

23 Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext

Qarin Franker

Alfabetisering betyder enligt gängse ordböcker att lära någon att läsa och skriva. Men vad innebär det egentligen? Kan man lära någon läsa? Vem bestämmer i så fall hur det ska gå till och vad är det man ska lära sig läsa och skriva? Skiljer sig synen på läsning i skolan från hur man använder läsning och skrivning i vardagslivet? Vem avgör om man är litterat?

I Sverige såväl som i de flesta västländer tas läs- och skrivkunnighet för given och många krav förknippade med förmågan att obehindrat kunna läsa och skriva finns inbäddade i samhällsstrukturen. Läsandet och skrivandet är också en central aspekt av vuxenidentiteten och förutsätts ofta i de roller och sociala situationer som hör vuxenlivet till (Wallace, 1988; Barton & Hamilton, 1998). För många flyktingar och invandrare, som lever i Sverige i dag och som av olika anledningar inte kunnat förvärva grundläggande läs-, skriv- och räknefärdigheter under uppväxtåren, är flertalet av dessa skriftrelaterade aktiviteter svåra och ibland till och med omöjliga att utföra. Anette, som invandrat från Libanon, uttrycker på följande sätt hur svårt men viktigt det är att kunna upprätthålla sin föräldraroll:

Eftersom jag bor i det här landet och har barn, som går i skolan, vill jag lära mig läsa och skriva och tala det språk, som talas här...annars klarar jag mig inte och inte heller barnen. Jag måste ju kunna förstå barnen och deras problem...Det är därför som jag kämpar så mycket att lära mig svenska. Det är bråttom. (Invandrarprojekt -93, 1994: 12)

Andra roller som t.ex. arbetstagare, företagare eller medborgare, inbegriper på såväl lokal som mer övergripande samhällig nivå många aktiviteter som kräver läs- och skrivfärdigheter. Texter av olika slag är ofta en del av interaktionen på föreningsmöten såväl som på föräldramöten och på arbetsplatser. En för många viktig symbolisk handling är att delta i kommunal- och riksdagsval, vilket förutsätter att man kan ta del av och kritiskt värdera omfattande information, som ofta endast finns tillgänglig i skriftlig form (se vidare Franker, 2000). Integrationsverkets rapport (2000) visar också att många invandrare upplever ett utanförskap och en bristande politisk delaktighet.

Även sociala aktiviteter i det dagliga livet ställer höga krav på läs- och skrivfärdigheter. Man förväntas kunna läsa en dagstidning, tolka busstidtabellen, kontrollera doseringen på medicinförpackningen, läsa gatuskyltar, hitta lönesumman på sitt lönebesked eller det man ska betala på hyresräkningen eller lånet, läsa godnattsagor och kanske även surfa på Internet. Det tas också som självklart att man kan skriva sitt namn, komihåg-listor, brev, insändare och kanske även mer formella skrivelser till myndigheter för att fungera i sina olika vuxenroller. Ali, en medelålders man från Mellanöstern, som i vuxen ålder hamnat i en livssituation, där oförmågan att förstå skrift plötsligt känns ytterst påtaglig och där de kunskaper han har inte värderas på samma sätt som förr, beskriver de förändrade kraven så här:

Problemet är att när man har bott i ett nytt land i över ett år så känner man sig deprimerad... för att man inte kan hänga med... När man är ute på stan och promenerar så ser man många saker som man hemskt gärna skulle vilja kunna läsa och förstå vad det innebär. Det gäller även sådana saker, som att man ska gå till femte våningen och så kan man inte läsa nummer och då kan man gå vilse. (Invandrarprojekt – 93, 1994: 10)

De flesta nyanlända har ambitionen att så snabbt som möjligt lära sig kommunicera muntligt på det nya språket och samtidigt försöka komma underfund med hur det nya samhället fungerar. Båda dessa processer blir förstås extra krävande om de förhållanden man är uppvuxen i och har levt under, i väsentliga avseenden skiljer sig från hur det är i Sverige. Att förutom detta även lära sig läsa och skriva för första gången i livet, kräver en betydande insats. Speciellt

med tanke på att de allra flesta samtidigt har ansvar för familj och barn.

Mycket tyder på att allt fler av de tusentals flyktingar och invandrare som de senaste decennierna kommit till Sverige saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Inom sfi-utbildningen (Svenskundervisning för invandrare) hade andelen deltagare med ingen eller mycket kort skolbakgrund (0 – 6 år) ökat från 16 % 1995 till drygt 21 % 2000 (Skolverket, 2002).¹ Det innebär att en dryg femtedel av deltagarna (ca 8000) är mycket ovana vid teoretiska studier och formell språkinläring av den typ som de ofta möter inom sfi-utbildningen och inom den grundläggande vuxenutbildningen. De svårigheter och utmaningar, som detta kan föra med sig för såväl deltagare som utbildningsanordnare får inte underskattas. Utvärderingar har visat att det behövs ökade kunskaper om dessa deltagare och deras speciella förutsättningar, erfarenheter och behov för att vuxenutbildningen och samhället bättre ska kunna möta dem med en utbildning som leder till integration och delaktighet (Skolverket, 1997, 1998, 2003a, b; SOU 2002).

Alfabetiseringsundervisning kan, om den ges en bra organisation och ett klokt innehåll, spela en avgörande roll som mötesplats för individens och samhällets önskemål och leda till ömsesidig ökad förståelse, utveckling och förändring. I detta kapitel redovisas forskning och erfarenheter om vuxnas litteracitet i såväl utbildning som samhälle. Dessa kunskaper skulle kunna läggas till grund för utvecklandet av en framgångsrik alfabetiseringsundervisning byggd på respekt och med siktet inställt på aktiv integration.

1 För 1998/99 tog SCB fram mer detaljerade siffror som kan vara av intressanta att redovisa här: 0 års skolgång – 6,3 %, 1 – 3 år – 1,5 % och 4 – 6 år – 11,7 %. Läsåret 2000/01 hade 20 % av deltagarna 0 – 6 års skolgång och 64 % hade över 10 års skolgång. 60 % var kvinnor och medelåldern 33 år. Totalt studerade 37 000 personer inom sfi.

Litteracitet – ett omdiskuterat nyckelbegrepp

På engelska skiljer man på begreppen *reading*, *writing* och *literacy*, där "literacy" är ett mer omfattande begrepp, dvs. något mer är att bara kunna läsa och skriva. Begreppet innefattar även aspekter på muntligt formellt språk, grundläggande färdigheter i matematik och att kunna använda sina läs- skriv- och räknekunskaper praktiskt (Barton, 1994). Jag kommer fortsättningsvis att använda termen *litteracitet*,² analogt med den engelska termen *literacy* i denna utvidgade betydelse.

Läsning är analys och tolkning och en kulturell aktivitet

Forskningen är numera tämligen ense om att läsning är en interaktiv process som består av två huvudaktiviteter, en visuell analys av skriften och en tolkning av innebörden i texten (se t.ex. Björk & Liberg, 1996; Smith, 2000; Kullbrandstad, 2003). Dessa två ömsesidigt beroende aktiviteter pågår samtidigt i en process där informationen i texten och läsarens förkunskaper interagerar. Att enbart avkoda bokstäver och ord utan att uppfatta deras innebörd är meningslöst (det händer t.ex. när vi läser en text på ett språk vi inte behärskar). Först när vi har kunskaper i och om språket vi läser på blir läsningen meningsfull. Det är genom att skapa kopplingar mellan det vi läser och det vi redan vet som vi förstår en text. När vi tolkar texten använder vi oss av vår kunskap om världen, liksom av vår kunskap om språkljud och språkstrukturer i de språk vi talar, men även av kunskap om hur skrivet och talat språk förhåller sig till varandra och den visuella information som texten ger oss. Genom omgivningens stöd lär vi oss att mer och mer självständigt använda kognitiva och perceptuella strategier som t.ex. hur man söker av en text, gör förutsägelser och kontrollerar att man förstått. Dessa strategier är viktiga för att utveckla läsandet och de stimuleras oupp-

2 Se vidare diskussion i Söderberg (1990).

hörligt av de bestämda sociala och kulturella sammanhang vi befinner oss i.

När det gäller läsinlärning på andraspråket är det viktigt att uppmärksamma den ömsesidiga relationen mellan tal och skrift eftersom färdigheterna kan variera i de olika språk en person behärskar, vilket kan påverka både inlärares och lärares val av strategier (Lundahl, 1998). Kulbrandstad Iversens (2002) genomgång av nordisk forskning om andraspråkläsning i olika åldrar understryker detta. De olika studierna tydliggör även de olika förutsättningar som råder för barns och vuxnas skriftspråkstillägnande. Detta gör det angeläget att klargöra hur relationerna mellan ålder och kognition och mellan färdigheter och minnesfunktioner ser ut och hur de påverkar vuxnas läs- och skrivutveckling (Sabatini, 1999).

Inom läsforskningen där man tidigare främst haft intresset riktat mot kognitiva aspekter på läsandet och olika läsinlärningsmetoder betraktar man numera litteracitet som en kulturell konstruktion vilket innebär en fokusering på sociala och kontextuella aspekter på läsande och skrivande både innanför och utanför skolans väggar. När det gäller alfabetiseringsundervisning för vuxna invandrare finns det enligt vissa forskare (se t. ex. Ferdman, 1999) en risk att litteraciteten av majoritetssamhället används som ett verktyg för anpassning och underordning. I stället bör skillnader i socialisationsmönster mellan olika grupper i samhället tydliggöras och tillåtas påverka utbildningen (Carlson, 2002).

Baslitteracitet och funktionell litteracitet

Redan på sjuttioalet enades man inom UNESCO om en gemensam definition av litteracitet. Från att tidigare ha bedömt en persons läs- och skrivnivå på ett statiskt sätt menade man nu att färdigheterna måste ses i relation till såväl individens behov som till det samhälle som individen lever i. Enligt denna definition beskrivs litteraciteten i två nivåer:

- *baslitteracitet*, som handlar om att kunna läsa och skriva en enkel text med ett känt innehåll (UNESCO, 2001: 11):

A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.

- *funktionell litteracitet* som även innefattar förmågan att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i samhället (ibid.):

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community.

Vilka färdigheter det är frågan om och till vilken nivå olika färdigheter behöver utvecklas beror alltså på det samhälle man befinner sig i. Det är följaktligen helt möjligt att man kan uppfattas som en fullt kompetent läsare och skrivare i ett samhälle men inte i ett annat.

I senare publikationer talar man även om Basic Learning Competence, BLC, vilket innebär förmåga att använda läsning, skrivning och aritmetik (de fyra räknesätten) i skola och samhälle, men också förmåga att lösa problem och att utveckla life skills för att kunna agera i olika vuxenroller, som t.ex. förälder, arbetstagare och medborgare (se översikt i UNESCO, 2001).

Tre olika dimensioner av litteracitet

Ett intressant sätt att se på litteracitet är att som Williams & Snipper (1990) tydliggöra tre olika dimensioner av läsande och skrivande. De menar att förutom funktionell litteracitet måste man såväl inom som utanför formella utbildningssammanhang beakta kulturell och kritisk litteracitet.

Funktionell litteracitet (functional literacy) avser, som vi tidigare sett, den läs- och skrivefärdighet som krävs för att fungera rent praktiskt i de sammanhang man befinner sig i.

Med *kulturell litteracitet* (cultural literacy) avses här sådan kulturellt inbäddad och underförstådd kunskap, som krävs för att aktivt delta i olika sociala och språkliga sammanhang i ett samhälle. Att synliggöra hur språkanvändning och beteendenormer återspeglar underliggande ideal, normer och värderingar i samhället blir en viktig del av ett alfabetiseringsarbete där även positiva och negativa effekter av dessa för individer och samhälle identifieras och granskas.

Exempel på skriftliga budskap som kan kräva en hel del kulturell förståelse av sina uttolkare, och som därför kan vara svåra att ta till

sig, finner vi ibland på de politiska partiernas valaffischer. På en av miljöpartiets affischer i EMU-valet 2003 kunde man t.ex. läsa följande budskap som genom sin anspelning på det faktum att man på svenska 20-kronorssedlar återfinner bilden av en känd svensk författare onekligen kräver viss sociokulturell och kulturhistorisk kunskap för sin tolkning.

HELLRE SELMA PÅ SEDELN
ÄN PERSSON PÅ EURON

Begreppet *kritisk litteracitet* (critical literacy) används allt oftare för att beteckna läs- och skrivpraktiker som orienteras mot ett kritiskt utforskande av språk och innehåll i texter för att blottlägga underförstådda budskap, socialt och kulturellt konstruerad betydelse och ideologiska ståndpunkter. Det innebär bl.a. ett kritiskt förhållnings-sätt till hur texter medverkar till att konstruera sociala roller och upprätthålla maktrelationer (Wignell, 1996; Burns & Hood, 1998).

Bildtolkning – ytterligare en dimension av litteracitet

Att vara litterat innebär således att man kan tolka och agera utifrån såväl bokstäver/ord som siffror/tal. Det är emellertid inte bara förståelse av bokstäver, ord och siffror som ingår i de skriftspråkliga krav som samhället ställer på sina medborgare. I det moderna samhället ställs även krav på hantering av visuella medier där bildsymbolik spelar en viktig roll. Olika typer av bildspråk, ett slags *visuell litteracitet*, är ytterligare en dimension av den litteracitet som blir alltmer nödvändig att utveckla för att nå framgång och aktivt kunna delta i samhällsutvecklingen. Kress (2003) hävdar att "after a long period of dominance of the book as the central medium of communication, the screen has now taken that place" och detta medför "an inversion in semiotic power" (s. 9). Skriftens krav på t.ex. linearitet underordnas bildens friare "läsordning" och texter måste alltmer anpassas till de visuella mediernas krav och logik.

Eftersom bilder, precis som skrift, är kodade meddelanden, har vi svårare att tolka bilder som är producerade i en social eller kulturell

kontext, som vi inte känner. Det ligger alltid en mångtydighet i en bild, som gör att fler tolkningar är möjliga och "riktiga" men kanske inte avsedda eller förväntade. Den svenska konstvetaren Sahlström (1997) understryker detta och menar att den tvådimensionella bilden kan sägas representera en tredimensionell verklighet bara under förutsättning att betraktaren kan avläsa och tolka de bildkonventioner som bildproducenten utgår från när bilden framställs. Centralperspektivet,³ är inte universellt utan en kulturell överenskommelse, något man måste lära sig (Panofsky, 1994). I många praktiska sammanhang, t.ex. i samband med biståndsarbete, har information miss-tolkats trots att man använt vad man trott vara universellt lätttolkat bildmaterial (Fuglesang, 1973).

Det faktum att individer inte har kunnat avläsa och förstå västerländska konventioner för bildtolkning har också inneburit att människor dömts ut och marginaliserats. Hudsons (1967) studier i Sydafrika om litteratas och illitteratas uppfattningar av tredimensionalitet i tecknade och fotografiska bilder användes t.ex. under apartheidregimen som bevis på svarta (illitterata) människors underlägsenhet.

Kunskapen om vilka bildtraditioner och konventioner som finns i andra kulturer än i den västerländska är fortfarande mycket bristfällig (Kress & Van Leeuwen, 1996), men eftersom olika sociala och kulturella kontexter har skilda konventioner för hur bilder ska tolkas och användas borde det finns flera olika sätt att vara "bildkunnig" på. Exempelvis kräver de otroligt invecklade geometriska mönstren i den muslimska mattvävarkonsten ett speciellt bildseende både hos tillverkaren och hos betraktaren. Olika sätt att konstruera, betrakta och tolka bilder skulle kunna ses i analogi med de tre olika dimensioner av litteracitet som redovisats tidigare. Genom tvärvetenskapliga möten mellan bildvetare, språkforskare, och medieforskare visar Lundström & Sahlström (1992) hur talspråkliga, skrift-

3 Västerländsk bildtradition utmärks av två konventioner. Det ena är centralperspektivet, som utgår ifrån en betraktarposition vilket medför att det blir ett djup i bilden, dvs. ju mindre någonting är desto längre bort ska det uppfattas vara. Det andra som utmärker den västerländska bildtraditionen är realism eller naturtrogenhet, vilket innebär att ju mer lik verkligheten bilden är, desto lättare anses den vara att förstå. I Europa började man avbilda enligt dessa konventioner först under renässansen.

språkliga och visuella perspektiv utvecklas och förändras när de konfronteras med varandra.

Trots ovanstående komplikationer används bilder ofta i alfabetiseringsundervisning med intentionen att underlätta kommunikation när lärare och elever inte har något gemensamt språk att vare sig tala eller skriva på. Detta har också visat sig leda till problem vilket några studier redovisar. Det är inte ovanligt att deltagare ”misstolkar” en till synes enkel, instruktiv bildserie eller inte uppfattar djuperspektiv i bilder och kanske fastnar vid till synes ”ovidkommande” detaljer (Alver & Lahaug, 1999). En mindre studie (Franker, Hagman, Sjöstrand & Skeppstedt, 1988) visar att flera av de analfabeter som fick i uppgift att tolka en bildserie inte ens uppfattade att den skildrade ett sammanhängande händelseförlopp, utan verkade se varje bild helt fristående från de övriga. Det förefaller alltså som om det Sahlström (1997) kallar *pictorial literacy*, dvs. bildavläsningsförmåga, inte automatiskt finns hos en vuxen individ och inte heller nödvändigtvis följer med vid läs- och skrivinlärning.

OECD:s internationella jämförelse av litteracitet

I en omfattande läsundersökning, International Adult Literacy Survey (IALS), som nyligen slutrapporterades (OECD, 2000) hade man ambitionen att mäta vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga. Undersökningen jämför över 70 000 vuxna i 20 länder,⁴ däribland Sverige, och använder en definition av litteracitet⁵ som liknar den UNESCO har för funktionell litteracitet. Att vara litterat är att ha:

4 Förutom USA, Kanada, Australien, Nya Zeeland och Chile deltog en rad europeiska länder: Belgien, Danmark, Finland, Irland, Nederländerna, Norge, Polen, Portugal, Slovenien, Sverige, Schweiz, Storbritannien Tjeckien, Tyskland och Ungern.

5 Att vara litterat innebär att man använder: [...] printed and written information to function in society to achieve one's goals and to develop one's knowledge and potential. (OECD/ Statistics of Canada, 2000)

[...] förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagsituationer, kunna tillgodose sina behov och personliga mål och förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar. (Myrberg, Gustavsson & Eriksson, 1998: 5)

Läsförmågan prövades genom uppgifter inom tre olika områden: förmåga att läsa löpande text hämtad från vardagslivet, *prose literacy*, förmåga att tolka och använda diagram, kartor och blanketter, *document literacy*, och förmåga att göra matematiska beräkningar utifrån texter, *quantitative literacy*. Varje deltagare fick lösa sex basuppgifter inom varje område, motsvarande den lägsta nivån 1, och därefter ytterligare uppgifter i stegrande svårighetsgrad motsvarade nivåerna 2–5. Nivå 1 motsvaras av de baskunskaper i läsning och skrivning som man kan förvänta sig efter år 3 i grundskolan. Nivå 3 motsvaras av uppnåendemålen i svenska för grundskolans år 9 och nivå 5 utgör den högsta nivån med krav på att läsaren bl.a. ska kunna dra egna slutsatser utifrån tidigare erfarenheter av liknande texter.

Enligt undersökningen intar Sverige tätpositionen i fråga om vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga. Här klarar 75 % av de infödda svenskarna uppgifter på nivå 3, som alltså motsvarar grundskolekraven, vilket kan jämföras med resultaten för t.ex. Storbritannien där endast hälften av den vuxna inhemska befolkningen nådde upp till denna nivå. Detta innebär, att det ställs högre förväntningar på läs- och skrivkunnighet på den som invandrar till Sverige, än på invandrare till många andra länder. Dock uppvisar Sverige störst skillnad mellan den inhemska och invandrade befolkningens resultat.⁶ I samtliga åldersgrupper är andelen bland invandrarna som inte klarar uppgifter på nivå 3 över 50 %. Av invandrarna klarar 30 % endast uppgifter på nivå 1 vilket innebär att de inte kan läsa obekanta texter. Drygt 10 % av invandrarna anser dessutom att de läser och skriver dåligt eller inte alls på sitt modersmål.

6 I de två svenska studierna 1995 och 1998, som avrapporterats, deltog endast 546 invandrare (dvs. personer som inte är födda i Sverige) i åldrarna 16 – 65 år. Samtliga, oavsett tid i Sverige och faktiska språkkunskaper, genomförde läsuppgifterna på svenska. Urvalet har viss överrepresentation av högutbildade invandrare, jämfört med andelen i totalbefolkningen i Sverige. Det totala bortfallet dvs. personer som ej besvarade uppgifterna, var hela 60 %.

I den svenska rapporten (Myrberg, 2001) pekar man på ett tydligt samband mellan låg lön och begränsad läsförmåga och även mellan läs- och skrivförmåga och möjligheter på arbetsmarknaden. Av de på nivå 1 har 24 % arbete jämfört med 86 % av de på nivå 4–5. De som har ett arbete eller deltagit i vuxenstudier verkar ha befast och utvecklat sin läs-, skriv- och räkneförmåga mer än övriga. Samtidigt understryker man i rapporten att skillnader i arbetslöshet mellan invandrare och svenskar inte enbart kan förklaras utifrån skillnader i läs- och skrivnivå, utan att även vistelsetid i Sverige, ålder och språklig och kulturell bakgrund kan spela in. Även Franzén (1997) berör i sin studie om lågutbildade invandras inställning till utbildning och arbete hur den komplexa situation många befinner sig i påverkar deras valmöjligheter på arbetsmarknaden. Attityder hos majoritetsbefolkningen och en diskriminerande behandling är också faktorer som kan påverka graden av delaktighet i arbetslivet.

OECD menar i sin sammanfattning av studierna (2000) bl.a. att resultaten bekräftar betydelsen av läs-, skriv- och räknefärdigheter som en förutsättning för en ”effektiv” arbetsmarknad, social stabilitet och ekonomisk utveckling för samhället. Resultaten borde sålunda kunna fungera som incitament för utveckling av vuxenutbildningen i respektive land. Låg litteracitetsnivå är ofta ett problem både för den enskilde individen och för enskilda länder då den påverkar både familj, arbetsgivare och samhälle. Det är därför nödvändigt att den formella utbildningen medverkar till och uppmuntrar ett livslångt lärande.

I Sverige skriver Skolverket i sin analys av vuxenutbildningen bl.a.

[...] Genom att tillmäta lärande som sker utanför utbildningssystemet, i arbetslivet och i samhället ett värde, kan formerna för den formella vuxenutbildningen utvecklas och förnyas. (Skolverket, 2000: 31)

Utbildningsdepartementet (2002) beskriver i sin rapport det livslånga och livsvida lärandet som innefattande förutom den formella utbildningen även lärande på fritiden, i icke-formella miljöer och i arbetslivet. Man menar att individen genom ökad kompetens och stärkt självförtroende får en starkare ställning på arbetsmarknaden och därigenom blir bättre rustad för att aktivt delta i det demokratiska samhället.

OECD arbetar centralt med en uppföljning och utveckling av IALS, som har namnet Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). Där kommer ”numeracy”, dvs. obenämda tal, att få en egen avdelning och ett nytt område som kallas ”problemlösning” att införas. Man planerar även att fortsättningsvis inte bara undersöka formell utbildning utan även informellt lärande och hur vuxna använder datorer och Internet (Tuinman, 2003).

En hel del kritik har riktats mot UNESCO och OECD i vilken man menar att de trots en nu mer ”social ansats” ändå bygger sina program och prognoser på statistik och mätmetoder som behandlar litteraciteten som autonom och uppbyggd av mätbara färdigheter (skills), skild från den egentliga praktiska tillämpningen (se vidare Street, 2000). Det faktum att den formella skolans språkrav, anpassade till barn och ungdomar, används som självklar norm att mäta de vuxnas färdigheter emot, har också ifrågasatts eftersom vuxnas behov och villkor skiljer sig så radikalt från barns att måttens relevans är tveksam.

Läsning som teknisk färdighet eller social praktik

Forskning kring litteracitet har som tidigare påpekats fokuserat på dess kognitiva konsekvenser och olika problem som kan uppstå vid läs- och skrivinläringen eller, som inom den sociolingvistiska forskningen, koncentrerat sig på skillnaderna mellan orala (muntliga) och litterata (skriftliga) sätt att kommunicera.

En traditionell, *autonom* syn på läsning som en neutral, kognitiv färdighet där tillgången till skrift ses som något som radikalt omskapar medvetandet har förts fram av Goody (1968, 1977) och Ong ([1982] 1990). De beskriver skillnaden mellan litterata och illiterata som ”*the great divide*” – den stora klyftan. Ong hävdar att läs- och skrivkunighet förändrar tänkandet och är en förutsättning för komplicerade, logiska och abstrakta resonemang. Han stöder sig bl.a. på Lurias (1976) klassiska undersökning från 30-talets Uzbekistan av hur illiterata och litterata förhöll sig till logiska resonemang och abstrakta kategoriseringar (se vidare i Kuyumcu, 1993). Undersökningen visade, menade man, hur sättet att tänka förändrades

från konkret och situationsbundet till abstrakt och situationsoberoende, när människor hade lärt sig läsa och skriva efter några års skolgång. Att litterata tänker annorlunda påstods bl.a. bero på den överensstämmelse mellan ljud och bokstav som kännetecknar den alfabetiska skriften. Enligt många forskare inom "The New Literacy Studies" (Street, 1984; Gee, 1990; Barton, 1994; Collins, 1995) ger detta synsätt uttryck för ett endimensionellt och etnocentriskt perspektiv på sambandet mellan kognitiv förmåga och läsning, grundat på västerländska värderingar och språk med alfabetiska skriftsystem.⁷

Den autonoma synen på litteracitet och dess kognitiva konsekvenser, tillbakavisades även tidigt genom Scribner & Coles studie (1981) av vaifolket i Liberia. Här kunde man göra en åtskillnad mellan litteracitet och skolgång genom att man i det samhälle man undersökte parallellt använde sig av tre olika skriftsystem med tillhörande läs- och skrivpraktiker. Man kunde alltså vara litterat på engelska, vai och arabiska, på ett, två eller alla tre språken eller på inget av dem. Detta gjorde det möjligt för forskarna, att genom att använda samma test och frågor som Luria, dra några intressanta slutsatser om förhållandet mellan mentala processer och läskunnighet. Det visade sig nämligen inte vara läs- och skrivkunnighet i sig utan snarare en formell västerländskt influerad skolgång som ledde till att man vid lösningen av vissa uppgifter skiftade från ett konkret situationsbundet, till ett mer abstrakt och situationsoberoende sätt att tänka. Scribner och Cole såg även att s.k. illitterata vuxna, speciellt de som levde i stadsmiljö, delade många färdigheter och attityder med de litterata.

Resultatet av flera senare studier i England (Barton & Hamilton, 1998) har även de tydligt visat att

[...] members of societies with little or no literacy can nevertheless perform the complex cognitive processes, achieve the metalinguistic awareness and perform logical operations that Ong, Olson and others would attribute to literate society. (Street, 2000: 25)

7 Förutom alfabetiska skriftsystem, där varje tecken, i princip, motsvaras av ett enskilt ljud (fonem), finns även syllabografiska skriftsystem, där varje tecken motsvaras av en stavelse och logografiska system, där varje tecken motsvaras av ett enstavigt ord (morfem). Exempel på alfabetisk skrift är engelska och arabiska. Exempel på syllabografisk skrift är japanska och amhariska. Exempel på den logografiska är kinesiska.

Den engelske socialantropologen Brian Street (1984) utmanade tidigt den autonoma synen på litteracitet och definierade i stället "literacy" som "the social practices and conceptions of reading and writing" (s. 1). Enligt den ideologiska modell som Street ställde mot den autonoma, kan alfabetisering aldrig bara innebära överförandet av en teknik för avkodning och inkodning av skrift (skill based literacy) och inte heller bara förmåga att lösa praktiska problem som att fylla i blanketter (task based literacy), eftersom man då både bortser från betydelsen av meningsfullhet i texter och förnekar det sociala sammanhågets betydelse (Street, 1993, 1995). Den ideologiska modellen understryker litteracitetens sociala natur och handlingars politiska natur (jämför Bourdieu, 1991). Detta sammanfaller med lingvisten Gee's (1990) definition av begreppet litteracitet som tillägnandet av en speciell diskurs snarare än enbart en teknisk färdighet.

Streets (1995) egna fältstudier i norra Iran hade visat att det vid sidan av den läs- och skrivkunnighet som den formella skolan leder till, *school literacy*, och den som koranskolan erbjuder, *maktab literacy*, även fanns en litteracitet som utvecklades och användes i praktiska affärs-sammanhang, *commercial literacy*. Det handlar alltså om många olika sätt att använda skrift, kopplade till olika sociala sammanhang snarare än om en enda universell läs- och skrivkunnighet. De olika läs- och skrivpraktikerna (*literacy practicies*) fyller var och en användarnas specifika behov. Att se läs- och skrivutbildning som enbart den formella skolans angelägenhet ger därför en alltför snäv bild som inte täcker vuxnas varierade krav på den litteracitet de har behov av i samhället.

Vardagslitteracitet

Den amerikanska etnologen Shirley Brice Heath's klassiska studie (1983) visar tydligt hur vuxna människor i tre olika lokalsamhällen i USA använde sina läs- och skrivkunskaper (sin litteracitet) och hur deras vanor och attityder till skrift genom socialisationsprocessen fördes över till barnen. Deras olika uppfattningar stämde mer eller mindre överens med skolans uttryckta och underförstådda krav på barnens beteende. Det som blev uppenbart var att olika sätt att förstå skolundervisningen och vana vid att interagera med texter av

olika slag, hade betydelse för hur man förstod skolundervisningen, vilket gjorde vissa till vinnare och andra till förlorare.

Ett flertal etnografiskt inriktade studier under senare år (Rockhill, 1993; Heath, 1995; Barton & Hamilton, 1998; Blommaert, 2001) har undersökt hur människor använder sina läs- och skrivfärdigheter i sitt dagliga liv och hur de värdesätter dessa färdigheter i relation till sina egna sociala mål och syften. Martin-Jones & Jones (2000) har också uppmärksammat olika aspekter på de kulturella och sociala situationer, som människor i flerspråkiga miljöer deltar i och hur sätten att använda läsning och skrivning i de olika språken både interagerar med och kompletterar varandra. I dessa studier beskrivs ofta konkreta händelser, tillfällen och dagliga aktiviteter, s.k. literacy events, där läsning och skrivning spelar en viktig roll i familjen och den egna gruppen. Ofta samarbetar man kring tolkningen av en text, ett brev eller en annons i en tidning och man kan därför även tala om ett slags collaborative literacy, där ansikte-mot-ansikte-relationer som annars brukar hänföras till enbart muntlig kommunikation är en viktig del i läsandet av texten (Shuman, 1983).

I många fall ses alltså litteraciteten som en gemensam och delad angelägenhet, kopplad till familjen snarare än till individen. Läs- och skrivfärdigheten behöver inte nödvändigtvis behärskas fullt ut av alla och det kan räcka med att någon i familjen eller i den nära släkten eller vänskapskretsen tar på sig en medierande roll och sköter det läsande och skrivande som behövs. Precis som någon i familjen är bra på att snickra, kan någon förstå och fylla i blanketter. Till sammans har man i gruppen den kompetens som krävs och individen har därför inte nödvändigtvis upplevt det som en brist att inte själv och på egen hand kunna delta i olika sociala praktiker förknippade med läs- och skrivkunnskap.

I en studie i stadsmiljö i USA följde Fingeret (1983) under ett år 43 personer som ansåg sig vara mer eller mindre illitterata. De ingick i olika sociala nätverk, inom vilka de bytte tjänster av olika slag, t.ex. läs- och skrivkunskaper mot bilreparationer. Dessa tjänster och gentjänster byttes i en miljö, där det ansågs onödigt att var och en skulle utveckla alla färdigheter, och där det inte fanns något stigma sammankopplat med den ena eller andra tjänsten. Individerna var visserligen beroende av varandra men kände sig inte på något sätt underlägsna på grund av detta.

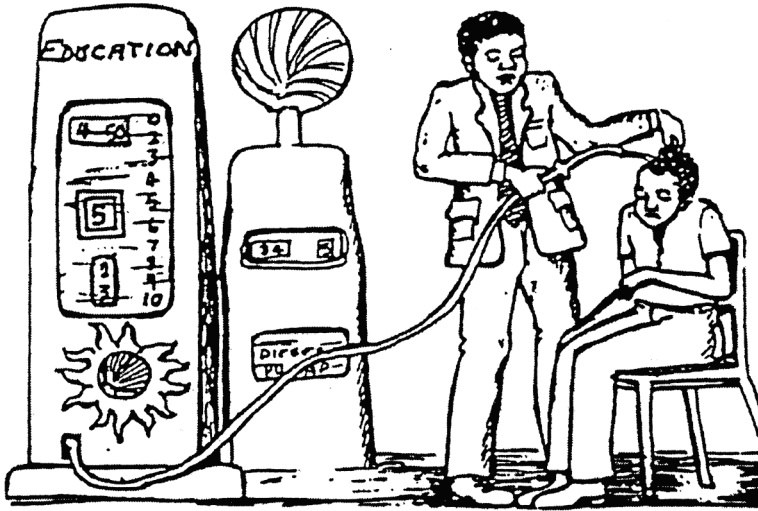
Dessa nätverk och denna kollektiva syn på litteracitet stämmer väl överens med ett kulturhistoriskt perspektiv på kunskapen som distribuerad (Cole & Engeström, 1993) och begreppet *distribuerad kunskap* skulle kunna användas för att beskriva det fenomen som uppstår när förmågan att läsa och skriva är färdigheter som används i en utbytesprocess, där man kan byta till sig något man själv inte kan i utbyte mot något man kan. Som påpekats av Carlson (1995: 22) kan förmågan att läsa och skriva och andra färdigheter "bli reciproka delar i en utbytesprocess och därmed behöver inte alla individer bli skickliga vad gäller varje färdighet. Det man inte själv kan, går att byta sig till från någon annan."

Precis som i de flesta "västländer" ses läs- och skrivkunnighet i det svenska samhället ofta som en *individuell* färdighet, och myndigheter agerar utifrån det. Trots det har kanske många vuxna med ingen eller mycket kort formell utbildning liknande sociala nätverk omkring sig, som gör att de inte alltid upplever ett behov av att själva kunna läsa och skriva och därför kanske inte heller är så intresserade av att tillägna sig dessa färdigheter, när de erbjuds av skolan och krävs av samhället. Ett svenskt forskningsprojekt⁸ undersöker hur lågutbildade och analfabeter i Sverige agerar och löser situationer i vardagslivet som kräver läs- och skrivkunskaper och vilka implikationer detta kan ha för alfabetisering och vuxenutbildning.

Erfarenheter från olika alfabetiseringsprogram

Under lång tid har många alfabetiseringsprogram i världen varit baserade på behavioristiska inlärningsteorier och en autonom syn på litteracitet. Den studerande har betraktats som ett objekt som

⁸ Det treåriga forskningsprojektet som delvis är finansierat av Myndigheten för skolutveckling har titeln "Lågutbildade invandrares och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati." och vill genom de olika studier som ingår ta reda på hur, såväl analfabeter som lågutbildade, uppfattar, reagerar och agerar på information, samhällsdiskurs, texter och bilder, som de möter i sin undervisningen och i sitt dagliga liv i Sverige (se vidare Franker, 2003a).



Figur 23.1 En seglivad metafor för en "traditionell" syn på skolan där lärarens uppgift är att fylla eleven med kunskap.

skulle fyllas med kunskap och inte ifrågasätta vare sig undervisningens form eller innehåll.

Mycket ringa hänsyn har tagits till de muntliga erfarenheter och traditioner som deltagarna burit med sig, vilket ofta har lett till att skolan har upplevts som en värld för sig, skild från det vanliga livet. Lind & Johnstons rapport (1990) visar att färre än en fjärdedel av dem som påbörjat en grundläggande utbildning fullföljer den.

Internationellt har det visat sig vara ett trögt och svårt arbete att förändra den grundläggande vuxenutbildningen, och UNESCO skriver i sin senaste lägesrapport (2001) att det krävs en konsekvent, kunnig och väsentligt utökad satsning för att vända trenden och minska antalet analfabeter i världen. För att nå bättre resultat än hittills måste man utgå från de krav på litteracitet, som varje enskilt samhälle ställer på sina medborgare och de behov medborgarna har och sedan anpassa utbildningen efter dessa. Rapporten lyfter fram fyra utmaningar för den grundläggande vuxenutbildningen: 1) förbättra personalens utbildning (både administratörer och lärare) 2) öka inlärarnas motivation och nå de mest utsatta: kvinnor, minoriteter och migranter 3) förbättra utformningen av programmen

genom samverkan med universitet och bättre utnyttjande av forskningsresurser och 4) utveckla nya förhållningssätt och metoder hos utbildningsanordnarna genom samverkan med andra sektorer i samhället, liksom bättre tekniska resurser för alfabetiseringsundervisningen.

En sammanställning över alfabetiseringsprogram i världen (Abadzi, 1994) visar att motivationen stärks när programmet är integrerat i ett större projekt som har med förbättrade livsvillkor att göra. Det gör den även när deltagarna vet att andra som lärt sig läsa har förbättrat sina levnadsvillkor och när de känner att de själva kan ha nytta av att kunna läsa och skriva. För många, speciellt kvinnor, är barnens hälsa och skolgång viktiga incitament för deltagande i olika utbildningar som förbättrar deras läs- och skrivkunskaper.⁹

Nordiska erfarenheter

Tidigare studier av grundvuxundervisning¹⁰ i Sverige visar att deltagare, trots över 2000 timmars undervisning, inte hade fungerande läsfärdigheter (se t.ex. Sachs, 1986). Grundvuxstudierna ledde inte heller till ett arbete, trots att det var både utbildningens och nästan alltid även den enskilde deltagarens intention. Många invandrare blev mer eller mindre permanenta grundvuxdeltagare, med stora svårigheter att hitta arbete på den öppna marknaden eller möta arbetsförmedlingarnas krav (Söderlindh Franzén, 1990). I sin studie av sfi-undervisningen visar Carlson (2002) att deltagarnas tidigare

9 Trots att alla människors rätt till grundläggande utbildning sedan femtio år tillbaka stadgas i de allmänna mänskliga rättigheterna, beräknas en fjärdedel, 23 %, av jordens vuxna befolkning över 15 år fortfarande sakna grundläggande kompetens i läsning och skrivning. Det innebär att totalt är 885 miljoner av världens totala befolkning över 15 år, nästan 4 miljarder, är illitterata. Av dem är 2/3 kvinnor (se vidare Franker, 2003b).

10 År 1977 inrättades grundvux, en för alla kommuner obligatorisk del inom den kommunala vuxenutbildningen (komvux). Grundvux erbjöd alla vuxna, oavsett social, etnisk eller språklig bakgrund, en grundutbildning motsvarande år 6 i grundskolan. 1992 beslutade man att den grundläggande vuxenutbildningen skulle utökas och den motsvarar numera en hel 9-årig grundskoleutbildning. 2000/2001 deltog närmare 40 000 personer i den grundläggande vuxenutbildningen (Skolverket, 2002), av dessa är 2/3 födda utomlands och 2/3 är kvinnor. Drygt 3000 deltagare har, enligt tillgänglig statistik, ingen eller mycket kort skolunderbyggnad.

erfarenheter endast tillvaratas i ringa grad och att den svenska synen på utbildning, lärande och innehåll i regel är överordnat deltagarnas uppfattningar. Många skolföreträdare anser också att det under senare år, trots de ansträngningar som gjorts, blivit svårare för de mest kortutbildade att delta i kurser inom den kommunala vuxenutbildningen (Skolverket, 1997, 1998). Utbildningen är ofta för teoretisk och likformig och integreras sällan med praktik i yrkeslivet. I diskussioner med deltagarna om studieplaner och mål efterlyser samtliga fler yrkes- och arbetsmarknadsinriktade kurser inom den grundläggande vuxenutbildningen (Skolverket, 2003b). Håkansson (2003) hävdar efter att ha undersökt samverkan mellan sfi-anordnare och andra aktörer på kommunnivå att det krävs ett väsentligt utökat samarbete för att skapa en vuxenutbildning som leder till egen försörjning och delaktighet i samhället även för de som har en kortare formell utbildning.

I Norge har Hvenekilde (1996) lett en omfattande studie av alfabetiseringsundervisningen, där man i de progressionsstudier som genomfördes bl.a. såg ”svært lite utveckling de første 500 timene” och att 40 % av deltagarna avbröt sina studier i ett tidigt skede. Många analfabeter såg inte heller ”en klar sammenheng mellom detta å kunne lese og skrive og få en jobb. De kjente mange som ikke behersket skriftspråket som var i jobb”. Majoriteten hade överhuvudtaget svårt att förstå läraren och det som hände i skolan (Alver & Dregelid, 2001).

En lägesrapport över alfabetiseringsundervisningen i åtta svenska kommuner med hög andel lågutbildade (Skolverket, 2003a) visar att det finns ett stort behov av utveckling på alla nivåer. Trots en stor entusiasm hos lärarna saknar många fortfarande adekvat utbildning för sitt arbete. Deltagarna är överlag visserligen nöjda men ofta mycket passiva i undervisningssituationen. I slutsatserna betonas vikten av en avsevärt förbättrad mottagning av deltagarna, en specialinriktad lärarutbildning och en ökad medvetenhet hos skolpolitiker och förvaltning om analfabeters och lågutbildades situation och speciella utbildningsbehov.

Litteracitet är makt – ett kritiskt perspektiv på skolans roll

Den brasilianske sociologen och pedagogen Paulo Freire (1970) kritiserade redan på 70-talet den typ av alfabetiseringsprogram som erbjöd ett färdigt innehåll som deltagarna passivt skulle tillägna sig, vilket han menade var förkastligt och ineffektivt. Enligt honom är målet att medvetandegöra och aktivera deltagarna till att använda skriften som ett verktyg för att förändra sin situation: "To know the word leads to transforming the world". Freire kopplade alltså läs- och skrivkunnighet till politisk makt och menade att det är en demokratisk rättighet att få tillägna sig detta verktyg, och därigenom skaffa sig makt över det skrivna ordet, men att det samtidigt medför en skyldighet att använda ordet för sin och samhällets utveckling.

Han ställde de statliga skolornas sätt att undervisa på, "bankmetoden" eller korvstoppningsmetoden (se figur 23.1) mot en "frigörande metod", där eleven i stället är den aktiva och sökande. Han talar om skolornas skriftspråksanvändning som *domestication* till skillnad från *empowering*, dvs. en förtryckande eller tämjande, snarare än en frigörande form av skriftspråksanvändning. Liksom Street (1995) och Bourdieu (1991) med flera, menar Freire och Macedo (1987) att läs- och skrivundervisning eller alfabetisering aldrig kan vara neutral. Den påverkas alltid av sociala, politiska och kulturella faktorer på såväl individ- som samhällsnivå.

Det kritiska perspektiv som genomsyrar Freires teorier är ett perspektiv som på senare år fått allt större aktualitet också inom forskningen kring tvåspråkig utbildning, där begreppet *empowerment* spelar en nyckelroll (Cummins, 2001). Vad som avses här är en undervisning som bekräftar individens kulturella identitet och sociokulturella erfarenheter och som enligt detta synsätt har betydligt större möjligheter att nå framgång än en undervisning som på olika sätt förnekar eller ignorerar deltagarnas bakgrund.

Winnie – en fallbeskrivning

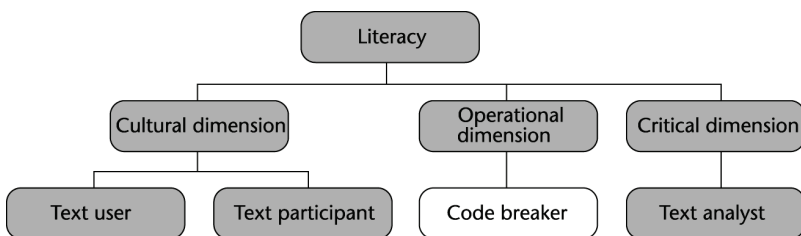
Det finns en uppenbar risk att den stora variationen när det gäller vuxnas skriftrelaterade erfarenheter ignoreras av den formella skolan och att det enbart blir skolans egen definition av vad som ska räknas som rätt sorts litteracitet som får företräde. Den som saknar "skollitteracitet" döms helt enkelt ut som *illitterat* (jämför Carlson, 1995). I en etnografiskt inriktad studie undersökte Cathrine Kell (1996, 2003), läs- och skrivpraktiker i Masiphumelele, en fattig förort till Kapstaden. Hon följde bl.a. Winnie, en medelålders svart kvinna, som i flera år hade varit en av de lokala ledarna. Kell ville förstå vilka resurser Winnie använde sig av för att agera i alla de olika roller hon hade. Winnie var mor, maka och mormor i familjen. Hon var vän och väninna, medlem i en syjunta, styrelsemedlem i Baptistkyrkan och i en katolsk kommitté för social välfärd i området. Hon administrerade ett soppkök för pensionärer och var aktiv i en lokal organisation för ungdomars utveckling. Ibland arbetade hon även som hemhjälp hos närboende vita familjer, och eftersom hon hade gått en kurs i första hjälpen blev hon ofta anlitad när någon skadat sig. I ett rättsfall som drevs upp till högsta domstolen hade hon spelat en avgörande roll och nu var hon aktiv i ett nystartat utvecklingsforum, förutom att hon representerade ANC lokalt och regionalt. Kanske var hennes viktigaste roll dock den som socialrådgivare i lokalsamhället, där hon hjälpte människor med deras pensioner, organiserade begravningar och fyllde i ansökningar av olika slag. I alla sina olika roller agerade hon synbarligen i många skriftrelaterade situationer, ofta ensam men ibland tillsammans med någon eller några (mer) litterata personer. Winnie iakttog dem och drog nytta av de strategier hon såg att de använde sig av.

Flera andra samtida studier i Sydafrika redovisade av Prinsloo & Brier (1996) visar att det inte är ovanligt att människor på informell väg, i hemmet eller på arbetsplatsen, lär sig hantera skriftspråksituationer utan att "egentligen kunna läsa". Dessa vuxna "called themselves illiterate even though they were clearly engaging in practicies which involved the written word" (Kell, 2003:11). Många deltog, precis som Winnie, i lärlingslika processer där de med hjälp av någon annan läskunnig "mediator" tillägnade sig nödvändiga

skriftfärdigheter. Dessa "mediatorer" kunde ofta hantera komplexa skriftsituationer på ett mer effektivt sätt än de som gått i skolan flera år.

Trots sin starka position i närmiljön kände Winnie dock att hon började bli åsidosatt i vissa sammanhang, hon blev inte alltid kallad till möten och skulle troligen inte bli erbjuden ett efterlängtat fast arbete som socialarbetare på grund av att hon inte kunde läsa och skriva. Winnie som aldrig hade gått i skolan och själv betraktade sig som helt illitterat, anmälde sig därför till den nystartade alfabetiseringsundervisningen, ledd av en skicklig och välrenommerad utbildningsorganisation. Hon placerades i en nybörjarkurs för analfabeter, där hon kväll efter kväll lärde sig stava sitt namn och läsa korta meningar på xhosa.¹¹ I undervisningen utsattes hon för en behandling som inte tog till vara de resurser hon hade utan bara såg hennes brister. Hon blev infantiliserad, behandlad som ett barn, och detta ledde till en identitetskris som även medförde att hon till slut avbröt kursen. Hon som tidigare ansett sig vara kompetent inom en rad olika områden sågs som inkompetent i samhällets ögon och som en följd därav även i sina egna.

För att förklara vad som hände i Winnies fall använder Kell en modell där hon kopplar litteracitetens olika dimensioner till Winnies olika textrelaterade roller i lokalsamhället på följande sätt:



Figur 23.2 Litteracitetens tre dimensioner kopplade till textrelaterade roller (efter Kell 2003: 5).

¹¹ Xhosa är ett bantuspråk med officiell ställning i Sydafrika. Xhosa har ca 6,5 miljoner talare.

Enligt Kell var Winnie redan litterat utifrån den kulturella dimensionen. Hon både använde sig av olika texter (politiska, religiösa och sociala) och fyllde i diverse blanketter och besvarade brev från myndigheter. Det var mer osäkert i vilken grad hon kunde förhålla sig kritisk till texter. Men skolans mått på om man kunde läsa eller inte var enbart förmågan att avkoda rätt och Winnie hade de facto inte knäckt koden. Hon kunde inte ljuda ihop ord och var därför i skolans mening illitterat. Trots att hon dagligen löste många problem där skrift i olika former var inblandad, uppmärksammades detta inte av skolan. Hon fick inte använda den "vardagslitteracitet" hon redan hade, i sitt arbete med att utveckla "skollitteraciteten".

Den litteracitet som skolan erbjöd var isolerad från vardagspraktiken och undervisningens form, som t.ex. bruket att svara på frågor med hela meningar, var främmande. Även om man använde "vardagsmaterial" i undervisningen gjorde man det på ett för Winnie ovanligt "skolmässigt" sätt. Grunden för denna typ av skollitteracitet är den socialiseringsprocess som alla förskolebarn går igenom då de deltar i olika aktiviteter och successivt skolas in i elevrollen. Som vuxen har man varken tid eller tillgång till någon sådan inskolning och Kell drar utifrån sina studier slutsatsen att alfabetiseringen för Winnies del, resulterade i "identity conflicts involving disempowerment and subjection, the exact opposite of what the literacy agencies wanted to achieve" (ibid s. 11).

Kells studie visar tydligt hur samhällets normer och värderingar finns inbyggda i själva läsandet och skrivandet. Även begreppen illitterat och litterat och vem som ska tilldelas det ena eller andra epitetet bestäms utifrån hur man i den rådande politiska situationen och den förhärskande, dominerande diskursen, talar om litteracitet (Fairclough, 1995). Med den franske sociologen Bourdieu (1991) terminologi skulle skollitteraciteten sägas representera ett visst *kapital* som medför acceptans och erkännande som "normal" vuxen, något som inte alla former av läs- och skrivkunnighet medför och som förmodligen var det Winnie sökte men inte uppnådde.

Brist- eller resursperspektiv

Vuxna flyktingar och invandrare från andra kulturer och utbildningssystem, som inges en uppfattning att vissa former av läsning och skrivning värderas som rätta medan andra ses som mindre värdefulla, kan uppleva sin bakgrund och kulturella identitet som en brist och belastning. Detta kan, som också den svenska antropologen Sachs (1986) visat, få mycket negativa konsekvenser. Den grupp turkiska kvinnor, som hon följde när de deltog i alfabetiseringsundervisning i Sverige, konfronterades med en syn på skriften som tanke- och inlärningsverktyg och en typ av undervisning som i många avseenden stred mot deras tidigare erfarenheter av utbildning och skrift som i hög utsträckning reproducerande och utan krav på egentlig läsförståelse. En av dessa kvinnor säger:

Vi är som djur här. Vi kommer aldrig att läsa och skriva som andra människor. Vi visste inte att vi var så mycket sämre än alla andra. (Sachs, 1986: 66)

Tvärtemot intentionerna medförde undervisningen, trots att deltagarna fått läs- och skrivundervisning på turkiska (deras modersmål), att de, precis som Winnie i Kells studie, upplevde sig gå från kompetens till inkompetens. De upplevde att omvärlden såg dem som inkompetenta, trots att de själva alltid sett sig som kunniga och duktiga kvinnor. Flera av dem sökte sig senare till koranskolan och när de intervjuades sex år senare, hade de flesta inte kvar några spår av de läs- och skrivfärdigheter de skaffat sig i den svenska vuxenutbildningen.

I Carlsons studie av sfi-utbildningen (2002) jämför en av de lågutbildade deltagarna sin inlämning av svenska språket i undervisningen med hur det var när hon skolade in sitt barn på dagis:

Jag lärde mig en hel del under de två veckorna för att man frågade om saker och de sade saker och det blev upprepat. Det är på det viset som man lär sig mycket bättre – här i skolan så säger läraren någonting och man tittar i lexikon och man skriver ned det, så det man ska lära sig blir kvar där (= i boken) – det är lättare att glömma det då. ...på dagis om läraren eller dagisfröken säger någonting och man inte förstår...man skriver inte i någon bok. För om man skriver någonstans så kommer det i glömska. Om man kommer ihåg det man ska säga då lär man sig det bättre. (Carlson, 2002: 189)

Många deltagare är vana vid att lära sig nya språk genom naturlig språkkontakt och det borde, i större uträkning än vad det är i dag, också vara en utgångspunkt för alfabetiseringsundervisningen (Skolverket, 2003a). En balans mellan en mer formell språkinläring, baserad på medveten kunskap, förklaringar, regler och modeller och en mer informell kommunikativ inläring ger deltagarna bättre förutsättningar för att utveckla sitt språk (Lindberg, 1996, Lindberg och Skeppstedt, 2000). Det är viktigt att utbildningen möter de kommunikativa erfarenheter och behov som deltagarna har och väver in dem i undervisningen. Här kan modersmåls lärare eller tolkar tillföra den kompetens som kan bli avgörande för om utbildning och deltagare ska kunna mötas och förstå varandras intentioner och behov.

Att lyfta fram och utgå från deltagarnas egna erfarenheter av olika sociala och språkliga praktiker i majoritetssamhället ger också en grund för reflektion och kritisk granskning, som kan underlätta hanteringen av den känsla av otillräcklighet och marginalisering, som många upplever i olika möten med samhället (Norton, 2000). En sydafrikansk studie av Barton & Hall (2000) visar dock att en undervisning med denna ambition ändå inte fick avsedd effekt. Lärarna visste att deltagarna ofta skickade brev till släktingar som arbetade långt hemifrån och tog, för att underlätta deras praktik, upp just brevskrivning i skolan. Undervisningen visade sig inte i någon nämnvärd utsträckning påverka deltagarnas praktik utanför skolan, utan de behöll sitt gamla sätt att skriva brev. Själva brevskrivandet var nämligen en starkt kollektiv process som visade sig ha djupa historiska och sociala rötter och den ”skolmässiga” brevstandarden var inget de tyckte sig ha nytta av. Om man genom alfabetiseringsprocessen tvingas förändra sin identitet och gå med på att ”socialiseras” in i en västerländsk, akademisk syn på hur kommunikation ska gå till är man kanske inte beredd att överge sina trygga, mer muntligt baserade skrivvanor för att övergå till mer främmande, osäkra och skriftligt baserade (Sachs, 1986; Horsman, 1989).

De reella möjligheterna att utgå från deltagarnas behov är beroende av vilken syn på litteracitet som ges tolkningsföreträdare och hur mycket av värderingar och förutbestämda uppfattningar om ”vad man bör kunna” och ”vem man bör vara”, som finns inbyggt i läroplaner, lokala arbetsplaner och läromedel (Carlson, 2002). Den svenska vuxenutbildningens aktörer har all anledning att vara mer självkritiska och uppmärksamma dessa strukturer.

Konsekvenser för alfabetiseringsundervisningen

Genom att fokusera på deltagarnas brister, dvs. det som de *inte* kan i relation till rådande normer för skollitteracitet, bortser man från de resurser i form av språk och kunskaper och erfarenheter som alla har och som skulle kunna vara en tillgång i undervisningen. Ett sådant bristperspektiv kan i alfabetiseringsssammanhang ta sig följande uttryck (efter Alver & Lahaug, 1999: 124–126):

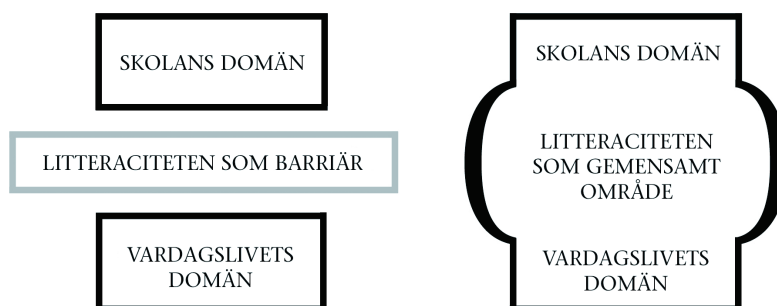
Deltagarna **kan inte** anteckna för att komma ihåg ett innehåll och **inte** heller använda lexikon eller grammatikböcker. De **kan inte** läsa olika texter för att utöka sitt ordförråd och **inte** heller göra skriftliga övningar för att träna ord och strukturer. De **kan inte** göra skriftliga hemuppgifter.

Utifrån ett resursperspektiv kan samma verklighet betraktas på följande sätt:

Deltagarna **har redan** strategier för att lära i handling och genom samtal och de **är bra på** att minnas utan att använda skrift. De **är vana vid** att förmedla sina kunskaper muntligt och **förstår** skriftens funktion genom att andra människor läst och skrivit för dem eller tillsammans med dem. De **har tidigare lärt sig** flera språk utan att använda skrift.

De skilda förhållningssätten får naturligtvis långtgående konsekvenser för undervisningen. I det följande presenteras avslutningsvis två alternativa modeller för alfabetiseringsundervisning; den ena baserad på ett bristperspektiv – en begränsande modell – den andra baserad på ett resurstänkande – en utvidgande modell.

I den *begränsande modellen* står skolans domän för en formell grundutbildning för vuxna, utformad som en spegling av grundskolan, där det viktigaste målet är att förbereda deltagarna för vidare skolgång. Den förutsätter en skollitteracitet som byggs upp av väl definierade läs- och skrivefärdigheter relaterade till olika nivåer och mätta med betygsrelaterade kriterier. Vardagslivets domän innehåller alla de sociala läs- och skrivrelaterade situationer som man är delaktig i utanför skolan: i hemmet, ute i samhället och på arbetsplatser. Dessa läs- och skrivpraktiker är alltid inbäddade i och färgade av sina specifika kontexter.



Figur 22.3 Alternativa modeller för alfabetiseringsundervisning (Idé efter Kell, 2003).

Det som händer i den begränsande modellen är att dessa två domäner inte möts. Skolans organisation, regelverk och förhållningssätt kan snarare bli ett hinder än ett möte. Det deltagarna lär sig i skolan kan i bästa fall användas där, men förändrar inte nämnvärt deras dagliga praktik utanför skolan (jämför Sachs, 1986; Kell, 1996). Skolans individcentrering och betoning av individuella färdigheter står i stark kontrast till världen utanför skolan där de flesta aktiviteter, inte minst de skriftrelaterade, är sociala och genomförs tillsammans med andra (Resnick, 1987). Litteraciteten, som den hanteras i undervisningen, blir en barriär i stället för en brygga och inte ett stöd för den förändring många söker (Stein, 1995).

I *den utvidgande modellen*, däremot, skapas ett fält mellan skolans och vardagslivets domäner där de olika läs- och skrivpraktikerna kan mötas och sammanlänkas. I detta fält finns utvecklingsmöjligheter för en kritisk litteracitet och ett metaspråkligt lärande. Här aktiveras den sociala interaktionens medierande funktion (Säljö, 2000) och man skulle kunna jämföra fältet med Vygotskys (1962) utvecklingszon, zone of proximal development, dvs. det område, där en stark utveckling av individens kunskaper eller färdigheter kan ske om stöd ges, verbalt eller genom handling, av någon på området kunnigare eller mer erfaren individ (se vidare Lindberg, 2001). Utvecklingspotentialen gäller förstås för alla som är aktiva i fältet: deltagare, lärare och andra aktörer och "fältet" kan i praktiken vara olika arbetsplatser, affärer, BVC, barnens skola, dagis, föreningar eller myndigheter.

Den utvidgande modellen, som utgår från ett resursperspektiv på deltagarna, möjliggör en utbildning som förbereder deltagarna för olika nya utmaningar, samtidigt som den tar sin utgångspunkt i och bygger på deras tidigare livserfarenheter och skolutbildning. För att åstadkomma en utveckling mot en utvidgad modell behöver vi i ökad utsträckning reflektera över vår syn på kunskap och utbildning och våra egna värderingar i relation till de vuxna som söker utbildning. Kännedom om vilka krav på litteracitet som samhället ställer och hur kraven uppfattas är också nödvändig för att kunna möta deltagarna på ett professionellt sätt.

Utifrån den kunskap om vad som kännetecknar en framgångsrik alfabetiseringsundervisning som vi idag har tillgång till genom forskning och mångårig erfarenhet, kan de centrala utgångspunkterna för en undervisning som präglas av ett resursperspektiv sammanfattas i (1) *ömsesidig respekt och levande dialog* mellan alla medaktörer i utbildningen, (2) *meningsfullhet och användbarhet* när det gäller undervisningens form, innehåll och material och (3) *allas delaktighet och medansvar* i lärandeprocessen. I det följande görs ett försök att tydliggöra vad dessa utgångspunkter får för konsekvenser för undervisningen.

Ömsesidig respekt

I Sverige genomförs nästan all alfabetisering fortfarande på svenska. Det innebär att många deltagare ska lära sig läsa och skriva och bli litterata på ett språk som de ofta ännu inte behärskar muntligt, vilket naturligtvis medför en oerhört komplicerad inläringssituation för både lärare och deltagare. För att en ömsesidig respekt ska kunna upprätthållas måste regelbundna deltagarsamtal, där båda parter använder sina respektive modersmål, bilda basen för arbetet (se vidare Alver & Lahaug, 1999; Franker, 2000). Här är lärarens *attityder* avgörande för vilken syn på kunskap och på deltagarens resurser man har. Många vuxna utan tidigare skolerfarenhet har föreställningar om skolan som sträng och straffande och är därför oroliga och osäkra inför skolstarten. Fördelen med att ha tillgång till en lärare som talar ens modersmål beskriver en deltagare så här:

I början var det mycket viktigt för oss att vi hade en hemspråklärare som förklarade allting för oss. Vi kände oss mycket nöjda med att vi förstod. På det sättet behövde vi inte gissa vad saker och ting betydde. Sådana viktiga ord och begrepp som bokstav, ljud, ord, mening och fråga. Han kunde förklara och jämföra med modersmålet. Det gick säkert också mycket snabbare. (Invandrarprojekt –93, 1994: 10)

Den trygghet, som det egna språket ger, skapar en säkrare grund för att förstå, både det nya språket och undervisningen på språket (se vidare Blob, 2002). Ett resultat av de återkommande deltagarsamtalen är upprättandet av en individuell studieplan som fortlöpande revideras. Samtalen blir ett led i den kontinuerliga utvärderingen av undervisningen där en dialog om såväl sociala som språkliga och metaspråkliga föreställningar ingår.

Meningsfullhet och användbarhet

Innehållet i alfabetiseringsundervisningen måste kännas meningsfullt, kunna möta deltagarnas förväntningar och verkligen beröra deras livssituation. Det ska hela tiden kopplas till aktuella sociala sammanhang och ge handlingsberedskap inför praktiska situationer i nuet och i framtiden. Trots att det finns en fara att utbildningen alltför snävt inriktas på att lyckas i vidare skolarbete snarare än att lyckas i livet bör naturligtvis de deltagare som redan från början är inriktade på vidare studier få möjlighet att tillägna sig en fungerande "skollitteracitet".

Mer "traditionella" läseböcker producerade för andra målgrupper (t.ex. svenska barn) hör inte hemma i alfabetiseringsundervisningen, där autentiskt material i form av t.ex. blanketter, brev, tidningar, broschyrer, kataloger och skönlitteratur tillsammans med vuxenpassade läromedel och olika dataprogram i stället får bilda underlag för problemlösning och muntliga och skriftliga aktiviteter. Ett läsande och skrivande som har deltagarnas eget talspråk och deras egna upplevelser som grund tydliggör skriftens övergripande funktion som ett verktyg för kommunikation och förändring. Detta underlättas även av utnyttjandet av realistiska och naturliga läs- och skrivpraktiker, som låter deltagaren fungera i andra roller än bara "kodknäckarens". Det kan t.ex. innebära att gå till banken och fylla i blanketten där i stället för i klassrummet. Autentiskt material och autentiska

aktiviteter genomgår nämligen oundvikligen en förändring när de kommer in och rekontextualiseras i klassrummet (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Att tillsammans med andra deltagare få praktisera sina färdigheter i verkliga situationer utanför skolkontexten bekräftar ännu tydligare ”de nya verktygens” användbarhet och underlättar en självständig användning av dem i sitt eget vardags- och arbetsliv. Olika kombinationer av teoretiskt och praktiskt arbete ger även utrymme för olika sätt att lära. Genom att integrera studiebesök av olika slag och t.ex. caféverksamhet, grönsaksodling eller olika former av hantverk i undervisningen, har den egna kompetensen blivit både användbar och synlig, vilket lett till att självförtroendet och motivationen ökat (Håkansson, 2003). Språkpraktik i samhället eller på någon arbetsplats kan också ge stimulans och motivation för vidare studier, yrkesarbete och en vilja att utveckla sin litteracitet. Möjligheten att få utveckla sin litteracitet genom en kombination av yrkesarbete och utbildning framstår för många som den mest önskvärda vägen till vidare yrkesutveckling, integration och egen försörjning (Skolverket, 2001).

Delaktighet och medansvar

Inbjudan till delaktighet och medansvar bör ges redan från början i den kartläggning av varje deltagares resurser som görs och i det första introduktionssamtalet och sedan prägla allt vidare arbete (Invandrarprojekt-93 1994; Franker, 1994, 1997). Som vuxna är deltagarna naturligtvis vana vid att ta ansvar för familj, barn och arbete, men det verkar trots det som om både lärare och deltagare ibland inte tror att samma regler gäller i skolsituationen. Lärarens attityd kan antingen förstärka en mer ”traditionell” lärar- och elevroll *eller* medverka till att alfabetiseringsundervisningen ses som en lika naturlig plats för ansvarstagande som vilken annan arbetsplats som helst.

Flera studier på senare tid (bl.a. Fingeret & Drennon, 1997) har också lyft fram gruppens betydelse för trygghet i inläringssituationen. Den ger en ”familjekänsla” samtidigt som den öppnar för utvecklandet av nya ”litterata” relationer och gör det lättare att våga pröva nytt. Ett ständigt, gemensamt kritiskt ifrågasättande av

form, arbetssätt och innehåll stärker medvetenhet och kunskap om lärandet och ger möjlighet för både anordnare och deltagare att upptäcka om undervisningen underlättar genomförandet av verkliga förändringar i deltagarnas dagliga liv. De vuxna blir medskapare av sin egen bildning, synliggör sina resurser och kan stärkta delta i de sammanhang de önskar i samhället. Genom att ständigt få ta del av andras erfarenheter och kunskaper och att dela med sig av sina egna ökar både deltagarnas och lärarnas självförtroende.

Utmaningar för framtiden

Avslutningsvis kan sägas att vi i Sverige står inför flera spännande utmaningar när det gäller att utveckla den grundläggande vuxenundervisningen och sfi-undervisningen i kombination med praktik och annan verksamhet till ett förbättrat instrument för ökad demokrati och integration, i enlighet med intentionerna i lagtext och styrdokument. En fungerande, utvecklad samverkan med andra aktörer (se t.ex. Skolverket, 2001; SOU 2003:77) är avgörande för en hållbar utveckling på såväl individnivå som när det gäller mer övergripande forskning, utbildningsplanering och arbetsmarknadsutvecklande insatser.

Framförallt krävs mer forskning i en svensk och nordisk kontext om hur vuxna utvecklar sin litteracitet och hur majoritetssamhället kommunicerar med personer som inte kan ta till sig ”vanliga texter”. Vi behöver också mer kunskap om hur analfabeter och kortutbildade själva ser på sina språkliga och kulturella förutsättningar för integration i samhället. Hur agerar man i skriftspråksrelaterade situationer och vilka olika strategier för att nå en fungerande litteracitet använder man sig av? Hur är skriftlig information från myndigheter och media utformad och hur uppfattas den? Hur påverkas kraven på och innehållet i litteraciteten när läsandet och skrivandet alltmer flyttas från boken till bildskärmen? Detta är exempel på forskningsfrågor av stor relevans, inte bara för en framgångsrik alfabetiseringsundervisning, utan även för demokratins utveckling i det mångkulturella och flerspråkiga Sverige.

Den utbildning som vänder sig till denna målgrupp måste ges nya former och utvidgas till att omfatta nya domäner och involvera

nya aktörer utan att den pedagogiska professionalismen får stryka på foten. Här behövs en utbildning vars innehåll ger mer effektiva verktyg för fortsatta studier och möjliggör en aktiv delaktighet i vardags- och arbetsliv. Min förhoppning är att de teoretiska resonemang och de erfarenheter som redovisats i denna artikel kan inspirera till förändringar i den praktiska verksamheten. Det är först genom sin tillämpning som de teoretiska modellerna kan visa sin styrka och relevans när det gäller att påverka såväl själva utbildningen som attityder till olika former av litteracitet.

Litteratur

- Abadazi, H. (1994), *What we Know about Acquisition of Adult Literacy. Is there Hope?* World Bank discussion Papers 245. Washington: The world Bank.
- Alver, V. & Dregelid, M. (2001), Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge. I: Naucclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Alver, V. & Lahaug, V. (1999), *Alfabetisering – mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråk-lige*. Oslo: Novus forlag.
- Barton, D. (1994), *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hall, N. (2000), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996), *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Blob, M. (2002), *Modersmålsbaserad vuxenutbildning*. Malmö: Malmö stad. Hyllie Stadsdelsförvaltning. Arbete & Integration.
- Blommaert, J. (2001), *Reflections on Linguistic Ethnography in the UK*.
Bonnier Utbildning (2001), *Lyckas med läsning. Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1988), Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32–42.
- Burns, A. & Hood, S. (eds.) (1998), *Teachers' Voices 3: Teaching Critical Literacy*. Sydney: NCELTR.
- Carlson, M. (1995), *Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan*. Sociologiska Institutionen. Göteborgs universitet.
- Carlson, M. (2002), *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993), A cultural-historical approach to cognition. I: Salomon, G. (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, J. (1995), Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, 75–93.
- Cummins, J. (2001), Andraspråksundervisning för skolframgång. – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Ferdman, B. M. (1999), Ethnic and minority issues in literacy. I: Wagner, D., Venezky, R. & Street, B. V. (eds.), *Literacy: An International Handbook*. Boulder, Colo: Westview press.
- Fingeret, A. (1983), Social network: A new perspective on independence and illiterate adults. *Adult Education Quarterly*, 33.
- Fingeret, A. & Drennon, C. (1997), *Literacy for Life. Adult Learners, New Practice*. New York: Teachers College Press.
- Franker, Q. (1994), Alfabetisering, analfabeters läs- och skrivinläring. I: Skolverket. *Referensmaterial i svenska som andraspråk för grundläggande vuxenutbildning*.
- Franker, Q. (1997), Alfabetisering – på vems villkor. I: Andersson, A.-B., Enström, I., Källström, R., & Naucér, K. (red.), *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.
- Franker, Q. (2000), Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter. I: Åhl, H. (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

- Franker, Q. (2003a), Litteracitet – en fråga om demokrati och delaktighet. I: *Besyv nr 12.2003. Andetsprogstilegnelse og Alfabetisering – et temanummer om spor 1*. Köpenhamn: Dansk Magisterforening – sektion 45.
- Franker, Q. (2003b), Äntligen kan jag läsa. Om vuxna invandrades litteracitet i det svenska samhället. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 108.
- Franker, Q., Hagman C., Sjöstrand, M. & Skeppstedt I. (1988), *Bal-longer eller bilden i språkundervisningen*. Specialarbete i lingvistik. Göteborgs universitet.
- Franzén, E. C. (1997), *Invandring och arbetslöshet*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. (1970), *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons Kursiv.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Fugelsang, A. (1973), *Applied Communication in Developing Countries: Ideas and Observations*. Uppsala: The Dag Hammarskjöld foundation.
- Gee, J. P. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Hampshire: The Falmer Press.
- Goody, J. (ed.) (1968), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977), *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1995), Ethnography in communities: Learning the everyday life of America's subordinate youth. I: Banks, J. & McGee Banks, C. A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Horsman, J. (1989), From the learner's voice. Womens experience of IL/ Literacy. I: Taylor and Draper (eds.), *Adult Literacy Perspectives*. Ontario: culture Concepts Inc.
- Hudson, W. (1967), The study of the problem of pictorial perception among unacculturated groups. *International Journal of Psychology*, 2. 89.

- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996), *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra spåklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Håkansson, M. (2003), Sfi måste leva vidare. *Invandrare & Minoriteter*, 3/2003. Stockholm.
- Integrationsverket (2000), *Utanför demokratin? Om invandrades politiska delaktighet. Sammanfattning och diskussion*. Invandrarverkets rapportserie 2000:14. Norrköping.
- Invandrarprojekt –93 (1994), Delprojekt 1. Självständiga arbetsformer för unga analfabeter*. Göteborgs utbildningsförvaltning.
- Kell, C. (1996), Literacy practices in an informal settlement in the Cape Peninsula. I: Prinsloo, M. & Breier, M. (eds.), *The Social Uses of Literacy. Studies in Written Language and Literacy 4*. Sached books and J. Benjamins publishing company.
- Kell, C. (2003), Paper at the NRDC conference in Nottingham March 2003.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996), *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Ruthledge.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Ruthledge.
- Kulbrandstad Iversen, L. (2002), Andrespråkslesing – ett blick på forskning fra Skandinavia. I: Hauksdottir, A. m.fl. (red.), *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog*. Reykjavík: Háskoli Íslands. Háskólaútgáfan.
- Kulbrandstad Iversen, L. (2003), *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuyumcu, E. (1993), Om tanke, kognition och uttryckssätt hos illiterata. I: Cerú, E. (red.), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion. Natur och Kultur.
- Lind, A. & Johnston, A. (1990), *Adult Literacy in the Third World. A Review of Objectives and Strategies*. Stockholm: SIDA.
- Lindberg, I. (1996), *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000), Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H. (utg.), *Svenskan i tiden – Visioner och verklighet*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindberg, I. (2001), Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

- Lundahl, B. (1998), *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, B. (2002), Att bli litterat på sitt andraspråk. I: Hauksdotir, A. m.fl. (red.), *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog*. Reykjavík: Háskoli Íslands. Háskólaútgáfan.
- Lundström, J. E. & Sahlström, B. (1992), *Talspråk, skriftspråk, bildspråk*. SIC 35 1992. University of Linköping. Studies in communication. Linköping: Tema kommunikation.
- Luria A. R. (1976), *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Originally published in Russian in 1974).
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds.) (2000), *Multilingual Literacies. Studies in Written Language and Literacy* 10. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Myrberg, M. & E-Gustavsson, A.-L. & Eriksson, Å. (1998), *International Adult Literacy Survey. Invandrades läs- och skriv- och räkneförmåga på svenska*. Rapport till Skolverket och Kunskapslyftkommittéen. Linköpings universitet.
- Myrberg, M. (2001), Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Norton, B. (2000), *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Person Education Limited.
- OECD (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Ong, W. [1982](1990), *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Antropos.
- Panofsky, E. (1994), *Perspektivet som symbolisk form*. Östlings bokförlag. Symposion.
- Prinsloo, M. & Breier, M. (1996), *The Social uses of Literacy. Studies in Written Language and Literacy* 4. Sached books and J Benjamins publishing company.
- Resnick, L.B. (1987), *Education and Learning to Think*. Washington: National Academy Press.
- Rockhill, K. (1987), Literacy as threat/desire: Longing to be somebody. I: Gaskill & McLaren (eds.), *Women and Education: A Canadian Perspective*. Calgary: Deselig.

- Sabatini, J. (1999), Adult reading acquisition. I: Wagner, D., Venezky, R. & Street, B. V. (eds.), 1999. *Literacy: An International Handbook*. Boulder, Colo: Westview press.
- Sachs, L. (1986), *Alfabetisering – en fråga om kultur och tänkande*. Tema Kommunikation SIC 12, Linköpings universitet.
- Sahlström, B. (1997), *Bildtolkning inom och mellan kulturer*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*. Cambridge.
- Shuman, A. (1983), Collaborative Literacy in an Urban, Multi-ethnic Neighbourhood. I: Wagner, D. (ed.), *Literacy and Ethnicity. International Journal of the Sociology of Language*, 42, 69–81.
- Skolverket (1997), *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Rapport 131. Skolverket.
- Skolverket (1998), *Vuxenutbildning. Tematisk rapport*. Skolverkets rapport 141.
- Skolverket (2000), *Med vuxenutbildning i fokus*. Rapport. Dnr 2000:2528.
- Skolverket (2001), *Överenskommelse om utveckling av introduktion för flyktingar och andra invandrare*. Dnr 07–2001:7349.
- Skolverket (2002), *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002*, Rapport nr 218. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003a), *"Som att öppna en dörr". Diskussion om alfabetisering – förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering i åtta kommuner*. Intern rapport. Dnr 01– 2001:3630. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b), *En studie av grundläggande vuxenutbildning i tjugo kommuner*. Intern rapport. Dnr 01–2001:3630. Stockholm: Skolverket.
- Smith, F. (2000), *Läsning*. Stockholm: Liber.
- SOU 2002. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Betänkande av kommittén för svenska språket. Stockholm: SOU 2002:27.
- SOU 2003. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Betänkande av sfi-utredningen. Stockholm: SOU 2003:77.
- Street, B. V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

- Street, B. V. (red.) (1993), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: University press.
- Street, B. V. (1995), *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, B. V. (2000), Literacy events and literacy practices. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds.), *Multilingual Literacies. Studies in Written Language and Literacy* 10. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stein, S. G. (1995), *Equipped for the Future: A Costumerdriven Vision for Adult Literacy and Lifelong Learning*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderberg, B. (1994), Medeltida literacy – ett nutida termproblem. I: *Språkbruk, grammatik och förändring. Festskrift till Ulf Teleman*. Lunds universitet, Nordiska språk.
- Söderlindh Franzén, E. (1990), *Lära för Sverige – en studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Tuinman, A. (2003), *International Advances in Measuring Competencies*. Paper at the NRDC international conference in Nottingham 2003.
- UNESCO (2001), *Literacy and Adult Education. Thematic Studies*. World Education forum. Education for all. Dakar, Senegal 2000.
- Utbildningsdepartementet (2002), *Stöd till vuxnas lärande*. Ds 2002:66. Stockholm.
- Wallace, C. (1988), *Learning to Read in a Multicultural Society. The Social Context of Second Language Literacy*. UK: Prentice Hall.
- Wignell, P. (1996), *Critical Literacy: A Linguistic Perspective*. Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.
- Williams, J. & Snipper, G. (1990), *Literacy and Bilingualism*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Nätadresser

www.skolverket.se/vux Kursplaner för den Grundläggande vuxenutbildningen. Kursplan för svenska för vuxna invandrare (sfi).

www.skolutveckling.se/vux/sfi/samarbete Om samverkan i och mellan kommuner.

www.lhs.se/sfi Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk

www.unesco.org UNESCO

www.val.se Information från valmyndigheten.

www.ets.org/all/survey.html Adult Literacy and Life Skills survey.

<http://svenska.gu.se/isa> Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet.