommer ved Egelunds definition. Problemet er her, at de formative og summative elementer umiddelbart er i ubalance, hvorfor der bør søges en anden eller en revideret definition, der tager højde for såvel summative som formative formål i evaluering. Jeg vil ikke her præsentere en definition af evaluering inden for uddannelsesverdenen, som tager højde for dette, men jeg vil afslutningsvist opsummere de principper, som jeg mener, uddannelsesspecifik evalueringsdefinition bør besidde.

Ovenstående gennemgang af specifikke aspekter ved uddannelsesverdenen samt de forskellige evalueringsdefinitioner illustrerer vigtigheden af en særegen og kontekstafhængig definition for evaluering til brug inden for uddannelsesverdenen. Denne bør ifølge min mening fokusere på aspekter som: Systematik, udvikling, subjektivitet, objektivitet, formål og relationer. I relation til disse aspekter bør uddannelsesevaluering karakteriseres som foregående i to retninger, en summativ og en formativ, der specifikt inkorporerer de nævnte aspekter. Afsluttende vil jeg pointere, at disse aspekter, som før nævnt, kan indfanges af Vedungs programteoretiske evalueringsdefinition. Det, der ikke indfanges af denne, er gennemskuelighed og kontekstualitet. Derfor er det vigtigt, at der i en ny definition eller en diskussion omkring en sådan er fokus på gennemskueligheden i henhold til de aspekter, der her ekspliciteres som værende vigtige, for på denne måde at lette dialog mellem feltets forskellige aktører.

Litteraturliste

- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Virkningsevaluering in Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (2003): *"Tendenser i evaluering – en introduktion"*, in Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup: *Tendenser i evaluering*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, Niels (2005): *Evaluering – Ja, men først og fremmest løbende intern evaluering i en dansk tradition in Evalueringskultur – forandringskultur*. Nr. 2/3 Juni 2005. København: Unge pædagoger
- Hansen, Hanne Foss (2003): *Evaluering i staten – kontrol, læring eller forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Anne-Marie Lund, Larsen, Sine Holm og Isabella Meyer (2004): *Hverdagsevaluering*. Vejle: Kraghs Forlag
- Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. Vejle: Kraghs Forlag.
- Miller, Tanja (2005): *"Hvordan synes du selv, det går? og/eller Så kan du lære det"* in Evalueringskultur – forandringskultur. Nr. 2/3 juni 2005. København: Unge pædagoger
- Riisom, Thomas (2006): *Elementær Evaluering*. København: Capacent