

Gymnasieskola

Modul: Textarbete i digitala miljöer
Del 5: Multiliteracies i lärande och undervisning

Multiliteracies i lärande och undervisning

Petra Magnusson, Högskolan Kristianstad

I modulens del 4 presenterades den multimodala teoribildningen som ett sätt att se på meningsskapande och lärande i en nutid som i mycket är präglad av de medieteknologiska förändringarna. I denna del tas ytterligare ett steg och frågor ställs om hur möjligheter till lärande och aktivt deltagande i samhället påverkas av dem. I fortsättningen diskuteras vilka krav detta ställer på skolans undervisning och hur lärare kan tänka i sin planering. Framställningen börjar med en diskussion, där en del av utgångspunkterna i den multimodala teoribildningen undersöks närmare för att sedan ge exempel på en pedagogisk modell, den så kallade *multiliteracies-pedagogiken*.¹ Ytterligare en del nya begrepp introduceras, vilka är användbara för att diskutera de delvis nya förutsättningarna. Dessa är *prosument*, *literacy*, *design*, *curator* och *kunskapsprocesser*.

Vad är egentligen nytt?

I ett bokkapitel från 2010 diskuterar de båda forskarna Bill Cope och Mary Kalantzis hur den medieteknologiska utvecklingen har förändrat undervisningen i skolan. De menar att oavsett hur mycket eller lite ny medieteknologi skolan har anammat, så finns påverkan där ändå genom att alla, på något sätt, har blivit tvungna att förhålla sig till medieteknologin. De två vanligaste sätten som de har sett i australiska och amerikanska skolor beskriver de som ytterligheter: att antingen undvika digitaliseringen genom att anföra argument om att det späder på ojämlikhet eftersom alla inte har råd att skaffa sig digital utrustning, eller att helt anamma det digitala och ta in så många digitala lösningar som möjligt, i tron att det är mediet som är det viktiga (Cope & Kalantzis, 2010; jfr resonemanget om TPACK i modulens del 3). Det borde istället leda till, menar Cope & Kalantzis, frågan om, och hur, den medieteknologiska utvecklingen i själva verket förändrar relationen mellan kunskap och pedagogik. De menar att det i många skolor idag visserligen finns stor tillgång på digital teknik men att denna inte används för att förändra undervisningen: ”vi kan använda oss av ny teknologi för att lära oss gamla saker på gamla sätt” (Cope & Kalantzis, 2010, s.88).

¹ Begreppen *literacy* och *multiliteracies* används ofta på engelska även i en svensk kontext, så även här. Anledningen är att det inte finns någon allmänt vedertagen översättning där betydelsen till fullo överensstämmer.

Gymnasieskola

Detta är också något som undersökningar av digitaliseringen svenska skolor bekräftar (se t.ex. Tallvid, 2015): trots att det finns tillgång till digitala verktyg så används de i stor utsträckning till en undervisning i väl kända former: läraren tillhandahåller material; eleverna behandlar materialet steg för steg; eleverna genomför ett prov; eleverna lyckas eller misslyckas – det vill säga i stora delar samma pedagogik som tidigare men med tekniska hjälpmedel. Det är visserligen en skillnad i framställning men inte i förhållandet till kunskap och lärande.

Även i så kallade *datoriserade lärmiljöer* (på engelska *e-learning*) rör det sig om klassrumsaktiviteter som att svara på frågor, sortera material, prata med sin bänkkamrat etcetera. Poängen här är att den nya tekniken inte automatiskt innebär nytt lärande. Till och med de aspekter som brukar tillskrivas den nya medieteknologin som de mest grundläggande, *hypertextualitet* och *virtual reality* (jfr modulens del 4), är enligt Cope och Kalantzis bara en utveckling av de möjligheter som boken sedan länge erbjuder. Också hänvisningar och fotnoter inbjuder till icke linjär läsning även om det fordrar ett byte av bok och kanske en fysisk förflyttning till biblioteket. Och är möjligheten att besöka andra världar utan att fysiskt flytta sig dit (VR) egentligen inte en av de grundläggande poängerna med bokmediet? Den skillnad som erbjuds genom den medieteknologiska utvecklingen rör sig snarare om hastighet och möjlig mängd, inte om fenomenen i sig. Dock finns det fyra aspekter som innebär något fundamentalt nytt i den medieteknologiska utvecklingens spår och som ställer nya krav på hur skolan organiserar utbildning. Det handlar om:

Agens: dagens kommunikationskanaler ger ett större utrymme för mottagaren än tidigare. Genom olika kommunikationsplattformar inbjuds mottagaren till medverkan som inverkar på de budskap som kommuniceras. Skillnaden mellan producent och konsument är inte längre fast utan kan istället sammansmälta till *prosumenter* (Toffler, 1982; Olin-Scheller & Wikström, 2010).

Påtaglighet: i de nya mediernas framställning och snabba flöde blir det materiella, det kroppsliga och det symboliska viktiga och påtagliga delar i det som människor lägger märke till och reagerar på.

Multimodalitet: i den digitala framställningen förvandlas alla tecken till pixlar genom ettor och nollor vilket möjliggör att teckenvärldarna kan flyta samman och mixas i mycket större grad än tidigare. Det som i modulens del 4 talas om som en ickehierarkisk syn på meningsskapande påskyndas. Cope och Kalantzis talar om det som "blurring the boundaries" (2010, s. 96).

Tillgodogörande: nya sätt att tillgodogöra sig kunskap med nya begrepp ställer krav på meta-kognitiva förmågor. Dessutom krävs teknisk kunskap och förståelse.

Oavsett i vilken mån lärare känner sig delaktiga i denna utveckling eller i vilken takt de anammar nya digitala verktyg, så är de delaktiga i det samhälle som rent socialt förändras genom de tekniska förändringarna. Lärare måste förhålla sig till detta. Som med alla förändringar finns olika sätt att tolka dem, även i en skolkontext. Med en pessimistisk tolkning kan

Gymnasieskola

hävdas att den starka individualiseringen inom styrning av utbildning i västvärlden, bland annat till följd av användningen av ny teknologi, späder på ojämlikheter och gynnar de redan starka. Med en optimistisk tolkning blir den andra sidan av samma mynt en skola, där individen får utrymme för självreflexion och kan styra sin egen utveckling. Dessa motstridiga tolkningsmöjligheter finns inte bara på skolans område utan den medieteknologiska utvecklingen kan på område efter område sägas ge upphov till paradoxer: centralisering – decentralisering, maktkoncentration – anarki, individualism – kollektivism, allt på en och samma gång. Globaliseringen gör å ena sidan att människor kommer närmare varandra samtidigt som skillnaderna å andra sidan ökar och blir tydligare när de syns i de nya medierna. Medierna kan bli kanaler dels för att synliggöra dessa skillnader, dels för att samla människor i gemenskap för kamp för lika rättigheter.

Innebär dessa insikter att det utvecklas ett nytt lärande i skolan? Cope och Kalantzis menar att det är nödvändigt att vi ställer oss frågan om den traditionella skolans organisation ens kommer att vara begriplig i framtiden och om engagemang, gott minne och god disciplin kommer att vara adekvata egenskaper för morgondagens samhällsmedborgare?

I nästa avsnitt introduceras hur synen på lärande kan förändras med utgångspunkt i begreppet *design*.

Elever och lärare som designers och curators

En av de aspekter som innebär en genomgripande förändring är de ökade möjligheterna till individuell agens. För att göra det tydligt är begreppet *design* användbart. Att designa innebär att tillägna sig erfarenheter men också om att delta i utvecklingen av dem (Säljö 2005:21). Lärandet (som också kan kallas för meningsskapande) sker i en process. Vad som betraktas som och används som teckenvärldar och medier i processen är, i likhet med individens möjligheter, beroende av de historiska, sociala och kulturella sammanhangen. Begreppet *design* används för att visa på en fortlöpande lärandeprocess, där den enskilde är aktiv och medskapare. I tabell 1 visas hur ett undervisningsmoment från gymnasiekursen i Historia 1 kan beskrivas som en meningsskapande *designprocess* (Selander & Kress, 2010; Kress 2010). I det aktuella exemplet arbetar klassen med demokratisering och medborgarrättsrörelser utifrån exemplet Martin Luther Kings berömda tal. Elevernas uppgift är att genom att analysera talet resonera kring dess betydelse då, nu och i framtiden både på individuell och kollektiv nivå samt att presentera sitt lärande i en nytt, valfritt utformat, meningserbjudande.

Gymnasieskola

Tabell 1. Begrepp i lärandet (den meningsskapande processen/ designprocessen).

meningserbjudande/ <i>available design</i>	meningsskapande/ designing	representation/redesign/ nytt meningserbjudande/ ny <i>available design</i>
Eleverna tar del av Martin Luther Kings tal från den 28 augusti 1963 som ljud, text och film (visuell + auditiv teckenvärld; pappersburet och digitalt via webbsidor).	Eleverna arbetar med retorisk, historisk, politisk analys.	Eleverna presenterar ett fiktivt tal från en framtid, framställt digitalt, delat på YouTube.

På Stockholms universitet har en grupp lärare och forskare utvecklat ett sätt att se på lärande i linje med detta perspektiv. De kallar det *Design för lärande* och menar att både lärare och elever kan ses som designers. Lärarnas iscensättning av undervisningen kallas för *design för lärande* och elevernas arbete med det som undervisningen erbjuder benämns *design i lärande* (Kempe & Selander, 2008).

Ytterligare ett begrepp som har börjat användas för att visa på ett förändrat meningsskapande och lärande är begreppet *curator*. På samma sätt som designbegreppet kan det kopplas till den möjlighet av agens som finns i samband med digitaliseringen av kommunikation. En *curator*, i detta sammanhang, samlar, producerar, visar och interagerar i digitala medier och bygger samtidigt på sin identitet på sätt som kan ses som nya former av *literacy*, det vill säga vad det innebär att vara läs- och skrivkundig i vid mening (se vidare nedan) (Potter & Gilje, 2015).

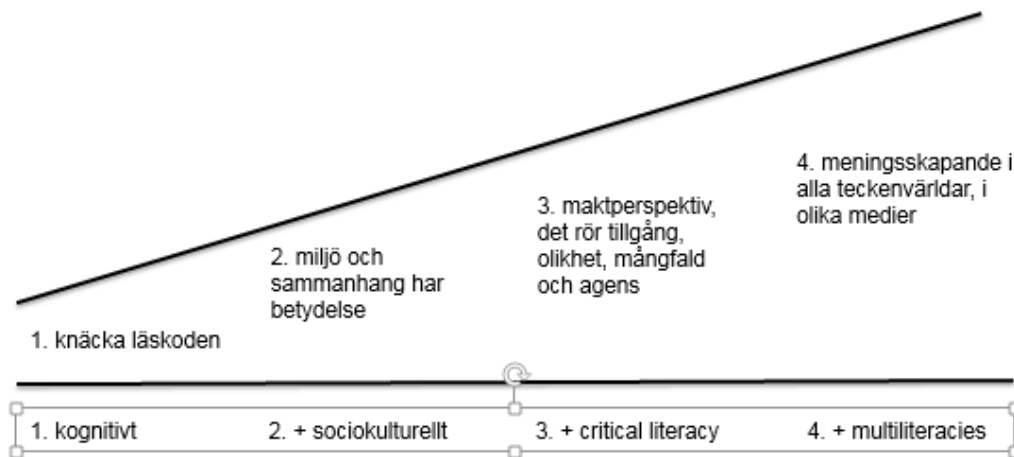
Den medieteknologiska utvecklingen ger nya förutsättningar för undervisning. Till exempel har det inneburit att tillgången till information i det närmaste är oändlig, att den enskilde kan välja efter eget intresse i mycket högre grad än tidigare och att det finns digitala lösningar för respons och delning, vilket i sin tur fordrar diskussioner kring frågor om ägande och plagiering (jfr del 1 och 2 i denna modul). Lärprocesserna i nutidens medieteknologiska miljöer ställer tillsammans med krav på teknisk förståelse också krav på att förstå sitt eget lärande, så kallad *metakognitiv förmåga*. Elever behöver inte bara lära sig och förstå ett innehåll: de måste också förstå *hur* de lär sig. I nästa stycke presenteras ett pedagogiskt förhållningssätt kallat *multiliteracies* som ett användbart metaspråk för att tala om lärande .

Multiliteracies

Att lära upp växande generationer att kommunicera är en av skolans viktigaste uppgifter. Länge har denna uppgift varit starkt knuten till skriftspråklig läs- och skrivundervisning, men idag krävs också förmåga att kommunicera och ta till sig meningserbudanden genom andra teckenvärldar än den som är knuten till alfabetisk text. För några generationer sedan kunde skolan fokusera på de kognitiva aspekterna av läsundervisningen, det vill säga att

Gymnasieskola

hjälpa eleverna att knäcka läskoden och se samband mellan bokstäver och ljud, ord och meningar. Relativt snart utökades detta till att även inbegripa förståelse för det lästa och en insikt om att förståelse skapas inte bara via texten utan också genom sociala och kulturella sammanhang. Någonstans här börjar användningen av det komplicerade och mångfasetterade begreppet *literacy*. Det är ett begrepp som innebär en bred och föränderlig syn på läsning och kommunikation, men som har använts så mycket i olika sammanhang att det blivit svårt att greppa. Idag används literacy för att tala om kunskaper och förmågor på olika områden och för att tydliggöra vilken literacy man menar talar man ibland om *reading literacy* när det gäller läsning. För att förstå varför och hur det sätt att se på lärande som introduceras här, *multiliteracies*, hänger samman med dessa begrepp kan man tänka med hjälp av framställningen i figur 1 nedan.



Figur 1. Multiliteracies-perspektiv på läsning och lärande.

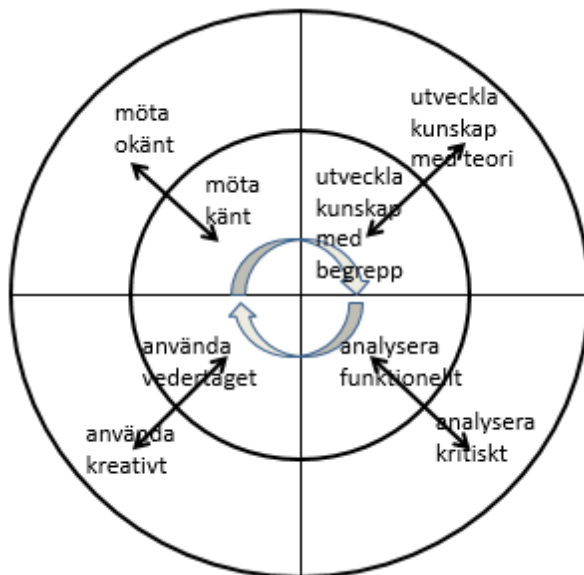
I valet av begreppet *multiliteracies*, med dess dubbla plural, vill Kalantzis och Cope fästa uppmärksamhet dels på det globaliserade samhällets språkliga och kulturella mångfald, dels på den medieteknologiska utvecklingens påverkan på text- och kommunikationsformer (Kalantzis & Cope 2012:1 f.). Att betrakta lärandet/meningsskapandet i ett *multiliteracies*-perspektiv innebär att synliggöra hela den komplexitet som meningsskapande i nutiden innebär. När det gäller läsning ska eleven, förutom att kunna avkoda bokstävers betydelse, förstå meningserbudanden utifrån kultur och sociala sammanhang, kunna granska dem källkritiskt och förstå hur de formats av rådande maktförhållanden. Dessutom måste detta komplexa meningsskapande utsträckas till andra teckenvärldar och medier än det skriftliga och pappersburna. För att kunna styra sitt lärande krävs ett stort mått av metakognitiv förmåga, det vill säga att veta vad det är man förstår och inte förstår, vad det är man försöker uppnå, varför och hur, i arbetet med olika meningserbudanden.

Med termen *multiliteracies* inte bara breddas literacybegreppet utan det sätts också in i ett sammanhang med förändrade textvärldar, vilket får pedagogiska konsekvenser. Med hjälp av begreppet *multiliteracies*, där lärande ses på ett generellt plan som kan användas oavsett teckenvärld och medium, erbjuds ett metaspråk och ett sätt att se på lärande i processer

Gymnasieskola

som kan användas av både lärare och elever för att öka medvetenheten om hur meningskapandet kan se ut. Det betyder inte att de olika teckenvärldarnas resurser negligeras: de blir istället en del av meningskapandet på en mer specifik nivå, där kunskaper om hur teckenvärldar och utnyttjandet av de resurser som är centrala för just den aktuella teckenvärlden är viktigt (jfr modulens del 4).

I vad som kan kallas för en *multiliteracies-pedagogik* ses lärandet som olika processer som kan identifieras och som hakar i varandra. Lärande är inte nödvändigtvis en linjär process utan snarare en process som böljar fram och tillbaka, där de olika delarna kan återkomma och även vara samtidiga. Schematiskt framställs de i en cirkel i figur 2 nedan. Kunskapsprocesserna som Kalantzis och Cope menar kan identifieras i allt lärande benämner de som *experiencing*, *conceptualising*, *analysing* och *applying* som i svensk översättning har blivit *möta*, *utveckla kunskap*, *analysera* och *använda*.



Figur 2. Magnusson, 2014, efter Kalantzis & Cope, 2012

Nedan framställs, i tabellform för överskådlighetens skull, två tänkta undervisningsförlopp från gymnasieskolans ämnen Träteknik och Naturkunskap. Att identifiera vilka kunskapsprocesser som är i fokus bidrar till att utveckla metakognitiv medvetenhet om det egna lärandet men ger också möjlighet att få syn på vad det innebär i det specifika ämnet. Som gemensam utgångspunkt för lärare och elever kan det gemensamma metaspråket underlätta kommunikation kring uppgifters innehåll och bedömning, såväl formativ som summativ.

Gymnasieskola

Tabell 2. Undervisning som kunskapsprocesser

Process	Träteknik: moment ytbehandling	Nk: moment genteknik
Möta	<p>Eleverna gör ett studiebesök på ett produktutvecklingsföretag där det pågår ett experiment med olika ytbehandlingar av en träskiva avsedd för kök.</p> <p>Erfarenhet av trä i kök? Hört talas om? Problem som jag känner till? Vilka olika ytbehandlingar är möjliga? Vad förväntar jag mig av de olika ytbehandlingarna?</p>	<p>Eleverna får lyssna till ett radioprogram om ärftliga sjukdomar och ett kritiskt program om möjligheter till förändring i arvsmassan redan i fosterstadiet.</p> <p>Har jag hört om det här förut? Läst ngt? Funderat? Berört i andra sammanhang? Liknar frågorna några jag mött förut?</p>
Utveckla kunskap	Namn på de olika ytbehandlingsmetoderna. Vilka produkter används? Hur påverkas träet?	Begrepp i genteknik, vad innebär de? Vilka förhållningssätt finns till de etiska frågor som blir aktuella?
Analysera	<p>Prova olika ytbehandlingar: vad händer, hur kan vi prova styrkan?</p> <p>Vad händer vid ökad påverkan? Hur testas ytbehandling i de uppgifter som konsumenterna får tillgång till?</p>	<p>Vad innebär genteknisk behandling för sjukdomar som t.ex. x?</p> <p>Vilka konsekvenser skulle gentekniken kunna få i ett auktoritärt samhälle? Finns negativa följder för några idag? Kan ev. neg följder adresseras?</p>
Använda	Använd den ytbehandling som är bäst. Finns alternativa produkter – produktutveckling som kan baseras på de nya erfarenheterna?	Informera om genteknikens för- och nackdelar. Andra områden? Paralleller med annan utveckling inom vetenskapen?

I delens moment C ges tillfälle att använda *multiliteracies*-pedagogikens tankefigur för beskrivning av och reflektion kring kunskapsprocesser i det egna ämnet.

Gymnasieskola

Avslutning

I arbetet med meningserbjudanden i de digitala textvärldar som nutiden ger möjlighet till och nödvändiggör krävs det enligt Cope och Kalantzis (2010) utbildningsinstitutioner som tar rollen som kunskapsproducerande gemenskaper, där lärarna har möjlighet att designa undervisningen och utnyttja medieteknologins möjligheter. Att utgå från synen på meningskapande i olika kunskapsprocesser i ett *multiliteracies*-perspektiv är en möjlig väg att gå. *Multiliteracies*-pedagogiken erbjuder dels ett nödvändigt redskap för att förstå den meningskapande processen i den komplexa nutiden, dels möjliggörs en pedagogik där såväl verbal-språket som andra teckenvärldar ses som dynamiska resurser i de designprocesser som utgör det nutida lärandet. I *multiliteracies*-pedagogiken bejakas elevernas olikheter i en inkluderande undervisning som bygger på deras erfarenheter, som värderar olika sätt att lära sig lika, som bygger på engagemang, uppmuntran och stöd, där lärandet är kollaborativt och där sätten att lära är lärandeobjekten snarare än själva innehållet. I *multiliteracies*-pedagogiken ligger också en syftning framåt – mot den framtid vi inte vet något om – men som vi kan fundera kring. Kommer den framtida skolan att fortsätta vara indelad i ämnen? Eller härskar *synesthesin*, det vill säga blandningen av teckenvärldar, sinnen och ämnen – och kommer kanske en ökad medvetenhet i utnyttjandet och bytet mellan olika teckenvärldar att ge ett kraftfullare lärande?

Referenser

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). New media, new learning. I Cole, D. R. & Pullen, D. L. (red.). *Multiliteracies in Motion*. Abingdon & New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kempe, A. & Selander, S. (red.) (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö högskola.
- Potter, J. & Gilje, Ø. (2015). Curation as a new literacy practice. I *E-Learning and Digital Media*, Vol. 12(2), s. 123–127.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). Literary Prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape. I *Education Inquiry* vol. 1 (1), March 2010. Tillgänglig: http://www.use.umu.se/digitalAssets/40/40554_inquiry_olin.pdf, s. 41- 53.
- Selander, S. & Kress, G.R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Gymnasieskola

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Toffler, A. (1982). *Tredje vågen*. Solna: Esselte info.