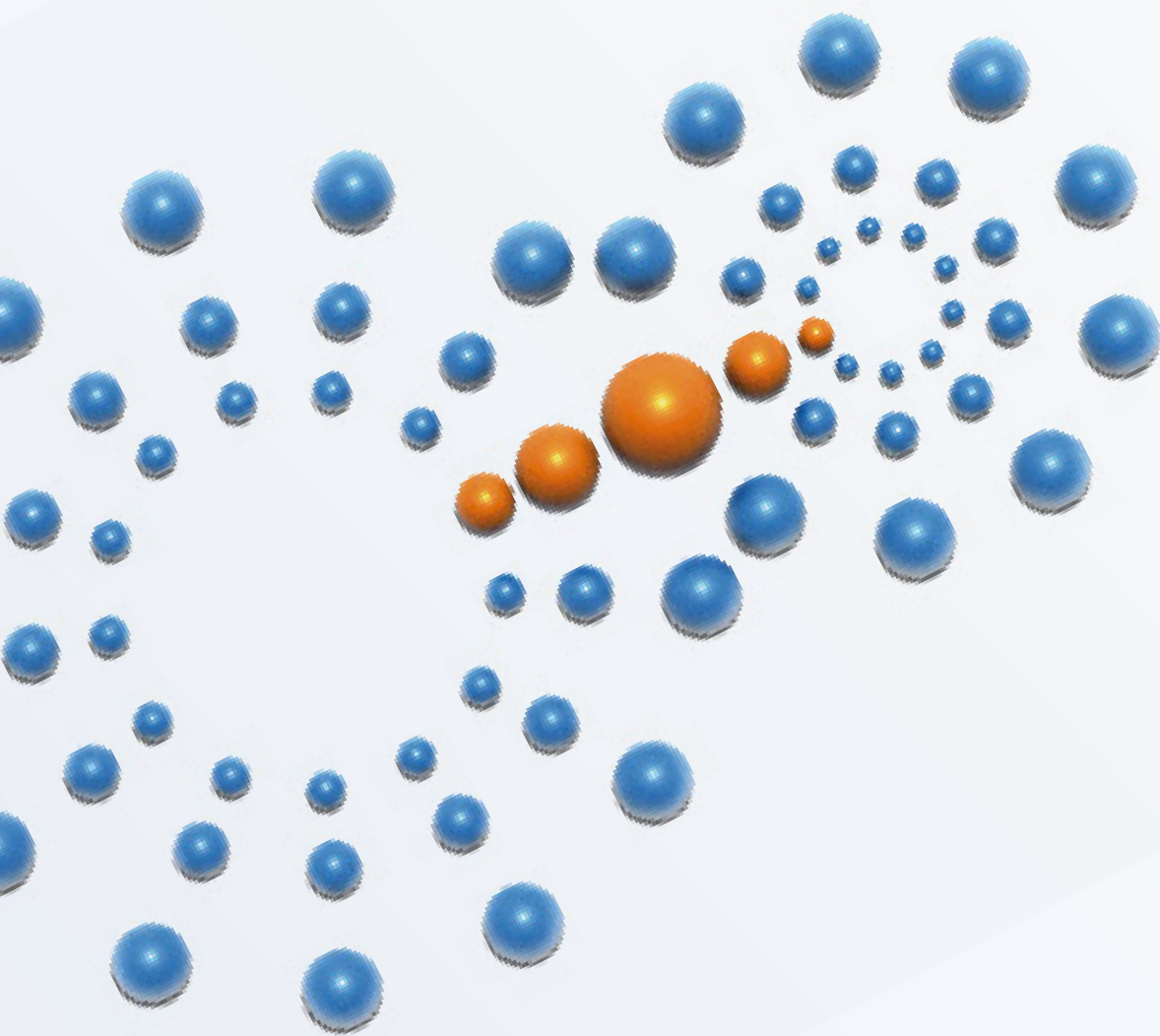


Evaluering, refleksion og skoleudvikling

Justine Grønbæk Pors

er Ph.D. stipendiat på Institut for Ledelse, Politik og Filosofi på Copenhagen Business School samt tilknyttet Center for Skoleledelse samme sted. Justine forsker i ledelse af uddannelsesinstitutioner med fokus på relationer mellem forvaltninger og institutioner. Justine udgav i februar bogen *Evaluering Indfra* på forlaget Nyt Fra Samfundsvidenskabene.



– hvordan hænger det sammen?

Evaluering og evalueringskultur er i dag en væsentlig del af den måde, vi diskuterer skoleudvikling. Hvad vi forstår ved evaluering, er derfor tæt koblet til, hvordan man kan forstå og praktisere ledelse og styring i og af skoler og pædagogisk praksis. Denne artikel beskriver, hvordan det, vi forstår ved begrebet evalueringskultur, har ændret sig over tid, og hvilken indflydelse dette har haft for, hvordan eksempelvis Undervisningsministeriet har forsøgt at styrke skolernes arbejde med evaluering. Forfatteren viser, at evaluering i dag ofte kædes sammen med refleksion, og diskuterer, hvilke fordele og ulemper dette kan have for skoleudvikling.

Indledning

Evalueringskultur er i dag en væsentlig del af, hvordan vi i Danmark tænker og praktiserer udvikling af skoler og pædagogisk praksis. Særligt en OECD-rapport fra 2004 satte fokus på, hvordan en styrket evalueringskultur kan være med til at hæve standarder i den danske folkeskole. Fra 2004 og frem til i dag har vi været vidne til en mængde af forskellige tiltag rettet mod at styrke evalueringskulturen i de danske folkeskoler. Mange aktører har meldt sig på banen med mange forskelligartede initiativer, og dette medfører, at hvad vi forstår ved evalueringskultur, hele tiden forandrer sig. Kigger man alene på, hvordan Undervisningsministeriet har brugt begrebet fra 2004 og frem til i dag, finder man, at hvad der forstås ved evalueringskultur, og hvordan en sådan kan styrkes, har forandret sig radikalt. Fordi vi i dag kæder evalueringskultur og skoleudvikling sammen, påvirker vores definitioner af evalueringskultur den måde, vi tænker skoleudvikling. I denne artikel vil jeg beskrive, hvordan begrebet evalueringskultur har udviklet sig fra 2004 og frem til i dag. Jeg vil vise, hvordan begrebet evalueringskultur i dag ofte anvendes sammen med begrebet refleksion. Formålet er at kunne diskutere, hvilke muligheder for skoleudvikling der skabes, når evalueringskultur i dag i så udpræget grad forbindes med evnen til at reflektere.

Evalueringskultur

– fra test af elever til lærerens tanker

Hvad vi forstår ved evalueringskultur i dag, er et produkt af en længere udvikling. Jeg vil her skitsere, hvordan Undervisningsministeriet har anvendt begrebet fra 2004 til i dag, men lad mig først nævne, at begrebet naturligvis har haft et liv før 2004. Lad mig blot give et enkelt eksempel. I en rapport om fremtidens

faglighed i folkeskolen anvendes evaluering både i en specifik betydning af forskellige former for test og i en bredere betydning af dialog mellem elev, klasse og lærer. Rapportens forfattere er kritiske over for indførelse af centralt foranstaltede evalueringer som nationale test, idet de argumenterer for, at test er stærkt styrende for undervisningen i et fag. I rapporten er kultur hæftet på evalueringsbegrebet for at trække det væk fra en snæver forståelse af evaluering som prøver og test af pensum og hen imod en forståelse, der vægter den lærendes egen personlige vurdering og lokale målsætninger (Undervisningsministeriet 2004:35-38). Evalueringskultur forstås således på dette tidspunkt som noget, der skal erstatte en traditionel evaluering forstået som test og prøver af elever.

Som de fleste ved, blev en sådan forståelse af evalueringskultur udfordret, da begrebet for alvor blev sat på den politiske dagsorden i 2004 takket være en efterhånden legendarisk OECD-rapport. Den daværende undervisningsminister, Ulla Tørnæs, foreslog kort efter afprøvning af elever og diagnoser af deres faglige standpunkter som en måde at opnå en styrket kultur for evaluering. Begrebet evalueringskultur blev således brugt i en betydning af systematisk afprøvning af elever i forhold til faglige standarder.

Men så simpelt blev det ikke ved med at være. Kort efter meldte Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sig på banen med sin undersøgelse af folkeskolen og med nye definitioner på god evalueringspraksis. Evalueringsinstituttet konstaterede, at evaluering ikke fyldte meget i den daglige praksis på skolerne, og at evaluering var løsrevet fra den almindelige undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Dermed

blev evaluering noget andet end blot at fastlægge standarder og afprøve elever. Evalueringskultur blev til et spørgsmål om lærerens vedvarende interesse for evaluering og hans villighed til at integrere evaluering i den daglige undervisning. Evalueringskultur kom med andre ord til at betyde bestemte tænke- og handlemåder hos lærere, og den ønskede forandring blev mere tydeligt placeret hos lærere og i deres evne og villighed til at tage evaluering til sig.

Evalueringskultur som refleksion

1. marts 2007 oprettede Skolestyrelsen en evalueringsportal tilknyttet Undervisningsministeriets hjemmeside (www.evaluering.uvm.dk). Portalen blev oprettet med det formål at fremme evalueringskultur i folkeskolen ved at stille oplysning og baggrundsviden om evalueringsværktøjer til rådighed for lærere, ledere, elever, forældre og skolebestyrelser. Evalueringsportalen indeholder en bred vifte af materiale, der spænder vidt fra film og pjecer over semi-videnskabelige rapporter til helt konkrete evalueringsværktøjer. På portalen dukker evalueringskultur op i flere forskellige betydninger. Nogle gange henviser begrebet til forskellige modeller for at målstyre et undervisnings- eller udviklingsforløb, og andre gange tilbyder portalen skolelærere og -ledere forskellige værktøjer til at iagttage og evaluere lærere i lærerteam. Men fælles for store dele af portalens materiale er, at evalueringskultur kædes sammen med refleksion. Refleksion defineres ofte som det at iagttage egne og andres udtalelser og handlinger og kædes sammen med metaforer om blik og synlighed. Se blot dette eksempel:

”Centralt er skolens mulighed for at iagttage sig selv gennem de spejlinger, som evaluering tilbyder, og muligheden for at etablere rammer om refleksions- og læreprocesser...” (Undervisningsministeriet 2007: 1).

I citatet beskrives formålet med evaluering som at tilbyde skolen spejlinger af egen praksis for at give den en mulighed for at etablere refleksion og læring.

Når evalueringskultur handler om refleksion, sætter de forskellige initiativer for at styrke evaluering fokus på skolers og læreres evne til at iagttage og udvikle sig selv. Initiativer retter sig mod læreres evne til at

iagttage sig selv på en refleksiv måde og gøre såvel sig selv som sin evne til at evaluere til genstand for udvikling. Samtidig skabes et billede af en kompetent lærer som en, der hele tiden træder et skridt tilbage og betragter sig selv og egne handlinger fra nye vinkler.

Evalueringskultur som 1., 2. og 3. ordens refleksion

I det følgende vil jeg vise omfanget af den måde, hvorpå evalueringskultur og refleksion kædes sammen. De empiriske citater stammer fortsat fra den førnævnte evalueringsportal. Eksemplet kan synes radikalt og en anelse polemisk, men formålet er at demonstrere, hvordan refleksionsidealet har et potentiale til at gennemsyre aktiviteter og tankegange, for senere at kunne diskutere fordele og ulemper ved refleksionsbegrebets centrale status i den måde, vi i dag tænker evaluering og skoleudvikling.

Når evalueringskultur kædes sammen med et ideal om selviagttagelse og refleksion, skabes et element af evig utilstrækkelighed. Opnåelse af evalueringskapacitet forskydes i det uendelige:

”Evalueringskapacitet er således ikke en ting, man kan opnå – det er derimod en fortsat bæredygtig udvikling” (Undervisningsministeriet 2007: 2).

Evalueringskapacitet kommer for det første frem som noget uopnåeligt og for det andet som en udvikling, der fortsat kan videreudvikle sig selv. Denne fortsatte forskydning af opnåelse af den ønskede udvikling skyldes, at refleksion dukker op på flere niveauer. For det første kommer evaluering frem som refleksion over undervisningspraksis og lærerens handlinger. Det handler om, at læreren evaluerer ved at undersøge handlinger og undervisningsforløb og ved at reflektere over, om de havde de ønskede virkninger (Undervisningsministeriet 2007: 1). For det andet anråbes læreren til at gøre sig selv til en reflekteret evalueringspraktiker ved fortsat at stille spørgsmål til egen evalueringspraksis:

”At have evalueringskapacitet på en skole vil sige, at skolens lærere og ledere arbejder **refleksivt** med deres egen evalueringspraksis og hele tiden gennem refleksion over deres evalueringspraksis og opfølgende hand-

linger arbejder på at blive bedre til at evaluere og bruge evalueringerne." (Undervisningsministeriet 2007: 2).

I citatet introduceres begrebet *evalueringskapacitet* forstået som, at lærere formår at reflektere over egne evalueringshandlinger. Evalueringskapacitet betyder, at lærere arbejder reflektivt med deres egen evne til at reflektere. Evalueringskampagnens ideal om refleksion indeholder en 2. ordens refleksion. Evalueringskultur bør ikke blot være refleksion over et undervisningsforløb og lærerens handlinger, men bør også samtidig være en refleksion over lærerens evne til at reflektere over undervisning eller egne handlinger.

Faktisk dukker evaluering også op som refleksion af 3. orden. Her bliver det 2. ordens refleksionen, evalueringsskapaciteten, der er genstand for refleksion og udvikling. Ifølge semantikken er det ofte et problem, at "(...) man mangler en egentlig træningspædagogik for udviklingen af evalueringsskapacitet." (Undervisningsministeriet 2007: 2).

Med en træningspædagogik for udviklingen af evalueringsskapacitet menes, at læreren reflekterer over egen evne til at reflektere over refleksionen over egen undervisning. Med begrebet træningspædagogik anråbes lærere til at formulere, hvordan de vil udvikle deres evalueringsskapacitet, forstået som refleksion over egen evne til at reflektere.

Evalueringsskultur bliver dermed til refleksion på 3 niveauer. På et 1. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egne handlinger (evaluering). På et 2. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egen evne til at reflektere over egne handlinger (evalueringsskapacitet). Og på et 3. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egen evne til at reflektere over refleksion over egne handlinger.

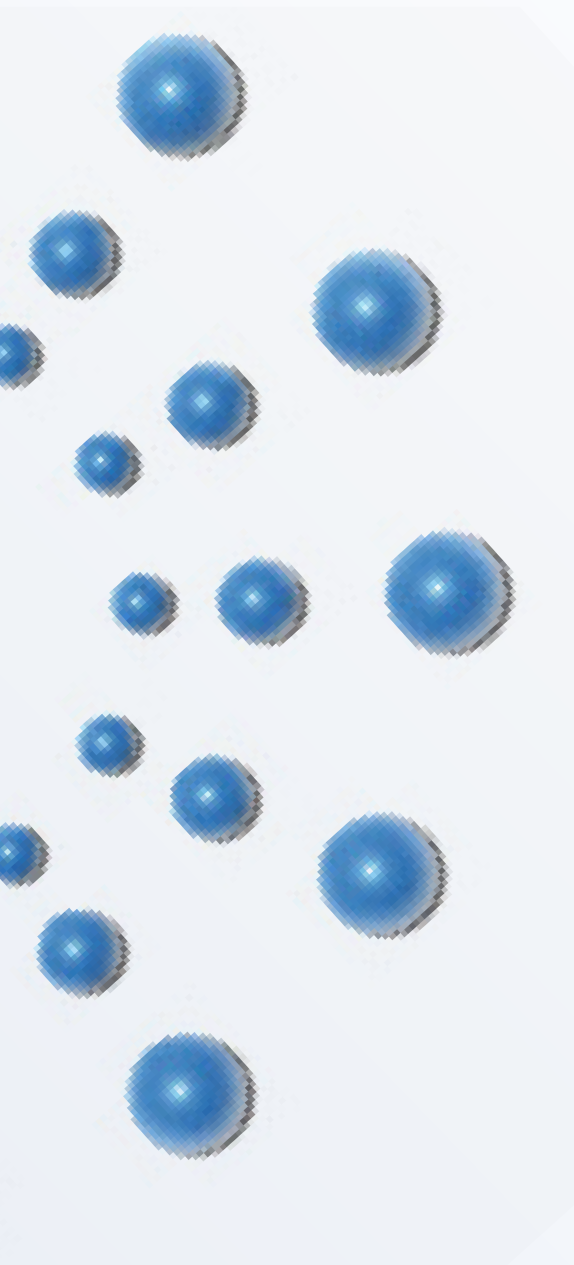
Når evalueringsskultur kædes sammen med evaluering, får vi altså denne lidt mystiske figur, hvor refleksion hele tiden kan fortsætte på nye niveauer. Man kan som evalueringsspraktiker hele tiden gøre den måde, man netop har iagttaget og evalueret en situation eller et forløb til genstand for nye iagttagelser og evalueringer. På den måde kan der skabes et

spejlkabinet af selviagttagelser, hvor bevægelsen fra iagttagelse til iagttagelse og fra evaluering til evaluering er potentielt uafsluttelig.

Hvordan evalueringsskultur forandrede betingelser for at styre

Når vi i dag taler om evalueringsskultur, handler det således ikke længere snævert om prøver og test af elever. Begrebet henviser i dag til en mængde af måder at lede og vurdere undervisningsforløb, en lærers undervisning samt måder at lede og vurdere de måder, hvorpå vi leder og vurderer forskellige forløb. Mit bud er, at to parallelle udviklingstræk har gjort sig gældende for denne udbredelse af betydningerne af evalueringsskultur. På den ene side udbredtes begrebet evalueringsskultur, så et væld af forskellige nationale og kommunale aktører begynder at udvikle metoder og initiativer i forhold til at styrke evalueringsskulturen i de danske skoler. Dermed oversættes begrebet evalueringsskultur til en række lokale og konkrete kontekster, hvor det også får sin betydning af at blive sat sammen med pædagogiske idealer om kompetenceudvikling og udvikling via evalueringsspraktikernes selv-iagttagelse og refleksion. Og på den anden side begynder centrale og kommunale myndigheder at bemærke den modstand, som lovændringerne medfører. Når evalueringsskultur forstås som særlige tankegange hos lærere, er de ønskede forandringer ikke længere af en så simpel karakter, at eksempelvis Undervisningsministeriet blot kan tvinge nationale test eller elevplaner igennem. Undervisningsministeriet begynder at tematisere, hvordan en succesfuld evalueringsskultur kun kan opstå, hvis lærere selv ønsker at arbejde med at udvikle deres evne til at evaluere, og hvis de selv tager ansvar og ejerskab for, hvordan evalueringssværktøjer skal anvendes. Dermed bliver de nationale og kommunale aktører også opmærksomme på begrænsningerne ved at styre folkeskoler og lærere. Udvikling i, hvad vi forstår ved begrebet evalueringsskultur, former simpelthen den måde, hvorpå der kan tænkes styring og ledelse på folkeskoleområdet.

Når refleksion og evalueringsskultur sammentænkes, opstår et styringsparadoks. Hvis vi med evalueringsskultur mener evalueringsspraktikernes vilje og evne til at tage særlige idealer til sig og gøre dem til deres egne, bliver



det simpelthen vanskeligt for styring at styre. Fordi evalueringskultur nu handler om skolerens indstilling til og oprigtige ønske om at arbejde med refleksion og udvikling, kan man ikke længere blot via lovgivning tvinge forandringer igennem. Hvis centrale eller kommunale initiativer genkendes som styring, kan der opstå modvilighed. Det kender vi fra den modstand, der opstod på skoleområdet i kølvandet på elevplanerne og de nationale test. Det er et dilemma uden løsning: Hverken hvis man søger at tvinge lærere til en bestemt adfærd, eller hvis man lader være, kan man opnå en styrket evalueringskultur. Det vil sige, at selve det at styre står i vejen for styring. Jo mere man som leder forsøger at tvinge tiltag igennem, jo mindre bliver effekten. Det bevirker også, at styringshierarkiet vendes om. For styring bliver pludselig afhængig af de styrede og deres vilje og evne til at udføre og implementere de tankegange, de styrende taler for. Situationen er paradoks, fordi det er selve det at styre, der står i vejen for det, der søges opnået med styringen. Fordi lærere genkender forsøg på at styre som politisk indblanding, bliver styringens virkning umuliggjort. Med andre ord sætter sammenkædningen af refleksion og evalueringskultur spørgsmålstegn ved, *om styring overhovedet styrer.*

Kultur- og kampagnestyling

Hvis vi betragter de måder, hvorpå evalueringskultur i dag forsøges implementeret i folkeskolen af nationale og kommunale aktører, får vi øje på styringsstrategier, der har forholdt sig til ovenstående styringsparadoks og udviklet alternative styringsstrategier. Snarere end som detailstyring og kontrol kan disse diagnosticeres med sociologen Mitchell Deans begreb om *kulturstyring*. Denne styreform virker ved at ændre kulturelle opfattelser af, hvordan en kompetent lærer bør handle og tænke. Det er ikke en styring, der vil begrænse lærerens frihed, men opdyrke lærerens eget ønske om at bruge sin frihed til at forandre sig selv. Kulturstyring er ifølge Dean en moderne måde at styre på, som søger at omdanne og forbedre individuelle og kollektive handlemåder, så de bliver modtagelige for denne type styring. Kulturstyring retter sig imod at kultivere individets kapaciteter til at lede sig selv. Det er en måde at styre, der udøves i overensstemmelse med individernes frihed, værdier og valg og med de lokale kontekster, de lever og arbejder i. Kulturstyrin-

gen opererer dermed ved, at der iværksættes tiltag, som kan hjælpe individer til at forandre sig selv ved hjælp af eksperter eller ekspertviden, træning og supervision (Dean 2007).

Når ledelse af evaluering bliver til kulturstyring, kan styring ikke længere begribes som noget, der indskrænker de styredes frihed eller undergraver deres identitet. Styring opererer ved at anvende lærernes frihed og værdier og ved at opdyrke lærerens identitet. Styring forhindrer ikke lærere i at handle i overensstemmelse med egne pædagogiske idealer, men kultiverer lærerens kapaciteter til at tænke, handle og vælge - med andre ord til at lede sig selv.

Videre implementeres evalueringskultur i dag via kampagnestyling. En sådan styreform kan beskrives med sociologen James Marchs ord som "(...) a concern with the generation and diffusion of belief" (March 1978:242). Med kampagner søger forskellige aktører at sprede idealer om særlige måder at være evaluerende på og skabe konsensus omkring bestemte sociale og professionelle normer. Dette kan ske ved hjælp af to virkemidler: For det første ved at præsentere sig selv som rammesættende for samtaler og udvikling, som det er op til lærere at udfylde med egne valg og handlinger. Og for det andet ved at stille roller til rådighed for lærere, som de kan anvende til at kommunikere om sig selv som dygtige og succesfulde lærere. Ifølge March kan styringstiltag, der virker ved diffusionen af idéer optimere deres gennemslagskraft, hvis de roller, der kommunikerer, når man gør sig til fortalere for idéerne, kommunikerer kommunikatørens succes (March 1978). Tilsvarende er et af den ovenfor beskrevne evalueringsportals stærkeste virkemidler, at de roller, der tilbydes læreren som fortalere for kampagnens værdier, samtidig er billeder, der kommunikerer en dygtig, reflekterende og tidssvarende lærer. Eksempelvis foreslås ofte i kampagnen, at den lokale ledelse udnævner de lærere, der formår at tage en evaluerende væremåde på sig, til "ressourcepersoner", som andre lærere opfordres til at bruge som forbilleder og til hjælp til selv at tage den evaluerende væremåde på sig.

Når vi diskuterer evalueringskultur og ledelse og styring af en sådan i dag, er det således vigtigt at holde

sig for øje, at evalueringskultur har en mangfoldighed af betydninger, og at disse på forskellig vis involverer et ideal om refleksion. Videre hører det med til en debat om styring og ledelse i og af folkeskolen eller andre pædagogiske institutioner, at moderne ledelse ofte foregår via kultur- og kampagnestyling.

Hvad kan refleksion?

At evalueringskultur i dag hænger sammen med refleksion, har vist sig at have mange fordele. Det er for det første indlysende, at et øget refleksionspotentiale hos evalueringspraktikere giver mulighed for, at initiativer gennemtænkes både før, under og efter et undervisningsforløb. At have kompetencer, tid og rum til refleksion giver mulighed for, at flere mulige strategiske veje overvejes, og at aktører får blik for sammenhænge mellem deres egne handlinger og tanker og det sociale rum, de navigerer i. Ligeledes giver det at lede via kultur- og kampagnestyling mulighed for, at initiativer kan have større effekt i den specifikke lokalitet, hvor de implementeres, fordi det er de lokale aktører selv, der engageres og gives ejerskab.

Men samtidig er der en fare for at sammenkædningen mellem evalueringskultur, refleksion og skoleudvikling i dag er så selvfølgelig, at vi ikke længere forholder os til de muligheder og begrænsninger, som eksempelvis et ideal om refleksion medfører.

Sociologen Michael Lynch problematiserer i en artikel fra 2000 den idé, at refleksion skulle være en særlig epistemologisk bedrift, der på en kritisk måde kan myndiggøre (empower) aktører eller gøre dem i stand til at se dem selv og deres omverden i et klarere lys (Lynch 2000). Lynchs artikel markerer et opgør med refleksion som en garanti for mere objektiv vurdering samt som vejen til privilegeret viden. Hans argument er, at refleksion er en uundgåelig del af de måder, handlinger begås, bliver tildelt mening og inkorporeret i sociale sammenhænge. Ifølge Lynch er det simpelthen umuligt for mennesker ikke at være reflektive, og refleksionsbegrebet kan dermed ikke udgøre et særligt mål eller antages at have nogen særlig virkning på de måder, mennesker omgås hinanden i udviklingsprocesser.

Refleksion vinder på mange måder sin status som ønske-

lig og som en egenskab ved en kompetent evalueringspraktiker ved at distancere sig fra noget som benævnes ikke-refleksivt. Således producerer idealet om refleksion ikke bare sig selv, men også sin egen modsætning, som dermed kommer frem som noget ikke-ønskeligt og som en egenskab ved en ikke-kompetent evalueringspraktiker. Hvis vi kigger på evalueringsportalen på den måde, finder vi, at refleksion får sin mening af at afgrænse sig fra tradition, erfaring og intuition. På portalen beskrives, hvordan en refleksiv praktiker er det modsatte af en praktiker, der trækker på traditioner og erfaring eller anvender intuition. For at kunne give mening til, hvad refleksion er, er man nødt til at markere en afstand til, hvad det i hvert fald ikke er. Og måske medfører vores til tider uklare begreb om refleksion, at vi ikke altid er lige reflekterende omkring, hvad vi udelukker. Det er jo ikke umuligt at forestille sig, at erfaring eller intuition kan spille produktivt ind i udviklingsprocesser.

Videre kunne man påpege, at refleksion har en vis tendens til at sætte fokus på fortiden. Refleksion handler ofte om at iagttage handlinger og episoder, der allerede er foregået. Så måske er der brug for et refleksionsbegreb, der i højere grad indfanger nutiden eller fremtiden.

Endelig kunne man spørge, om idealet om refleksion simpelthen passer for godt ind i pædagogiske idealer om livslang læring og fortsat udvikling til at kunne forstyrre os. Måske passer refleksion for godt ind i skoleverdenens rationaliteter til at kunne udfordre disse. I så fald kunne man spørge, om refleksionsprocesser i virkeligheden refererer mere til dem selv end til den praksis, man forsøger at reflektere over. Jævnfør hvordan refleksion i evalueringsportalens materiale foregår på både et 1., 2. og 3. ordens niveau.

Hvad vil vi med refleksion

Formålet med denne artikel har været at opløse selvfølgheden i den måde, man i dag sammenkæder evaluering, refleksion og skoleudvikling. Jeg har forsøgt at beskrive, hvordan evalueringskultur har udviklet sig i retning af refleksion, og hvordan dette medfører nye styringsstrategier som kultur- og kampagnestyling. Videre har jeg påpeget, at selvom der er en række klare fordele ved at sammenkoble evaluering

og refleksion, har vi alt at vinde ved fortsat at forholde os kritisk til en sådan sammenkobling. Der er fortsat brug for at diskutere fordele og ulemper ved refleksion ved at præcisere positivt, hvad refleksion indeholder i specifikke sammenhænge, samt ved at rette refleksion mod nutid og fremtid. Følgende spørgsmål kan udgøre et konkret bud på, hvordan en kritisk forholden sig til refleksionsbegrebet kan se ud:

- Er der en fare for, at man glemmer at kvalificere, hvad der menes, og hvad formålet er med refleksion, når man antager at refleksion fører til udvikling?
- Hvilke kompetencer ekskluderes i ønsket om at skabe mere refleksion?
- Hvordan kan vi sikre, at refleksion også indfanger nutid og fremtid? Kunne man forestille sig et begreb om *profleksion*?
- Hvordan kan man sikre, at refleksion ikke blot kommer til at bekræfte allerede eksisterende idealer og praksisser?

Med sådanne spørgsmål kan sammenhænge mellem evalueringskultur, skoleudvikling og refleksion på ny diskuteres og kvalificeres. At evalueringskultur og skoleudvikling sammenkøbes med refleksion skaber på godt og ondt et magtfuldt billede af, at en kompetent praktiker er en refleksiv praktiker. Men hvis vi ikke fortsat kvalificerer, hvad vi ønsker at opnå med refleksion, samt hvordan refleksion spiller sammen med den kerneopgave, den refleksive praktiker står med, skaber refleksion ikke nødvendigvis udvikling.

Referencer:

Danmarks Evalueringsinstitut (2004): Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Dean, Mitchell (2007): Governing Societies: Political perspectives on domestic and international rule. New York: Open University Press.

Lynch, Michael (2000): "Against Reflexivity as an Academic Virtue and source of Privileged Knowledge". I: Theory, Culture and Society, 17: 26.

March, James G. (1978): "American Public School Administration: A short analysis". I: The School Review, Vol. 86, no. 2. (February 1978): 217-250. The University of Chicago Press.

OECD (2004): OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet. Udfærdiget af Mortimore, Peter; David-Evans, Maria; Laukkanen, Reijo; Valjarvi, Jouni.

www.evaluering.uvm.dk

Undervisningsministeriet 2007; 1: Evaluering og skoleudvikling.

Undervisningsministeriet 2007; 2: Udvikling af skolens evalueringskapacitet.

Undervisningsministeriet (2004): Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Rapport udfærdiget af Busch, Henrik; Frydensbjerg Elf, Nikolaj og Horst, Sebastian.