

# Att utvärdera lärande

En vägledning vid utvärdering  
av pedagogiska processer

Kompetensforum vid Uppsala universitet



UPPSALA  
UNIVERSITET



# Innehållsförteckning

Inledning .....	5
Syfte och innehåll .....	5
Om utvärdering .....	5
Utvärderingars syfte, genomförande och kvalitet .....	6
Lärande i arbetslivet.....	7
Att utvärdera pedagogiska processer .....	8
Kompetensutveckling i ett sammanhang .....	10
Sammanfattande diskussion av centrala begrepp.....	10
Referenser .....	12



## Inledning

I arbetslivet ställs vi ofta inför att behöva utvärdera kurser, utbildningar och andra former av lärande. Centrala frågor är då hur detaljerad och/eller djupgående utvärderingen ska vara, i vilken form den ska genomföras och om det finns företeelser som kanske inte ens går att utvärdera.

Inom Kompetensforums verksamhetsområde genomförs kontinuerligt ledarutvecklingsinsatser av olika slag. De kan variera i längd och djup, men gemensamt är att chefer och ledare inom Uppsala universitet utvecklar sitt ledarskap på ett eller annat sätt. Insatserna som sådana kan utvärderas genom att man frågar deltagarna om deras åsikter gällande utformning och utförande av insatsen som till exempel om dess innehåll, arbetsformer, litteratur mm. På så sätt får vi veta vad deltagarna tyckte om själva insatsen men samtidigt väldigt lite om vad deltagarna lärt sig. Det vi vill uppnå är ett lärande på djupet som handlar om insikter, förståelse och förändring av tankemönster och beteenden och det är av uppenbara skäl svårt att veta om det uppnåtts hos en annan person.

Under arbetet med rapporten *Ledarprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet – utvärdering av de tre första programmen 2008-2011* hade vi stor nytta av en modell för att utvärdera pedagogiska processer som främst bygger på Per-Erik Ellströms arbeten om kompetens och lärande i arbetslivet. Föreliggande rapport innehåller utdrag av utvärderingen där vi fokuserar på denna modell. Förhoppningen är att vi på så sätt bidrar till spridningen av användbara begrepp och perspektiv för att utvärdera lärande.

## Syfte och innehåll

Syftet med denna rapport är att presentera en modell för hur pedagogiska processer kan utvärderas. Utvärdering som företeelse diskuteras och avgränsas från närliggande begrepp och vi ger också exempel på olika typer av utvärderingar. Vad man kan tänka på vid planeringen av en utvärdering ges utrymme samt en kortare redogörelse för hur vi ser på lärande i arbetslivet. Rapporten avslutas med en redogörelse för de centrala begreppen resultat och effekter.

## Om utvärdering

Enligt Svenska akademiens ordlista betyder ordet *utvärdera* att ”fastställa eller bedöma värdet eller resultatet av något” vilket kan framstå som en tämligen enkel definition. Att fastställa värdet av något kan ändå vara långt ifrån enkelt även om människor hela tiden gör det. I vardagliga situationer används både fakta och mer subjektiva kriterier för värderingen, men när det gäller utvärderingar i arbetslivet krävs en mer systematisk arbetsgång för att utvärderingens resultat ska vara trovärdigt. Enligt Sandberg och Faugert<sup>1</sup> är utvärdering ett samhällsfenomen som blivit alltmer framträdande inom såväl privat som offentlig sektor. Inom många företag och offentliga organisationer skrivs utvärderingar av den egna verksamheten in i måldokument och det är då av stor betydelse *hur* utvärderingarna görs för att samhällsmedborgare eller andra intressenter ska kunna lita på resultaten. Dessa författare poängterar att betydelsen av begreppet utvärdering varierar i olika sammanhang och att den utvecklas och förändras kontinuerligt.

<sup>1</sup> Sandberg, Bo och Faugert, Sven, 2007, *Perspektiv på utvärdering*, Studentlitteratur, Lund.

En statlig myndighet som ägnar sig mycket åt utvärdering är Skolverket. Enligt denna myndighet används ofta begreppet *uppföljning* synonymt med utvärdering men det finns vissa skillnader som kan vara viktiga att ha i åtanke när en utvärdering planeras. En uppföljning syftar enligt Skolverket ofta till att ge en samlad och översiktlig bild av en genomförd satsning. Ambitionen är ofta också att ge en saklig och värderingsfri information om en satsnings genomförda aktiviteter, kostnader, resultat mm. En utvärdering sker till skillnad mot detta ofta av vissa utvalda delar av en satsning, vid särskilda tillfällen, ofta på uppdrag av någon och syftar till en djupare analys och/eller förståelse för insatsen än vad en uppföljning ger. Den viktigaste skillnaden mellan en uppföljning och en utvärdering är enligt Skolverket att utvärderingen innehåller ett värderande inslag då det insamlade materialet värderas mot kriterier av något slag.<sup>2</sup> Ett annat begrepp som ligger nära utvärdering är *utredning*. Enligt Svenska akademins ordlista betyder att utreda ”reda ut orsakerna till något” och utredning betyder ”en fråga eller förslag från en utredning tillsatt av regeringen”. Själva begreppet utredning förknippas således ofta med de större och av regeringen tillsatta projekt som syftar till att utreda orsakssamband och/eller effekter av reformer eller samhälleliga insatser av olika slag. En utredning kan också ha värderande inslag och det kan då vara svårt att särskilja utredningen från en utvärdering. Möjligen kan utvärderingen vara en typ av utredning.

Utgångspunkten i denna rapport är den definition av utvärdering som Sandberg och Faugert föreslår, nämligen ”en systematisk undersökning av en aktivitets värde och betydelse”. Denna definition är grundläggande, tämligen enkel och fokus ligger på *en aktivitets värde och betydelse* vilket gör den lämplig för utvärderingar av olika typer av kompetensutveckling, till exempel ledarutvecklingsprogram. Med aktivitet menas alltså att en särskild insats, ett program eller annan intervention står i fokus. Att undersökningen ska vara systematisk betyder att arbetsgången ska vara transparent och organiserad. Med aktivitetens värde och betydelse menas slutligen att det material som samlas in gällande aktivitetens utfall värderas mot en eller flera kriterier. Kriterierna kan vara målen för en aktivitet och/eller olika intressenters förväntningar eller personliga uppfattningar.

## Utvärderingars syfte, genomförande och kvalitet

En grundläggande skillnad brukar göras mellan formativa och summativa utvärderingar. En formativ utvärdering syftar till, som själva begreppet antyder, att forma själva utvärderingsobjektet. Det kan till exempel vara en utbildning eller ett utvecklingsprogram som kontinuerligt utvärderas och där informationen som samlas in hela tiden återförs för att göra insatsen bättre. En summativ utvärdering sker till skillnad mot den formativa efter det att insatsen genomförts för att bedöma och värdera dess resultat, effekter mm. Enligt Evert Vedung krävs det i båda fallen att den aktivitet som utvärderas åtminstone har påbörjats då utvärdering per definition sker *ex-post*, men den behöver inte vara avslutad.<sup>3</sup>

Utvärderingar kan utformas på olika sätt i olika situationer beroende på dess utgångspunkter, syfte mm men enligt Skolverket finns det olika faser eller steg i ett utvärderingsarbete som ofta återkommer och som kan ge värdefull struktur åt planeringen av en utvärdering. Dessa steg mosvaras av följande frågor:

---

<sup>2</sup> Skolverket, 1999, *Att genomföra utvärdering – exempel från skolor och kommuner*, Liber, Stockholm.

<sup>3</sup> Vedung, Evert, 2004, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.

- Varför? Precisera utvärderingens syfte och vad resultatet ska användas till.
- Vad? Klargöra utvärderingens objekt och bedömningskriterier.
- Vilka? Definiera målgrupp för utvärderingen, vilka som ska delta och vilka som ska genomföra den.
- Hur? Upprätta tidplan, välj datainsamlingsmetod.
- Resultat? Diskutera hur resultatet ska värderas, spridas och användas.

Genom att tänka igenom dessa frågor och noggrant planera genomförandet kan det säkerställas att en utvärdering genomförs på ett systematiskt och trovärdigt sätt. Med detta menas bland annat att det går att följa utvärderingsarbetet och att de val som gjorts framstår som rimliga. Utöver detta kan vanliga misstag undvikas, exempelvis att irrelevanta uppgifter samlas in eller att man efter genomförd utvärdering inte riktigt vet hur resultatet ska användas.

De olika stegen ovan kan också användas för att kritiskt granska en utvärderings kvalitet genom att formulera frågor som till exempel ”Framgår det tydligt vad utvärderingens syfte är?”. För att bedöma en utvärderings kvalitet är det annars vanligt att, precis som för vetenskapliga undersökningar i allmänhet, tala om *validitet* och *reliabilitet*. Med validitet menas att det som mäts och analyseras i utvärderingen motsvarar det som är relevant, med andra ord att man mäter det man avser att mäta. Med reliabilitet avses hur tillförlitligt utvärderingens resultat kan bedömas vara, med andra ord utvärderingens precision, systematik och noggrannhet. Begreppet *kausalitet* diskuteras inte här då det avser klarläggandet av orsaks-samband mellan en aktivitet och dess effekter. Kausalitet är av centralt intresse vid genomförandet av vissa utvärderingar, men begreppet är främst relevant vid kvantitativa mål- och effektutvärderingar.

## Lärande i arbetslivet

Enligt Ellström och Hultman har det skett en förändring av synen på lärande och kompetens i arbetslivet.<sup>4</sup> Enligt den traditionella synen på lärande sker en kunskapsöverföring till människor främst genom olika slag av institutionaliserad utbildning där faktakunskaper är centralt. Lärandet är instrumentellt, rationellt, produktions- och effektivitetsinriktat. I linje med detta avses också med kompetens den formella kompetensen och en persons utbildningsnivå. En modernare syn på lärande och kompetens innebär en förändrad uppfattning från att lärande sker separat från det dagliga arbetet till att det är just i vardagen som det verkliga lärandet sker. Istället för att anse att kunskap överförs mellan människor i en specifik utbildningsprocess betonas i den modernare synen på lärande att individens lärande istället sker i en process där sammanhanget spelar stor roll. Med detta menas att en person kontinuerligt integrerar det han eller hon lär sig med tidigare kunskaper och erfarenheter i ständig interaktion med den verksamhet personen befinner sig i. En person kan enligt detta synsätt utvecklas på många olika sätt beroende på vad personen tar till sig och hur det sammanfogas med tidigare kunskaper och färdigheter. Detta gör att en persons lärande på många sätt går hand i hand med hans eller hennes yrkesidentitet och personliga utveckling i arbetslivet. Detta innebär också att begreppet kompetens får en mer nyanserad innebörd till att omfatta fler aspekter än de rent formella och utbildningsmässiga.

<sup>4</sup> Ellström, Per-Erik och Hultman, Glenn, 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

Sammantaget har det enligt Ellström och Hultman skett en förskjutning från ett *anpassningsperspektiv* på lärande och utbildning till ett *utvecklingsperspektiv*. Det handlar i dagens arbetsliv inte så mycket om att en person ska tillägna sig faktakunskaper i relation till en given uppgift eller given situation utan mer om att både individ och verksamhet utvecklas genom att för *givet tagna förställningar och arbetssätt ifrågasätts och omprövas*. Människor betraktas mindre som objekt som kunskap kan överföras till, och mer som lärande subjekt som själv tar ansvar för sitt lärande. Lärandet sker genom subjektets samspel med sin omgivning vilket gör att lärande kan betraktas både som en process och som en produkt av detta samspel. Det betyder också att lärande inte alltid är medvetet eller avsiktligt. Enligt författarna betyder detta inte att all kunskapsöverföring i traditionell mening, till exempel viss utbildning av ”skolkarakter” där faktakunskaper är centrala, inte har sin plats. I vissa situationer kan sådan utbildning tvärtom tillgodose viktiga behov.

När det gäller lärandets innehåll, eller med andra ord *vad* en person lär sig, beror det i specifika fall på den uppgift eller situation i vilket lärandet sker. I allmänna termer menar Ellström att lärande ändå kan förstås utifrån följande tre dimensioner:

**Subjektiv dimension:** Avser aspekter av en individs personliga kompetens och då inte bara den formella utan även saker som förhållningssätt och självförtroende. Den subjektiva dimensionen omfattar således många olika delar av en persons yrkesidentitet, från rena faktakunskaper och färdigheter till värderingar och vanor.

**Utförandedimension:** Avser hur en person *använder* det hon eller han lärt sig. Det kan handla om att prova nya lösningar, hantera en situation på ett nytt sätt eller förbättra sig i att utföra en uppgift.

**Strukturell dimension:** Omfattar den omgivning som en person befinner sig i inklusive den uppgift eller situation som står i fokus för lärandet. Denna dimension avser hur en person reproducerar eller förändrar sin omgivning i någon eller några avseenden, eller med andra ord reproducerar eller förändrar förhållanden som existerar oberoende av individen själv.

Med dessa dimensioner som utgångspunkt är det möjligt att skapa förståelse för lärandets olika delar. En person kan till exempel ha mycket stor behållning av en aktivitet som tillför något i den subjektiva lärandedimensionen utan att det märks utåt (i vare sig utförandedimensionen eller den strukturella dimensionen). Förändringar i förhållningssätt och värderingar kan exempelvis ha stor betydelse för en persons yrkesidentitet och personliga utveckling. Om förhållanden i personens omgivning ska förändras krävs att personen använder det han eller hon lärt sig (utförandedimensionen) för att reproducera eller förändra den struktur hon eller han verkar inom (den strukturella dimensionen).

## Att utvärdera pedagogiska processer

Kompetensutveckling är något som många anställda idag förväntar sig att få ägna en del av sin arbetstid åt, även om det inte är självklart hur kompetensutvecklingen ska gå till. Detta gäller även för ledarskapsutveckling. En modern definition av ledarskap är att det är en process mellan människor och den visar med all tydlighet att det är allt annat än självklart vad en ledare behöver lära sig och under vilka för-



mer. Det beror på ledarens person, situation och organisation. Vilken kompetens en ledare behöver och när är således en svår fråga. Ellström menar att kompetens är en egenskap som gör att en person kan genomföra sina arbetsuppgifter väl och denna definition torde gälla även för chefer.<sup>5</sup> Utifrån detta kan man påstå att det för att bli chef krävs vissa formella kvalifikationer men det är först tillsammans med vissa kompetenser som det skapas en möjlighet för ledarskap.

Det är enligt Nilsson och Hultman numera väl belagt att utbildning i traditionell mening är en svag faktor när det gäller lärande och förändring, och att det snarare är andra faktorer som leder till utveckling. Utbildning i sig är inte betydelselös, men för att leda till utveckling krävs utbildning i samspel med andra omständigheter. En sådan omständighet att det skapas tid för reflektion på arbetsplatsen, något som ofta saknas. Studier visar att man i många organisationer under 1990-talet dragit ner kraftigt på personal, vilket lett till ökad tidspress och sämre möjligheter till informellt lärande på arbetsplatsen.<sup>6</sup> En person som går en utbildning och som inte har tid för reflektion, har svårt att utvecklas helt enkelt för att det inte finns utrymme för att infoga det man lärt sig med tidigare kunskaper och erfarenheter. För att ta till vara människors inneboende potential menar Nilsson och Hultman att det skulle behöva skapas ”slack” i våra organisationer, med andra ord skapa ett medvetet utrymme för nya tankar och idéer att ta form. Det krävs en beredskap för interaktion och improvisation och även möjlighet att pröva nytt och göra fel. Utifrån detta menar Nilsson och Hultman att det inte är kompetensutveckling som ska planeras in i våra snäva arbetsscheman utan utvecklingsprocesser. Dessa författare menar också att om vi i våra organisationer utnyttjade det människor redan kan fullt ut skulle inte heller så mycket resurser behöva satsas på kompetensutveckling.<sup>7</sup>

När det gäller ledarutvecklingsprogram visar studier att dessa, liksom andra typer av utbildningar, inte nödvändigtvis leder till lärande och utveckling.<sup>8</sup> Interaktionen mellan den påverkan som ledarutvecklingsprogram gör på deltagarna, de sätt som deltagarna prövar och använder det de lärt sig i sitt vardagliga sammanhang och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna kan emellertid skapa både lärande och utveckling. Både utbildningar i mer traditionell mening och utvecklingsprogram kan således vara viktiga för att de utgör *medvetet igångsatta pedagogiska processer* som på olika sätt påverkar deltagarna. En medvetet igångsatt pedagogisk process skiljer sig från den påverkan vi kontinuerligt utsätts för i vardagen, genom att den första till skillnad mot den senare har ett särskilt planerat syfte. Vad som i grunden avses med en medvetet igångsatt pedagogisk process är att målen med insatsen är uttryckta och att det finns en idé om hur påverkan ska gå till.

En principiell modell för att utvärdera medvetet igångsatta pedagogiska processer utgår ifrån de tre begreppen bakgrund, process och utfall.

- Bakgrund: aktivitetens förutsättningar av olika slag. Relevant här kan vara mål, innehåll och ramar, deltagare och kursledning.
- Process: aktivitetens arbetsformer, omfattning och genomförande.
- Utfall: aktivitetens resultat och effekter.

<sup>5</sup> Ellström, Per-Erik, 1992, *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*, Stockholm: Publica.

<sup>6</sup> Ellström, Per-Erik, 2000, *Lärande och kompetensutveckling i ”magra organisationer”: problem och möjligheter*, i Lennerlöf (red.) *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskonsekvenser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

<sup>7</sup> Hultman, Glenn och Nilsson, Magnus, *Leder utbildning till utveckling? Om konsten att skapa Växtkraft*, i Hultman, G., Ellström, P-E och Hultman, G, (red.) 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

<sup>8</sup> Hultman, Glenn, 1981, *Organisationsutveckling genom ledarutbildning: en utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar*, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Ovanstående modell utgår ifrån en helhetssyn som möjliggör en förståelse för en aktivitets utfall. Genom att förstå bakgrund och process för en genomförd insats kan dess resultat också förstås på ett nyanserat sätt.<sup>9</sup> Det är i det här sammanhanget viktigt att inte förväxla denna modells definition av ”effekter” med den typ av effekter som analyseras vid klargörandet av kausala samband, så kallade orsakssamband. Med resultat avses här vad deltagarna uppger att de direkt har lärt sig under en aktivitet. Individrelaterade resultat är kunskaper och färdigheter, medan kursrelaterade resultat är vad deltagarna tycker om arbetsformer, litteratur mm. Med effekter avses de följdverkningar en aktivitet får för individen eller organisationen. Denna dimension avser *kunskapsanvändningen*, det vill säga hur deltagarna omsätter det de lärt sig i praktiken.

Utifrån synen på lärande och utveckling som diskuterats ovan integreras hela tiden det en person lär sig med tidigare kunskaper och erfarenheter. Det är alltså omöjligt att hävda att det skulle finnas ett direkt kausalt samband mellan en aktivitet och det en person sedan gör i praktiken. En aktivitet kan dock ge en person nya kunskaper eller perspektiv som förstärker eller kompletterar det en person redan kan eller vet och på så sätt kan man hävda att en aktivitet lett till vissa effekter.

## Kompetensutveckling i ett sammanhang

För att sätta kompetensutveckling i ett sammanhang har Åke Jerkedal konstruerat vad han kallar för ”nyttohjulet”.<sup>10</sup> Med nyttohjul menar Jerkedal att det finns åtta faktorer som är ömsesidigt beroende och som var och en måste vara starka för att en utbildning eller annan kompetensutvecklingsinsats ska komma till nytta i en organisation. Av detta framgår det att enskilda individers lärande visserligen kan uppfattas som väldigt värdefullt, men för att komma till verklig nytta i en organisation måste den utvecklade kompetensen vara både behövd och tas om hand.

De faktorer som utgör ekrarna i nyttohjulet är:

- Organisationens behov av kompetensen
- Den kompetens deltagarna förvärvar i utbildningen
- Deltagarnas förmåga/vilja att utnyttja kompetensen
- Deltagarnas position/utrymme för egna initiativ.
- Organisationens medvetenhet och sitt kompetensbehov
- Organisationens medvetenhet om deltagarnas kompetens
- Organisationens förmåga/vilja att utnyttja kompetensen
- Utbildningen ett planerat led i organisationens utveckling

Dessa faktorer kan användas för en analys av en insats nytta ur ett helhetsperspektiv. I denna rapport ligger fokus på individens bedömning av en aktivitets värde och betydelse. För en fördjupad analys kan dock nyttohjulet vara användbart.

## Sammanfattande diskussion av centrala begrepp

Med *utvärdering* avses ”en systematisk undersökning av en aktivitets värde och betydelse”. Med *aktivitet* menas att en särskild insats, ett program eller annan intervention står i fokus. Att undersökningen ska vara *systematisk* betyder att ar-

---

<sup>9</sup> Forsberg, Barbro, Hede, Gunnar, Lundmark, Annika och Söderström, Magnus, 1985, *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

<sup>10</sup> Jerkedal, Åke, 2010, *Utvärdering steg för steg – om projekt- och programbedömning*, Norstedts juridik.

betsgången ska vara transparent och organiserad. Med aktivitetens *värde och betydelse* menas slutligen att de material som samlas in värderas mot en eller flera kriterier.

Om utvärderingen genomförs under en aktivitets genomförande för att förbättra dess kvalitet kan den betraktas som formativ. Genomförs den efter det att aktiviteten avslutats är dess karaktär snarare summativ. För att så långt det är möjligt säkerställa utvärderingens kvalitet kan följande steg beaktas vid planeringen:

- Varför? Preciserar utvärderingens syfte och vad resultatet ska användas till.
- Vad? Klargör utvärderingens objekt och bedömningskriterier.
- Vilka? Definiera målgrupp för utvärderingen, vilka som ska delta och vilka som ska genomföra den.
- Hur? Upprätta tidplan, välj datainsamlingsmetod.
- Resultat? Diskutera hur resultatet ska värderas, spridas och användas.

Synen på lärande som presenteras här är att det är en process där individens utveckling sker i det vardagliga arbetet och i interaktion med den verksamhet som individen verkar inom. Med ett *utvecklingsinriktat lärande* menas ett lärande som inte bara innebär att ett effektivt arbete kan utföras utan också att kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser utvecklas vilket främjar såväl individen som verksamheten. När det gäller lärandets innehåll, eller med andra ord *vad* en person lär sig, kan begreppen *subjektiv dimension*, *utförandedimension* och den *strukturella dimensionen* användas för att skilja på olika typer av lärande.

Ledarutvecklingsprogram och andra insatser kan betraktas som *medvetet igångsatta pedagogiska processer*. Den principiella modellen bakgrund, process och utfall är många gånger behjälplig vid utvärdering av medvetet igångsatta pedagogiska processer. *Bakgrunden* kan ofta beskrivas liksom processen. När det gäller utfall görs en skillnad på resultat och effekter. Resultaten, både de *kursrelaterade* och de *individrelaterade* ligger inom ramen för den subjektiva lärandedimensionen.. Programmets effekter kan slutligen diskuteras i termer av utförandedimensionen och den strukturella lärandedimensionen. Om en fördjupad analys ska utföras av insatsens nytta i en organisation kan de åtta faktorerna i det så kallade nyttohjulet användas.

## Referenser

- Ellström, Per-Erik, 1992, *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*, Stockholm: Publica.
- Ellström, Per-Erik, 2000, *Lärande och kompetensutveckling i ”magra organisationer”: problem och möjligheter*, i Lennerlöf (red.) *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskonsekvenser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Ellström, Per-Erik och Hultman, Glenn, 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.
- Forsberg, Barbro, Hede, Gunnar, Lundmark, Annika och Söderström, Magnus, 1985, *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.
- Hultman, Glenn, 1981, *Organisationsutveckling genom ledarutbildning: en utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar*, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Hultman, Glenn och Nilsson, Magnus, *Leder utbildning till utveckling? Om konsten att skapa Växtkraft*, i Hultman, G., Ellström, P-E och Hultman, G, (red.) 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.
- Jerkedal, Åke, 2010, *Utvärdering steg för steg – om projekt- och programbedömning*, Norstedts juridik.
- Sandberg, Bo och Faugert, Sven, 2007, *Perspektiv på utvärdering*, Studentlitteratur, Lund.
- Skolverket, 1999, *Att genomföra utvärdering – exempel från skolor och kommuner*, Liber, Stockholm.
- Vedung, Evert, 2004, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.