

Spørgeskemaer som til undervisningsevaluering

Evaluering af gennemført undervisning er en udbredt praksis i det danske uddannelsessystem. Det sker oftest ved hjælp af brugerundersøgelser, hvor man via standardiserede spørgeskemaer indsamler elevers, kursisters eller studerendes vurderinger af undervisningen. Besvarelsene bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne formidles til undervisere, til ledelsen og ofte også til omverdenen. Der er god grund til at evaluere undervisning; men det sker alt for ofte med rutinemæssig brug af allerede foreliggende standardiserede spørgeskemaer. Hvis undervisningsevaluering skal sikre kvalitet og udvikling, er det vigtigt, at man overvejer, hvilken viden der efterspørges, hvilke aktører den skal formidles til, hvordan spørgeskemaer skal konstrueres, og hvordan det indsamlede materiale skal analyseres og formidles. I artiklen søger vi at belyse og give retningslinjer for dette.

Indledning

Undervisningsevaluering, forstået som formaliseret evaluering af gennemført undervisning, er i løbet af de sidste par årtier blevet en udbredt praksis i det meste af det danske uddannelsessystem. Det er en praksis, som i mange tilfælde foreskrives i lovgivningen, og tilstedeværelsen af systematiske procedurer for undervisningsevaluering indgår som et væsentligt kriterium, når uddannelsesinstitutioner kvalitet bliver vurderet. Institutionaliserings af undervisningsevaluering kan ses som et udtryk for organisationalisering (Dahler-Larsen 2001) af evaluering inden for uddannelsesområdet.

I dag identificeres undervisningsevaluering ofte med en bestemt evalueringsteknologi, nemlig brugerundersøgelser, hvor brugerne er eleverne, kursisterne eller de studerende. Den udbredte model for dette er, at man via standardiserede spørgeskemaer med jævne mellemrum indsamler vurderinger af undervisningen fra alle brugere ved en bestemt uddannelse eller en gruppe af beslægtede uddannelser. Besvarelsene bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne stilles til rådighed dels for ledelsen, dels for underviserne. I mange tilfælde bliver resultaterne også offentliggjort på grund af lovgivningens krav om gennemsigtighed i uddannelsessystemet.

Udbredelsen af undervisningsevaluering som organisatorisk praksis er blevet mødt med betydelig skepsis. Mange har hævdet, at de formaliserede evalueringprocedurer i bedste fald er overflødige, fordi lærerne, både som enkeltpersoner og som lærergrupper, er i stand til at vurdere, hvordan undervisningen gøres fagligt og pædagogisk optimal, og at handle efter det. Som generel vurdering holder det dog ikke. Lærernes opfattelser af, hvad der lykkes og ikke lykkes i undervisningen, er ufuldstændige og kan være vildledende, og elevers, kursisters eller studerendes positive reaktioner i undervisningssituationer er ikke nødvendigvis en god indikator på deres

redskab



læringsudbytte (Jackson 1968). Desuden må man erkende, at læreres arbejdssituation langt fra altid befordrer udviklingsorienteret refleksion, og at der ofte savnes tid, ressourcer og anledninger til at arbejde med vurdering og forbedring af indsatsen i undervisningen.

Der ligger altså i undervisningssituationen og læreres arbejdssituation nogle gode begrundelser for, at det er nødvendigt at evaluere undervisning. Men disse begrundelser peger også på, at et væsentligt led i dette er lærernes egen evaluering, deres systematiske opsamling og analyse af gennemførte undervisningsforløb.

Der er således to hovedkilder til viden, som må indgå i undervisningsevaluering. Den første er underviserens viden om og vurdering af den gennemførte undervisning. Den vil for eksempel kunne have form af en dokumentation af, hvad der er foregået i undervisningen (emner, materialer, undervisningsformer, aktivitetsniveau mm.), og en vurdering af, hvad der kunne forbedres. Den anden er brugernes vurdering af undervisningen og deres udbytte af den. Det drejer sig som regel om de direkte brugere i form af elever, kursister eller studerende, men der kan i princippet også indhentes vurderinger fra andre interessenter, som for eksempel aftagere af de færdiguddannede.

Denne artikel handler om den ene af de to hovedkilder, nemlig de direkte brugere, og om et bestemt redskab til at indhente viden, nemlig spørgeskemaer.

Aktører og viden i udvikling af undervisning

Evaluering af undervisning skal bidrage til organisatorisk læring. Den organisation og de aktører, som står for undervisningen, skal via evalueringen tilegne sig viden, som de kan bruge til at udvikle undervisningen og rammerne for den. Spørgsmålet er så, hvordan viden indhentet med spørgeskemaer kan bidrage til dette. For at vurdere dette må vi se nærmere på, hvilke aktører der er tale om, og hvilke typer viden de har brug for.

Det er klart, at svaret i et vist omfang afhænger af, hvilken type undervisning og uddannelseskontekst, der er tale om – for eksempel om der er tale om en erhvervsskole, et universitet eller et kortvarigt efteruddannelseskursus. Alligevel kan der peges på nogle generelle forhold.

Lærerne er de centrale aktører i varetagelse og udvikling af undervisning. Det gælder i alle typer undervisning, selv om der er stor forskel på, hvor meget lærerne har ansvar for udvikling. En væsentlig faktor er, hvorvidt lærerne er organiseret i teams med fælles ansvar. Hvis det er tilfældet, vil disse teams spille en væsentlig rolle i tilegnelsen og anvendelsen af viden fra evalueringer. En anden væsentlig gruppe aktører er administrativt personale, som har ansvar for undervisningens rammer, herunder for eksempel lokaler, tekniske hjælpemidler, annoncering og distribution af materialer. En tredje gruppe er mellemledere, som planlægger, koordinerer og fordeler undervisningsopgaver. I mange uddannelsesinstitutioner har netop mellemledere et hovedansvar for kvalitetssikring og udvikling af undervisningen. Det betyder også, at mellemlederne ofte vil anvende viden fra evalueringer til såvel læring som kontrol. Mellemlederne vil tilegne sig et bredere overblik over kvalitet og udviklingsmuligheder i undervisningen inden for organisationen eller en del af den; men de vil også skulle lokalisere eventuelle kvalitetssvigt i undervisningen og tage skridt til at rette op på dem.

En fjerde gruppe aktører er de elever, studerende eller kursister, som er målgruppe for undervisningen. Tilegnelse af viden fra evalueringer kan give dem mulighed for at udvikle deres egen adfærd i undervisningssituationen og dermed forbedre deres læringsudbytte.

Sådanne overvejelser over aktørernes vidensbehov kan blandt andet tjene til at lokalisere forskelle mellem aktørernes behov og dermed til at forebygge uud-

talte interessekonflikter, som kunne vanskeliggøre fælles organisatorisk læring.

Hvilken viden fra undervisningens 'brugere' har organisationen og de ansvarlige aktører så brug for, når de skal udvikle undervisningen? Vi vil især pege på følgende vidensområder:

1. Viden om, hvordan deltagerne vurderer deres udbytte af undervisningen set i forhold til målene for undervisningen. Læringsudbytte kan være vanskeligt at vurdere, og spørgsmålene i et evalueringsskema bør omfatte nogle kategorier for dette, som deltagerne kan forholde sig til. Spørgsmålene bør desuden bidrage til, at vurderingen ikke kun sker ud fra den enkelte deltagers ønsker, men også ud fra de fastlagte mål.
2. Viden om, hvilke forudsætninger for og hensigter med at deltage i undervisningen deltagerne har. I nogle undervisningssituationer, for eksempel for studerende inden for videregående uddannelse, som semester for semester bevæger sig frem i et velbeskrevet uddannelsesforløb, vil meget af denne viden være givet på forhånd. I andre situationer, for eksempel et kortvarigt efteruddannelseskursus, vil den ikke altid være kendt.
3. Viden om, hvordan deltagerne vurderer forskellige faktorer i undervisningen, herunder for eksempel rammer, materialer, undervisningsformer og undervisernes stil. Undervisningsevaluering fokuserer ofte på disse faktorer, fordi de er genkendelige og forholdsvis direkte kan gøres til genstand for ændringer. Det har vist sig, at undervisningsdeltagere kan have tendens til at fokusere på underviseres person og stil; derfor bør stillede spørgsmål også henlede deltageres opmærksomhed på andre faktorer.
4. Viden om deltageres ideer og forslag til, hvordan undervisningen ville kunne forbedres. Dette dukker næsten altid op i undervisningsevaluering, også i tilfælde, hvor der ikke eksplicit spørges efter det. Vi ser det som vigtigt at efterspørge ideer og forslag, både fordi deltagerne kan få øje

på forhold, som organisationen er blind for, og fordi det bekræfter deltageres medansvar for udvikling af undervisningen.

Den viden, der skal bidrage til udvikling, må foreligge i flere former. Der må dels være viden i en almen eller generel form, som gør det gennemskueligt, hvor udbredt en given vurdering er blandt deltagerne. Men der må også være viden i mere specifik form, som kan dokumentere deltageres egne formuleringer af situationer, handlinger og forslag.

Den generelle viden om udbredelsen af bestemte vurderinger er vanskelig at indhente på anden måde end gennem spørgeskemaer; men også specifik viden kan indhentes via spørgeskemaer, forudsat skemaerne giver deltagerne god og let mulighed for at bidrage med egne formuleringer. Vi diskuterer retningslinjer for udformning af spørgeskemaer nedenfor.

'Brugernes' viden om og vurderinger af undervisningen kan også indhentes mundtligt, gennem evalueringssmøder i tilknytning til undervisningen. Denne form giver gode muligheder for at få formuleret mere specifik viden og eksempler. Eftersom der er tale om en diskussion, både mellem deltager og lærer og mellem deltagerne indbyrdes, kan vurderinger også efterprøves og præciseres, hvor de i et spørgeskema får lov til at stå ubearbejdet. Til gengæld er der risiko for, at diskussionen i evalueringssmøder er begrænset, og at diskussionerne domineres af få, særligt artikulerede brugere.

Evalueringssmøder har dog den styrke, at selve formen symbolsk bekræfter, at lærerne og de studerende har en fælles interesse i og et fælles ansvar for at udvikle undervisningen. Der er en gensidig forpligtelse på tværs af skellet mellem leverandør/lærer og bruger/studerende.

Konstruktion af evalueringsskemaer

Når spørgeskemaet kan fremhæves som et hensigtsmæssigt instrument for tilvejebringelse af såvel generel som specifik viden i tilknytning til de fire ovennævnte punkter, hænger det sammen med, at instrumentet principielt giver alle deltager i undervisningen mulighed for, uafhængigt og på lige fod, at

bidrage med viden og input til evaluering af undervisningen. Spørgeskemaer er med andre ord velegnede til at etablere et nuanceret kognitivt landkort over, hvilket bidrag undervisningen og dens kontekst har leveret til læringen i målgruppen. Men denne styrke kan sagtens udvikle sig til en svaghed, hvis spørgeskemainstrumentet anvendes uden bevidsthed om de grundlæggende retningslinjer for konstruktion og anvendelse af spørgeskemaer i evalueringer.

Konstruktion og anvendelse af spørgeskemaer bør altid ske med udgangspunkt i viden om, hvordan evaluering og læring skal forstås, og hvad brugen af den kvantitative metode i evalueringen indebærer. Det er væsentligt at forstå, at spørgeskemaer metodisk set er instrumenter, som (bevidst eller ubevidst) er produkter af en deduktiv proces med den hensigt at måle mere eller mindre abstrakte fænomener, der i nærværende sammenhæng – undervisningsevaluering – kan være for eksempel "læringsudbytte", "forudsætninger", "motivation", "kompetencer" og "læringsaktiviteter". Hvis man ikke er teoretisk bevidst om, hvilke fænomener der skal måles på i evalueringen, deres indbyrdes forhold og definitionerne af dem, kan brugen af spørgeskema være nytteløst i evalueringssammenhæng.

Det er med andre ord vigtigt at tage udgangspunkt i teorier om evaluering, teorier om læring samt viden om brugen af den kvantitative metode i vidensproduktionen, når man konstruerer eller udvælger spørgeskema (Jensen 2008). Evalueringsteorien tilsiger, at man som udgangspunkt tager stilling til formålet med evalueringen. Dette formål kan grundlæggende set være formativt eller summativt. Det formative formål betyder, at evalueringen placeres som et element i en (pædagogisk) udviklingsproces. Det summative formål betyder, at evalueringen ser på resultaterne af en indsats, her undervisningen, samt om indsatsen opfylder sine formål. Det formative og det summative aspekt kan sagtens tænkes sammen i evalueringen, men det må gøres bevidst, hvis resultaterne af evalueringen skal bruges både til at vurdere resultater af og forbedre processer i undervisningen.

Evalueringermodeller kan hjælpe til at rammesætte det formål med evalueringen, man ønsker varetaget. Eva-

lueringsmodellerne rækker fra de såkaldte målopfyldelsesmodeller over systemmodeller til procesmodeller (Krogstrup 2010). Et helt grundlæggende problem i evalueringer er, om man formår at "neutralisere" uvedkommende faktorer og få informationer om de specifikke mekanismer og resultater, som det er afgørende at vurdere på, hvis man vil udvikle proces eller resultater. Her har udviklingen af en model for "realistisk evaluering" har været et stort skridt fremad. Denne model inddrager således betydningen af såvel kontekst som mekanismer i vurderingen af (undervisnings)proces og resultater (Krogstrup 2010, Pedersen m.fl. 2011).

Overvejelser om og valg af evalueringermodel er vigtige for, at man i evalueringen får fokuseret ind på de aspekter, som man anser det for nyttigt at få sammenhængende viden om. Men brugen af en evalueringermodel indebærer også anvendelse af teori om evalueringens genstandsfelt. Sådant teori kaldes nogle gange "programteori" eller "kausalteori", afhængigt af hvilken model man anvender, og hvilke aspekter denne omfatter. I forbindelse med undervisningsevaluering vil det være indlysende at anvende læringsteori til at styre de indholdsmæssige aspekter, der skal måles på. Dette at anvende læringsteori kan helt lavpraktisk forstås således, at man overvejer og ekspliciterer de elementer eller faktorer, der kan antages at påvirke og bidrage indholdsmæssigt til målgruppens læring og vidensudvikling i den relevante undervisningssammenhæng. Disse overvejelser vil så i varierende grad kunne hvile på mere generelle pædagogiske eller læringsmæssige paradigmer, man har valgt at anvende på uddannelsesstedet.

Det er vigtigt at understrege, at hvis man blot vælger et allerede udarbejdet, standardiseret spørgeskema helt uden at gøre sig ovennævnte tanker endside fastlægge retningslinjer, vælger man alligevel implicit såvel evalueringermodel som teori om evalueringens genstandsfelt. Ønsker man at formidle og anvende evalueringerresultater, som fremstår af besvarelserne af et sådant standardskema i et lærende perspektiv, kan det give store vanskeligheder. Der er nemlig ingen garanti for, at et sådant skema måler på de aspekter, som i den konkrete sammenhæng er vigtige for at forstå og optimere målgruppens læring. Man står



Det vigtige er
at blive ved
med at stille
spørgsmål.

Albert Einstein

med andre ord i den situation, at man må rekonstruere den forståelse af læring og læringsresultater, som er implicit lejret i skemaet – og det kan sagtens være en betydelig udfordring.

Vi vil fremhæve fire grundlæggende metodiske retningslinjer, som er afgørende for spørgeskemaets og datamaterialets kvalitet (Nielsen 2007):

1. Det operationelle aspekt omhandler bevidstheden om, hvad der måles på, og hvorledes det gøres så præcist som muligt. Gyldighed og pålidelighed er vigtige kvalitetskriterier her samt i det følgende. Gyldigheden er spørgsmålet om, hvorvidt vi måler det, vi ønsker at måle. Dette kræver som nævnt, at man er helt klar over, hvad det er for et læringsaspekt, man ønsker at måle. Pålideligheden er spørgsmålet om, hvorvidt man måler helt præcist med fravær af tilfældige målefejl. Dette er bl.a. et spørgsmål om at formulere spørgsmål, som er tilpas konkrete og har samme betydning for alle.
2. Det spørgetekniske aspekt omhandler netop den sproglige formulering af spørgsmålet, herunder betydningsindhold og -vidde. At anvende ord som "pædagogisk indhold" og "fagligt udbytte" direkte i spørgsmål vil betyde, at respondenterne selv skal fortolke, hvad begreberne konkret betyder (Olsen 1998), hvilket giver problemer i forhold til ovennævnte kvalitetskriterier (ordene kan derimod udmærket anvendes som "overskrifter" for en serie af konkrete spørgsmål eller items). Det spørgetekniske aspekt er selvsagt vigtigt, og det anbefales at konsultere metodelitteraturen (f.eks. Nielsen 2007).
3. Det måletekniske aspekt er spørgsmålet om at udarbejde svarkategorier, der danner grundlag for den skalatype, som er egnet til kvantitativ bearbejdning i forbindelse med analyse på resultaterne. Ofte anvendes den såkaldte ordinalskala (en rangorden), hvor respondenterne markerer sig som "helt uenig," "delvis uenig" osv. i spørgsmålets påstand eller et udsagn. Denne

skalatype er udmærket til måling af holdninger, men når det drejer sig om at måle på adfærd, er den sjældent hensigtsmæssig. Det er samtidigt vigtigt at have "ved ikke" eller "ikke relevant" med som svarkategorier, da er med til at sikre gyldighed og pålidelighed i målingen.

4. Det analysetekniske aspekt omhandler, hvorledes spørgsmålene skal anvendes sammen eller enkeltvis i analysen. Meget ofte ser man, at enkelte spørgsmål skal dække væsentlige aspekter, så som "pædagogisk indhold" og "fagligt udbytte". Dette at anvende brede og abstrakte enkeltspørgsmål giver større mulighed for målefejl, end hvis man anvender en mindre "serie" af spørgsmål, der måler dimensioner i det relevante aspekt. Sådanne "serier" kan i nogle tilfælde anvendes som skalaer, som leverer langt mere pålidelige og gyldige målinger.

Indsamling og analyse af spørgeskemabesvarelser

Når spørgeskemaet er konstrueret efter ovennævnte grundlæggende teoretiske og metodiske retningslinjer, kan man med rimelighed forudsætte, at betingelserne for at tilvejebringe nyttig viden gennem evalueringen er til stede. Der er imidlertid endnu nogle væsentlige trin eller elementer, som skal overvejes og besluttet, for at sikre såvel kvaliteten af datamaterialet som mulighederne for nyttiggørelse af besvarelserne i et lærende perspektiv.

Tidspunktet for besvarelse af spørgeskemaerne er et af disse elementer (Jensen 2008). Tidspunktet skal vælges, så undervisningen er frisk i erindring, således at respondenterne har mulighed for at svare pålideligt på spørgsmålene. Der må samtidig ikke være forhold, som kan påvirke besvarelserne i den ene eller den anden retning. Dette kan medføre, at tidspunktet fastlægges til enten før eller efter en eksamen, som afslutter undervisningen. Eksamen er jo i sig selv en evaluering, og det er særdeles uhenigtsmæssigt, dersom de to evalueringer direkte eller indirekte kan tænkes at påvirker hinanden.

Det er væsentligt at huske på, at der sagtens kan ligge et implicit magtforhold i en (undervisnings)evaluering,

samt at besvarelser i spørgeskemaet kan indgå mere eller mindre bevidst, sagligt og konstruktivt i et sådant forhold. Dette er ingenlunde ukendt i evalueringslitteraturen (Vedung 2009). Det er meget væsentligt så vidt muligt at "neutralisere" magtproblematikken i dataindsamlingen og analysen. Dette kan tale for, at dataindsamlingen ikke gennemføres direkte af underviseren, men "neutralt" af institutionen kort efter afslutning af undervisningen, men inden en eventuel eksamen. De konkrete undervisere bør først drøfte analysen af besvarelserne efter eksamen, hvor såvel evalueringsresultater som eksamensresultater indgår som to inputs til fremtidig udvikling af undervisningen.

For at spørgeskemabesvarelserne kan anvendes som grundlag for analysen, skal kvaliteten være solid. Det handler om at overholde de grundlæggende retningslinjer, som er gennemgået ovenfor; men dertil kommer et vigtigt aspekt knyttet til indsamlingen, nemlig besvarelsesprocenten, eller sagt på en anden måde: den andel af samtlige respondenter, der har besvaret spørgsmålene. Jo lavere besvarelsesprocent er, jo større fare er der for, at der forekommer skævhed i besvarelserne, hvilket er lige så stor en trussel mod kvaliteten som en mangelfuld udformning af spørgsmål og svarkategorier. En lav besvarelsesprocent betyder nemlig, at besvarelserne ikke kan tages som udtryk for de mønstre, som reelt gør sig gældende blandt samtlige respondenter, som er omfattet af undervisningen (populationen). For at sikre en høj besvarelsesprocent skal respondenterne således motiveres godt og rigtigt til at besvare spørgeskemaerne. Dette kan for eksempel ske via positive erfaringer om, at evalueringsresultaterne faktisk anvendes i et lærende perspektiv.

Når datamaterialet er indsamlet, skal det analyseres og fremstilles, således at det konstruktivt giver mening i forhold til de aspekter, der kan antages at påvirke og bidrage til målgruppens læring i den relevante undervisningssammenhæng, jf. ovenfor. Dette kræver en bevidst analytisk strategi. Ofte ser man svarfordelinger præsenteret serielt som frekvensoptællinger på enkeltspørgsmål, uden andre kommentarer end eventuelle tekstkommentarer fra halvåbne spørgsmål. En sådan form vil ikke være befordrende

for en konstruktiv anvendelse af besvarelserne. Det er en dårlig udnyttelse af nyttige oplysninger. Det er med andre ord væsentligt, at besvarelserne gøres til genstand for egentlig analyse, dvs. at man søger at finde mønstre og opnå indsigter omkring relationer og sammenhænge, der kan anvendes som nyttig viden i formidlingssammenhængen.

Formidling og læring

Resultater fra undervisningsevaluering er en pædagogisk ressource, som kan bruges til at udvikle både uddannelsernes organisatoriske rammer og selve undervisningen. Lærere, administrativt personale, mellemledere og studerende eller kursister kan hver på deres måde bruge resultaterne til at få bedre indblik i, hvordan undervisningen virker, og hvordan de kan bidrage til at forbedre den. Men det forudsætter, at den indsamlede viden er relevant for aktørerne, og at den er indsamlet via robuste metoder. Vi har i denne artikel søgt at pege på, hvilke typer af viden som kan indhentes via spørgeskemaer, hvordan spørgeskemaer kan konstrueres, og hvordan besvarelser kan indsamles og analyseres.

Hvis evalueringsresultater skal bidrage til læring, skal de også formidles til undervisningens aktører på gennemskuelige og handlingsrelevante måder. Hvordan den skriftlige formidling af resultaterne nærmere skal udformes, afhænger af modtagernes forudsætninger og roller; men det er som nævnt vigtigt, at fremstillingen ikke overlæsses med 'nøgne' tal og udsagn. Centrale tendenser og sammenhænge i besvarelserne bør udpeges, og belæg for konklusioner bør være gennemskueligt.

I formidlingen og anvendelsen af evalueringsresultater bør vurderinger fra studerende og kursister (hvilket er det materiale, der oftest indsamles via spørgeskemaer) ikke stå alene. Undervisernes viden om og vurdering af den gennemførte undervisning er et andet væsentligt element, der også bør dokumenteres. Og formidling af evalueringsresultater bør som hovedprincip omfatte dialog, hvor forskellige aktører – for eksempel lærere og studerende eller kursister – forholder sig til resultaterne og bringer yderligere viden og vurderinger frem. Gennem en sådan formidlingsproces kan aktørerne tilegne sig resultaterne og bruge dem som udviklingsressource.

Brugen af spørgeskemaer som redskab i undervisningsevaluering må således ikke forekomme som noget "ydre" og "påklippet", men skal tilrettelægges, så denne opleves som vedkommende og nyttig, herunder som et bidrag til ansvarliggørelse af de forskellige aktører for den læring, der udfolder sig inden for de organisatoriske rammer.

Viden indhentet via spørgeskemaer er kun et enkelt element, men dog et væsentligt element i undervisningsevaluering. Brugt med evalueringsfaglig omtanke er spørgeskemaer et særdeles nyttigt evalueringsværktøj.



Referencer

Dahler-Larsen, Peter (2001): "Organisationalisering af evaluering". I: Dahler-Larsen m.fl. (red.), Tendenser i evaluering. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Jackson, P.W. (1968): Life in Classrooms. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Jensen, Torben K. (2008): Evaluering af undervisning – Responsum til Juridisk Institut, Aarhus Universitet. Aarhus: Center for Læring og Uddannelse.

Krogstrup H. K. (2010): Evalueringsmodeller. København: Academica.

Nielsen, P. (2007): Produktion af viden – en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode. København: Nyt Teknisk Forlag.

Olsen, H. (1998): Tallenes talende tavshed – Måleproblemer i surveyundersøgelser. København: Akademisk Forlag.

Pedersen, L. M., Nielsen, K.J., Kines, P. (2011): "Realistic evaluation as a new way to design and evaluate occupational safety interventions". Safety Science, Volume 50, Issue 1, January 2012, p. 48-54.

Vedung, E. (2009): Utvärdering i politik och förvaltning. Lund: Studentlitteratur.