



Staffan Selander & Gunther Kress

Lærings design

– i et multimodalt perspektiv

Frydenlund

Staffan Selander & Gunther Kress

Læringsdesign

– i et multimodalt perspektiv

Oversat af Else Skytte Christensen

Frydenlund

Læringsdesign

– i et multimodalt perspektiv

1. udgave, 1. oplag, 2012

© Forfatterne og Bogforlaget Frydenlund

ISBN: 978-87-7887-719-2

Korrektur: Peder Norup

Grafisk tilrettelæggelse: Malte O.T.

Pedersen Grafisk produktion: Dimograf,

Polen

Bogen er oversat fra svensk af Else Skytte Christensen.

Originaltitel: Design för lärande – ett multimodalt perspektiv.

Udgivet af Norstedts, Stockholm, 2010.

Published by agreement with Norstedst Agency.

Faglig konsulent: Lotte Nyboe

Figurliste:

Tommy Westberg/Museum Gustavianum	s. 44
Roger Kneebone.....	s. 45
Johan Amos Comenius.....	s. 47
Staffan Selander.....	s. 61, s. 62, s. 92, s. 96
Statens Historiska museum.....	s. 66
Christer Åhlin/Statens Historiska museum	s. 67
The Poetry Archive Website: Children's Homepage	s. 72
The Poetry Archive Website: General Homepage	s. 73
Patrick Breglund/ Paregos Media Design	s. 74
Mikkel Lucas/Serious Games.....	s. 75
Ur Wheatley 2001	s. 78
Sean McGovern.....	s. 79, s. 80
Olivia	s. 99, s. 100
'Disa'	s. 103
'Birgitta'	s. 104

Kopiering fra denne bog eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan. Enhver anden form for kopiering er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag i anmeldelser.

Bogforlaget Frydenlund
Alhambravej 6
DK-1826 Frederiksberg C
tlf.: 3393 2212
post@frydenlund.dk
www.frydenlund.dk

Tilmeld dig forlagets nyhedsmail på www.frydenlund.dk/nyhedsservice.

Indhold

Forord	7
1. At forstå læring	11
Et globaliseret læringsmiljø.....	12
Behovet for nye metaforer for læring	15
Behovet for et nyt koncept for læring	17
Design.....	18
Didaktisk design.....	21
Multinationalitet	23
Mod en begrebslig verden for læring.....	28
2. Læringens rum – læringens ressourcer	41
Læringens rum	41
Læringens ressourcer	43
Læringsmiljøer og læringsressourcer som design for læring	46
Læringsmiljøer og læringsressourcer i forandring	48
Læring i forskellige miljøer	56
3. Design for læring: indramning, repræsentationsformer og videnspraktikker	59
Institutionelle mønstre og iscenesættelse af aktiviteter	60
Pædagogiske tekster som læringsressource.....	70
Digitale læringsmiljøer – den nye udfordring	74
Kulturel indramning og identitet	79
At skabe sammenhæng	84
4. Design i læring: transformation og gestaltning	85
Deltagelse og handlemuligheder	86
Læring som en kommunikativ, tegnskabende aktivitet ...	89
En model for formelt indrammede læringssekvenser.....	98

Eksempel på læring som tegnskabende aktivitet.....	100
Design i læring	121
5. Bedømmelse af læring: at forstå tegn på læring	123
Hvad erkendes - og genkendes - som læring?	124
Bedømmelse af udvikling	126
Erkendelseskulturer	129
Bedømmelse i et designteoretisk perspektiv	
– den første transformationscyklus	131
Bedømmelse i et designteoretisk perspektiv	
– den anden transformationscyklus	134
Mod en ny forståelse af bedømmelse	135
Referencer	139

Forord

Denne bog har taget form i løbet af de mange samtaler, som forfatterne har ført med hinanden igennem de seneste fem år. Vi har sat spørgsmålstejn ved de dominerende teorier om læring, og vi har spurgt os selv, hvad vi har savnet i disse teorier, og hvilke fremtidsudfordringer vi forestiller os. Efterhånden er der opstået et behov for at forme et begrebsapparat, som svarer til disse udfordringer. Vi vil bidrage til et perspektiv, som gør det muligt at se læring på en delvis ny måde. Vel vidende at 'ny' er en vanskelig og krævende betegnelse, så tager vi vores fordring alvorligt. Teorier hjælper os til at afgrænse forskellige begreber og til at danne en sammenhængende forståelse for og et mønster for disse. At formulere teoretiske begreber indebærer at flytte blikket andre steder hen, at se andre ('nye') aspekter, at fremhæve andre ('nye') sammenhænge og derved efterfølgende få hjælp til at se og omdefinere begreber og problemer. Et teoretisk perspektiv er derfor uhyre praktisk. Det udgør en 'tankefigur' for, hvordan vi forstår verden, og udgør dermed en intellektuel ramme for, hvordan vi kan agere i verden.

Læringens vilkår og forudsætninger forandres, men teori-dannelsen vedrørende læring har været forbavsende statisk og ideologisk. Statisk for så vidt som tre store teoridannelser inden for pædagogik og didaktik har domineret de seneste 50 år: behaviorismen med Skinner som det mest fremtrædende navn i 1960'erne og første halvdel af 1970'erne; Piaget og konstruktivismen i 1970'erne og 1980'erne og derefter den sociokulturelle tænkning inspireret af Vygotskij. I dag vækker neurofysiologisk og neuropsykologisk rettet forskning stadig større interesse. Det er, som om der kun er plads til én tankefigur ad gangen, selv om de forskellige teorier fremhæver forskellige aspekter og til dels skulle kunne anvendes parallelt for at forstå det mangefacetterede fænomen, vi benævner læring. Disse 'grand theories' om læring

har også fungeret ideologisk på den måde, at mange har følt sig presset til at bekende sig til den ene eller den anden teori. Det kan muligvis øge følelsen af et tilhørsforhold, men det hjælper ikke til at forstå læring.

Det billede af læring, som vi vil præsentere her, har ikke til hensigt at erstatte andre teorier, men skal snarere supplere dem. Vort fokus er på *læring som kommunikation* og *tegnskabende aktiviteter*, på hvordan information bearbejdes og omdannes eller transformeres til viden. Vi lægger også vægt på den *institutionelle indramning* og på, hvordan viden repræsenteres i forskellige medier. Endelig vil vi påpege betydningen af at forstå de *erkendelseskulturer*, der er opstået inden for forskellige virksomheder til bedømmelse af læring.

Forfatterne repræsenterer forskellige discipliner. Gunther Kress er lingvist, litteraturvidenskabsmand og socialemiotiker og har bidraget til udviklingen af et multimodalt perspektiv på kommunikation (og læring). Staffan Selander, med rødder i pædagogik og didaktik, har med inspiration fra bl.a. hermeneutik og socialemiotik/multimodalitet udviklet et perspektiv på pædagogiske tekster og et designteoretisk perspektiv på læring (og kommunikation). Vores forskellige forskningsansatser og deres fælles skæringspunkter og udviklingsmuligheder har vi også ventileret og diskuteret i de forskellige forskningsmiljøer, som vi tilhører henholdsvis *Center of Multimodal Studies* ved London Institute of Education og *DidaktikDesign* ved Stockholms universitet. Det betyder, at vores arbejde er blevet skabt dels gennem fortsat pågående samtaler og dels i samarbejde med andre forskere og projekter, bl.a. ved *Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*, Aarhus Universitet i København og *Senter for pædagogiske tekster og læreprosesser* ved Høgskolen i Vestfold i Norge.

I denne bog vil vi fremhæve nogle elementære og grundlæggende begreber for et multimodalt og designteoretisk, didaktisk perspektiv på læring. Vi vil også vise, hvordan vi anvender disse

begreber igennem et antal konkrete eksempler.

Til sidst vil vi rette en varm tak til Lisa Björklund Boistrup, Kristina Danielsson, Eva Insulander, Fredrik Lindstrand og Anna Åkerfeldt for en velgørende kritisk læsning af vores manuskript, til Kerstin Ekelund, som har været redaktør, og ikke mindst til vores forlægger, Carola Stuart, som med nænsom hånd har hjulpet os til at få projektet i havn. Og til allersidst en særlig tak til Lars og Søs for besøget i Citerna, Umbrien, hvor manuskriptet endegyldigt blev færdiggjort.

London og Stockholm i august 2010

Gunther Kress & Staffan Selander

1 KAPITEL

At forstå læring

Denne bog, som vi nu fremlægger, er blevet til som svar på et behov, som vi har fundet stadig mere påtrængende: at skabe et sammenhængende billede af læring i en forandringstid, en tid, som også kan opfattes som fragmenteret og fyldt med modstridende tendenser. Vor tid kendetegnes af specialisering inden for forskellige vidensområder, som desuden udvikles i et tempo, som forskellige typer uddannelsessystemer får stadig sværere ved at følge med i. Såvel lærebøgerne som lærernes kundskaber risikerer at blive forældede meget hurtigt, hvis de ikke til stadighed opdateres. I den forstand lever vi i en fragmenteret verden. Men vores tid kendetegnes også af globalisering, hvor forskellige områder konvergerer og bliver tiltagende ensartede. Et eksempel på dette er, at økonomiske (kvantitative) parametre anvendes i stadig flere virksomheder for at måle kvalitet. At både fragmentering og standardisering af forskellige virksomheder forekommer samtidig, gør det ikke lettere at møde et fremtidigt samfund. Mennesket griber også ind i naturen på måder, som indimellem kan få skæbnesvangre konsekvenser, såsom oliekatastrofer, skovhugst og udpining af havene. Den viden og de teknologier, som har gjort dette muligt, er samtidig de eneste, som står til rådighed for at rette op på misforholdene. Ny teknik rejser derfor også spørgsmål om samfundsmæssige konsekvenser og om etisk og politisk stillingtagen.

Et problem, som hænger sammen med specialisering af uddannelser, er, at forskellige arbejds- og interessegrupper får stadig sværere ved at forstå hinanden. Det forekommer svært at skabe sammenhængende og fælles forestillinger (teorier) om, hvordan

ting og begreber hænger sammen. Desuden har samfundsvidenskaber og humaniora medvirket til at ødelægge selve ideen om, at det overhovedet skulle være muligt – under den radikale bølge, som blev kaldt poststrukturalistisk, postindustrial eller postimperialistisk. Svaret på denne udvikling blev efterfølgende interessant nok 'sandhedens tilbagevenden' (se f.eks. tidsskriftet *Axess*, nr. 2, 2007 og Badiou 2005). Af og til forbindes denne holdning med neokonservative og neoliberale værdinormer.

I bund og grund drejer alt sig naturligvis om politiske spørgsmål: Hvilket samfund vi vil leve i, og hvad vi anser for at være et godt samfund. Forandringer medfører krav om ny viden, kompetencer og evner. Et uddannelsessystem skal ikke kun bidrage med udvikling af faglige evner og viden, men også, mener vi, bidrage til identitetsdannelse og ansvarliggørelse. Det er mildt sagt ikke nemt i forskellige slags uddannelser at forberede sig til en fremtid med behov og krav, som vi knap nok endnu kan ane. Det, vi skriver om her, er ikke en recept for fremtiden, men en vision, som sætter læringen i centrum. Vi fokuserer således ikke på de uddannelsessystemer, som er blevet udviklet i henhold til industrisamfundets krav om rationel planlægning, segmenteret produktion og sorterende uddannelse. Det, vi nu fremlægger, kan ses som et forsøg på at skabe en forståelse af læring, som supplerer og måske udfordrer tidligere perspektiver.

Et globaliseret læringsmiljø

Læring i et globalt miljø indebærer, at stadig flere, som kommer ind på forskellige slags uddannelser, også bringer andre erfaringer og kundskaber med sig end dem, som man hidtil har taget for givne inden for uddannelsessystemet. Det påvirker synet på magtrelationen mellem lærere og studerende og kræver en ny forståelse for, hvad den kulturelle kapital betyder, og hvad den muliggør, selv om dette aldrig fuldt ud kan forklares og tydeliggøres hverken af lærere eller studerende. Det betyder, at der stilles større krav til

evnen til at indoptage, behandle og anvende forskellige former for kulturel kapital og holdninger, som ikke tidligere har været særlig dominerende i uddannelser. Følgende eksempel kan illustrere dette: Der forekommer stadig engelske undervisere, som, når de underviser i kurser på English Higher Education, betragter de studerende fra lande uden for de engelsktalende områder som værende uvidende og ude af stand til at formulere sig godt. Den almindelige essayform, der anvendes i vestlige publikationer, er i princippet logisk opbygget, men der er forskellige sociale logikker og forskellige måder at udvikle gode problemstillinger på og måder at argumentere på i forskellige kulturelle sammenhænge, uden at det generelt behøver at have noget at gøre med manglende viden. Et eksempel på dette er den gruppe af japanske studerende, som indledte deres redegørelse af en opgave med en multimodal præsentation for derefter at give plads til at engagere læseren i at interagere med teksten – hvilket foregik dels ved at gøre teksten tiltalende rent visuelt, dels gennem direkte henvendelse og opfordringer til læseren – for efterfølgende at beskrive, hvad de enkelte forfattere havde bidraget med (McGovern 2010).

De, der i dag er aktive i formelle uddannelser af forskellig art, stilles over for mange spørgsmål og problemer, hvad enten det drejer sig om undervisere, elever/studerende, rektorer, skoleledere eller skolepolitikere. Dagens skoledebat, som hovedsagelig handler om effektivitet og produktivitet, baserer sig dog tilsyneladende først og fremmest på politiske ønsker om fremgang i internationale sammenligninger som PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), som fokuserer på elevers læseevne i tiårsalderen, svarende til 4. klassetrin), PISA (*Programme for International Student Assessment*) (OECD), som undersøger elever i femtenårsalderen i grundskolens sidste år med hensyn til deres evne til at analysere, ræsonnere og kommunikere blandt andet i fag som matematik og naturvidenskab) og TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Studies*), som undersøger elever i gymnasiets sidste

år i forhold til viden i matematik og naturvidenskab). Men med denne indimellem alt for ensidige fokusering mister man en vigtig del af det, som uddannelse også skal tilføre ud over faglig faktuel viden og faglige færdigheder, f.eks. evnen til at analysere fænomener og udvikle en kritisk tænkning, stillingtagen til egen identitet, eller hvordan man 'iscenesætter' sig selv som lærende individ og som (fremtidig) del af arbejdsstyrken og medborger i samfundet, færdigheder i at udvikle kreative sider og i at samarbejde med andre om at løse problemer. I vore dage er skolen ganske vist det selvfølgelig sted, hvor den opvoksende slægt skal møde forskellige slags videnskulturer og videnspraktikker, men skolen er også en platform for identitetsskabende aktiviteter, hvor de studerende i dag gennem mange år oplæres i en helt egen social kultur, ofte med spinkle forbindelser til verden uden for skolen (jf. Selander & Aamotsbakken 2009a, 2009b).

Også de, som er aktive i mere uformelle uddannelsessammenhænge som f.eks. videreuddannelse af arbejdsgrupper, uddannelse på virksomheder eller i fritidsaktiviteter, berøres af nye læringsmiljøer. Også i disse sammenhænge møder man elever og studerende (og det gælder både nye generationer og nye grupper af indvandrere) med andre adfærdsmønstre, tænkemåder og krav, som man må forholde sig til på en ny måde, og som måske ikke helt er i overensstemmelse med den struktur og de arbejdsmetoder, som man allerede har opbygget. Et basalt spørgsmål vil være: Hvis de nye generationer og grupper, der skal uddannes, forandrer sig, hvilke krav vil det så stille til en forandring af uddannelsen? Interessant nok kunne man så sent som i 1990'erne høre den mening fremført, at skolen (i Sverige), ikke behøvede at forandre sig, eftersom rekrutteringen var konstant. Det var før friskolernes tidehverv og informationsteknologiens gennembrud.

Spørgsmål, som ikke kan håndteres med gamle løsningsmodeller, kræver således svar. Selv om skolen fragmenteres, brydes op og forvaltes af stadig flere forskellige interesser, skal den samtidig,

mener vi, være den institution, som garanterer lige fremtidsmuligheder, og som tilbyder ressourcer, som gør det muligt at deltage aktivt i samfundet, og som stimulerer evnen til at tage ansvar for egen fremtidige udvikling. Ud fra vores vurdering kræver de forandringer, vi her har omtalt, et nyt koncept for uddannelse og læring. Vi mener, at tanken om stabilitet, som har sin grund i industrisamfundets rationelle planlægning, i et vist omfang er en fiktion. Vi kan også konstatere, at spørgsmål vedrørende fremtiden medfører svar, der kan pege i helt forskellige retninger: Mens en del ønsker en tilbagevenden til de trygge 1950'ere eller 60'ere med disciplin og kollektive løsninger, forsøger andre at se fremad med en forestilling om et fuldstændig individualiseret, nærmest anarkistisk samfund, et samfund uden kollektivt fællesskab muligvis bortset fra det fællesskab, der findes i deres egen lille gruppe. Både den slags fremtidsoptimisme og fortidsnostalgi går glip af noget og ser bort fra behovet for dialog i en tid med konflikter, der angår fortolkning af begreber (jf. Kristensson Ugglå 2002).

Behovet for nye metaforer for læring

Metaforer er nødvendige for vores forståelse af forskellige fænomener (jf. Lakoff & Johnson 2003). Det er ikke usædvanligt i uddannelsessammenhæng at støde på metaforer som 'kundskabens æble' eller 'kundskabens træ'. Æblet refererer tydeligvis til Biblens beretning om slangen, som narrede mennesket til at spise af æblet. Gennem denne handling fik mennesket også erkendelse af sig selv og sin egen rolle. Kundskabens træ (som æblet jo stammede fra) signalerer stabilitet, en fast grund (rodsystem), en stabil stamme og en smuk bladkrone. Metaforisk kan man bruge træet til at beskrive den nødvendige basisviden, som efterhånden udvikles og forgrenes. Men den metafor kan egentlig kun anvendes, hvis man forestiller sig, at al viden udgår fra et fast grundlag. Inden for filosofiens historie er dette spørgsmål blevet diskuteret på mange forskellige måder. Længe var Gud det faste og givne udgangspunkt.