

TID TIL ET LÆSE(EFTER)SYN?

HENRIETTE LUND, SPECIALESKRIVER PÅ CAND. PÆD. I DIDAKTIK MSHP. DANSK, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET

At kunne læse og skrive er en forudsætning for at kunne fungere og deltage i det moderne samfund i dag, og behovet for at mestre skriftsproget er vokset i takt med den samfundsmæssige og teknologiske udvikling.

Omfanget af tekst og skriftlighed er i dag massivt på alle ledder og kanter – og i alle henseender integreret i vores dagligdag. Vi læser og skriver i skolen, på jobbet, hjemme, i fritiden – i forskellige medier og på forskellig måde. Vi læser aviser, bøger, blade, reklamer som print, i lyd eller på skærm. Vi er svøbt i lyd fra radio og billede fra tv. Vi kommunikerer, chatter og sms'er på mobilen og sociale medier som Twitter og Facebook. Tjekker nyheder, henter information og går på netbank via i-Phone, iPad og computeren. På mange måder er tekst i de elektroniske medier en åbning til omverdenen, hvorfra vi kan styre vores liv og berige os med viden, underholdning og sociale relationer.

Lyd, tekst, billede og information i forskellige modaliteter, fra forskellige medier, med forskellige motiver og interesser kræver sin læser – og i særdeleshed en stærk og kritisk læser. Derfor kan det undre, at vi ikke har en eksplicit kritisk dimension i fagformålene for danskfaget, men reelt først introducerer den kritisk-analytiske tilgang i gymnasiet.

OECD/PISA (2009) betegner læsning som "en grundlæggende betingelse for videnstilegnelse, vidensdeling og deltagelse" – og det siger ikke så lidt. For det afspejler et krav om noget helt grundlæggende og almindende i forhold til indsigt, udvikling og kompetence til at indgå og fungere i samfundet.

I denne artikel vil jeg se på, hvilken betydning læsesynet har for den dannelse, folkeskolen skal bidrage til.

Almindendannende formål

Formålet med folkeskolen er at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i demokratiet. Det fremgår af formålsparagraffen (retsinformation.dk). Jeg vover at kalde det almindendannelse (med henvisning til dannelsesteoretikeren Klafki), fordi det i mange henseender udgør vores kulturelle fundament, er noget vi alle skal lære – og som folkeskolen, som den eneste institution i vores samfund, skal rumme for alle.

Dermed også sagt, at undervisningen i grundskolen må finde sammenhæng til og begrundelse i det liv, eleverne skal leve uden for skolen, når de forlader den. Det liv og den verden, eleverne skal ud til, er en verden, der har ændret sig fra produktions- til videnssamfund, er vokset fra lokal til global – og som i teknologisk henseende har udviklet sig med dimensioner, kun få havde fantasi til at forestille sig for 30 år siden.

I det perspektiv kræves *læsekompetence* – og ikke kun *læsefærdighed*, fordi den skriftlighed, der omgiver os, indebærer et væsentligt udvidet repertoire af læsning, ikke bare i betydningen flere tekster, men også fordi læsning sker på helt andre måder, i flere modaliteter og i flere sammenhænge.

Med læsekompetence kan man tale om, at en person er kvalificeret i en bredere betydning, at man behersker et fagligt område og samtidig forstår at anvende det (Schultz Jørgensen, 1999). I forhold til læsning handler det konkret om, at man kan mere end at afkode tekst, men forstår og kan reflektere over det læste, kan vurdere det og reagere.

Læsekompetence og læsesynet bag Fælles Mål 2009

Og lige netop dét er et problem for 16 % af vores 15-årige i test på den funktionelle læsekompetence

i PISA-undersøgelserne (2009). Funktionel læsekompetence er, at *man forstår, kan anvende, reflektere over, og engagere sig i indholdet af skrevne tekster, så man kan opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og kan deltage aktivt i samfundslivet.*" (OECD/PISA, 2009).

Det, eleverne har problemer med, er at sammenkæde/fortolke og reflektere over/vurdere informationerne – og det har med læseforståelsen at gøre. Det, man ikke umiddelbart kan vurdere, er dog, hvilken komponent af læseforståelsen. Læseforståelse (Brudholm, 2011) er en komplekst sammensat størrelse bestående af forskellige komponenter bl.a. viden om sprog (tekstlingvistik), viden om verden (baggrundsviden), viden om tekster (genrekendskab) og viden om egen forståelse (metakognition) – samt følgeslutninger (inferens) og evne til at danne forestillingsbilleder.

I flere år har vi i Danmark fra ministerielt niveau haft fokus på den tidlige læseindlæring og afkodning – den tekniske side af læsningen, der med automatisering giver bedre plads og flere mentale ressourcer til forståelse. Og siden 2009 har indsatsen været koncentreret omkring den faglige læsning (Fælles Mål 2009; Læsning i fagene, 2011). Dette involverer konkrete og praktiske læseforståelsesstrategier, der handler om tekstnær læsning og metakognition – og er rodfæstet i en forståelse af læsning som en kognitiv, psykologisk proces. Læsning ses altså som en mental og individuel sag mellem tekst og læser.

Fælles Mål 2009 bekender sig ganske vist ikke eksplicit til ét læsebegreb, men er udarbejdet på basis af anbefalinger fra "Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning" (2005), der definerer læsning som:

"at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden".

Udvalgets¹ anbefalinger afspejler det, man kan kalde det traditionelle læsesyn med fokus på komponenterne "afkodning x forståelse". Her står afkodningen i den første læseundervisning helt centralt som en forudsætning for hurtigere udvikling af læseforståelse. Når afkodningen er automatiseret, kan fokus i undervisningen flyttes til læsning for videnstiegnelse – altså mere faglig læsning. Elbro (2006) betoner dog et balanceret syn på læsning, med fokus på både

afkodning og forståelseskomponenter fra start. Det traditionelle læsesyn har ligget til grund for megen af den læseundervisning, der har lært de fleste af os at læse – men efterlader os altså med en udfordring i forhold til den gruppe, vi ikke lykkes med at lære at læse funktionelt.

Så bør vi revurdere den grundantagelse, vi arbejder ud fra og tage vores læsesyn op til overvejelse? Er der flere facetter og mere på spil, som vi bør drage med ind i læseundervisningen, særligt i lyset af den teknologiske udvikling og globaliseringen?

Af PISA's statistik ses, at mange af de lande, der har de dygtigste læsere, er asiatiske. I disse lande spiller helt særlige kulturelle og sociale faktorer ind på skolesystemet og elevernes tilgang til skole, læring og akademiske præstationer, hvilket gør det kompliceret og måske også uinteressant for os at forsøge at "kopiere" eller låne fra. Til gengæld er det interessant at kigge til både Canada og Australien, som vi i kulturel og samfundsmæssig sammenhæng måske bedre kan sammenligne os med. Og de er dygtige på funktionel læsekompetence (PISA 2009).

Årsagen kan være, at de har et andet læsesyn – en sociokulturel tilgang til *literacy* og en dimension af *kritisk literacy i deres undervisning*.

Literacy – en sociokulturel tilgang til sprog

Literacy handler om sproglig praksis – altså det vi gør med sprog, og måden vi bruger det på. Derfor handler det også om sociale relationer, kultur, og måden vi kommunikerer på. Literacy-udvikling er bundet til den sproglige udvikling, der igen står centralt for individets læring og udvikling intellektuelt, socialt og som deltagende samfundsborger.

Literacy må forstås som indlejret i al social praksis (Street, 2001; Barton, 2007), og det at være "literate" er en kompleks interaktion mellem individets baggrund og sprog, kontekst, formål og diskurs i teksten. Derfor handler literacy om mere end læsning og skrivning i traditionel "færdigheds"-forstand, der alene betragtes som fundamentet, hvorpå literacy er baseret.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning



in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society".

UNESCO (2005)

Dette indebærer altså en langt bredere definition af læsning indeholdende flere dimensioner, end den måde vi traditionelt har defineret læsning på (afkodning x sprogforståelse). Den måde, vi læser, skriver, taler og forstår, kan kun forstås som del af social, kulturel, politisk, økonomisk og historisk kontekst og involverer altså mere end viden om, hvordan sproget bruges som system.

Det handler om at forstå og værdsætte sprogets magtdimension og bruge det ansvarligt. Således er mestring af færdighederne (skrive, læse, tale, høre – samt iagttagelse og repræsentation) sammen med kulturel indsigt og en kritisk tilgang en forudsætning for at være 'literate'. Det indebærer også, at det har både en modtagende og en producerende side og kan ses som en dynamisk proces, noget man konstant udvikler i alle sociale forhold, i det nære og mere perifære: i familien, i skolen og i samværet og samspillet med andre mennesker.

Som social praksis omfatter det derfor både, hvad vi gør med vores sproglige ressourcer og i sproglige handlinger, men også de mere tekniske færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn (bogstaver, tal, grafer, ikoner, symboler osv.) i forskellige modaliteter.

Men den traditionelle opfattelse af læsning/skrivning som tekniske, kognitive færdigheder alene accepteres ikke. Man peger på den meningsskabende praksis, der indebærer, at sprog og kontekst nødvendigvis må indbegæbe et dialektisk forhold og ikke giver mening hver for sig.

Within contexts of human practice, language (words, literacy, texts) gives meaning to contexts and, dialectically, contexts give meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of the terms outside of social practices, or discourses (Lankshear, 1999).

Literacy indebærer kontrol over og mestring af sproget i det Gee kalder "sekundære Diskurser", der er "måder-at-være-i-verden-på" og indbefatter ord og handlinger i forskellige sociale sammenhænge og grupper, men også formål, holdninger, overbevisninger, påklædning m.m. i forskellige kulturel kontekst.

Man taler og agerer forskelligt i forskellige kulturelle sammenhænge og social kontekst. Det indebærer kendskab til genrer og konventioner – ikke kun for at indpasse sig, men for at forstå diskursen og dermed være i stand til at deltage – eller sige fra – på et reflekteret grundlag.

The Four Resources Model

Uddannelsesteoretikerne Allan Luke og Peter Freebody introducerede i 1990'erne "The Four Resources Model" som en måde at indkapsle de mange facetter og krav, der gør sig gældende i forhold til at læse effektivt i en multimodal verden. Denne model er en bred forståelse af læsning og en sociokulturel kritisk literacy-tilgang.

Luke & Freebody mener, at literacy-undervisning må handle om mestring af forskellige sproglige repertoarer, der kan komme i spil, når man skal håndtere tekster hensigtsmæssigt i forskellige kontekster. Deres model er udtænkt med henblik på at give eleverne et bredt sprogligt repertoire i forhold til tekster og kommunikativ kompetence i det moderne samfund. De fire forbundne kompetencer er alle nødvendige – men hver for sig utilstrækkelige i forhold til at være "literate".

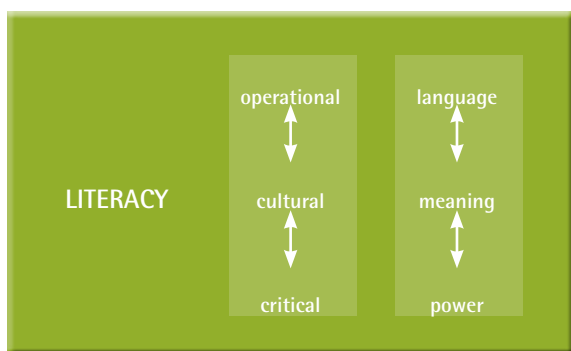
Læsning omfatter (Luke & Freebody, 1999):

- *Afkodningskompetence* – genkendelse og brug af grundlæggende tegnsystemer og mønstre
- *Semantisk kompetence* – forståelse og kulturel indsigt i diskurs og meningssystemer
- *Pragmatisk kompetence* – funktionel og hensigtsmæssig kommunikativ kompetence i forskellige sammenhænge med genre- og konventionsforståelse.
- *Tekstkritisk kompetence* – kritisk analyse ud fra det perspektiv, at tekster aldrig er neutrale, men repræsenterer bestemte perspektiver og holdninger – og følgelig udelader andre.

Hvordan man i undervisningen vægter læsningens dimensioner, vil oftest ligge i forlængelse af et bagvedliggende sprogsyn. På den måde kan et strukturelt sprogsyn ofte betyde et primært fokus på grammatiske elementer og et funktionelt og diskursivt sprogsyn primært betone det pragmatiske og kommunikative. Vægtningen af kompetencerne siger noget om det dannelsesmæssige aspekt, man med undervisningen sigter mod – færdighedsorienteret eller kompetenceorienteret.

Literacy-undervisning tager sit udgangspunkt i kontekstualiseret sprogbrug – og må derfor bevæge sig til gennem alle lag af sproget som en dynamisk bevægelse. Hvis fokus forbliver ensidigt på en enkelt af literacy-kompetencerne, vil den være utilstrækkelig og forblive statisk.

Green (1995) har illustreret det spænd, literacy omfatter, og i lighed med Luke og Freebodys 'Four Resources' indebærer det en operationel, en kulturel og en kritisk dimension, der er sammenhængende og integrerer kontekst, sprog og betydning. Således kan man ikke betragte læsning som en isoleret operationel færdighed, men må inddrage de øvrige aspekter.



(Green, 1988)

Den kritiske dimension

I en sociokulturel forståelse er tekst og sprog aldrig neutralt. Der er altid en hensigt med det, der siges og skrives. Det gør sproget magtfuldt for den, der magter det. Læsekompetence i det perspektiv kaldes 'powerful literacy' – eller kritisk literacy – og betragtes som en nødvendig og grundlæggende livsfærdighed.

Kritisk literacy handler om at lære at begå sig og navigere i det enorme tekstfelt omkring os – ligesom det også handler om både at konsumere og producere tekst. Det indebærer grundig indsigt i sprogets operationelle og kulturelle dimensioner sammen med et kritisk perspektiv på de værdier, holdninger og "måder at være i verden på", som sproget udtrykker.

Den kritiske dimension i The Four Resources Model er helt afgørende i forhold til at være "literate". Således er det ikke blot en ny del af læsefærdigheden, men "en nødvendig livsfærdighed til globalt medborgerskab".

(Luke, 2007)

Det handler om "at være i verden" – om at lære at navigere gennem oceaner af komplekse, multiple tekster – og med tillært skepsis at blive i stand til at foretage reflekterede valg. Luke pointerer, at man uden denne kritiske attitude og konstruktive skepsis reelt efterlades i en sårbar position i forhold til blot at klare sig igennem hverdagen. Derfor betragter han kritisk literacy som både en menneske- og en uddannelsesret.

Kritisk literacy stammer fra Paulo Freires arbejde med at lære at "læse ordet for at læse verden" og for at kunne engagere sig i en cyklus af refleksion og handling (Luke, 2009). I sin nuværende form er kritisk literacy en måde at anskue verden på, et blik, en mental holdning eller følelsesmæssig og intellektuel attitude.

I praksis handler det om altid – også fra de små klasser – at se på, hvad sprog gør, og hvad sprog kan. Dette vil indebære en undervisning, der med udgangspunkt i praksis, altid kigger på ord, struktur, formål, stemmer, udeladte stemmer, perspektiver, hensigter og teksts indflydelse (Luke, 2007).

Eksempelvis ved konkret at spørge ind til:

- Forfatterens ordvalg. Hvilken effekt har ordene, og hvad kunne et alternativt ordvalg være – og med hvilken effekt
- forfatterens verdensbillede – værdier og holdninger – og hvordan er det anderledes end dit/vores
- hvem teksten er henvendt til
- forfatterens formål – og hvorfor
- hvordan andre mennesker kan forstå budskabet i teksten
- hvis stemmer høres ikke i teksten
- hvordan budskabet påvirkes af tekstens stilistiske virkemidler og medie

Luke understreger, at tekst konstruerer virkelighed – og på den måde også positionerer læseren i forhold til at uddrage mening på en bestemt måde og i forhold til en bestemt ideologi (Lankshear & Knobel, 1997). En kritisk tilgang – sprogligt tilpasset klassetrin – vil være:

- Hvilken version af virkeligheden er repræsenteret?
- På hvilke måder – leksikalt og syntaktisk – konstruerer teksten dens virkelighed?
- Hvordan positioneres læseren? Hvilke holdninger, formodninger, ideologier skal læseren acceptere for at få mening ud af teksten?

Herhjemme har Jeppe Bundsgaard (Bundsgaard) givet et meget konkret bud på undervisning i kommunikationskritiske kompetencer (i Kompetencer i Dansk, 2009), hvor han i lighed med Luke peger på nødvendigheden af den kritiske dimension af læseundervisningen i forhold til dannelse til demokratisk og deltagende medborgerskab. Det gør han bl.a. ved at tage udgangspunkt i sproglig modalitet, metafor og deksis for at afdække bagvedliggende ideologi, motiver og hensigter.

Kompetencetilgang og en ny læseformel

Ligeledes har Bundsgaard et bud på en ny – og bred læseformel (2010) indeholdende en sociokulturel tilgang. Han afviser således også den traditionelle definition af læsning og mener, at processen er langt mere kompleks end blot 'afkodning x sprogforståelse' og understreger, at mennesket er et socialt, situeret og kontekstafhængigt væsen i en dialektisk verden. Læseundervisningen er derfor et indkultureringsanliggende², der må ses i lyset af flere andre indvirkende faktorer.

Han foreslår en ny og mere udfoldet læseformel således:

$$\begin{aligned} \text{Læseforståelse} = & \\ & (\text{Forlæsning} + \text{Aflæsning} + \text{Medlæsning}) \\ & \times \text{Ordforståelse} \times \text{Tekstforståelse} \times \text{Scenarieforståelse} \\ & \times \text{Kontekst} \times \text{Læseform} \times \text{Eget projekt} \end{aligned}$$

(Bundsgaard, 2010)

Afgørende er, at komponenterne i formelen alle spiller ind og er afhængige af hinanden. Bundsgaard gi-

ver med sin læseformel udtryk for en bred opfattelse af læsning, der afspejler stor kompleksitet i forhold til kontekst, dialektik og forståelse, der er afhængig af situationens konstituentier.

Samtidig peger han også på betydningen af, at læseundervisning i skolen skal beskæftige sig med meningsfulde tekster med sammenhæng til den virkelige verden, uanset om det er madopskrifter, kronikker, indkøbslister, fiktion eller andet, der læses. Læsning sker med henblik på at skabe mening og sammenhæng til den omgivende verden.

Indhold og formål

Indholdsdimensionen står centralt i en literacy-tilgang. En forudsætning for at lære og gøre brug af læseforståelsesstrategier er, at læseren i udgangspunkt er motiveret for at gå i gang med at læse en given tekst – og kan se et formål med at læse (Luke 2011). Hvis fokus forbliver på det metodiske uden inddragelse af indholdets betydning i forhold til eleven, forbliver øvelsen del af en skolsk aktivitet, der ofte – for den svage læser – vil forbindes med noget kedeligt og uvedkommende. Det skal være relevant, og der skal være en mening med at læse en given tekst. Og det behøver på ingen måde at betyde, at fagbøger og de tungere tekster smides ud. Det handler om, at udgangspunktet sker i en kontekst, situation eller scenarie, som eleven kan relatere sig til.

Læsning og skrivning er grundlæggende instrumentelle nødvendigheder – men eleverne skal også kunne se nødvendigheden af det, kunne relatere sig til indholdet, være bevidste om formålet og se sammenhænge.



Et velkendt fænomen er det fald, der opstår i læseforståelsen hos elever på mellemtrinnet. Eleverne har i indskoling lært at afkode fint og læser flydende, og med automatiseringen næsten på plads går læseudviklingen og læseforståelsen pludselig i stå.

I den engelsksprogede vestlige del af verden oplever man det samme fænomen, der går under betegnelsen "The Grade Four Slump".

Noget tyder på, at det blandt andet har at gøre med teksternes indhold, der går fra at være dagligdags tekster til mere fagorienterede tekster, som med indhold og krav til læsemåde fremstår som fremmed og uvant sprog for eleverne (Gee, 2004).

Der opstår altså en situation, der ikke kan forklares ud fra den enkle læseformel. Luke (2011) forklarer det som elevernes mangel på 'connectedness' til teksterne i undervisningen, der bunder i elevernes manglende kontekstforståelse.

I det perspektiv må kontekst og elevernes sociale og kulturelle verden tages med i betragtning – ligesom formål skal give mening og være synligt. Hvem kan forstå – og huske – en opskrift, en brugsanvisning eller en fagtekst, hvis det ikke lige er, at man skal bruge den eller har en brændende interesse i den?

Læsesynet og dannelsen

Formålet med folkeskolen indeholder en uddannelsesmæssig, en demokratisk og en deltagende dimension, som skal udgøre den almindelige, der grundlægges i folkeskolen. Så det må være med sigtet "at lære at læse for at lære at deltage", at læseundervisningen må finde sted.

Den kognitive og den sociokulturelle tilgang til læsning er meget forskellige perspektiver på læsning – og dermed også den 'type' dannelse, man med læseundervisningen sigter mod. Den kognitive tilgang betoner de færdighedsmæssige kvaliteter i læsningen, som givetvis er helt grundlæggende og nødvendige for læsning. Men skal vi danne til demokrati og deltagelse i en stadig mere skriftsprøglig verden, er det måske for snævert ikke at tage de sociokulturelle aspekter til indtægt og inddrage en kritisk dimension.

Den kritiske dimension handler om en holdning til, at tekst vil noget og kræver læserens engagement i teksten – nysgerrighed, undren og sund skepsis. Og det må være en forudsætning for deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i demokratiet og det globale samfund, som skolen ifølge formålsparagraffen er forpligtet på at undervise til.

Med den faglige læsning, der fra ministeriel side er fokus på i disse år, giver vi eleverne relevante, konkrete teknikker og strategier til læsning, vidensstilegnelse og meningsdannelse. Det samme gør man i literacy-undervisning i en sociokulturel forståelse (bl.a. The Ontario Curriculum) – men man går bare længere end det, når man betragter sproget i social praksis og med fokus på indhold forsøger at skabe forbindelse mellem eleven og virkeligheden uden for skolen.

Det skaber engagement til tekster – særligt for de svage læsere (Knobel 2001).

Literacy over for læsning behøver ikke være en diskussion om indførelse af en ny metode, en ny pædagogisk modebølge. Det handler ikke om den



sekventielle kontra den holistiske metode eller om læsekrig, terperi eller anarki.

Snarere er det en stræben efter en almindelse og et perspektiv på sprog og socialisering ind i kommunikativ praksis. Og det er vel både almindende og kvalificerende for handlekompetencen – og var det ikke lige netop det, vi ville med folkeskolen?

Litteraturliste

Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. Gyldendal.

Bundsgaard, Jeppe (2010): En ny læseformel. I *Læsepædagogen* nr. 5/2010.

Brudholm, Merete (2011): *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.

Egelund, Niels (red.) (2010): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitetskole.

Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. 2. udgave. Gyldendal.

Gee, James Paul (2012): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.

Gee, James Paul (2004): *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.

Green, Bill (1988): A Literacy Project of our Own? http://www.aate.org.au/view_journal.php?id=42&page_id=45

Knobel, Michelle (2001): "I'm Not a Pencil Man": How One Student Challenges Our Notions of Literacy "Failure" in School. I Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011): *Literacies. Social, Cultural and Historical Perspectives*. Peter Lang Publishing.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006): *New Literacies. Everyday Practices & Classroom Learning*. Open University Press, McGraw – Hill Press..

Lankshear, Colin (1999): *Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Discipli-*

nary Age. I M. Peters (1999). *After the Disciplines*. Greenwood Press.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (1997): *Critical Literacy and Active Citizenship*. I Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011): *Literacies. Social, Cultural and Historical Perspectives*. Peter Lang Publishing.

Luke, Allan and Freebody, Peter (1999): Further Notes on the Four Resources Model. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>

Luke, Allan; Dooley, Karen & Woods, Annette (2011): *Comprehension and content: planning in low socio-economic and culturally diverse schools*. The Australian Association for Research in Education, Inc. 2011.

Luke, Allan & Woods, Annette (2009): *Critical Literacy in Schools. A Primer. Voices from the Middle*. QUT, Queensland Digital Repository.

Luke, Allan (2007): *Critical Literacy*. <http://www.resources.curriculum.org/secretariat/may31.html>

Schultz Jørgensen, Per (1999): Hvad er kompetence? *Uddannelse*, nr. 9, s. 4–13

Street, Brian (2001): *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge.

Undervisningsministeriet (2005): *Forberedelse til national handleplan for læsning*: <http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Bedre-kvalitet-i-dagtilbud/Documents/Rapport%20horing.pdf>

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 Dansk*. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 - 2009

UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/im>

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>

- 1 Udvalget bestod af direktør Jørgen Søndergaard (formand for udvalget), lektor Elisabeth Arnbak, lektor Merete Brudholm, professor Carsten Elbro, seniorrådgiver Jørgen Frost, Fhv. direktør Mogens Jansen, docent Jill Mehlbye.
- 2 Bundsgaard refererer til Kjertmanns diskussioner og undersøgelser som baggrund for udarbejdelsen af læseformlen.