

Qarin Franker

Alfabetisering i Sverige — förutsättningar och möjligheter

Begreppet alfabetisering används i Sverige oftast i samband med den undervisning som bedrivs för vuxna invandrare som inte har haft möjlighet att lära sig läsa och skriva tidigare i sitt liv. Men vad innebär det att vara analfabet och bosatt i Sverige idag och hur fungerar den alfabetiseringsundervisning som finns? Dessa frågor ska denna artikel diskutera och i det sammanhanget även försöka ge några förslag på hur verksamheten skulle kunna utvecklas och förbättras.

Alfabetisering är mer än att bara lära sig bokstäverna

Att alfabetisering innebär något mer än att lära sig bokstäverna det är nog de allra flesta lärare och forskare som sysslar med alfabetisering ense om. Det är klart att man behöver kunna avkoda krumelurerna på papperet, koppla ett visst tecken till ett visst ljud, men det räcker inte. Man måste också kunna förstå det man läser och ha automatiserat själva avkodningstekniken för att kunna betraktas som litterat dvs. läs- och skrivkunnig. När man även kan använda sig av sin läsning och skrivning i sin egen vardag är man funktionellt läs- och skrivkunnig och det är ofta målet för alfabetiseringsarbetet.

UNESCO enades under sin alfabetiseringskonferens 1975 om en definition av funktionella läs- och skrivfärdigheter som visar dess relativitet gentemot det samhälle som individen lever i och den enskildes egna behov.

”En person är funktionellt litterat när han har uppnått de grundläggande kommunikations färdigheter som gör det möjligt för honom att ta del i alla de aktiviteter, i vilka kunskaper i läsning, skrivning och matematik är nödvändiga i hans grupp eller samhälle och när de uppnådda kunskaperna och färdigheterna gör det möjligt för honom att använda dessa för sin egen och samhällets utveckling.”
(Ur Declaration of Persepolis, 1975, min översättning)

Man lär sig alltid läsa och skriva i en viss kontext och därför blir de normer och värderingar som gäller i det samhälle där detta sker inbyggda i

själva läsandet och skrivandet. Läs- och skrivundervisningen kan aldrig vara neutral utan påverkas alltid av det rådande sociala, politiska och kulturella klimatet (Street, 1986, 1995; Freire, 1968; Wallace, 1988).

Att kunna läsa ingår i vuxenrollen

I många samhällen ingår det ofta i rollen som vuxen att kunna läsa och skriva. Att vara litterat hänger inte bara samman med vissa sociala och arbetsmarknadsmässiga roller utan hör i många länder även ihop med politiska rättigheter, som t.ex. rätten att rösta. Det är således en betydelsefull del av ens identitet som vuxen och fullvärdig medborgare (Wallace 1988). Läs- och skrivefärdigheter hör på ett naturligt sätt till vardagslivet både på ett personligt och ett socialt plan. Så naturligt att vi inte reflekterar över det förrän vi hamnar i en miljö där vi inte kan använda oss av dem som vi brukar (t.ex. vid ett besök i Kina) eller när vi möter någon i Sverige som inte kan läsa eller skriva.

Kan man vara en kompetent medborgare och vuxen i ett sammanhang men inte i ett annat? Vi ska illustrera frågan genom att titta på en bild från en vallokal i Eritrea. Den är tagen för 2 år sedan när de hade sitt första fria val där.

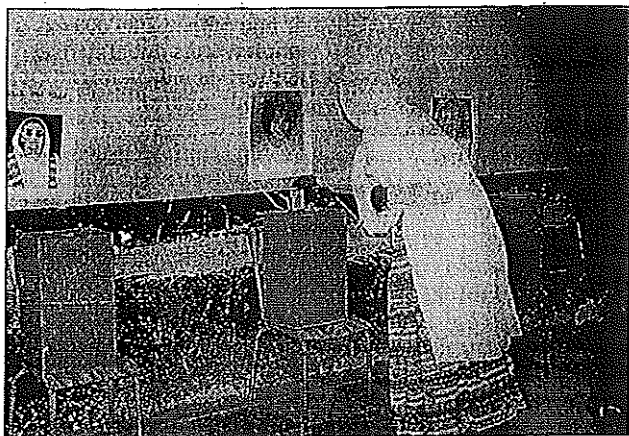


Bild: SAMMI SALLINEN

En historisk röst. I går hölls det första valet i Eritreas fyraåriga historia som självständig stat. I detta första val röstas ledamöter för de regionala politiska enheterna fram. Dessa ska sedan rösta för det första nationella parlamentet. 30 procent av de platserna är reserverade för kvinnor.

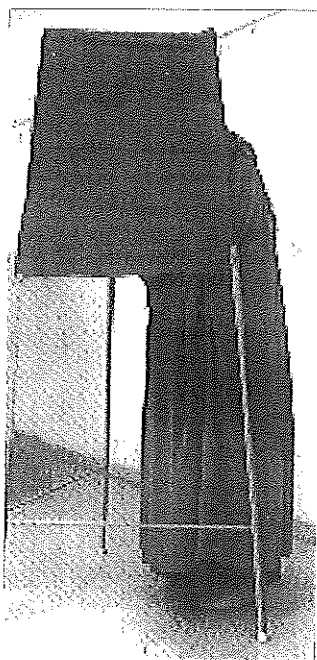
Figur 1

Ur: Göteborgsposten 970302

Hur ser det ut i vallokalen? Utefter väggarna hänger stora bilder, porträtt, på kandidaterna med namnet skrivet över och en låda under varje bild där man kan stoppa ner sin röstsedel för att rösta på just den kandidaten. Vilka läs- och skrivkunskaper krävs för att kvinnan på bilden ska kunna utöva sin medborgerliga rättighet (och skyldighet) att rösta i valet i sitt eget land? Kan hon kanske klara sig helt utan? Ja, det kan hon faktiskt. Valproceduren är organiserad och utformad så att alla vuxna, oavsett läs- och skrivkompetens, ska kunna delta. Här är det möjligt för alla vuxna, även analfabeter, att känna sig kompetenta.

Låt oss tänka oss att samma kvinna måste lämna sitt land och fly till Sverige. Vad händer då när det är dags för val och hon ska rösta i kommunalvalet i den kommun där hon bor. Hur ser våra vallokaler ut?

Inga bilder på kandidaterna och inga röstlådor för de olika kandidaterna utan i stället mängder med olika röstsedlar, små papperslappar med finstilt text som är ytterst likartad, "Arbetarpartiet socialdemokraterna", "Moderata samlingspartiet", "Kristdemokraterna". Här krävs det, underförstås det, att du ska kunna skilja dessa lappar åt och ensam bakom skärmen stoppa rätt lapp i ett kuvert. Skulle kvinnan från Eritrea som är analfabet klarat det? Nej, inte helt på egen hand förstås. Men otaliga döttrar och söner har hjälpt sina icke läskunniga föräldrar genom att hemma stoppa ner rätt röstsedel i mammas eller pappas ficka innan de har gått iväg för att rösta. Med lite hjälp så fungerar det alltså trots allt.



Figur 2

Det här exemplet visar för oss hur olika samhällets olika krav på skriftfärdigheter får konsekvenser för den enskilda människan och hennes känsla av kompetens. Här i Sverige blir samma person som var kompetent i sitt hemland inkompetent, i alla fall i majoritetssamhällets ögon. Migrationen innebär att hon plötsligt befinner sig i ett högteknologiskt informationssamhälle. Ett samhälle som ställer helt andra och avsevärt större krav på skriftkunnighet än tidigare.

I det senaste valet i Sverige (september 1998) var valdeltagandet i vissa stadsdelar i Göteborg lägre än 50 %. Det var de mest invandrarrika stadsdelarna som låg lägst i statistiken. Att så många inte har utnyttjat sin demokratiska rätt att rösta i ett politiskt val i sitt nya hemland är både nedslående och oroväckande. Nedslående om anledningen är att de helt enkelt inte kunnat eller velat rösta, oroväckande för den urholkning av demokratin som detta uppenbarligen kan leda till.

Man måste kunna läsa och skriva i dagens samhälle

Skriftspråkliga kunskaper är i många samhällen det som ger tillgång till information. En information som endast är åtkomligt på detta sätt. Det moderna demokratiska samhället kräver att var och en ska kunna använda skriften för att kommunicera effektivt och lämna och hämta information.

I boken "Analfabeten" skrev Ivar Lo Johansson (1951) om sin far:

Min far var analfabet.

Han hade aldrig lärt sig skriva eller läsa skrivet. Han hade på gehör övat in ett slags namnteckning att ha vid högtidliga tillfällen. Den liknade ibland en gårdsgård med omaka störpar. Ibland liknade den en hund...

Han lärde sig aldrig läsa skrivet. Han kunde inte ens läsa vad han själv skrivit.

Min mormor och morfar kunde inte heller skriva ens sina namn, men de behövde det inte. I Eklandet hade inte heller min far behövt det. Som egnahemmare däremot behövde han det....

– Jag skulle ha behövt kunna läsa och skriva, sa han ibland klagande. Det hade varit lika viktigt som att ha fått lära sig att arbeta. Nu skrattar dom istället åt en. Och dom lurar en. Man får betala för att man är dum...

Han hade en naturlig godhet. Han hade takt, sa aldrig en råhet. De som träffade honom tog honom alltid först för en "bildad" man. Så upptäckte de att han inte ens kunde skriva.

– Vad är det för sorts folk? sa de. En analfabet? Finns det analfabeter än? Är det inte vilda folkslag? Vi är ju ändå bra långt in på nittonhundratalet.

(Ivar-Lo Johansson: *Analfabeten* 1951, s 81, 83)

Det är inte länge sedan det här i Sverige fanns många människor som inte kunde eller förstod hur de skulle använda sig av skrift. Vi kan jämföra med kvinnan från Eritrea som idag möter ett samhälle så olika det hon vuxit upp i själv, med helt andra och mer omfattande krav på läs- och skrivkunnighet än hon är van vid. Är de krav som samhället har idag de krav man måste leva upp till för att lyckas? Ofta är det så men det finns även exempel på motsatsen. Hussein kunde läsa och skriva lite på sitt språk när han kom till Sverige men lärde sig det aldrig på svenska. Trots det driver han idag en blomstrande charkuteriverksamhet i Saluhallen i Göteborg. Medarbetarna talar med de svenska kunderna medan Hussein själv tar hand om de turkiska. Utan skolans läs- och skrivefärdigheter men med ett väl fungerande nätverk har han ordnat ett bra liv för sig själv och sin familj (Carlsson 1995).

Många av våra elever har kanske liknande nätverk omkring sig som gör att de inte själva behöver läsa och skriva och därför kanske inte heller är så intresserade av att tillägna sig dessa färdigheter, när det erbjuds av skolan. Men det finns många som vill förändra sin situation och ser erövrandet av det skolan kan erbjuda som en väg till ett nytt liv, en förbättrad tillvaro.

En kvinna från Libanon (35 år) berättar i en intervju om sina förväntningar på skolan:

"Jag har en bra chans här i Sverige, som kvinna att komma till skolan och lära mig läsa och skriva. Då får man med tiden framgång... Jag vill fortsätta att leva här och kanske få ett jobb. En annan viktig sak är att jag vill förstå andra svenskar."

(Invandrarprojekt-93 1994)

För många medför möjligheten att studera som vuxen att helt nya och oväntade dörrar öppnar sig.

Skriftkunnighet kopplas till familjen snarare än till individen

Måste man bära på skriftkunnigheten själv? Räcker det inte om någon i familjen eller i den nära släkten kan läsa och skriva? I många länder i världen finns det personer som lever på att sälja sin skrivkunnighet precis

på samma sätt som andra säljer tomater, kläder, kryddor eller cyklar. De har sitt bord och sin skrivmaskin placerat strategiskt på marknader och utanför myndighetsbyggnader. Är man van vid det känns det kanske naturligt att resonera på följande sätt: "Min bror är ju bra på att snickra och laga sådant som går sönder i huset och själv kan jag reparera bilar, min son förstår och kan fylla i de blanketter vi behöver och min dotter talar mycket bra svenska och min hustru syr och lagar kläder. Tillsammans har vi den kompetens som krävs. Det är inte konstigare än så. Räcker inte det längre?" Nej, inte utifrån en västerländsk syn på hur individ och skrift hör ihop. Dessa båda fenomen sätts i väst självklart i centrum och sammanbinds med varandra. Men detta behöver inte upplevas som så självklart, utan tvärtom ganska onödigt eller i alla fall inte alltid de mest praktiska. Varför måste just läsning och skrivning vara en individuell kompetens?

Är det något som skiljer läsning och skrivning från andra aktiviteter?

Både du och jag kanske bär med oss bilder av primitiva kulturer tydligt skilda åt från de civiliserade just genom att man inte använder sig av skrift. Analfabeter, som personer som tänker helt annorlunda jämfört med oss som gått i skolan och kan läsa och skriva.

Tanken att tillgången till skrift är det som omskapar hela medvetandet finns hos Walter Ong (1990) och redovisas i boken "Muntlig och skriftlig kultur". Där befästs existensen av "the great divide" – den stora klyftan mellan illitterata och litterata. Ong och Goody (1968, 1973, 1990) hävdar att det finns en läs- och skrivkunnighet som gör att när man väl förstått att läsa och skriva förändras tänkandet. Då kan man utföra komplicerade, logiska, abstrakta resonemang. Lurias klassiska undersökning, från 30-talet i Uzbekistan, av hur illitterata och litterata förhöll sig till logiska resonemang och abstrakta kategoriseringar visade, enligt Ong, hur sättet att tänka förändrades från konkret och situationsbundet till abstrakt och kontextfritt när människorna hade lärt sig läsa och skriva. Att de litterata tänker annorlunda beror bland annat på, menar Ong, den fullständiga överensstämmelse som finns mellan ljud och bokstav i den alfabetiska skriften. (Det var den grekerna skapade genom att lägga till tecken för vokalljuden i det alfabetiska konsonantsystem som de övertog från fenicierna.) Detta möjliggjorde de moderna vetenskapernas framväxt och att samhället kunde öka sin komplexitet.

Men är verkligen ett abstrakt logiskt tänkande förbehållet den läs- och skrivkunniga människan? Marie Carlsson (1995) beskriver en undervisningssituation på grundvux där deltagarna kom och bad läraren att för-

Bland flykting- och invandrargrupper i väst finns känslan av att vissa former av läsning och skrivning är de "rätta" och andra är "felaktiga". En undersökning bland latinamerikanska kvinnor i USA visade att de trots att de kunde läsa och skriva i vardagslivet inte trodde att det de gjorde var det rätta utan de ville lära sig det "riktiga" sättet att läsa och skriva i skolan (Rockhill, 1987).

Att behärska läsandet och skrivandet kan vara ett kraftfullt redskap. Paulo Freire (1968) som redan på 40-talet startade alfabetiseringskampanjer i Brasilien citeras ofta i alfabetiseringssammanhang. En slogan under arbetet för att motivera människor att delta i undervisningen var: "to know the word leads to transforming the world". Med hjälp av språket kunde man skaffa sig makt över det som bestämde ens levnadssituation. Han kopplade läs- och skrivkunnighet till politisk makt och menade att det är en demokratisk rättighet att få tillägna sig detta verktyg (= få 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", mot sin frigörande och medvetandegörande metod. I stället för att läraren, bildligt talat, öppnade elevens huvud och fyllde på (satte in) sin egen kunskap där så menade Freire att det viktigaste var att varje deltagare skulle bli subjekt i sitt eget aktiva sökande efter ny kunskap.

Vilket innehåll ska alfabetiseringen ha?

En kanadensisk forskare, Horsman (1989) intervjuade kvinnor som anmält sig till en kurs i läsning och skrivning om deras önskningar inför kursen. De som anordnade kursen utgick ifrån att läs- och skrivbehoven var nära sammankopplade med deltagarnas kvinnoidentitet och de skapade ett innehåll i kursen som rörde den sfären: vård och barn. Men kvinnorna själva som såg läsningen och skrivningen främst som en väg bort från hemmet kände att de genom kursens innehåll blev förpassade dit igen. Kursen gav dem på så sätt inte den förändring av identiteten som de hade önskat.

I en svensk studie följde socialantropologen Lisbet Sachs (1986) en grupp turkiska kvinnors deltagande i en alfabetiseringskurs i en Stockholmsförort. Några av dessa kvinnor säger, efter att de hade genomgått undervisning på grundvux och alfabetiserats på turkiska, som var deras modersmål.

"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."

De kände sig uppenbarligen inte som deltagare eller medskapare i sin alfabetiseringsprocess. Tvärtemot intentionerna hade undervisningen medfört att de från att ha känt sig kompetenta nu kände sig inkompetenta. Flera av dem sökte sig till koranskolan i stället och när Sachs intervjuade dem sex år senare hade de flesta inte kvar några spår av de läs- och skrivefärdigheter de skaffat sig. De hade heller inte haft någon användning av det som de lärt sig. När Sachs diskuterar orsakerna till detta misslyckande för hon fram tanken att en alfabetiseringsundervisning på svenska kanske hade varit bättre. Då hade kvinnorna kunnat behålla sin muntliga turkiska identitet och lagt till en svensk litterat identitet i stället för att förändra den turkiska här i Sverige.

Vi som arbetar med analfabeter frågar oss ofta: Varför är det så svårt för många att lära sig läsa och skriva? Vem är det fel på? Är det vi lärare som inte förstår hur vi ska kunna skapa en effektiv, intressant läromiljö eller är det deltagarna som inte förstår, eller inte passar för de metoder och det innehåll vi har valt? Eller kanske vill de inte lära sig?

Scollon och Scollon (1981) menar att det för vissa grupper innebär att man måste vara beredd på att förändra sin identitet i och med att man går med på att "socialiseras" in i den västerländska, akademiska synen på hur kommunikation ska ske, speciellt via läsning och skrivning. Kanske är många inte beredda att överge sina gamla trygga vanor?

Socialisationens betydelse för mötet med skrift

Naturligtvis är vi alla offer för våra respektive kulturers begränsningar. Fast i föreställningar om vad som är rätt och fel; vad "man" behöver, hur "man" ska göra något. Allt det vi lärde oss när vi växte upp och socialiserades in i den kultur som omgivningen och de som betydde något för oss hade, det tar vi nu för givet helt automatiskt. Och våra uppväxtvillkor har inte ofta liknat de som våra elever/deltagare haft. Det är förrädiskt hur ordet "man" i barnuppföstran uppfattas som universellt gällande. "Man äter inte med fingrarna" eller "man äter med fingrarna". "Man tittar vuxna i ögonen" eller "man tittar inte vuxna i ögonen".

Vad hade de turkiska kvinnorna i Sachs studie för bakgrund? Hur såg deras uppföstran ut? Vad var viktigt att föra vidare? Deras socialisation byggde mer på muntlighet än skriftlighet. Det kulturella arvet fördes vidare med det talade ordet. Man möttes och kommunicerade med varandra ansikte mot ansikte. Visst förekom läsning och skrivning i "byn" men man läste aldrig för att läsa eller skrev för att skriva utan hade alltid ett instrumentellt och påtagligt, konkret syfte med sin läsning eller skrivning. Man läste för att kunna göra eller åstadkomma något. Brevläsning

och tidningsläsning var naturliga kollektiva handlingar, något som man gjorde när man kom samman, innehållet diskuterades och berättades vidare. Familjen, släkten och vänner var enheter viktigare än individen, som alltid i sin tur definierades i relation till någon. Man var alltid "någons någon".

Olika syn på kunskap

Det man lärde sig, den kunskap man fick, erövrade man genom ett aktivt deltagande tillsammans med andra i olika situationer. Det gav en kunskap i handling, en kollektiv kunskap. Den kunskap man skaffade sig, genom skrift var däremot tämligen begränsad.

Vi kan se ett sätt att förmedla kunskap som är informellt, praktiskt och ganska traditionsbundet. En kunskapsförmedling som varit vanlig i Sverige under hela 1900-talet. Den kan vi ställa mot den mera formaliserade, teoretiska och moderna kunskap som skolan sägs representera. Och det finns nog en motsättning mellan detta informella kunnande och den formella kunskapen precis som det råder ett maktförhållande mellan "skolläskunnigheten" och den läs- och skrivpraktik som används i vardagen – i livet utanför skolan. Den ena är nog ansedd vara lite "bättre" än den andra. Är inte teoretiska studier är fortfarande lite bättre än praktiska?

En skola för alla eller för andra?

Synen på vad kunskap är och hur man skaffar sig den kan alltså skilja sig åt beroende på vad man är van vid. På samma sätt har naturligtvis vår syn på skola och lärande formats och till följd av detta synen på vad läsning och skrivning är och vad man ska använda dem till. Hur möter skolan olika synsätt och föreställningar?

I sin klassiska studie av tre olika lokalsamhällen i South Carolina i USA på 80-talet vill den amerikanska etnologen Shirley B Heath (1983) ta reda på varför vissa barn misslyckas i skolan. Heath analyserar hur de vuxna i tre olika näraliggande lokalsamhällen använder sig av skrift i sitt dagliga liv. Hon gör detta genom att speciellt titta på det hon kallar för "literacy events", dvs. situationer i det dagliga livet när man via skrift på något sätt skaffar sig kunskap om världen. Det kan t.ex. vara att läsa en annons i en tidning, skriva ett brev eller läsa en godnattsaga. Hon vill ta reda på hur föräldrarna i de tre olika samhällena socialiserar/uppföstrar sina barn just med avseende på skriftspråkets roll samtidigt som de överför språk, normer och värderingar till barnen. Hur förbereder de sina barn för skolans krav?

Den skola där barnen från de tre olika områdena möttes ligger i Maintown, det vita medelklasssamhället. Härifrån kommer även skolans lärare som också deltar som föräldrar i studien. De interagerar språkligt med sina barn och ger dem tidigt mönster för hur bokläsning går till och känslan av att läsning är både nytta och nöje. De socialiserar helt enkelt in dem i skolans och myndigheternas (majoritetssamhällets) sätt att använda skrift.

I det vita arbetarklasssamhället Roadville är föräldrarna också mycket måna om att barnen ska förberedas för skolan. De får allt material man kan tänka sig för att öva och föräldrarna läser alltid godnattsagor. Det mesta liknar på ytan Maintown men de vuxna läser nästan aldrig böcker själva, möjligen bibeln, och när de läser för barnen kopplar de aldrig ihop innehållet i barnböckerna med verkligheten utan det är två skilda världar. De ställer däremot många Vad-frågor till barnen (Vad gör flickan?) precis som Maintown-föräldrarna men däremot inga Varför-frågor (Varför gör flickan så, tror du?).

Föräldrarna i Tracton, det svarta arbetarklassområdet, tycker precis som de andra föräldrarna att det är viktigt att barnen lyckas i skolan. Trots det förbereder de inte sina barn på ett adekvat sätt. De har ingen godnattsagerutin och inget speciellt material för barnen att lära läsa efter. Barnen är däremot alltid med de vuxna i alla kommunikativa sammanhang. De uppskattas mycket för sitt berättande och sin påhittighet. När de vuxna läser sker det ofta i kollektiva sammanhang och texternas innehåll ifrågasätts och diskuteras alltid.

I skolan klarar sig barnen från Roadville bra i början. De förstår och kan svara på lärarens Vad-frågor men kan inte associera mellan texter eller ha en egen åsikt om dem. Tracton-barnen däremot associerar alltför vilt och ohämmat och förstår inte alls sättet att ställa frågor, som läraren redan vet svaret på! Vi har ett strålande Tracton-barn i Pippi Långstrump.

De tre olika samhällena delar både likheter och olikheter mellan varandra. Tillägnandet och användandet av läsning och skrivning hör intimt samman med just det samhällets sociala och kulturella struktur. Hur man tolkar och ger skriften en speciell betydelse i livet är avhängigt den situation man befinner sig i. Det finns, enligt det här sättet att se, ingen universell läs- och skrivkunnighet. Däremot kan vissa kulturer uppvisa gemensamma drag i hur de ser på skriften roll och betydelse i samhället och för individen. Det finns många olika överlappande inslag i läsandet och skrivandets praktik, det som Street (1995) kallar "literacy practices".

Boyd och Naucleys studie (1996) av turkiska och svenska förskolebarn och deras språkliga interagerande med sina mammor och med personalen i förskolan är en intressant svenska studie som bland annat bygger på

Heaths resonemang. Nu går dessa barn i åk 4 och forskarna fortsätter med att studera hur barnen lyckats i skolan eller kanske snarare hur skolan har lyckats med barnen.

Är det läsningen eller skolgången som förändrar tänkandet?

Inom internationell forskning anser nu många, precis som Heath, att läsande och skrivande måste ses som en sociokulturell praktik snarare än en neutral teknik. En banbrytande studie som är intressant för alfabetiseringsundervisningen i Sverige genomfördes av Scribner och Cole (1977, 1981). De ville undersöka vad som påverkade/förändrade de mentala processerna hos olika grupper inom Vaifolket i Liberia. Förändras tänkandet när man blir läs- och skrivkunnig eller är det formell skolgång som påverkar de mentala processerna?

Hos Vaifolket existerar tre olika skriftsystem med tillhörande läskunnighet parallellt i samhället och personer kan vara litterata på en eller flera av dem eller ingen alls. Detta gör Vaisamhället idealiskt för en undersökning av kopplingen mellan förändrade mentala processer och läskunnighet. Man kan vara läskunnig på engelska. Ett läsande och skrivande som är nära sammankopplat med den obligatoriska skolutbildningen och myndighetsutövningen i landet. På det inhemska språket Vai kan man också vara läskunnig. Detta skriftspråk lär man sig hemma, helt utanför skolan, och man använder ett inhemskt syllabiskt (stavelse) alfabet. Vaiskriften används mest för olika typer av bokföring och för att skriva brev, ofta i affärssammanhang. Och slutligen finns det en möjlighet att även vara läskunnig på arabiska. Det är nödvändigt för att kunna läsa och memorera Koranens budskap. Koranen är visserligen skriven med arabiska skrivtecken som de flesta inte kan "läsa" i egentlig mening utan memorerar. Var och en av dessa läskunnigheter hör således ihop med speciella situationer och färdigheter. Beroende på sammanhanget väljer man den "läsning" som passar och varje skrivefärdighet har utvecklat sin särart just på grund av det sätt och i vilket sammanhang man använder den.

Utifrån resultaten på olika test som mätte logiskt tänkande och kategorisering (delvis samma test som Vygotsky och Luria använt) drog de slutsatsen att det inte var läs- och skrivförmågan i sig som förändrade tänkandet. De såg nämligen ingen skillnad i sättet att tänka hos de individer som var vai- eller koranlitterata utan den grupp som skiljde ut sig var de som var litterata på engelska. De var också de enda som gick i den västerländskt influerade skolan. Scribner och Cole menar att det snarare är "schooling" – att delta i den västerländska skolan – som är avgörande för att man i vissa sammanhang skiftar från ett konkret situationsbundet

tänkande till ett mer abstrakt dekontextualiserat tänkande. I och med skolgången lär man sig nya sätt att tänka och andra sätt att lösa problem. Olika genrer för tal och skrift används och allt detta finns inbäddat i det som händer i skolans värld. Det är inte bara mötet med bokstäver i sig som är avgörande. Men det är svårt att skilja inflytandet från skriften och inflytandet från skolan. Det var främst i verbala förklaringar till påhittade, tillrättalagda problem som de engelsklitterata var bäst. De kunde tala om vad de gjorde på ett metaspråkligt sätt. Ett sätt som de andra grupperna inte använde sig av.

En slutsats av ovanstående undersökning är att läs- och skrivkunnighet i sig inte ger tillgång till någon högre kognitiv färdighet. Alla människor som är socialiserade (och alla har ju blivit uppfostrade på något sätt av någon) äger redan denna färdighet, den kan bara ta sig olika uttryck beroende på den kultur den är inbäddad i. Snarare kanske det rör sig om olika strategier i förhållande till den skrift som omger oss och som leder till att vi får olika läs- och skrivprofiler. Vi behärskar tolkningen av olika typer av text olika bra beroende på vår tidigare erfarenhet av just den typen av text. Hur är ditt förhållande till t.ex. juridisk text, datatext med html-koder, stickbeskrivningar, recept, blanketter, insändarskrivande eller dagboksskrivande?

"Allting är nytt"

Låt oss nu tänka på hur det kan vara att som illitterat komma till Sverige idag. Oavsett om man kommer ensam, med hela eller delar av sin familj kan man förhoppnings, efter en tid på en flyktinförläggning, flytta till ett eget boende i någon kommun. Den allt överskuggande känslan är att allting är nytt och allting är olikt det man är van vid. Samhället är nytt, språket är nytt och sättet att kommunicera på är nytt. I stället för att människor kommer till dörren och knackar på för att utbyta synpunkter och berätta nyheter så **PLÖTSLIGT**: in genom ett hål i dörren kommer mängder med papper av olika slag. Om man öppnar dörren så finns ingen där (möjligen snabba steg som avlägsnar sig i trappan). Pappren som nu ligger på mattan innanför dörren måste man förhålla sig till på något sätt. Men vad är viktigt? Vad kan slängas? Från vem kommer de och varför? Många känner en stark press, en press att vilja förstå, att kunna skapa ordning och få kontroll över den nya vardagen.

"I Sverige är det svårt att leva utan att kunna läsa och skriva. På Kap Verde och i Portugal där finns det många människor som är analfabeter, där klarar man sig, men inte här. Här känner man sig dum

och så många dörrar är stängda. Det viktigaste är att kunna skriva sitt namn, sitt personnummer och sin adress och det måste man kunna skriva fort, fort." (Skeppstedt 1988:3)

Tre processer — tre arbeten — att ta sig an

Det är som jag ser det upp till tre olika processer som behöver komma igång så snart som möjligt. Det första är att få hjälp att orientera sig i det nya samhället, få en begriplig struktur. Det andra är att lära sig det nya språket så att man kan kommunicera, göra sig förstådd och förstå de människor man kommer i kontakt med och det tredje är att tillägna sig ytterligare ett sätt att kommunicera, genom att lära sig använda skrift. Alla dessa processer tar naturligtvis både kraft och energi var och en för sig och att då behöva starta alla tre samtidigt kan för många vara övermäktigt. Det tar tid att ordna allt praktiskt; dagis för barnen, skola, lägenhet, möbler, mat, sjukvård. Först när det infunnit sig att visst lugn är det för de flesta möjligt att börja ta sig an arbetet med att mer systematiskt lära sig det nya språket och sedan även ta sig an läsningen och skrivningen.

Svenska för invandrare (sfi) är till för alla

Enligt Skollagen ska alla nyanlända invandrare, över skolpliktsåldern, erbjudas en sfi-kurs av den kommun i vilken de är kommunplacerade. Den ska ge grundläggande kunskaper i svenska språket och om det svenska samhället. Enligt skollagen (13 kap. 3§) krävs det av kommunen att den ska erbjuda sfi-undervisning inom tre månader (efter kommunplacering) om inte särskilda skäl föreligger som hindrar detta. Den som har påbörjat en kurs i sfi har alltid rätt att fullfölja kursen. Om deltagare saknar förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen eller annars inte gör tillfredsställande framsteg kan undervisningen upphöra men alla har rätt att återuppta sina studier om särskilda skäl tala för det (SFS:1994: 514).

Sfi-utbildningen har haft en egen kursplan sedan 1986 och där beskrivs den undervisning ska omfatta 525 timmar. Detta är ett riktvärde och det kan både underskridas och överskridas beroende på den enskilde deltagarens behov. Var och en ska ha möjlighet att uppnå de kunskapsmål som anges i kursplanen och varje elev som har svårigheter med utbildningen skall ges särskilt stöd. Läraren ska följa de betygskriterier som finns fastställda och bör använda de nationella prov som kontinuerligt framställs. Om deltagaren inte når upp till nivån för betyget godkänd ska läraren i ett intyg ange vad eleven kan i förhållande till kursens mål.

I kursplanen för svenskundervisning för invandrare (sfi) står det att

man vid utformningen av utbildningen ska ta hänsyn till de sinsemellan mycket olika målgrupperna.

"Analfabeter och lågutbildade har exempelvis andra behov av utbildning än högutbildade. Sfi bör för analfabeter kombineras med läs- och skrivinläring i grundläggande vuxenutbildning. För ungdomar i åldern 16–19 år kan sfi kombineras med studier på ett individuellt program i gymnasieskolan." (SKOLFS 1994:28)

En av tre inom sfi är lågutbildad

En tredjedel av de sfi-deltagare som befann sig i utbildning under hösten 1995 hade en kortare skolgång än motsvarande svensk grundskola med sig. Drygt 10 % av deltagarna uppgav även att de varken kunde läsa eller skriva på sitt modersmål.

Sfi-deltagare i oktober 1995

Fördelade efter angiven skolbakgrund

0–6 år 13,6%

7–9 år 17,2%

10 år 69,2%

(Ur Skolverkets rapport 151, 1997)

Vad finns det för utbildning för de lågutbildade?

År 1977 startade den del av den Kommunala vuxenutbildningen (Komvux) som kallades Grundvux. Denna obligatoriska skolform var kommunerna skyldiga att inrätta, en skillnad jämfört med övrigt kursutbud inom Komvux som var frivilligt. Grundvuxutbildningen var ett sätt för samhället att möta det behov av grundläggande kunskaper i läsning, skrivning och räkning som man gradvis under 70-talet hade blivit varse att många vuxna saknade. Genom sina bristfälliga skriftspråkliga kunskaper hade de svårt att klara sig i samhället. Många slogs ut på arbetsmarknaden och andra hade svårt att komma in på grund av bristande läs- och skrivefärdighet. Från början motsvarade Grundvux ungdomsskolans årskurser 1–6, men 1992 utökades denna obligatoriska del till att omfatta grundskolans alla årskurser 1–9 (gruv). Varje kommun är skyldig att erbjuda grundläggande vuxenutbildning till alla som inte har grundskolekompetens. Kommunen har även krav på sig att bedriva en aktiv uppsökande verksamhet.

För analfabeter och deltagare med läs- och skriv svårigheter anordnar man i hälften av Sveriges nära 300 kommuner alfabetiseringskurser eller

andra förberedande kurser inom den grundläggande vuxenutbildningen före sfi-kursens start. Många deltagare läser sedan sfi parallellt med fortsatt undervisning inom den grundläggande vuxenutbildningen (gruv). Ofta märker deltagaren själv inte detta utan konstruktionen betyder enbart att medlen för undervisningen tas från två olika håll. Eftersom många kommuner inte rapporterar dessa elever till sfi är det officiellt bara 8% av deltagarna som parallellt med sfi läser inom grundläggande vux. Flera kommuner anordnar dock inte, trots att behov finns, speciella gruvgrupper. Anledningen uppges vara brist på resurser, brist på kompetenta lärare eller för litet elevunderlag. Det innebär naturligtvis stora svårigheter att bedriva en undervisning som samtidigt ska passa universitetsutbildade personer och de som inte har någon erfarenhet alls av skolundervisning. Ingen kommer på det viset att få en undervisning som utgår från deras förutsättningar och behov. Fortfarande kan man misstänka att många deltagare sitter av sina sfi-timmar utan att förstå eller lära sig särskilt mycket.

En dryg tredjedel av de mindre kommunerna har en differentierad verksamhet medan drygt hälften av de medelstora har särskilda grupper för lågutbildade deltagare. Nästan tre fjärdedelar av de stora kommunerna anordnade särskilda grupper medan alla storstäder (Stockholm, Göteborg och Malmö) gjorde det (Skolverkets rapport nr 151, 1997).

Vilka klarar då att få betyget G (godkänd) på sfikursen? Jag vill, med reservation för brister i statistiken (deltagare som har avbrutit sin sfi och senare kommit tillbaka registreras tex som nya deltagare) peka på några siffror. Efter 18 månader har 55% av deltagarna inom den vanliga sfin klarat godkänt (nivå) medan siffran för de som läst sfi inom gruv är 7%. Om vi bortser från exaktheten i siffrorna så visar de att det råder en anmärkningsvärd stor skillnad mellan de deltagare som har en god skolbakgrund och de som inte har det när det gäller tidsåtgången och möjligheterna att nå upp till nivå.

Svenska som andraspråk inom gruv

I kursplanen för svenska som andraspråk i grundläggande vuxenutbildning (SKOLFS 1995:6) skriver man i inledningen att det kommer två olika kategorier av studerande till utbildningen. Den ena är de som uppnått godkändnivån i sfi och ska fortsätta mot målen i den andra delen av utbildningen. Den andra gruppen är:

”en grupp som ännu inte kan läsa och skriva eller har en mycket begränsad färdighet och som inom grundläggande vuxenutbildning

får lära sig alfabetisering [min kursivering]¹ och grunderna i läsning och skrivning (på sitt hemspråk eller på svenska) så att de kan nå målen i den första delen av utbildningen. Samtidigt lär de sig svenska som andraspråk i svenskundervisningen för invandrare (sfi)."

Det som deltagare med ingen eller kort skolbakgrund erbjuds är alltså en möjlighet att studera sfi inom den grundläggande vuxenutbildningen. Detta innebär att man startar i två olika skolformer samtidigt, sfi och gruv. Man lär sig svenska språket på sfikursen och att läsa och skriva på gruv. Formellt alltså: först sfi och basundervisning i läsning och skrivning inom gruv sedan kan deltagarna fortsätta på sas-kurserna inom gruv och inom gymnasiedelen av komvux. Ett bekymmer är att många aldrig når upp till de skriftliga krav i svenska som sfinivån kräver och därmed har mycket svårt att komma vidare i systemet.

Tre utvärderingar om lågutbildade i vuxenutbildningen

I Skolverkets rapport om vuxenutbildning (nr 141) sammanställs resultaten från tre olika utvärderingar, nämligen: nr 91 om "Den kommunala gymnasiala vuxenutbildningen, nr 136 om "Grundläggande vuxenutbildning" och nr 131 "Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar".

I alla tre utvärderingarna framgår det tydligt att många skolföreträdare anser att det har blivit *svårare* för de mest kortutbildade och de som har störst behov av studier inom den grundläggande vuxenutbildningen att få delta i komvux. Detta menar de främst beror på att det numera så starkt betonas att deltagarna ska nå klart definierade resultat med sina studier. De menar att den nya utbildningen är *sämre* anpassad för dem med lägst förkunskaper. Utvärderingarna anser att komvux snarast bättre måste möta denna grupps behov. Det som inte sällan händer är att deltagare med kort skolbakgrund blir betecknade som deltagare med inlärnings svårigheter i stället för att man möter dem utifrån deras egna uttryckta behov. De tvingas in i en mall och ett system som är anpassat till deltagare som har en avklarad grundutbildning med sig från sina ursprungsländer och som kan bygga vidare på den. (Skolverket 1997). Det behövs klagörande riktlinjer för att dessa deltagare ska få den undervisning i kärnämnen som de är berättigade till och även en sfi-undervisning anpassad till deras förutsättningar. En bättre samordning mellan gruv och sfi eller kanske till och med en sammanslagning skulle underlätta och förbättra

1. Uttrycket "får lära sig alfabetisering" är förmodligen en felskrivning som inte rättats till under de fyra år som gått sedan kursplanen trycktes.

ra dessa deltagares möjligheter att tillgodogöra sig en utbildning som kunde bli mer enhetlig och anpassad till de lågutbildade deltagarnas behov.

Det som främst kommer fram i utvärderingen av gruv (rapport 136) är bland annat att de lärare som undervisar de lågutbildade inte har den kompetens som vore önskvärd (t.ex. utbildning i läs- och skrivinlärning!) och att detta delvis har att göra med den okunnighet som skolledningar, satta att administrera och ansvara för gruv, visar både när det gäller lärarnas och deltagarnas behov. Ett dåligt fungerande samarbete med övriga myndigheter som tillsammans är ansvariga för deltagarnas situation (socialförvaltning, försäkringskassa, flyktigmottagning m.m.) hör inte heller till ovanligheterna. Den ibland besvärliga ekonomiska situation som många deltagare har försvårar studierna och detta tillsammans med den lägre status som gruvutbildningen har i jämförelse med sfi gör att många tappar engagemang och ork.

I "Vem älskar sfi?" (Skolverkets rapport 131) föreslår man att en särskild utredning av relationerna mellan skolformerna grundläggande vuxenutbildning och sfi bör företas och man anser "att en sammanhållande sfi-utbildning i olika etapper skulle möjliggöra måluppfyllelse och motivationsvinster för de lågutbildade."

Skolverkets förslag

På grund av den kritik och de brister som framkom i de tre utvärderingarna som gjordes 1995/96 fick Skolverket i uppdrag av Utbildningsdepartementet att utreda vidare åtgärder och göra en översyn av kursplanen för sfi. Åtgärder som i högsta grad borde förbättra för de analfabeter och kortutbildade som enligt rapporterna kommit i kläm eller i skymundan i den nuvarande organisationen.

I juni 1998 överlämnade Skolverket resultatet av sitt uppdrag (Dnr: 1998:1426). Det innehöll ett förslag till ny organisation av svenskutbildningen för vuxna invandrare. I förslaget tänker sig Skolverket en gemensam utbildning för alla vuxna invandrare, som består av fem på varandra följande kurser.

Förslagets kurser	motsvaras av nuvarande kurs
Kurs 5	sas B (gy)
Kurs 4	sas A (gy)
Kurs 3	sas i gruv, senare del
Kurs 2	sfi till sfi-nivå
Kurs 1	sfi till avstämning
Baskurs	sas i gruv, första delen

Baskursen är en inledande kurs i svenska som andraspråk för deltagare som saknar kunskaper i att läsa och skriva. Baskursen ska förutom svensk-kunskaper ge grunderna i läsning och skrivning. Kursplanen, menar Skolverket, kan hämtas från gruvs nuvarande kursplan i svenska som andraspråk, den första delen. Den ser ut så här:

Mål som varje elev skall ha uppnått efter den del av undervisningen som syftar till att ge grundläggande läs- och skrivfärdigheter.

Varje elev skall:

- Kunna och våga använda svenska språket i olika sociala sammanhang
- Förstå hur skrift förmedlar budskap och förstå språkets uppbyggnad
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för det svenska skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning
- Kunna skriva enklare meddelanden och brev på svenska
- Kunna praktiskt använda sina läs- och skrivfärdigheter i vardags- och samhällsliv
- Kunna läsa enkel berättande text på svenska samt förstå och diskutera innehållet

(SKOLFS 1995:6)

Enligt förslaget ska betyg ges efter varje kurs dock ej efter baskursen. Även intyg ska kunna ges om inte målen nås. Skolverket menar att kursplanerna ska ses som ramplaner och att undervisningen ska anpassas efter deltagarnas förutsättningar, behov, intressen och deras möjligheter att komma in i arbetslivet. Man anser att möjligheterna till individualisering ökar med denna modell.

Trots att den övergripande tanken att samorganisera de två olika utbildningarna är positiv, finns det som jag ser det flera problem med detta förslag. Forskning och erfarenhet (Abadazi, 1994, Hvenekilde 1998) visar att den tid det tar att automatisera sina skriftspråksfärdigheter är betydligt längre än vad som ryms i en enda 'baskurs'. Dessa deltagare har behov av en undervisning som parallellt med den språkliga uppbyggnaden under en längre tid systematiskt utvecklar deras läs- och skrivfärdigheter.

För de allra flesta kommer det troligen även i framtiden att vara på andraspråket och inte på modersmålet, som man erbjuds lära sig läsa och skriva. Oundgängligt är att man då har en stabil talspråklig bas på andraspråket att bygga skriften på. Den muntliga andraspråksundervisningen utan skriftspråksstöd måste få tid till sitt förfogande och bör i många fall genomföras med hjälp och stöd av modersmåls lärare. Dessutom tar det,

som vi vet, tid att skolas in i goda studievevanor och att lära sig förstå den formella skolans underförstådda kommunikationssätt, kunskaps- och inlärningssyn.

Det finns även all anledning att ta del av våra nordiska grannländers kursplaner för denna typ av utbildning. I Norge har man sjösatt en ny Upplæringsplan i norska för vuxenundervisningen. Från den 1/1 1999 finns en organisation med två olika spår (løp). Spår A är för deltagare med god skolbakgrund medan spår B är tillrättalagt för deltagare med ingen eller mycket kort grundutbildning. Spår B startar med en gemensam modul men delar sig sedan i ett studieinriktat och ett mer praktiskt, arbetsinriktat spår. Spår B kan avslutas med den muntliga delen av "språkproven i norsk for voksne innvandrere".

I Danmark har man också en ny organisation av utbildningen i dansk som andraspråk för vuxna (Danska utbildningsministeriet 1998). Där har man en modell med tre olika spår (spor), som utgår från deltagarens faktiska skolbakgrund. Spår 1 är för analfabeter och är indelat i tre steg. Varje steg är tänkt att ta cirka ett år (12tim/v) och avslutas med ett muntligt och skriftligt prov. Från spår 1 kan man sedan, när man automatiserat sin läs- och skrivefärdighet, gå över till spår 2.

Enligt ansvariga på utbildningsdepartementet så bereds frågan om en framtida organisation av svenskutbildningen för vuxna invandrare inom regeringskansliet. Eventuella beslut hänger samman med Kunskapslyftskommitténs betänkande. De förslår att sfi som skolform bör upphöra och att utbildningen bör integreras i den grundläggande vuxenutbildningen. Departementet har ännu (i augusti 1999) inte tagit ställning i frågan.

Grundläggande förhållningssätt alfabetiseringsundervisning

Som en sammanfattning presenteras här tre uttryck för de grundläggande förhållningssätt till alfabetiseringsprocessen som har presenterats i artikeln:

- En strävan efter ömsesidig respekt i mötet med deltagarna och dem emellan.
- En strävan efter meningsfullhet i undervisningens och arbetsmaterialens innehåll och form.
- En strävan efter ansvarstagande och självsäkerhet i lärandet hos deltagaren

En ömsesidig respekt är basen för ett lyckosamt alfabetiseringsarbete. Här är deltagarsamtalen oundgängliga, från det första introduktionssamtalet till de uppföljande regelbundna samtalen. I dessa samtal möts deltagaren och läraren på lika villkor, dvs. med tolk. Var och en kan då uttrycka sig på sitt bästa språk och även deltagaren kan säga det han/hon vill och inte

bara det han/hon kan! Från skolans sida får man aldrig säga (eller tänka!): Vi bryr oss inte om hur du har gjort förut. (Vi har inte tid eller vi har inget intresse av det.) Nu ska vi lära dig hur man gör här! Utan i stället fråga: Hur gjorde du förut? Vad är du van vid? Vad kan du? Det är detta vi ska bygga det nya på. Min attityd som lärare är avgörande! Vilken syn på kunskap jag har och vilken syn på deltagarens kapacitet att tänka och lära jag har. Deltagarna ska inte behöva misslyckas som många av Tracton- och Roadvillebarnen och även de turkiska kvinnorna i Rinkeby gjorde.

Det andra förhållningssättet gäller innehållet i alfabetiseringsundervisningen. Det som behandlas i undervisningen måste kännas meningsfullt och verkligen angå livet och möta deltagarnas förväntningar. Det ska hela tiden kopplas till aktuella sociala sammanhang och ge lösningar på de praktiska situationer som deltagaren faktiskt hamnar i eller vill hamna i. Man har ju hela det omkringliggande samhället som en gigantisk resurs. (Hur hälsar folk? Hur ser man vilken spårvagn/buss man ska ta? Vad behöver man kunna för att köpa rätt mobiltelefon? Vad innebär det att arbeta på ett sjukhus?)

Det tredje förhållningssättet gäller de arbetssätt och arbetsformer vi väljer. Strävan efter ett ökat ansvarstagande sker via ett ständigt ifrågasättande tillsammans när vi utvärderar det som händer i och utanför klassrummet. (Varför gör vi detta? Vad är det bra för? Var det svårt eller lätt?) Alltid dessa tjugatiga frågor som faktiskt leder till en medvetenhet om det egna lärandet och en delaktighet i vad, hur och varför jag går här i skolan och gör just det här som jag gör!

På detta sätt kan eleverna bli deltagare och medskapare i sin egen bildning och inte passiva åskådare som godtar spelet på arenan hur det än blir. För det räcker inte att vara med och utföra något utan man behöver också formulera vad man gjort för att kunna gå vidare och vara med och utforma nästa steg. Att ta del av andras erfarenheter och kunskaper och att dela med sig av sina egna ger naturligtvis ökat självförtroende och när människor får ökat självförtroende då kan vad som helst hända.

Några förslag till förbättringar av utbildningen för analfabeter och kortutbildade i Sverige

Tanken är att denna avslutande del ska väcka tankar och underlätta ett ifrågasättande av rådande förhållanden. Vad finns det för möjliga vägar till förändring och förnyelse? Vilka förbättringar av den nuvarande utbildningen är angelägna. Vilka erfarenheter att ta vara på och bygga vidare på finns det runt om i landet?

Den korta redovisningen av idéer och förslag består av fem delar:

- Organisationen av utbildningen
- Undervisningens innehåll och metoder
- Metodiskt material och läromedel
- Lärarutbildning/skolledarutbildningen
- Forskning

(Allt skrivs i form av påståenden, men detta kan läsaren gärna ändra till frågor.)

1. Organisationen av utbildningen

Det behövs en sammanhängande utbildning för de som startar som analfabeter. En utbildning som ger kontinuitet och som tidsmässigt är väl tilltagen. Kanske med två olika inriktningar efter en gemensam bas. För att tydliggöra framsteg behöver man dela upp utbildningen i moduler/etapper som tydligt avgränsas. Det bör finnas ett kontinuerligt utvärderingssystem, men även någon typ av betyg, intyg eller omdöme. Samverkan med andra institutioner i samhället och med arbetsmarknaden bör utvecklas och integreras i utbildningen.

2. Undervisningens innehåll och metoder

Regelbundna deltagarsamtal och ett introduktionssamtal med tolk bildar basen för hur innehållet i utbildningen ska knytas till den enskilde deltagaren. Då sker även en kontinuerlig utvärdering. Samverkan med lärare som behärskar deltagarnas modersmål är angeläget för att få ett effektivt lärande till stånd. Delar av utbildningen kan med fördel ges på modersmål. Materialet som används, texter (både muntliga och skriftliga) ska i huvudsak vara autentiska och hämtas ur deltagarnas levda och önskade vardag. Fiktion är inte förbjuden utan skönlitteratur och berättande har en given plats i undervisningen från början. Kroppen och hjärnan ska få rika möjligheter att samverka. Lärandet ska ofta utgå från praktiska situationer och deltagarnas tidigare kunskaper och erfarenheter kan här verkligen komma till nytta. Kan utbildningen varvas med arbete och samverkan ske med arbetsplatsen är det oftast en fördel.

3. Material/läromedel

Det saknas material för både läraren och deltagaren inom alfabetiseringsutbildningen. Användningen av material producerat för barn bör helst ej förkomma. Metodiska handböcker för nya eller oerfarna lärare behöver utarbetas. Den muntliga språkinläringen som måste ske utan skriftspråksstöd behöver beskrivas och material för detta behöver produceras.

Den första läs- och skrivinläringen behöver stöd av metodiskt/didaktiska handledningar som vilar på en teoretisk grund. Goda modeller och utvärderingar av genomförda undervisningssekvenser behöver publiceras. Läromedel direkt riktat till alfabetiseringsundervisning måste utvecklas även i Sverige.

4. Lärarutbildning/skolledarutbildningen

Här finns mycket att göra och här borde universiteten och lärarhögskolorna kunna spela en större roll än hittills. En distansutbildning i alfabetisering planeras starta vid Göteborgs universitet till hösten 2000. Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk i Stockholm har varit med och anordnat två nordiska konferenser om alfabetiseringsundervisningen och planerar ytterligare en under 2000. Det nätverk som aktiva alfabetiseringslärare i våras startade tillsammans med Nationellt Centrum skulle kunna utveckla verksamheten utifrån både beprövad erfarenhet och vetenskaplig forskning. Men det behövs mer. Handledning och nätverkssamarbete mellan enskilda skolor och kommuner är viktiga utvecklingsmiljöer. Satsningar på både grundutbildning i "alfabetisering – teori och metod" och kompletterande utbildning för verksamma lärare är nödvändiga. Skolverket bör kunna stötta kompetensutvecklande projekt inom detta område både när det gäller lärare och inte minst när det gäller skolledare. Här finns möjligheter till satsningar som skulle kunna ge stort genomslag i betydligt bättre resultat.

5. Forskning

I Sverige är den forskning som specifikt rört analfabeter och alfabetisering mycket sparsamt representerad. Många frågor som ställts tidigare i denna artikel skulle kunna vara startpunkten för forskningsprogram. Frågor som rör allt från kognition, begreppsbildning, motivation och inställning till lärande och skolgång till metodiska och didaktiska spörsmål kring lämpliga läs- och skrivinlärnings metoder och modersmålets roll i läs- och skrivutvecklingen. Även sociala, kulturella och politiska aspekter på alfabetiseringsprocessen just i Sverige skulle behöva belysas. Här finns obrukade fält att plöja upp och möjligheter att hitta värdefulla gömda skatter...

Skeppstedt, I 1988: *Det skrivna ordets betydelse i vuxna analfabeters liv*. Inst. för Pedagogik. Göteborgs universitet

Skolverket 1994: *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Lpf 94.

Referenslitteratur

- Abadazi, H 1994: What we know about acquisition of adult literacy. Is there more? *World Bank Discussion Papers* 245. Washington D.C.
- Carlson, M 1995: *Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Danska utbildningsministeriet 1998: Bekentgörelse nr 941.
- Franker, Q 1997: Alfabetisering – på vems villkor. I: Andersson (red), *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Freire, P 1968: *Pedagogy of the Oppressed*. New York Herder and Herder.
- Gee, J P 1994: Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. I: Maybin, J, *Language and Literacy i Social Practice*.
- Goody, J (red) 1968: *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press.
- Goody, J 1973: Evolution and communication: The domestication of the savage mind. In *British journal of Sociology* 24: 1–12
- Goody, J, Michael Cole & Sylvia Scribner 1977: Writing and formal operations: A case study among the Vai. I *Africa* 47.
- Heath, S B 1983: *Ways with Words: Language life and Work in Communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- 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.
- Hvenekilde, A 1996: *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra sproglige minoriteter*. Novus forlag.
- Invandrarprojekt -93. Delprojekt 1. självständiga arbetsformer för unga analfabeter*. Göteborgs Utbildningsförvaltning. 1994
- Johansson, Ivar-Lo 1951: *Analfabeten*. Bonniers Förlag.
- Lurija, A R 1976: Cognitive development, its cultural and social foundations. Harvard University Press.
- Nauclér, K och Boyd, S 1996: Turkish and Swedish pre-school children's language socialisation – Implications for Literacy Development. I L Huss (red) *Många vägar till tvåspråkighet*. Uppsala Multiethnic Papers 38.
- Norska utbildningsdepartementet. 1998: *Uppläringsplan i norsk för vuxna*.
- Ong, W 1990 (eng. uppl 1982): *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Antropos.
- Rockhill, K 1987: Literacy as threat/desire: Longing to be somebody. I Gaskell and McLaren (eds) *Women and Education: A canadian perspective*. Calgary, Detselig.
- Sachs, L 1986: *Alfabetisering – en fråga om kultur och tänkande*. Tema Kommunikation SIC 12, Linköpings universitet.

- Scribner, S och Cole, M 1981: *The Psychology of Literacy*. Cambridge.
- Skeppstedt, I 1988: *Det skrivna ordets betydelse i vuxna analfabeters liv*. Inst. för Pedagogik. Göteborgs universitet
- Skolverket 1994: Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94.
- Skolverket 1995: Kursplan i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning. SKOLFS 1995:6.
- Skolverket 1997: *Vem älskar sfi?* Utvärdering av svenska för vuxna invandrare.
- Skolverket 1998: Vuxenutbildning. Tematisk rapport. Skolverkets rapport 141.
- Street, B V 1984: *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B V 1995: *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman. London and NY.
- UNESCO 1975: *Final Report for International Symposium for Literacy, Persepolis. Iran*.
- Wallace, C 1988: *Learning to Read in a Multicultural Society. The Social Context of Second Language Literacy*. Prentice Hall.