

*Kenneth Hyltenstam*

## Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska

Det svenska skolsystemet har allt sedan Sverige på 1960-talet blev ett invandringsland på olika sätt anpassats till att dess utbildning också ska tillgodose elever som har ett annat modersmål än svenska och som redan tillägnat sig svenska i olika utsträckning, alltifrån inga kunskaper alls till ”full” behärskning av språket. Syftet har hela tiden varit att uppfylla allmänna demokratiska principer om likvärdiga utbildningsmöjligheter för alla elever, oberoende av etnisk bakgrund. Efter en brokig historia på invandrar- och minoritetsundervisningens område (se artiklarna i Hyltenstam 1996) använder skolan idag huvudsakligen följande instrument för att uppnå de demokratiska målen:

- ämnet svenska som andraspråk
- ämnet sfi
- ämnet modersmål
- tvåspråkig undervisning
- anpassad undervisning i andra ämnen

De ämnen som idag kallas *svenska som andraspråk* och *sfi* har uppträtt under olika namn i skilda utbildningsformer och i olika tidsepoker. Längre kallades ämnet *svenska som främmande språk* både inom ungdomsskolan, i vuxenutbildningen och i högre utbildning, alternativt med *svenska för invandrare* eller *svenska för invandrarundervisning*, men sedan början av 1980-talet blev *svenska som andraspråk* den vedertagna benämningen för undervisning i svenska för icke-infödda talare i Sverige. Detta är också ämnets namn i ungdomsskolan och i komvux. Sfi är beteckning både på den särskilda skolform som ombesörjer den initiala undervisningen i svenska för vuxna med utländsk härkomst och på undervisningsämnet. I samklang med den internationellt accepterade distinktionen mellan *främmandespråksinläring* och *andraspråksinläring* (‘foreign/second language learning’) (se

Hyltenstam 1981), används numera beteckningen *svenska som främmandespråk* när svenska undervisas och studeras i utlandet (Svenska Institutet 1997). Sedan 1995 är svenska som andraspråk ett eget ämne med egen kursplan i hela ungdomsskolan och i komvux. Slutbetyg i ämnet på gymnasiet ger behörighet för högskolestudier på samma sätt som ämnet svenska.

Ämnet *modersmål*, tidigare benämnt *hemspråk*, kan studeras av elever som har ett annat språk än svenska som kommunikationsspråk i sin hemmiljö. Efter en topp vad gäller omfattningen av denna undervisning strax efter mitten på 1980-talet har omfattningen därefter varit nedåtgående. Detta har flera orsaker, men särskilt betydelsefullt var decentraliseringen av budgetbeslut för skolan omkring 1990 som innebar att den statliga öronmärkningen av medlen för denna undervisning upphörde. Andra förändringar som också har bidragit till den mer begränsade omfattningen av modersmålsundervisning är schemalaggningsen av ämnet utanför den vanliga skoldagen, förändringen av lärarutbildningen men också attityder främst bland majoritetsbefolkningen.

Kommunernas möjlighet att anordna *tvåspråkig undervisning*, där ämnesundervisning bedrivs på både modersmålet och svenska, har på samma sätt kommit att utnyttjas allt mindre. Visserligen har traditionen tagits upp av en del friskolor, men sammantaget är omfattningen av tvåspråkig undervisning mindre än den var på 1980-talet (se Tuomela 2001). Bl.a. beror detta på att denna form oftare utnyttjats av föräldrar/elever med finska som modersmål, en grupp som förändrats demografiskt under de senaste årtiondena dels pga. mindre nyinvandring, dels pga. återflyttning.

Det område som skolan utvecklat i minst utsträckning är den anpassade ämnesundervisningen på svenska. *Anpassad* ska i det här sammanhanget inte uppfattas som förenklad, utan en undervisning som bedrivs interaktivt och språkutvecklande, så att läraren genom elevernas återkoppling kontinuerligt försäkras om att budskapet gått fram. För närvarande diskuteras frågan och det finns goda modeller för integrerad ämnes- och språkundervisning (se t.ex. Bergman, Sjöqvist, Bülow & Ljung 1992) liksom forskningsbaserade redogörelser för problematiken omkring en ämnesundervisning som eleverna inte kan förstå (se Parszyk 1999), men den omfattande utbildning och fortbildning som skulle krävas bland alla skolans lärare för att åstadkomma en generell förbättring på detta område är ännu inte igång eller ens planerad.

De förändringar skolan genomgått under de senaste 30-40 åren för

att möta det svenska samhällets utveckling mot kulturell mångfald har som framgår av ovanstående skiss varit omfattande och radikala men också resurskrävande. De har å andra sidan varit helt nödvändiga och av avgörande betydelse för alla de elever som inte klart hör till gruppen etniska svenskar. Avgörande just, eftersom dessa elevers framtida utbildningsmöjligheter, yrkesval och livskvalitet i stort påverkas av den start de får genom skolan. Skolan har på detta sätt en viktig roll när det gäller att undvika en samhällsutveckling som karakteriseras av segregation mellan grupper som har fått tillgång till kunskapsresurser och grupper som inte haft möjlighet att ta del av dessa.

Den svenska skolan arbetar på flera fronter för att anpassa sig till elevernas varierande bakgrund. Man ger alltså stöd åt barns och vuxnas inläring av svenska, man ger möjlighet till stöd av elevernas modersmålsutveckling och det finns en tanke om en ämnesundervisning som är anpassad till elevernas språkliga förutsättningar. För tvåspråkiga elever som väljer tvåspråkiga program ges vidare möjligheter till (en ibland anpassad) ämnesundervisning och språkundervisning i båda språken. Detta är en god strategi i den heterogena verklighet som skolan ska möta. Att den svenska skolan i sina styrdokument speglar en så välgrundad och framsynt ideologi märks emellertid inte alltid i genomförandet ute i skolan, och det finns inte någon särskilt utbredd förståelse för nödvändigheten av detta i samhället i stort. En mycket utbredd uppfattning är fortfarande att alla resurser borde satsas på invandrarelevs inläring av svenska, att modersmålsundervisning t.o.m. skulle försämra deras möjligheter att lära sig svenska effektivt. Det har inte hjälpt att vi ”förståosspåre” – om man nu ska uttrycka det lite självironiskt - jag menar vi forskare och lärarutbildare som professionellt arbetar med tvåspråkiga elevers språkutveckling och skolsituation – att vi alltid har hävdat att en individs tillägnande av svenska som andraspråk måste ses i relation till hans eller hennes modersmålsutveckling och att det kunskapsinhämtande som sker i skolan i sin tur är beroende den totala språkutvecklingen. Det är klart att modersmålsutveckling och andraspråksutveckling stöder varandra, och det är också klart att det finns ett intimt samspel mellan en tvåspråkig individs språkbehärskning och kunskapsinhämtande.

Ovanstående korta genomgång visar att svensk utbildning tar den etniska och språkliga mångfalden i samhället på allvar. Lagstiftning, regelverk och centrala styrdokument är egentligen helt lysande. Sverige har i många avseenden ända sedan 1960- och 1970-talen haft en mycket radikal politik med avseende på invandrarelevs skolgång.

Hemspråksreformen från 1977 är bara ett exempel på ett tidigt agerande som väckte internationell uppmärksamhet och beundran. Detsamma gällde den tidiga rättigheten till kostnadsfri undervisning i svenska för samtliga vuxna invandrare. Det som ständigt utgjort ett gigantiskt problem har emellertid varit att den konkreta utbildningsverkligheten sällan levt upp till de goda intentionerna bakom politiska utbildningsbeslut. Mängder av problem i genomförandet har identifierats, varav många kan föras tillbaka på bristande intresse eller rent av negativa attityder till de verksamheter som riktar sig till elever med icke-svensk bakgrund.

Trots att vi har så lång erfarenhet av undervisning för invandrar- och minoritetselever, och trots att denna undervisningssektor hört till de mest livligt debatterade under de senaste decennierna, är den samlade kunskapen om verksamheten mycket varierande. Utifrån översikter av utvärderingar och forskning på området kan man påstå att det finns mest information om sfi och modersmålsundervisning. För sfi finns det ett flertal analyser av olika kvalitet (se översikt hos Lindberg 1996), men bl.a. en övergripande nationell utvärdering från 1997 (Lindberg, Axelsson & Hyltenstam 1997), och för modersmålsundervisningen finns det vissa utvärderingar utförda i dåvarande Skolöverstyrelsens regi (t.ex. Löfgren 1991) och en hel del forskningsinsatser om skilda aspekter på verksamheten (se översikt i Hyltenstam & Tuomela 1996). Det finns betydligt mindre belysning av hur undervisningen i svenska som andraspråk i ungdomsskolan fungerar (jfr översikt i Viberg 1996). Om hur ämnesundervisningen är anpassad till elever som inte har svenska som modersmål finns inga empiriska studier. Kunskapen är dessutom ganska splittrad, vilket är tydligast i fråga om svenska som andraspråk i grundskola och gymnasium.

Den kunskap som faktiskt finns är otillräcklig som underlag för riktade förbättringsinsatser. Som en illustration kan pekas på den officiella statistiken som samlas in kontinuerligt om de olika skolformerna i det svenska skolsystemet. Skolverket har sedan budgetåret 1995/96 ansvar för svensk skolstatistik (tidigare låg ansvaret hos SCB). Statistiken publiceras i Skolverkets publikation *Barnomsorg och skola i siffror* (före 1998 *Skolan i siffror*) som kommer ut med tre delar om året. Bl.a. publiceras skolans resultat i form av andelar elever som uppnått vissa betyg. T.ex. kunde man läsa i Skolverket (2000) att andelen ”elever som ej uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationella program i gymnasieskolan läsåret 1998/99” var 9,7 % av samtliga elever (tabell 1.2, s. 14). Ur samma tabell framgår att andelen elever med utländsk bakgrund som saknade behörighet

till de nationella programmen var så hög som 20,4 %. Siffrorna ger en antydning om att skolan inte lyckas med målet att ge alla elever, oberoende av etnisk bakgrund, en likvärdig utbildning. Detta kan emellertid ha många olika orsaker. Eftersom statistiken inte går in på detaljer om t.ex. hur undervisningen sett ut för de elever som inte uppnått de betyg som krävs, är det omöjligt att avgöra vad skillnaderna beror på. T.ex. vet man inte i vilken utsträckning de aktuella eleverna har fått det stöd i form av undervisning i svenska som andraspråk och modersmål eller en anpassad ämnesundervisning som de har rätt till. Beror deras svårigheter på att de *inte* fått föreskriven undervisning, eller har de misslyckats *trots* att deras undervisning haft en lämplig uppläggning och ett innehåll som passar deras språkliga förutsättningar?

En form av utvärdering utgörs av de s.k. nationella kvalitetsgranskningar som Skolverket på uppdrag av regeringen låtit utföra. I 1998 års granskning (Skolverket 1998) hade tre teman valts ut, varav ett var *läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Inom detta tema kom man även att särbeakta situationen för elever med svenska som andraspråk. Uppdraget gällde alltså inte i sig någon specifik granskning av svenska som andraspråk. En grupp utbildningsinspektörer genomförde besök i klasser på stadierna från förskola till gymnasieskola, förde samtal med elever, lärare och skolledare och särskilt med de arbetslag som genomfört utvecklingsarbete inom läsning och skrivning. Besökta skolor utgjorde ca en procent av Sveriges skolor. Besöken omfattade 1–3 dagar i varje skola. Vid granskningen framkom många viktiga punkter om invandrarelever och undervisningen:

- Det fanns en mängd exempel på att elever med rätt att få undervisning i ämnet svenska som andraspråk inte får sådan undervisning (s. 119).
- Elever med invandrarbakgrund räknas på många skolor in bland de elever som behöver särskilt stöd (s. 120).
- Om skolan inte uppmärksammar att en elevs svårigheter kan ha sin grund i behärskandet av svenska språket, inte i inlärningsförmågan eller i problem med läsning och skrivning, kan dessa elever felremitteras och hamna i en cirkel av felaktiga åtgärder (s. 120).
- Undervisningen i svenska som andraspråk sker ofta som isolerad stödundervisning under vissa timmar, då elever går ifrån den reguljära undervisningen (s. 120).
- I många fall bryter man direkt mot skollagen och erbjuder helt enkelt ingen undervisning i ämnet (s. 119).

- Det finns betydande svårigheter att göra skillnad mellan läs- och skrivsvårigheter och andraspråksutvecklingsdrag (s. 120).
- Bara ett fåtal lärare har utbildning i svenska som andraspråk (s. 120).
- Kraftiga åtgärder behöver vidtas som gör att skolledare följer förändringar i skollagen och implementerar dessa i sin organisation (s. 135).

Som synes har många av dessa missförhållanden helt enkelt sin bakgrund i att kommunerna inte följer de bestämmelser som finns för undervisning av elever med icke-svensk bakgrund. Skolledare underlåter att anordna undervisning i svenska som andraspråk i nödvändig utsträckning, eleverna får stödundervisning i svenska som andraspråk eller undervisas i både svenska som modersmål och svenska som andraspråk. Ständiga vittnesmål om att utbildade lärare inte används i nödvändig utsträckning.

Samtidigt har det över åren skett ett stort antal förändringar i alla de invandrarinriktade verksamheterna. Många förändringar av regelverk och genomförande har genomförts utan föregående analys av läget och utan en klar bild av tänkbara konsekvenser. Förändringar har ofta skett pga. ekonomiska eller allmänpolitiska överväganden, inte så ofta utifrån analyser av det utbildningsmässiga eller pedagogiska innehållet i verksamheterna. Bara för att ta ett exempel kan man peka på hur lärarresurser i flera omgångar gått förlorade, t.ex. vid förändringar i huvudmannaskapsbestämmelserna för sfi. Utbildade och erfarna lärare har inte beretts plats i en ny organisation, och bristen på analys av vilka krav som måste ställas på lärare i verksamheten har inneburit att nya, ofta för jobbet utbildade lärare rekryterats i de tidigare lärarnas ställe.

Det är alltså denna problematik som är utgångspunkten för följande resonemang om systematisk utvärdering. Jag anser att det finns alldeles för lite återkoppling från verksamheten ute i skolorna för att kontinuerliga förbättringar ska kunna komma till stånd. Vem undervisar? Vad händer i klassrummen? Hur utvecklas elevernas språkfärdigheter? Hur tillägnar eleverna sig ämneskunskaper? Bristen på utvärderingar, dvs. bristen på tydlig dokumentation och analys har flera konsekvenser. Som jag just pekade på riskerar förändringar att ske i blindo. När man inte vet hur verksamheten fungerar, kan man inte bedöma hur stor klyftan är mellan avsikten med verksamheten så som den beskrivs i styrdokumentet och hur den faktiskt genomförs. Man kan varken bedöma vad som fungerar dåligt och behöver åtgärdas, eller vad som

fungerar bra och kan fungera som mönster för den fortsatta verksamheten eller för verksamhet på andra håll. Bristen på kunskap leder också lätt till spekulationer och mytbildning – det utvecklas en diskurs med ett innehåll som så småningom uppfattas som sanning om verksamheten. Ett exempel är den offentliga diskussionen om sfi i början på 1990-talet som ständigt pekade på hur dålig genomströmningen av elever var. Detta hade sin grund bl.a. i en statistik som inte följde eleverna under tillräckligt lång tid för att resultaten skulle komma med i statistiken. En undersökning genomförd av SIV kom fram till att andelen godkända var så låg som 15 procent, och detta blev ofta upprepat som ett faktum i medier och i andra sammanhang. Andra undersökningar som använt mer genomtänkta statistiska metoder kom fram till 50 procents genomströmning (se Lindberg et al. 1997: 247).

## Utvärdering av språkundervisning och tvåspråkig utbildning

### Bakgrund och historik

Vad som saknas i den undervisning som vänder sig till elever med icke-svensk bakgrund är alltså systematisk utvärdering. Resten av detta kapitel kommer att handla om utvärderingsprocessen. Utgångspunkten har varit främst litteratur på området, men också egna erfarenheter av utvärdering – av sfi (Lindberg et al. 1997), av språkundervisning och läromedelsinnehållet i den moçambikiska primärskolan (Hyltenstam & Stroud 1993), av tvåspråkig undervisning i Bolivia (Hyltenstam & Quick 1996) samt av sameskolans språkundervisning (pågående tillsammans med Axelsson och Svonni).

Under den relativt korta tid som utvärdering av språkundervisning har genomförts – det rör sig om ca 40 år – har olika trender avlöst varandra. Under 1960-talet fanns ett intresse att värdera olika undervisningsmetoder i förhållande till varandra. De två ”metoder” som jämfördes var den s.k. audiolingvala metoden och den kognitiva metoden, på svenska jämförbart med vad som kallades direktmetod respektive insiktsmetod. Huvudfrågan var om språk lärdes in bäst genom att språkliga regler formulerades medvetet i ett metaspråkligt perspektiv som i insiktsmetoden eller omedvetet genom förstärkning av övade språkstrukturer som i direktmetoden. I ett par stort upplagda amerikanska utvärderingar, det s.k. Coloradoprojektet (Scherer & Wertheimer

1964) och Pennsylvaniaprojektet, som inkluderade över tusen elever (Smith 1970), jämfördes grupper av elever som blivit undervisade på det ena eller det andra sättet. Trots en kostsam upplägning och stora ansträngningar blev resultaten praktiskt taget omöjliga att tolka. Detta berodde främst på att man inte hade någon detaljerad bild av hur undervisningen faktiskt varit upplagd i de olika klasser som deltog i utvärderingen. Vad som på ena stället kallades audiolingval metod liknade i själva verket mer den verksamhet som på ett annat ställe kallades kognitiv metod och *vice versa*.

Ett annat exempel på de tidiga stort upplagda undersökningarna är Keating (1963) som utvärderade nyttan med att använda språklaboratoriet i undervisningen. Över 5000 elever från 21 skolor deltog, och resultaten tydde på att de klasser som *inte* använt språklabbet hade bättre resultat. Problemet var detsamma här: "[T]here was no attempt to specify what kinds of treatment the experimental subjects received; we are not told to what extent use of laboratories varied, or what use, if any, was made of them at all; we know nothing about what happened in control classrooms." (Beretta 1992: 7). Samma slags problem är förknippade med storskaliga utvärderingar av tvåspråkig undervisning (för en diskussion, se McLaughlin 1985: 233).

I själva verket fick hela utvärderingsidén dåligt rykte i och med verksamheter av ovanstående slag. Som en reaktion introducerades en annan upplägning på utvärderingar där kontrollen av vad som försiggick i klassrummet var minutiös; man använde sig helt enkelt av bandinspelade lektioner för att försäkra sig om att det som eleverna utsattes för var exakt vad man avsett. Ett exempel på denna metod är det svenska s.k. GUME-projektet (Levin 1972; Olsson 1973; von Elek & Oskarsson 1973) som liksom de stort upplagda amerikanska projekten syftade till att undersöka effekten av explicit gentemot implicit grammatik i språkundervisningen. Problemet med detta är förstås att man avlägsnar sig så långt från undervisningsverkligheten att det är svårt att dra några klara slutsatser för denna.

Efter ett antal olika inriktningar på språkundervisningsutvärderingar under 1970- och 1980-talen, är en rådande uppfattning att utvärderingsverksamhet måste bygga på en mängd olika forskningsmetodologier hämtade från andraspråksinlärningsforskning, klassrumsforskning (se t.ex. Schachter & Gass 1996) och utbildningsforskning i allmänhet. I aktuella beskrivningar av kunskapsläget betonas behovet av förhand-



lingar mellan utvärderare och uppdragsgivare, insikt i den politik som styr utbildningsprogrammen och förståelse för rapportskrivningens krav. Beretta (1992: 19) menar att dagens professionella utvärderingar skiljer sig från tidigare inriktningar på följande sätt:

- Fokusering endast på frågor som faktiskt kan besvaras.
- Användning av experimentella eller kvasiexperimentella metoder endast när detta verkligen är önskvärt – dvs. dessa metoder bör inte användas reflexmässigt; reflexmässig användning bör överhuvudtaget inte förekomma av någon specifik metod.
- Dock, när jämförande kvantitativa testresultat är vad beslutsfattare vill se, bör experimentella metoder användas så känsligt som möjligt.
- I utvärdering underordnas språkinlärningsteoretiska frågor användarrelevant information; de teoretiska frågorna behandlas i sitt givna sammanhang, nämligen i forskning snarare än i utvärdering.
- Utvärdering görs till en del av varje nyplanerat undervisningsprogram.
- Utvärderingen bör börja med en förhandlingsfas, där avnämare, intressenter och utvärderaren diskuterar sig fram till en sammanhängande plan för utvärderingen.
- Metoder väljs utifrån sin lämplighet i det aktuella fallet.
- Rapporttyp/-er bestäms i förhållande till aktuella målgrupper.

Dessa aspekter på utvärdering kommer att behandlas i mer detalj i följande avsnitt.

## Riktlinjer för utvärdering

Alderson (1992) drar upp ett antal riktlinjer för utvärdering av språkutbildning. Han diskuterar utvärderingens olika faser under följande fyra rubriker:

- planering
- genomförande
- tolkning och rapportering
- användning och bedömning av utvärderingen

Följande framställning följer Aldersons disposition och refererar många av hans synpunkter.

## Planeringsfasen

En rigorös planering kan sägas vara en avgörande del i ett professionellt utvärderingsarbete. Varje komponent i utvärderingen behöver tänkas igenom i detalj så att alla steg är motiverade i det aktuella sammanhanget. Det politiska eller samhällseliga sammanhang i vilket utvärderingen kommer att genomföras behöver analyseras noggrant. Mot bakgrund av detta ägnas här ett betydligt större utrymme åt planeringsfasen än åt utvärderingens övriga punkter.

Planeringen kan omfatta åtminstone följande punkter:

- syfte
- intressenter/avnämare/mottagare
- utvärderaren
- innehåll
- tillvägagångssätt/metod
- tidpunkt/tidsutsträckning
- initial förhandling mellan uppdragsgivare och utvärderare
- vad ska levereras/deadlines

### *Syfte*

Den första frågan för en utvärdering är *varför* den ska genomföras. Innehållsmässigt kan utvärderingen vilja belysa hur ett undervisningsprogram eller någon komponent i ett sådant program fungerar; den kan gälla läromedel, undervisningsmetoder, undervisningsorganisation eller något annat. Utvärderingen kan vara motiverad av att det ska fattas beslut om huruvida ett undervisningsprogram ska få fortsätta eller om det ska avslutas, om vissa läromedel ska användas vidare, förbättras eller tas ur användning. Syftet kan också vara att bedöma om ett utvecklingsprojekt har uppnått avsedda resultat, särskilt i relation till hur mycket resurser som lagts på projektet i fråga.

Syftet behöver ofta vara tämligen preciserat. Man ska vara medveten om att utvärderingar som ämnar undersöka effekten av under-

visningsmetoder på ett allmänt plan löper en klar risk att inte få fram resultat som är tolkningsbara. Detta är den lärdom som dragits av 1960- och 1970-talens ovan nämnda undersökningar med denna inriktning. Såväl utvärdering som forskning under det senaste decenniet har mot denna bakgrund snarare tenderat att undersöka effekten av vissa komponenter som kan förekomma i undervisning.

När man talar om syftet med en utvärdering är det viktigt att hålla i minnet att det kan finnas mer eller mindre uttalade syften bakom tillkomsten av en utvärdering. Vissa intressenter, t.ex. de som initierat, de som finansierar eller t.o.m. de som genomför utvärderingen, kan ha andra syften än de som kan formuleras öppet. Eftersom sådana dolda syften kan påverka utvärderingens genomförande – och särskilt hur utvärderingens resultat så småningom kommer att uppfattas och användas – behöver utvärderaren i förväg försöka skaffa sig en så klar bild som möjligt av situationen. Har t.ex. finansiären intresse av att utvärderingen pekar i en viss riktning snarare än i en annan? Är de som genomfört ett undervisningsprogram eller ett projekt främst intresserade av att utvärderingen ska bli en reklam för verksamheten? Hur kommer i så fall resultat som är negativa för verksamheten att tas emot? Vad är utvärderarens egen främsta drivkraft? Att tjäna pengar, att meritera sig som en framgångsrik utvärderare, att få resa? Givetvis är sådana skäl alltid i större eller mindre utsträckning delar av bakgrunden till att en utvärderare åtar sig ett uppdrag, och som sådana är de helt legitima; problem uppstår när skäl av detta slag tar överhanden och påverkar utvärderingens genomförande eller kvalitet.

### *Intressenter/avnämare/mottagare*

Det är självklart att den som beställt och finansierar en utvärdering är intresserad av att få vissa frågor besvarade eller belysta. Beställaren är på det sättet mottagare till utvärderingen. Frågan är hur precisa frågor beställaren har formulerat. Ofta är det så att utvärderaren utifrån sin sakkunskap uppfattar beställarens frågeställningar som alltför snäva, att det behövs en elaborering av frågorna. Utvärderingen kan i utvärderarens uppfattning också ha den mera generella pedagogiska funktionen att ge information inom sitt område. Ett problem som kan uppstå i detta sammanhang är om finansiären uppfattar utvärderarens elaborering av frågorna som avsteg från ursprungsuppdraget. I sådana fall finns det stor risk att utvärderingens resultat inte kommer att ac-

cepteras och användas som avsett. För att undvika problem av detta slag behövs under planeringsfasen en nära diskussion mellan beställare och utvärderare, så att utvärderaren i förväg kan förklara och förankra sin uppfattning om utredningsuppdragets komplexitet och detaljer.

Det är förstås i allmänhet inte bara beställaren som kan betraktas som mottagare av en utvärdering. Det finns ofta flera intressenter inblandade, t.ex. elever, föräldrar, föräldraföreningar, lärare, fackliga organisationer och myndigheter som på ett eller annat sätt kan komma att beröras av utvärderingen. Dessa kan ha olika, ibland t.o.m. motsatta, uppfattningar om hur utvärderingens frågor ska ställas och vilka dessa frågor ska vara. Även denna kontext för en given utvärdering är värd att noggrant analysera i förväg. Det kan krävas kompromisser och speciella vinklingar. Tanken är förstås inte att utvärderingen ska komma fram till resultat som tillfredsställer alla potentiella mottagares intressen, men en analys av vilka dessa kan tänkas vara kan hjälpa till när det gäller att undvika oförutsedda invändningar mot utvärderingen. Resultaten kan formuleras med hänsynstagande till dessa förhållanden.

#### *Utvärderaren*

Vem är mest lämpad att genomföra en given utvärdering i frågor som berör språkutbildning eller utbildning för tvåspråkiga barn och vuxna? Ska utvärderaren vara en insider eller en outsider i förhållande till den utvärderade verksamheten? Ska det vara en enda person, eller en grupp av utvärderare? Om det är flera, ska dessa representera olika kompetensområden?

När det gäller frågan om insider eller outsider finns det både för- och nackdelar med respektive val. Oftast är det naturligt att utvärderare inte är eller har varit inblandade i den verksamhet som ska utvärderas, att de alltså är outsiders. Detta borgar i de flesta fall för en större objektivitet, eftersom de på det sättet inte har omedelbara lojalitetsband till verksamheten. Professionella utvärderare med expertis på ett givet område och kunskaper om de tekniska sidorna av utvärderingsprocessen är dessutom oftast outsiders av naturliga skäl. De kan också av båda dessa skäl, större objektivitet och expertis, uppfattas som mera trovärdiga, vilket är viktigt för hur avnämaren kommer att se på utvärderingens resultat. I vissa situationer kan det vara tvingande att välja en utomstående utvärderare, t.ex. om de personer som är inblandade i den verksamhet som ska studeras är i konflikt med varandra

eller redan i utgångsläget har starkt motsatta intressen. Det kan emellertid också finnas situationer där det är lämpligt att välja en intern utvärderare. T.ex. kan det vara frågan om känsliga förhållanden som inte kan eller bör röjas för utomstående. En väg som förordas i vissa sammanhang är att utvärderarna, om de alltså är mer än en, ska ha både insider- och outsiderperspektiv.

Objektivitetsfrågan är givetvis central när det gäller val av utvärderare. En utvärderings trovärdighet blir starkt beroende av att utvärderaren kan hävda sig som ojävig och objektiv. Samtidigt är det viktigt att påpeka att någon absolut objektivitet inte existerar. Alla de val som under utvärderingsprocessen bestämmer t.ex. hur utvärderingens frågor formuleras, vilka metoder som används och hur resultaten tolkas och rapporteras är faktiskt subjektiva oavsett vem som genomför en utvärdering. Graden av subjektivitet kan dock påverkas. En professionell utvärdering måste garantera att genomförande och tolkning inte är beroende av godtyckliga utvärderingstekniker.

Ett sätt att låta olika perspektiv komma till tals i en utvärdering är att använda ett utvärderarlag som är sammansatt av personer med olika kompetensbakgrund. Det kan också vara så att personer som redan i förväg har välkända ståndpunkter i förhållande till den verksamhet som ska utvärderas väljs för ett utvärderarlag. En sådan metod innebär att man låter *företrädare* för vissa sätt att se på ett problemområde komma till tals och undersöka en given verksamhet utifrån sina respektive perspektiv. Ett speciellt sätt att låta utvärderare med olika infallsvinklar komplettera varandra är att genomföra ytterligare en utvärdering efter det att en annan redan publicerats för att se i vilken utsträckning olika utgångspunkter leder till olika resultat.

Slutligen kan man fråga sig vad en utvärderare av språkundervisning eller tvåspråkig utbildning för övrigt bör ha för bakgrund. Vilken sorts expertis krävs? Först och främst är detta beroende av uppdragets art. Olika erfarenheter kan behövas om det är frågan om utvärdering av läromedel, om det är klassrumsaktiviteter eller om det gäller övergripande granskning av utbildningsprogram eller projekt. En utvärderare som sedan tidigare har dokumenterad erfarenhet av framgångsrika utvärderingsuppdrag med liknande inriktning är givetvis eftertraktansvärd. Framgångsrik i detta sammanhang kan framför allt mätas i i vilken utsträckning tidigare utvärderingars resultat kunnat accepteras som rimliga och om de lett till att åtgärder på ett eller annat sätt vidtagits.

Naturligtvis är gedigen teoretisk och praktisk kunskap på språkundervisningens och språkinläringens område relevant, liksom expertis i bedömning av språkfärdighet och teknisk kunskap om språkstest och andra bedömningsinstrument. Det behövs emellertid också en hel del annan kunskap än den som har med språkinläring och tvåspråkighet att göra, särskilt administration, ekonomi, och statistik. I de fall där ett utvärderingsuppdrag genomförs av ett lag kan naturligtvis de olika utvärderarna individuellt representera dessa skilda kunskapsområden.

### *Innehåll*

Centralt är att utvärderingen lyckas klargöra huruvida de mål som ställts upp för en verksamhet har uppnåtts. Utvärderaren behöver alltså klart definiera dessa mål genom att analysera vad som var tanken bakom ett visst undervisningsprogram, utvecklingsprojekt etc. Även om undersökningar av måluppfyllelse är en självklarhet, finns det vissa problem förknippade med detta. T.ex. kan vissa mål vara betydligt lättare att observera eller mäta än andra. Eftersom det alltid finns en viss dynamik inbyggd i undervisningsförlopp eller andra verksamheter som ska utvärderas, kan det hända att målen modifierats eller övergivits under resans gång. Det kan också vara så att en alltför entydig fokusering på att kartlägga måluppfyllelse innebär att andra aspekter på verksamheten som kan vara viktiga för helheten hamnar utanför utvärderingens intresse.

Innehållet i en utvärdering kan naturligtvis beröra alla möjliga aspekter på den verksamhet den är inriktad på, t.ex. vilka inlärningsresultat eller effekter en verksamhet lett till, vilka attityder elever och lärare hade till programmet, vilka attityder till visst språk, dess talare och kulturella kontext ett undervisningsprogram lett till, hur attityder i det omgivande samhället förändrades, kostnadseffektivitet, m.m. Utvärderingen kan också inkludera studium av i vilken utsträckning klassrumsaktiviteter är i samklang med en viss undervisningsmetod som man avsett att använda, och om så inte är fallet, vilka hindren var för detta. Exempel på sådana hinder är bristande utbildning för den nya verksamheten hos lärare eller dålig förankring av programidén. Ett annat vanligt innehåll i utvärderingar är att beskriva om satsade resurser motsvaras av vad som uppnåtts inom verksamheten. Har man fått utdelning för pengarna?

### *Tillvägagångssätt/metod*

Valet av metod är först och främst beroende av vilka frågor som ska besvaras och mer generellt av innehållet i utvärderingen. Om det är fråga om t.ex. att mäta hur ett språkundervisningsprogram påverkat elevernas behärskningsnivå i språket i fråga, behövs språktest eller andra instrument för att bedöma vilken förbättring som uppnåtts. Om det gäller att undersöka attityder kan det vara naturligt att välja enkät- eller intervjuteknik eller kanske ha helt öppna diskussioner i grupper med berörda. Om det gäller att studera klassrumsaktiviteter kan observationsscheman eller mer förutsättningslös och obunden observation bli aktuella.

En huvudfråga vid utvärdering liksom i forskningssammanhang är om eller i vilken utsträckning kvalitativa eller kvantitativa metoder ska komma till användning. De kvantitativa metoderna bygger på att man samlar in materialet med hjälp av instrument som sedan tillåter kvantifiering, t.ex. språktest, enkäter, intervjufrågor med givna svarsalternativ, olika slags statistiska uppgifter om deltagarantal, dropout-frekvens, kostnader osv. Kvalitativa metoder kan bygga på sådant som gruppdiskussioner, ”tänka-högt-protokoll”, introspektion, deltagardagböcker, loggböcker, deltagande observation etc. Kritiken mot de kvantitativa metoderna är att det ofta ger en ganska ytlig och vinklad beskrivning av mångfasetterade och komplexa verksamheter. Beskrivningen blir starkt beroende av instrumenten och deras begränsningar, men å andra sidan mindre beroende av vem som hanterar instrumenten, vilket gör att de ofta betraktas som mer objektiva. Kritiken mot de kvalitativa metoderna är att de är starkt personberoende. Vad som beskrivs kommer att i betydande utsträckning vara beroende av utvärderarens perceptionsförmåga, överblick, tolkningsförmåga, flexibilitet och fantasi. Eftersom kvalitativa metoder verkligen har potential att se fler dimensioner kan de i händerna på en ”klok” utvärderare resultera i rika beskrivningar. Med en mindre ”klok” utvärderare kan de emellertid resultera i lika ytliga beskrivningar som de kvantitativa metoderna, ibland direkt felaktiga tolkningar. Detta personberoende gör att metoderna uppfattas som mer subjektiva.

Utvärderare använder nu för tiden ofta kombinationer av olika kvalitativa och kvantitativa metoder för att få en mer mångsidig bild av en verksamhet. Om man t.ex. ska kunna uttala sig om huruvida språkbehärskning hos elever har ökat i en viss verksamhet behöver man på ett

eller annat sätt ge ett klart mått på skillnaden före och efter programmet, t.ex. som nämndes ovan utifrån resultaten på något språktest. Samtidigt kan utvärderaren vilja få en uppfattning om vad som kan tänkas ha påverkat utvecklingen – eller brist på utveckling – i språket, och då kan exempelvis diskussioner med elever och lärare ge sådan information. Att på detta sätt använda olika metoder tillåter en sorts validering av resultaten, s.k. triangulering. Triangulering innebär att olika slags data används för att belysa samma företeelse. Det är ett sätt att få en uppfattning om grad av hållbarhet eller styrka i den tolkning som utvärderaren kommit fram till. Erfarenheten visar att en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder – båda är värdefulla och nödvändiga – ger de mest belysande beskrivningarna av en verksamhet.

Ett problem när det gäller avvägandet mellan kvantitativa och kvalitativa metoder är att beställare och andra mottagare av utvärderingsrapporter kan ha större förtroende för resultat som beskrivs i kvantitativa termer än resultat som beskrivs kvalitativt. Siffror upplevs ofta – kanske på ett naivt sätt – som mer förtroendeingivande än en resonerande resultatredovisning. Problem av detta slag kan i viss utsträckning lindras om de tas upp redan i initiala förhandlingar mellan uppdragsgivare och utvärderare, men det är inte bara beställare av utvärderingar som kan kräva siffror utan också andra mottagare av utvärderingens resultat, varav många endast är läsare av rapporten och inte parter i utvärderingens planeringsfas.

En sorts metod utgörs av det som snarare kan kallas för *inspektion* än utvärdering i egentlig mening. En inspektion innebär att en bedömare besöker en verksamhet och bildar sig en uppfattning om denna, ofta på mycket kort tid, genom att intervjua och samtala med personer som har ansvar för, genomför eller är berörda av en verksamhet. När det gäller utbildningssammanhang tillfrågas ofta utbildningsadministratörer, skoladministratörer, lärare och ibland, men inte lika ofta, elever. Bedömaren eller ”utvärderaren” har ibland någorlunda goda möjligheter att sätta sig in i styrdokument och tidigare dokumentation om verksamheten. Den här typen av ”utvärdering” är mycket vanlig, inte minst när det gäller utbildning i utvecklingsländer – med konsulter från i-länderna på korta besök; särskilt i dessa sammanhang används ironiskt etiketten JIJOE-utvärdering (Jet-In Jet-Out expert) (Alderson & Scott 1992: 25ff). Inspektionsmetoden är inte något som kan rekommenderas. Det finns en stor risk att en sådan granskning är



alltför okänslig för det kulturellt specifika med en viss verksamhet och innehåller tolkningar som är starkt styrda av utvärderarens egna kulturspecifika värderingar. Samtidigt är JIJOE-rapporter naturligtvis inte alltid dåliga. Särskilt om en granskning av detta slag bygger på att utvärderaren har erfarenhet, är känslig för fallgropar och haft ordentligt med tid på sig för dokumentanalys, dvs. att läsa in sig på de förhållanden som gäller för den verksamhet som ska granskas.

### *Tidpunkt/tidsutsträckning*

Utvärderingar kommer ofta in i ett ganska sent skede av en pågående verksamhet. I själva verket borde det vara självklart att utvärdering planeras in redan vid planläggningen av en ny verksamhet. Eller tydligare uttryckt, inget projekt bör sättas igång utan att man har klart för sig på vilket sätt den nya verksamheten ska utvärderas, inklusive vid vilka tidpunkter utvärderingen ska genomföras.

Att en utvärdering genomförs *efter* det att ett projekt eller undervisningsprogram avslutats kan förstås ibland vara motiverat. En sådan ”sammanfattande” utvärdering är särskilt berättigad i samband med genomförande av projekt som är välavgränsade i tid och inriktning.

Utvärdering i efterhand har dock inte möjlighet att ge återkoppling till den aktuella verksamheten. Det kan vara av vikt att olika utvärderande insatser följer verksamheten kontinuerligt. Detta gäller särskilt vid större undervisningsreformer eller vid införande av nya program i skolan i större skala och är givetvis särskilt viktig när helt oprövade grepp ska användas i undervisning eller annan pedagogisk utveckling. En sådan ”danande” utvärdering bidrar till att utveckla verksamheten genom att utvärderarna kan informera om positiva och negativa sidor av arbetet och huruvida verkligheten följer eller avviker från den ursprungliga planen.

I många sammanhang kan det vara aktuellt att utvärderingen startar *innan* den verksamhet som ska utvärderas sätter igång. Ofta är det viktigt att veta hur situationen var före t.ex. ett undervisningsexperiment, att det finns något att jämföra med.

Ibland kan det vara befogat att en utvärdering genomförs en viss tid efter det att en verksamhet är avslutad. En sådan uppföljning kan ge upplysningar om mer långsiktiga effekter av verksamheten. Det kan t.ex. gälla vilken effekt ett visst utbildningsprogram under skoltiden har på senare yrkesval.

En annan fråga är hur länge en utvärdering ska pågå. Vi har redan varit inne på att kortvariga granskningar av typ JIJOE oftast inte ger särskilt god inblick i en verksamhets kvaliteter; det finns stor risk för missuppfattningar och felslut. Man kan helt enkelt säga att ju längre en utvärdering kan följa en verksamhet, desto bättre är det. Inte minst när det gäller att utvärdera vilken effekt ett undervisningsprogram har på elevers språkbehärskning är det viktigt att inse att språkinläring är en långsam process. Dessutom är det så att ju mer avancerade eleverna är i språket desto svårare är det att mäta framstegen, dvs. framstegen märks tydligast i början av språkinläringen. Den generella slutsatsen är att utvärderingsperiodens längd måste ta hänsyn till föreliggande kunskap om takten i förändringsprocesser. Om utvärderingen inkluderar en granskning av förändringar i språkutvecklingshänseende behövs alltså olika tidsperspektiv beroende på vilket stadium av språkinläringen det är frågan om.

Slutligen är det givetvis viktigt vid planeringen av en utvärdering att göra en bedömning av hur lång tid hela utvärderingsprojektet kommer att ta, dvs. inte bara av hur lång tid en verksamhet ska studeras som ovanstående stycke handlade om. En mycket vanlig erfarenhet är att utvärderare underskattar hur lång tid utvärderingsprojektets olika faser kan komma att ta. Även om planeringen är minutiös kan det inträffa komplikationer på vägen, något som utvärderaren helt enkelt måste räkna med. Insamlandet av det material som ska analyseras kan störas t.ex. av att de elever som ska utvärderas av en eller annan anledning inte är närvarande vid datainsamlingstillfället. Inblandade lärare eller föräldrar kan under processens gång reagera med att ifrågasätta procedurerna, vilket kan kräva förhandling eller omplanering. Analysen av materialet kan innebära oförutsedda svårigheter. En annan mer positiv aspekt som dock också kan förlänga analysarbetet är när materialet innehåller oväntade mönster som utvärderaren kan vilja titta närmare på. Den komponent i utvärderingsprocessen där utvärderaren kanske oftast missbedömer tidsåtgången är själva rapportskrivandet. Det är självklart viktigt att resultaten presenteras i en sådan form att de är lätt tillgängliga för avnämare och intressenter. Detta kan innebära att olika typer av rapporter kan behöva framställas för olika kategorier av läsare. När tiden blir knapp och deadline närmar sig finns det risk att utvärderaren ”slänger ihop” en rapport som inte gör själva utvärderingen rättvisa. Om resultaten

inte presenteras på ett klart, begripligt och övertygande sätt, är risken stor att de antingen missförstås och kommer att leda till felaktiga åtgärder, eller att de inte kommer till användning över huvud taget.

### *Initial förhandling mellan uppdragsgivare och utvärderare*

Problem under utvärderingens gång och i samband med tolkning och användning av resultaten kan i viss utsträckning undvikas genom att utvärderaren i förväg förhandlar med uppdragsgivaren om utvärderingens exakta uppläggning och genomförande. En sådan förhandling kan i bästa fall leda till att ett kontrakt upprättas som specificerar vad som ska göras och vem som har ansvar för vad.

I många fall kan det emellertid vara svårt att genomföra sådana förhandlingar på ett vettigt sätt. Ibland är uppdragsgivaren inte intresserad av att diskutera detaljerna i utvärderingen. Uppdragsgivaren kanske menar att själva utförandet är utvärderarens ansvar och därför måste bygga på utvärderarens expertis. Problem med sådana förhandlingar kan också bero på att uppdragsgivaren i vissa fall inte vill röja alla sina egna skäl till att utvärderingen ska genomföras.

Även i de fall där ett sorts kontrakt kan komma att upprättas är det viktigt att detta är tillräckligt flexibelt för att utvärderingen ska kunna genomföras i verkligheten. Det bör t.ex. finnas öppningar för förändringar i planen som betingas av oförutsedda händelser i verksamheten. Det går givetvis aldrig att garantera att arbetet kommer att framskrida exakt så som man planerat. Utvärderingspersonal kan av olika skäl behöva bytas ut, den utvärderade verksamheten själv kan förändras på olika sätt under resans gång, avsedda metoder kan visa sig omöjliga att använda i det specifika fallet och rapporter kan ta längre tid än planerat. Om ett mer detaljerat kontrakt upprättats bör givetvis avsteg från planen tas upp till diskussion. En sådan diskussion torde emellertid vara lättare att föra om det från början är klart vad som skulle göras. Detta ger också bättre möjligheter att precisera eventuella förändringar.

### *Vad ska levereras? Deadlines*

Redan vid planeringen och i den överenskommelse som träffas mellan parterna bör det bestämmas vilka konkreta aspekter som ska finnas med i rapporten/-erna och naturligtvis exakt när rapporten ska vara färdig. I detta sammanhang är det väsentligt att det står klart både för

uppdragsgivaren och inte minst för utvärderaren hur utvärderingens resultat ska användas. För att utvärderingsarbetet ska vara meningsfullt är det avgörande att resultaten leder till en eller annan åtgärd. Alltför vanligt är att utvärderingar genomförs och rapporteras - för att därefter glömmas bort. Om det är klargjort hur utvärderingens resultat ska användas kan rapportens innehåll vinklas mot det underlag som är viktigt för åtgärder.

Allmänt kan man bestämma inte bara att en rapport ska levereras utan också vilken slags material som ska ingå i rapporten. T.ex. kan man bestämma om insamlat material ska bifogas, t.ex. i bilagor eller på annat sätt, om det ska finnas en detaljerad redogörelse för statistiska analyser eller om det räcker med utvärderarens tolkningar (detta kan variera om olika rapporter ska framställas för olika målgrupper). En annan viktig fråga är hur konfidentiell dokumentationen ska vara, hur deltagarnas anonymitet ska garanteras – eller i vilka fall anonymitet inte är viktig. Annat som man behöver komma överens om i detta sammanhang är vem som ”äger” materialet. Har utvärderaren t.ex. rätt att publicera resultat från utvärderingen i andra sammanhang än i själva utvärderingsrapporten, t.ex. i vetenskapliga tidskrifter? Likaså kan det vara viktigt att man har klargjort vem som efter utvärderingen äger eller har förfoganderätt över material som köpts in för utvärderingen, t.ex. litteratur, bandspelare etc.

Deadlines är ett viktigt kapitel. Som nämnts ovan är det naturligtvis viktigt att datum för slutredovisning fastställs. Detta datum bör bestämmas med största grad av realism och definitivt inte sättas för optimistiskt. Detta beror på att det är viktigt för alla inblandade att deadline verkligen kan hållas. (Jag talar här utifrån egen erfarenhet av glädjekalkyler när det gäller tidsåtgång och åtföljande svårighet att rapportera i tid med alla de problem detta innebär.) Motiven för att fastställa ett visst datum är främst kopplade till hur utvärderingens resultat ska användas. Den ska kanske utgöra underlag för vissa beslut om en viss undervisningsverksamhets fortsatta utformning, eller vara en del av kunskapsunderlaget för centrala politiska beslut, vilket innebär att resultaten måste föreligga i tid för att den tidsplan som är uppställd för besluten ska kunna följas. Självklart ska det kunna finnas viss flexibilitet i deadlines liksom i andra aspekter av utvärderingen, beroende på att oförutsedda händelser kan inträffa. Samtidigt ska det vara klart vilka deadlines som är absolut fasta och som inte

kan ruckas på. Detta betyder i sin tur att andra datum kan vara mindre tvingande, t.ex. när det gäller utvärderingar vars resultat ska användas först på längre sikt. Rapportering som sker (långt) efter utsatt deadline leder mycket ofta till att resultaten av utvärderingen inte kommer till användning. Verkligheten i vilken de skulle utgöra ett underlag har "sprungit förbi" och resultaten är kanske inte längre relevanta. Detta är givetvis varken i beställarens eller utvärderarens intresse.

## Genomförande

Oavsett hur väl planerad en utvärdering är och hur noggrant utprovade instrumenten är kommer alltid själva genomförandet att innebära problem och hinder av olika slag. Det finns en inre dynamik i alla mänskliga verksamheter inklusive utvärderingsprojekt, och planer måste som vi var inne på ovan vara flexibla nog för att utvärderingen ska kunna anpassas till hur verkligheten utvecklas. Man kan fråga sig vilka problem som är vanliga vid genomförandet av utvärderingar och hur utvärderaren ska hantera dessa svårigheter.

Konkret utgör sådana oundvikliga ting som att någon blir sjuk, någon flyttar eller på annat sätt inte kan medverka problem som måste lösas under arbetets gång. Vidare är det inte helt ovanligt att de som utsätts för utvärderingen vägrar att medverka, kanske för att det tycker att utvärderingen stör den reguljära verksamheten för mycket eller av andra skäl. Sådana händelser kan i bästa fall lösas förhandlingsvägen, eftersom det här är frågan om klara ställningstagande. Mer problematiskt är det när de som ska utvärderas medverkar, men bara halvhjärtat. Detta kan vara betydligt svårare att komma åt och få rätsida på, men påverkar förstås resultaten av utvärderingen på ett sätt som inte alltid är förutsägbart. Därför är det viktigt att under utvärderingens genomförande ha ögonen på sådana dolda problem.

De instrument som designats för datainsamlingen kan falla i det konkreta fallet, trots att de kanske fungerat bra i andra sammanhang. Om problem uppstår på denna punkt måste de åtgärdas, eftersom resultaten annars blir missvisande.

I vilken utsträckning de material som samlas in ger de insikter utvärderaren vill uppnå kan vara oklart ända tills materialet är analyserat. Av det skälet är det viktigt att analys påbörjas så snart som möjligt så att utvärderaren får en uppfattning om materialets värde för att be-

lysa frågeställningarna för utvärderingen. En analys kan t.ex. visa att materialet inte räcker till för detta och i sådana fall kanske materialinsamlingen bör kompletteras så snart som möjligt. En annan möjlighet är att analysen av materialet visar på intressanta detaljer som utvärderaren i förväg inte funderat på och på så sätt leder till nya uppslag. Detta kan i sig leda till att utvärderaren vill skaffa ytterligare material på någon viss detalj.

Eftersom det är oundvikligt att nya beslut behöver tas under utvärderingens gång – även om planeringen varit mycket noggrann – kan det vara lämpligt att utvärderingsprojektet har en styrgrupp eller referensgrupp som sådana beslut om anpassningar kan förankras i.

Avslutningsvis måste ändå påpekas att utvärderingens genomförande inte kan vara hur flexibel som helst, inte minst på grund av att tid och resurser alltid är begränsade. Risken är som påpekades ovan i samband med diskussionen om deadlines att utvärderingen då drar ut på tiden och att den verklighet där utvärderingsresultaten skulle användas inte längre är aktuell. I det sammanhanget kan sägas att det är bättre att beslut om åtgärder fattas mot bakgrund av partiell kunskap än mot bakgrund av ingen kunskap alls. Det kan därför bli nödvändigt att gå vidare med utvärderingen trots att vissa problem är olösta. Det blir då viktigt att dessa problem redovisas öppet i rapporten så att hänsyn kan tas till deras eventuella inflytande på resultaten.

## Tolkning och rapportering

Resultaten av utvärderingen presenteras naturligtvis i någon form av rapport. Utvärderarparten framlägger alltså sin tolkning, som gjorts mot bakgrund av olika överväganden baserade i utvärderarens disciplinära och ståndpunktsmässiga bakgrund. Utvärderaren eller utvärderarna har alltså genom möjligheten att formulera sin tolkning ett tolkningsföreträde. Men innan utvärderingen kommer till praktisk användning är det givetvis också andra parter som tolkar resultaten utifrån sina perspektiv. Andra intressenter, inklusive beställaren, kan acceptera utvärderarens tolkning och använda den för vidare åtgärder, men det kan också hända att olika grupper av intressenter avvisar den tolkning som förs fram i rapporten, t.ex. om de tycker den går emot deras intressen. I slutändan är det ofta beställaren eller andra användare som utifrån sina intressen överprövar utvärderarens tolkning, nå-

got som blir möjligt pga. vissa intressenters maktposition. På samma sätt som när vi ovan talade om att öppet motstånd mot en utvärderings genomförande från berörda parter är bättre än ett dolt motstånd, är det i tolkningssammanhang bättre om intressenter klart uttrycker eventuella invändningar mot rapportens tolkningar än bara motsätter sig dem utan vidare kommentarer och negligerar dem.

Mot bakgrund av detta är det viktigt att utvärderaren klart visar vilka tolkningar som kan betraktas som teoretiskt nödvändiga och praktiskt eller politiskt viktiga. I bästa fall kan tolkningarna presenteras för olika intressenter innan rapporten får sin slutgiltiga form så att sluttexten kan innehålla både utvärderarens tolkningar och andra intressenters reaktion på dem och deras eventuella alternativa tolkningar. Detta är ett sätt att explicit formulera de olika tolkningar som finns så att de som tar del av rapporten kan värdera dessas respektive hållbarhet.

Den formella utformningen av en utvärderingsrapport blir som nämnts ovan beroende av vilka läsare rapporten vänder sig till. Ett vanligt utförande är att rapporten inleds med (eller, mer generellt, innehåller) en sammanfattning av de viktigaste resultaten, ofta i punktform. Därefter presenteras den detaljerade huvudrapporten, med alla de data som underbygger tolkningarna. Slutligen är det vanligt att utvärderaren presenterar rekommendationer för åtgärder.

## Användning och bedömning av utvärderingen

En utvärdering skiljer sig från forskning bl.a. på så sätt att utvärderingen är avsedd som ett direkt underlag för praktiskt handlande i en given konkret situation. Den ska ge underlag för beslutsfattare, och helst hålla fram olika handlingsalternativ. En utvärdering som inte kommer till användning måste betraktas som ett misslyckande.

De tolkningar och därav följande rekommendationer en utvärderare presenterar kan vara olika ”gångbara” i en given praktisk-politisk situation. Utvärderaren kan ofta ha en idé om vad som kan tänkas gå hem, och frågan uppkommer i vilken utsträckning rekommendationer ska anpassas till detta. Givetvis är det viktigt att utvärderaren behåller sin integritet och undviker opportunism, men å andra sidan kan det stå klart redan i utgångsläget att vissa rekommendationer är helt ”omöjliga”, dvs. utvärderaren vet med säkerhet att de inte kommer att följas. I verkligheten kan det därför bli fråga om ett visst kompromissande,

särskilt om användningsaspekten är överordnad. Rekommendationer kan kanske t.ex. formuleras så att delmål kan genomföras. Detta är en viktig aspekt som har att göra med den punkt vi talade om ovan att utvärderaren måste göra en analys av den politiska eller allmänt sociala situation som utvärderingen genomförs i. Ett sätt att delvis undvika problemet att utvärderarens rekommendationer uppfattas som helt orealistiska och ogenomförbara, med den följd att utvärderingen inte alls används, är åter att föra diskussioner och förhandlingar med beställare och andra intressenter, t.ex. i en referensgrupp, om vilka rekommendationer som är rimliga och lämpliga i den givna situationen.

En utvärdering behöver också innehålla självreflektion. Det är av stort värde om utvärderingen innehåller en kommentar om eller beskrivning av själva utvärderingsprocessen, vilka problem som uppstått, vad som blivit utvärderingens styrka och var den har sina svagheter. En sådan värdering av själva utvärderingen kan också göras i efterhand eller efter en tid när det är klart hur tolkningarna har tagits emot och vilka rekommendationer som följts. Denna typ av bedömning av utvärderingen är också värdefull för framtida utvärderingar. Det kan belysa särskilt olika aspekter på värdet av vissa metoder och vara en hjälp i en helhetsbedömning av utvärderingens roll i förbättring av kvaliteten i berörda verksamheter.

## Avslutning

Som framgår av ovanstående genomgång av Aldersons riktlinjer, är utvärdering en verksamhet som kräver noggrann planering och ett eftertänksamt genomförande. Utvärderingar som genomförs utan professionalism kan leda till felaktiga rekommendationer och åtgärder, vilket innebär att de kan komma att motverka sitt syfte att bidra till kvalitetsutveckling. Slutsatsen är att det endast är välplanerade och kompetent designade utvärderingar som det är meningsfullt att finansiera. I slutändan blir framgången med verksamheten beroende av finansierarnas eller initiativtagarnas förmåga att i förväg bedöma utvärderares meriter och kvaliteten i utvärderingsförslag.

Inom invandrarundervisningens område finns det ett stort behov av systematisk utvärdering, ett behov som också uppmärksammas för närvarande. Det är uppenbart så att behovet av utvärderingar är be-



tydligt större än tillgången på kvalificerade utvärderare. Särskild uppmärksamhet behöver därför just nu riktas mot utbildning av utvärderare. En sådan utbildningsverksamhet kan tänkas genomföras parallellt med den nödvändiga praktiska utvärderingsverksamheten, t.ex. genom att nya utvärderare genomför uppdrag under handledning. Detta är bara ett av de möjliga alternativ som behöver prövas för utbyggnad av en professionell och systematisk utvärderingsverksamhet. Detta torde vara en av de viktigare förutsättningarna för att det svenska skolsystemet ska kunna leva upp till sin målsättning att ge elever som har ett annat modersmål än svenska rättvisa möjligheter till delaktighet i det svenska samhället.

## Referenser

- Alderson, J C (1992) Guidelines for the evaluation of language education. I: Alderson, J C & A. Beretta, (eds) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 274–304.
- Alderson, J C & M. Scott (1992) Insiders, outsiders and participatory evaluation. I: Alderson, J C & A. Beretta (eds) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 25–60.
- Beretta, A (1992) Evaluation of language education: an overview. I: Alderson, J C & A. Beretta, (eds) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 5–24.
- Bergman, P, Sjöqvist, L, Bülow, K & B. Ljung (1992) *Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andraspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- von Elek, T & M. Oskarsson (1973) *Teaching Foreign Language Grammars to Adults: A Comparative Study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hyltenstam, K (1981) Invandrarinriktad språkundervisning och interim-språksforskning. En inledning. I: Hyltenstam, K (utg) *Språkmöte. Svenska som främmande språk, hemspråk, tolkning*. Lund: Liber Läromedel. 9–20.
- Hyltenstam, K (1996)(red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K & B. Quick (1996) Fact finding mission to Bolivia in the area of bilingual primary education. Report for SIDA. *Education Division Documents, 2*. Department for Democracy and Social Development – DESO Education Division. Stockholm: SIDA.

- Hyltenstam, K & C. Stroud (1993) *Final report and recommendations from the Evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. II. Language Issues. Research Report Series, 3*. Maputo: INDE – National Institute for Education Development.
- Hyltenstam, K & V. Tuomela (1996) Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, K (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 9–109.
- Keating, R F (1963) *A Study of the Effectiveness of Language Laboratories*. New York: Institute for Administrative Research, Teachers College.
- Levin, L (1972) *Comparative Studies in Foreign Language Teaching: the GUME Project*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindberg, I (1996) Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). I: Hyltenstam, K (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 224–284.
- Lindberg, I, Axelsson, M & K. Hyltenstam, (1997) *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar. Skolverkets rapport nr 131*. Stockholm: Skolverket.
- Löfgren, H (1991) Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp. *Pedagogisk orientering och debatt, Nr 95*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- McLaughlin, B (1985) *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 2. School-Age Children. Second Edition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Olsson, M (1973) Learning grammar: an experiment. *Language Learning, 27*. 266–269.
- Parszyk, I-M (1999) *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan. Studies in Educational Sciences 17*. Stockholm HLS Förlag.
- Schachter, J & S. Gass (eds) (1996) *Second Language Classroom Research. Issues and Opportunities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scherer, G A C & M. Wertheimer (1964) *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Skolverket (1998) Nationella kvalitetsgranskningar 1998. *Skolverkets rapport nr 160*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2000) Betyg och utbildningsresultat. Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 1. *Rapport ner 181*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, P. D (1970) *A Comparison of the Cognitive and Audio-Lingual Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Svenska Institutet (1997) Svenskundervisningen i världen – en huvudupp-  
gift för Svenska Institutet. PM 1997-03-13.
- Tuomela, V (2001) *Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Viberg, Å (1996) Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 110–147.