

Lära och utvecklas tillsammans!

Studiematerial

**Alfabetiseringsundervisningen och
vardagens
krav på litteracitet**

Qarin Franker

Kompetensutveckling för sfi-lärare
Lärarhögskolan i Stockholm
Myndigheten för skolutveckling

2005

Alfabetiseringsundervisningen och vardagens krav på litteracitet

Qarin Franker

Om du slår upp ordet *alfabetisering* i ett nytt lexikon (NEO) finns det inte med alls. Du får istället titta på verbet *alfabetisera* och får då förklaringen att det innebär att ”undervisa i läsekonstens grunder särsk. med avs. på vuxna analfabeter i (vissa) u-länder”. Nu är det dock så att vi i Sverige bedriver undervisning för c:a 8-10 000 vuxna med mycket kort eller ingen tidigare formell skolerfarenhet. Nästan inga av dessa personer är födda i Sverige men lever här nu och förväntas fungera i samhället på lika villkor som infödda svenskar och andra med längre skolutbildning. Men vad behöver man kunna läsa och vad behöver man kunna skriva för att behärska ”läsekonstens grunder”? Vilka mått på läsande och skrivande är relevanta för bedömning av en vuxen persons läs- och skrivförmåga, hans eller hennes litteracitet¹? Vad borde vara den grundläggande vuxenutbildningens mål när det gäller detta? Vad borde utbildningen innehålla och hur skulle den kunna utformas?

Att mäta eller fånga litteracitet - det är frågan

Det enklaste sättet att *mäta* vuxnas läs- och skrivförmåga är att använda sig av kriterier som redan finns formulerade, och det är vad man gjort i den internationella OECD-undersökningen, International Adult Literacy Survey (IALS).² För Sveriges del innebär det att resultaten på de olika delproven

¹ Jag använder begreppet litteracitet/litteraciteter som synonym till det engelska begreppet ”literacies” som definieras av Street (1984) som den sociala praktiska användningen av skrivande och läsande och människors föreställningar om detta ”the social practices and conceptions of reading and writing”.

² En OECD-undersökning som trots beteckningen *internationell* inte hade med några länder i Afrika eller Asien. OECD 2000. Läs vidare i Myrberg 2001.

normerades utifrån godkänd-nivån i svenska för år 3 respektive år 9 i grundskolan.

OECD, och även UNESCO, definierar en litterat person som en som 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). Trots en nu mer "social ansats" har det riktats kritik mot denna definition där man menar att de ändå bygger sina alfabetiseringskampanjer och program på statistik och mätmetoder som behandlar litteraciteten som autonom och uppbyggd av mätbara färdigheter (skills), skild från den egentliga praktiska tillämpningen.³ Att den formella skolans språkkrav, anpassade till barn och ungdomar, används som självklar norm för att mäta de vuxnas färdigheter, har också ifrågasatts. Eftersom vuxnas behov och villkor skiljer sig så radikalt från barns är måttens relevans verkligen tveksam.

Att vara vuxen är att vara litterat

I Sverige såväl som i de flesta västländer tas läs- och skrivkunnighet för givet och många krav som är förknippade med förmågan att obehindrat kunna läsa och skriva finns inbäddade i samhällsstrukturen. Läsandet och skrivandet är en central aspekt av vuxenidentiteten och förutsätts ofta i de roller och sociala situationer som hör vuxenlivet till.⁴ Man förväntas kunna läsa en dagstidning, tolka busstidtabellen, kontrollera doseringen på medicinförpackningen, läsa gatuskyltar, hitta rätt summa 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, kom-ihåg-listor, brev, insändare och kanske t.o.m. sköta mer formella skriftliga kontakter med olika myndigheter för att fungera i sina olika vuxenroller.

Olika situationer kräver lika varianter av litteracitet

Det är inte ovanligt att människor på informell väg, i hemmet eller på arbetsplatsen, lär sig hantera skriftspråkssituationer utan att "egentligen kunna läsa". Dessa vuxna kallar sig själva ofta illitterata trots att de regelbundet aktivt deltar och agerar i situationer som innehåller tolkning av skriftspråk.⁵ Det finns en

³ För att läsa mer om kritiken och om en annan syn på hur litteraciteter kan förstås: se även Street 2000.

⁴ Wallace 1988; Barton & Hamilton 1998

⁵ Se vidare i Rydén 2005 om "illitteratas" strategier i vardagslivet och i Prinsloo & Brier (1996) och i Kell 2003 om olika dimensioner av "literacy": operationell, kulturell och kritisk, men även sammanfattning i Franker 2004.

uppenbar risk att denna stora variation 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. Man lyckas då inte *fånga in* de olika skriftspråksrelaterade färdigheter och erfarenheter som den vuxne bär med sig utan den person som saknar just ”skollitteracitet” döms helt enkelt ut som *illitterat*.

Sarah, en kurdisk kvinna som deltar i alfabetiseringsundervisning, säger

”Jag känner mig som jag inget kan. Man lyckas inte förstå.

Man är synskadad. Man är dum. Man är stum”⁶

De reella möjligheterna för vuxenutbildningen att utgå från deltagarna är beroende av vilken syn på litteracitet som ges tolkningsföreträde 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.⁷ Den svenska vuxenutbildningens aktörer har all anledning att vara mer självkritiska och uppmärksamma på dessa strukturer.⁸

Fokus på brister eller på resurser

Det finns alltså en fara att man, ofta i all välmening, fokuserar på deltagarnas brister d.v.s. det som de *inte* kan i relation till rådande normer för skollitteracitet. Man tappar bort, eller glömmer att fråga efter de resurser i form av språk och kunskaper och livserfarenheter som skulle kunna vara en utgångspunkt och en tillgång för undervisningen. Ett sådant bristperspektiv kan i alfabetiseringssammanhang ta sig följande uttryck:⁹

*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.*

⁶ I Lundgren 2005: 148

⁷ Carlson, 2002

⁸ Skolverket 2003. En rapport om alfabetiseringsundervisningen i åtta svenska kommuner.

⁹ Översatt och utvecklat från Alver & Lahaug 1999

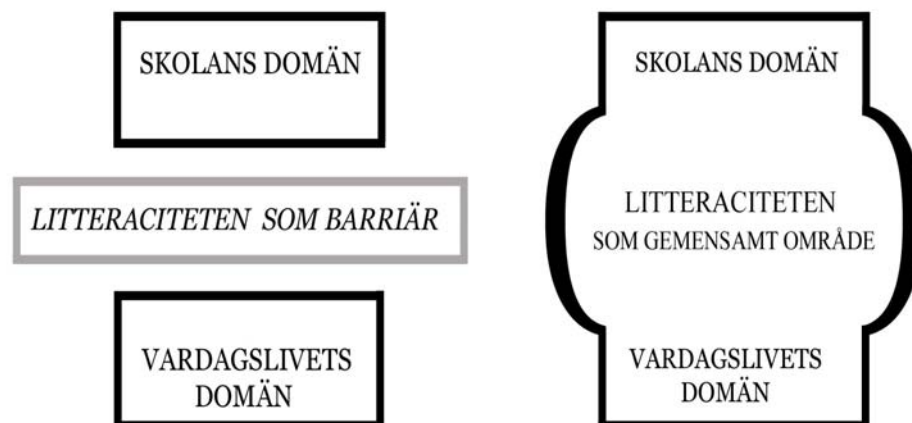
Utifrån ett resursperspektiv kan samma verklighet dock betraktas på följande sätt:

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.

Om lärarna och de som planerar och genomför alfabetiseringsundervisningen i Sverige utgår från det ena eller andra av dessa två helt skilda förhållningssätt får naturligtvis långtgående konsekvenser för undervisningen.

Två modeller för alfabetiseringsundervisning

I det följande presenteras två alternativa modeller för alfabetiseringsundervisning; den ena (den vänstra) baserad på ett bristperspektiv – en *begränsande* modell – den andra (den högra) baserad på ett resurstänkande – en *utvidgande* modell.



Figur 4. *Alternativa modeller för alfabetiseringsundervisning - en begränsande och en utvidgande.* (efter idé hos Kell 2003)

Den begränsande alfabetiseringen

I den *begränsande modellen* står skolans domän för en formell grundutbildning för vuxna, utformad som en spegling av grundskolan,¹⁰ där det viktigaste målet är att förbereda deltagarna för vidare skolgång. Den förutsätter en skollitteracitet som byggs upp av väl definierade läs- och skrivfärdigheter relaterade till olika nivåer och mäts 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.

I den begränsande modellen möts inte dessa två domäner och skolans organisation, regelverk och förhållningssätt är snarare ett hinder för än inbjudan till ett möte. Det deltagarna lär sig i skolan kan i bästa fall användas där, men förändrar inte nämnvärt deras dagliga praktik utanför skolan.¹¹ 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.¹² Litteraciteten, som den hanteras i undervisningen, blir en barriär istället för en brygga och inte ett stöd för den förändring många deltagare söker.¹³

Den utvidgande alfabetiseringen

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 interaktionen och man skulle kunna jämföra fältet med Vygotskys utvecklingszon, zone of proximal development, d.v.s. 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.¹⁴ Utvecklingspotentialen gäller förstås för alla som är aktiva i fältet: deltagare, lärare och andra aktörer och

¹⁰ Inte olika den nya gällande kursplanen för grundläggande vux

¹¹ Se vidare beskrivningar i Sachs 1986, Kell 1996 och Lundgren 2005

¹² Resnick 1987, Martin-Jones 2000

¹³ Stein 1995

¹⁴ se vidare Lindberg 2001

”fältet” kan i praktiken vara olika arbetsplatser, affärer, BVC, barnens skola, dagis, föreningar eller myndigheter.

Den utvidgande modellen, som utgår från ett resursperspektiv, 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 (lärare och andra aktörer) 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 faktiskt ställer och hur dessa krav uppfattas av deltagarna är också nödvändig för att kunna erbjuda och tillsammans skapa en alfabetiseringsundervisning som möter deltagarna på ett professionellt sätt.

Tre utgångspunkter för en undervisning byggd på ett resursperspektiv

Idag har vi tillgång till forskning och mångårig erfarenhet av vad som kännetecknar en framgångsrik alfabetiseringsundervisning. Utifrån denna kunskap 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 inlärningssituation 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.¹⁵ 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

¹⁵ se vidare Invandrarprojekt -93 (1994), Alver & Lahaug 1999 och Franker 2000

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 kunde han förklara och jämföra med modersmålet. Det gick säkert också mycket snabbare. (Invandrarprojekt –93:10)

Den trygghet som det egna språket ger skapar en säkrare grund för att förstå, både det nya språket och undervisningen på språket.¹⁶ 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. Det bör 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. Här bör istället vuxenanpassade läromedel och olika dataprogram tillsammans med autentiskt material i form av blanketter, brev, tidningar, broschyrer, kataloger och skönlitteratur bilda underlag för problemlösning och muntliga och skriftliga aktiviteter. Ett läsande och skrivande som har deltagarnas eget/egna talspråk och deras egna upplevelser som grund tydliggör skriftens övergripande funktion som

¹⁶ Se vidare i Mörnerud 2004

ett verktyg för kommunikation och förändring.¹⁷ Detta underlättas även av utnyttjandet av realistiska och naturliga läs- och skrivsituationer, 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 i ett klassrums sammanhang. Man brukar säga att de rekontextualiseras.¹⁸

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 det egna vardags- och arbetslivet. 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, blir den egna kompetensen både användbar och synlig vilket leder till att självförtroendet och motivationen ökar.¹⁹ Språkpraktik i samhället eller på någon arbetsplats kan också ge stimulans och motivation för vidare studier eller yrkesarbete och en vilja att utveckla sin litteracitet. Just 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.²⁰

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 präglar allt vidare arbete.²¹ 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

¹⁷ Beskrivning av arbetssätt med bilder i Christensen & Kabaci 2004

¹⁸ Brown, Collins & Duguid 1988

¹⁹ Se t.ex. www.ordkraft.info i Helsingborg

²⁰ Se bl.a. redovisningen av olika projekt i Håkansson, 2003 och på www.skolutveckling.se/vux/sfi/samarbete

²¹ Invandrarprojekt-93 1994 och Franker 1994

alfabetiseringsundervisningen ses som en lika naturlig plats för ansvarstagande som vilken annan arbetsplats som helst.

Flera studier på senare tid har också lyft fram gruppens betydelse för trygghet i inlärningssituationen.²² Gruppen 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.²³

Utmaningar för framtiden

Avslutningsvis kan sägas att vi i Sverige står inför flera spännande utmaningar när det gäller att utveckla undervisningen i den grundläggande vuxenutbildningen och sfi 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 och utvecklad samverkan med andra aktörer är *avgörande* för en hållbar utveckling på såväl individnivå som när det gäller mer övergripande forskning, utbildningsplanering och arbetsmarknadsutvecklande insatser.²⁴

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".²⁵ 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

²² bl.a. Fingeret & Drennon 1997

²³ Se vidare i Skolverkets bedömningsmaterial – svenska för invandrare, avsnittet om självbedömning 2004.

²⁴ se t.ex. Skolverket 2001 om Överenskommelsen mellan flera olika myndigheter och SOU 2003:77, betänkandet från sfi-utredningen

²⁵ Forskningsprojektet "Lågutbildade invandrarers och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati"(DALFA) studerar detta och man läsa mer om det i Franker 2003.

man sig av?²⁶ Vilken betydelse har olika former av flerspråkighet på individnivå, gruppnivå respektive institutionell nivå? Hur är skriftlig information från myndigheter och media utformad och hur uppfattas den? Hur påverkas kraven på och innehållet i litteraciten 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 demokratis 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 samtidigt som det 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 underliggande teorierna och de utarbetade modeller kan visa sin styrka och relevans när det gäller att påverka, såväl själva utbildningen som attityder till olika former av litteracitet.

Så vad kan vi börja med att förändra redan imorgon?

Qarin Franker, lärarutbildare och doktorand i svenska som andraspråk,
Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet

Referenslitteratur

- Alver V. & Lahaug V. 1999. *Alfabetisering- mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus forlag
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge
- Brown, J S, Collins, A & Duguid, P. 1988. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Carlson, M. (2002), *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13
- 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. 2000. Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter. I: Åhl (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag

²⁶ Se vidare i Rydén 2005, en studie inom DALFA-projektet.

- Franker, Q. 2003. 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.
- Håkansson, M 2003. Sfi måste leva vidare. I: *Invandrare & Minoriteter 3/2003*. Stockholm.
- 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. In: Prinsloo, M & Breier, M. 1996. *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 mars 2003
- Lindberg, I 2001. Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Nauclér, K. (red) *Symposium 2000. Ett andraspråkperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Lundgren, B 2005: *Skolan i livet- livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Martin- Jones, M and Jones, K.(eds) 2000. *Multilingual Literacies*. Studies in written Language and literacy 10. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Myrberg, M. 2001. Invandras förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I: Nauclér, K. (red) *Symposium 2000. Ett andraspråkperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Mörnerud, E. 2004. *Modersmålsbaserad alfabetisering i Sverige. Studie i alfabetisering och tvåspråkighet*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- OECD 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD
- 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.
- Rydén, I-L. 2005. *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråkperspektiv*. D-uppsats. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sachs, L. 1986. *Alfabetisering- en fråga om kultur och tänkande*. Tema Kommunikation SIC 12, Linköpings universitet.
- Skolverket 2001. *Överenskommelse om utveckling av introduktion för flyktingar och andra invandrare*. Dnr 07-2001:7349
- Skolverket 2003. "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 2004. *Bedömningsmaterial – Svenska för invandrare. Kurs A-D*. Stockholm: Liber
- 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, BV. 2000. Literacy events and Literacy Practices. In: Martin- Jones, M and Jones, K.(eds) 2000. *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.
- Wallace, C. 1988. *Learning to read in a multicultural society. The Social Context of Second Language Literacy*. UK: Prentice Hall.