

# “MULTILITERACIES”: NYE LITERACIES, NY LÆRING

▶ **BILL COPE OG MARY KALANTZIS**

UNIVERSITY OF ILLINOIS URBANA-CHAMPAIGN

Udgivet i tidsskriftet *Pedagogy: An International Journal* i 2009. Oversat til dansk af Martin Hauerberg Olsen for Nationalt Videncenter for Læsning i 2020 og her gengivet med tilladelse fra rettighedshaveren.

# “MULTILITERACIES”: NYE LITERACIES, NY LÆRING

► **BILL COPE OG MARY KALANTZIS, UNIVERSITY OF ILLINOIS URBANA-CHAMPAIGN**

Denne artikel gennemgår literacy-feltets foranderlige landskab og vender tilbage til nogle af de argumenter for en ”pædagogik for multiliteracies,” som forskergruppen New London Group fremsatte første gang i 1996. Artiklen beskriver de markante forandringer, der har fundet sted i den sociale og teknologiske kontekst inden for kommunikation og læring, og den opstiller en fagterminologi til at tale om fremstillingsformer og kommunikation i uddannelsessammenhænge og adresserer spørgsmålet om, hvad der kendetegner funktionel, nutidig literacy-pædagogik.

## INDLEDNING

New London Group mødtes for første gang i midt-90'erne for at tage temperaturen på literacy-pædagogikken og gøre sig overvejelser om dens fremtid. Efter et møde i september 1994 udgav New London Group et manifest af artikel-længde (New London Group, 1996) og sidenhen en bog (Cope & Kalantzis, 2000b), som skitserede en agenda for det, vi kaldte en ”pædagogik for multiliteracies”. Som eksperter, kolleger og venner, alle stærkt optaget af sprog og uddannelse, havde vi afsat den første mødeuge i 1994 til at få talt igennem, hvad der rørte sig i kommunikationsverdenen, og hvad der rørte sig (eller ikke rørte sig, men måske burde gøre det) i skolernes sprog- og literacy-undervisning.

I den uge anvendte vi, hvad der dengang fremstod som et dristigt mix af nye teknologier: en bærbar computer med dataprojektor og skærm. Med disse teknologier udformede vi i fællesskab en oversigt – en række overskrifter og noter – der siden skulle blive strukturen og argumentationen i 1996-artiklen og 2000-bogen. Ikke meget mere end et årti senere kaldes en bærbar computer nu for en ”laptop”. Termen ”dataprojektor” har også først på det seneste fundet vej ind i sproget. Dengang var projektoren en kostbar anordning med glaskærm, som man anbragte oven på den almindelige overhead-fremviser, og den var kun kendt under et varemærkenavn, som ingen husker mere. I dag er sådanne formidlingsværktøjer ret almindelige, selvom de nu næsten altid bruges til PowerPoints med ”slides” og ”bullet points” i forelæsningsammenhænge snarere end til at fremvise og *scrolle* i et tekstbehandlingsprogram, som var vores fælles tænke- og skriveværktøj under hele arbejdsugen.

Med brug af disse dengang ualmindelige teknologier gjorde vi noget andet, som var en besynderlig adfærd for en forskergruppe. Vi gik sammen om en kollaborativ skriveøvelse, der involverede ikke bare to-tre personer, men ti. Så det gjaldt om at lytte nøje efter, hvad vi hver især havde at sige, fange tonelejet i hinandens argumenter, indfange bredden af perspektiver, som kom frem i gruppedrøftelserne, overvinde uenigheder, finpudse nøglebegreber

og udfærdige et statement, som repræsenterede et fælles grundlag for vores forståelser.

Siden 1996 har vi ofte mødtes virtuelt, samarbejdet om forskellige projekter og udgivelser. New London-gruppens medlemmer har også mødtes årligt ved International Conference on Learning: i Townsville i Australien, 1995, i Alice Springs i Australien, 1997, i Penang i Malaysia, 1999, i Melbourne i Australien, 2000, i Spetses i Grækenland, 2001, i Beijing i Kina, 2002, i London i Storbritannien, 2003, i Havana i Cuba, 2004, i Granada i Spanien, 2005, i Montego Bay i Jamaica, 2006 og i Johannesburg i Sydafrika, 2007. Adskillige nye relationer er blevet opdyrket, og gamle styrket, ved disse konferencer, og mange udgivelser har siden fulgt i tidsskriftet *International Journal of Learning* ([www.Learning-Journal.com](http://www.Learning-Journal.com)). Idégrundlaget for både denne spillevende conference og for tidsskriftet kan spores tilbage til New London Group. I det store hele har gruppen fortsat samarbejdet. Vi har mødtes ad hoc og i forskellige sammenhænge. Vi har dannet netværk og fællesskaber og indgået i tværgående samarbejder med nye kolleger fra forskellige institutioner og lande. Der er blevet udviklet idéer, venskaber er blevet dybere, og vores berøringsflade har udvidet sig til at omfatte nye samarbejdspartnere og projekter.

Ud over denne personlige oplevelse af, hvordan idéer kan blive til og få liv, kunne ingen af os have forudset rækkevidden og den påvirkning, som tankerne om multiliteracies skulle få langt ud over vores egne personlige og professionelle omgangskreds. Alene forestillingen om en "Google-søgning" var noget, man slet ikke kunne gøre sig tilbage i midten af 1990'erne. En søgning på Google i 2009 viste imidlertid, at mere end 60.000 hjemmesider nævnte "multiliteracies", et ganske tankevækkende tal, eftersom vi fandt på ordet under vores New London-møde for at udtrykke essensen af vores drøftelser og argumenter. I den første artikel og bog præsenterede vi en "pædagogik for multilite-

racies" som et programmatisk manifest. Verden var under forandring, kommunikationssamfundet var under forandring, og i vores optik måtte tilgangen til literacy-undervisning og -læring ændres for at kunne følge med tiden. Dette var kernen i vores diskussion. Detaljerne fremgår nedenfor i en analyse af literacy-pædagogikkens "hvorfor-, hvad- og hvordan"-spørgsmål.

Hvad angår "hvorfor"-spørgsmålet, svarede vi med en fortolkning af det, der var ved at ske med kommunikations- og fremstillingsformer i arbejds-, samfunds- og privatlivet, og som kunne give anledning til, at vi genovervejede vores forståelse af literacy-undervisning og -læring. Vi var interesseret i den stigende betydning, som to af "multi"-dimensionerne i "literacies", i flertal, var ved at få – den multisprogede dimension og den multimodale. Multisprogethed var blevet et stadigt mere betydningsfuldt fænomen, der fordrede et mere passende pædagogisk modsvar, hvad angik minoritetsprog og globalisering (Cazden, 2006b; Ismail & Cazden, 2005). Vi mente heller ikke, at forskelle i sprogbrug og udtryksformer inden for de enkelte sprogområder havde været taget tilstrækkeligt til efterretning. Centralt i vores bredere fortolkning af multisprogethed var den hastigt voksende variation i det, som Gee (1996) kalder "sociale sprog." Dem finder man i bestemte kontekster betinget af profession, nationalitet, etnicitet, subkultur eller interessefællesskaber. Samtidig med alle tegnene på at "English" som sprog var ved at blive et verdenssprog, var det også ved at forgrene sig i mangfoldige "Englishes." Hvor traditionelle literacy-læringsforløb rettede sig mod bestemte normer (grammatik, litteraturkanon, vedtagne sprogregler), var hverdagens erfaringer med at skabe betydning i stigende grad præget af integration af forskellige udtryksformer. En pædagogik for multiliteracies ville være nødt til at adressere dette som et fundamentalt aspekt i moderne undervisning og læring.

Vi var interesseret i den stigende betydning, som to af ”multi”-dimensionerne i ”literacies”, i flertal, var ved at få – den multisprogede dimension og den multimodale. ”

Som svar på ”hvad-spørgsmålet” talte vi om behovet for at forstå betydningsskabelse som en slags designproces eller aktiv og dynamisk transformation af den omgivende verden og dens stadig mere multimodale former med lingvistiske, visuelle, auditive, gesturale og spatiale betydningsformer som mere og mere integreret i den daglige medie-strøm og i kulturelle praksisser. Tilsammen udgjorde disse aspekter den anden ”multi”-dimension – den iboende multimodalitet i samtidens måder at danne og forstå betydning på. Som en følge heraf burde den traditionelle vægtning af alfabetisk literacy (bogstavlyde i ord i sætninger i tekster i forfatterskaber) suppleres af en multiliteracy-pædagogik, der lærer elever, hvordan man læser og skriver multimodale tekster, som integrerer andre modaliteter med den skriftsproglige.

For at besvare ”hvordan”-spørgsmålet analyserede vi begrænsningerne i såvel den traditionelle literacy-undervisning, der havde som mål at formidle grammatiske regler og indpode gode skriftsprogsvaner ud fra litterære forbilleder (”eksplicit undervisning”), som i progressive strømninger, der anså ”sprogbadsprægede” og andre naturlige tilgange, der fungerede ved mundtlig sprogindlæring, som tilstrækkelige for literacy-læring (”situeret praksis”). Vi foreslog i stedet, at en pædagogik for multiliteracies skulle inddrage en række pædagogiske tiltag, herunder både ”situeret praksis” og ”ekspli-

cit undervisning”, men også ”kritisk tænkning” og ”transformeret praksis.”

Holder vores generaliseringer stadig? Der er hændt så meget hen over det sidste halvandet årti. Da vi mødtes i 1994, var e-mailen ny; internettet var knap nok kendt, og det var umuligt at forestille sig dets senere indvirkning. Næsten ingen havde mobiltelefoner, og brug af telefoner til at skrive og tage billeder med var utænkeligt. Nu lever vi i iPod'en, wiki'en, bloggene og SMS'ernes verden. Disse platforme, der ikke engang fandtes som betegnelse for 10 år siden, er nu blot nogle få af de nye steder, hvor tekster i dag optræder.

Da vi mødtes i 1994, var e-mailen ny; internettet var knap nok kendt, og det var umuligt at forestille sig dets senere indvirkning. Næsten ingen havde mobiltelefoner, og brug af telefoner til at skrive og tage billeder med var utænkeligt. ”

Med de nye kommunikative praksisser er nye literacies dukket op. De er indlejret i nye sociale praksisser – arbejdsformer inden for nye eller forandrede beskæftigelsesområder, nye måder at deltage på som borger i det offentlige rum og måske endda nye former for identitet og personlighed.

Denne artikel vender tilbage til de idéer, der blev fremsat i den oprindelige artikel og bog, og gør det i lyset af de bemærkelsesværdige forandringer, som har fundet sted i verden siden dengang, samt

hvad vi og andre kolleger har lært gennem omfattende erfaringer med at teste manifestets idéer i en skolevirkelighed. Hellere end at skrive en detaljeret analyse af, hvad der er det samme, og hvad der har ændret sig i verden og i vores kollektive og forskelligartede verdenssyn, har vi besluttet os for igen at fremlægge hele tankegodset fra bunden. Vi har fundet frem til, at formatet i vores oprindelige anvisninger stadig er gangbart. Det har faktisk vist sig at være en nyttig guide til at forstå og handle ud fra – blandet andet fordi det stiller diversitet centralt, ser design som aktiv betydnings-skabelse, fremhæver vigtigheden af multimodalitet og formulerer et behov for en mere holistisk tilgang til pædagogik. Den oprindelige argumentation skal imidlertid justeres i lyset af vores erfaringer, eksemplerne skal opdateres, sproget skal tilpasses nutidige forhold, og den pædagogiske agenda skal skærpes i forhold til den aktuelle uddannelsespolitiske kontekst.

Udkastet til denne artikel blev udarbejdet af Mary Kalantzis og Bill Cope på baggrund af en rundspørge blandt de oprindelige New London Group-medlemmer om deres aktuelle overvejelser og en efterfølgende gennemgang af medlemmernes skriftlige tilkendegivelser. Vi tilbragte også flere meget produktive dage i selskab med Courtney Cazden i Melbourne i januar 2006. Teksten blev dernæst gennemgået og kommenteret af de oprindelige medlemmer af New London Group.

## MULTILITERACIES – HVORFOR?

Som det første: hvorfor literacy? Eller endnu mere grundlæggende: hvorfor overhovedet uddannelse (med literacy som en del af "fundamentet")? I den henseende er der ikke meget, som har forandret sig siden vores første udgivelse. Det politiske spektrums to halvdele, løst afgrænset som "venstre-" og "højrefløj", er fortsat milevidt fra hinanden, når man ser på, hvilken rolle de hver især mener, literacy-læring bør have i samfundet og, især, inden for uddannelse.

De er imidlertid ikke uenige om, at uddannelse giver adgang til materielle goder i form af bedre betalte jobs. Uddannelse forøger de kompetencer, der skal til for at blive en aktiv del af samfundslivet, og baner vejen for personlig udvikling. Uddannelse giver os fortsat nøglen til at realisere det moderne samfunds potentialer. Folk på højrefløj kalder denne nøgle for "lige muligheder." De siger, at verdens ulighed er uundgåelig og ikke kan gøres mindre, men at ulighed imidlertid heller ikke er noget uretfærdigt, for så vidt at uddannelse udgør en af samfundets "muligheder." Skolegang er gratis og obligatorisk, og gennem uddannelse kan folk blive lige det, de vil, og komme frem i verden på deres egne præmisser – hvis de har viljen og "evnen" vel at mærke. Uddannelse er en af de vigtigste betingelser for lige muligheder. Folk på venstrefløj fastholder imidlertid, at målet med uddannelse er lighed. Uanset om visionen er fortrøstningsfuld eller utopisk, sigtes der efter intet mindre end lighed, også selvom alt, man på den korte bane kan opnå gennem uddannelse, er at bidrage til den vedvarende kamp for at mindske kløften mellem de privilegerede og de underprivilegerede – således også forebyggende undervisning, specialundervisning for børn med faglige efterslæb og særlige indsatser for børn fra fattige kår.

Uanset om retorikken baserer sig på forestillinger om lige muligheder eller lighed, fortsætter uddannelsessystemet med at svigte ambitionerne. Hvis det så bare kunne skabe enten lige muligheder eller lighed, men det gør ingen af delene. Kløften mellem rig og fattig bliver stadig større, og selv når de fattige indimellem oplever et lille fald i fattigdom, er det sjældent, fordi uddannelses tilbuddet er blevet bedre. Måske er det en vildfarelse at tro, at uddannelse nogensinde kan blive et redskab til at kurere samfundet for dets mest grundlæggende onder. Ikke desto mindre stiller uddannelsesindsatser – særligt dem, der relaterer sig til literacy-undervisning – fortsat sådanne løfter i udsigt.

Men der er sket noget sært i løbet af det seneste tiår. Uddannelse er blevet et mere fremtrædende tema i den offentlige socialpolitiske debat. Forventningerne til uddannelse er gradvist forøget i den retorik, der høres både på højre- og venstrefløjen. I højere grad end nogensinde før hører vi vores politiske ledere sige, at social og økonomisk fremgang står og falder med uddannelse. Det er, når de taler om "ny økonomi" og "videnssamfund," at de udtrykker sig på denne måde. Virksomhedsledere fortæller os også, at viden nu er en nøglefaktor inden for produktion og et centralt omdrejningspunkt for konkurrenceevnen både på et personligt, virksomhedsmæssigt og nationalt niveau. Efter som viden er et resultat af læring, er uddannelse vigtigere end nogensinde. Det lader sig ikke nødvendigvis udmønte i større offentlige investeringer i uddannelse (en effektiv tilgang, skulle man ellers mene), men sådan som der tales om vigtigheden af uddannelse i dagens samfund, giver det os som uddannelsesansvarlige mere indflydelse i den offentlige debat, end vi havde for ti år siden (Kalantzis & Cope, 2006a).

Uddannelse er blevet et mere fremtrædende tema i den offentlige socialpolitiske debat. Forventningerne til uddannelse er gradvist forøget i den retorik, der høres både på højre- og venstrefløjen. ”

Og hvad med undervisning i literacy mere specifikt? Hvilken rolle spiller den i forhold til at sikre lige muligheder/lighed i videnssamfundet eller blot som en del af den "vidensøkonomiske" satsning?

Hvordan udspiller tovtrækkeriet sig ude i den virkelige verden såvel som i undervisnings- og læringspraksisser? For at svare på disse spørgsmål vil vi endnu engang se på, hvad der rører sig i arbejdslivet, i civilsamfundet og i forhold til folks privatliv og identitet (se Skema 1).

## Arbejdsliv

I vores oprindelige formuleringer stillede vi den nye kapitalisme op over for den gamle. Den gamle kapitalisme havde strenge hierarkier og en top-down-styret tilgang til disciplin og ledelse og delte bestandig arbejdsopgaver op i simple delprocesser, som stillede lave krav til medarbejdernes kompetencer. Samtidig var skolen et sted, hvor man indprentede eleverne elementære basiskundskaber. Literacy bestod reelt set af to af de tre gamle grunddiscipliner: læsning og skrivning (med regning som den tredje). Børn skulle huske lister med staveord udenad og lærte ordklasser og korrekt grammatik. Skolen var en verden, hvor svar enten var rigtige eller forkerte, og hvor teksterne var autoritative og lærerne autoritære. Den underliggende lære i basisundervisningen handlede om dagens samfundsorden og dens autoritetskilder; en lære, der passede til et samfund, der forventede af arbejdsstyrken, at den lod sig passivt disciplinere.

	Nyere fortid	Nær fremtid
Arbejdsliv	Hierarkiske kommandostrukturer Lav specialisering Disciplin Elementære basiskundskaber	Menneskelig kapital, immaterielle aktiver > Vidensøkonomi Læring knytter sig tæt til arbejdslivet Nye ulighedslinjer
Civilsamfund	Kommandoer ovenfra Formynderstat Nationalstatens kulturelle og sproglige ensartethed	Neoliberalisme > Globalisering Selvstyrende fællesskaber
Privatliv	Bestemmende og føjelige personligheder Konformitetspres	> Rebalancering af agens (myndighed) Bred diversitet

SKEMA 1: Multiliteracies – hvorfor? Tidernes skiften

Strømningerne i den ”nye kapitalisme”, som vi beskrev i den første artikel om multiliteracies, har om noget tiltaget i styrke i løbet af det forgangne årti, i al fald de steder hvor økonomien blomstrer. Typisk for den offentlige debat om vidensøkonomi præsenteres menneskelig kapital nu som nøglen til at opnå konkurrencefordele, hvad end der er tale om individuelle færdigheder og viden, den samlede masse af human kapital i en virksomhed eller international konkurrencedygtighed i en regional eller national arbejdsstyrke. Human kapital er en blandt flere immaterielle aktiver, som man er begyndt at betragte på linje med eller nogle gange endda som vigtigere end fast kapital. Andre immaterielle aktiver omfatter intellektuel ejendomsret, teknologisk knowhow, forretningsprocedurer, organisatorisk fleksibilitet, akkumuleret viden i virksomheden, mærkevareidentitet, designæstetik, kunderelationer og servicestandarder. Disse immaterielle aktiver er alle sammen relateret til læring, hvad end det er uformel læring i virksomhedskulturen, eksplicit læring via vidensdeling i ”den lærende organisation” eller menneskelige egenskaber, som man kan tilegne sig gennem formel uddannelse eller særlige kompetenceforløb (Kalantzis, 2004).

Arbejdslivet har også ændret sig i den nye økonomis organiseringer. Her er teamworkets horisontale samarbejdsform ved at erstatte de gamle virksomheders hierarkiske kommandoveje. Den logik, der

ligger til grund for at splitte arbejdet op i delområder og mindske kompleksitetsgraden, erstattes af efterspørgsel på mangfoldige færdigheder hos bredt funderede og fleksible medarbejdere, hvis repertoire konstant udvider sig. Masseproduktion af standardvarer erstattes af produkter og ydelser tilpasset nichemarkeder, som hver især udgør en form for selvstændig enhed i den nye kapitalismes varekatalog. Chefens ordrer erstattes af et ”udfladet hierarki” og antagelsen om en selv motiverende drivkraft, der kommer af at høre til i en virksomhedskultur, som derigennem personliggør virksomhedens vision og mission. De oprindelige kommandovejes formaliteter erstattes af et tilsyneladende lighedsprincips mere uformelle karakter – de samtaleprægede møder og uformelle e-mails i stedet for formelle rundskrivelser, de kammeratlige arbejdsseminarer med sigte på at opbygge relationer mellem medarbejderne samt kompetenceforløb, der skal styrke virksomhedskulturen i stedet for tidligere tiders ærbødighed over for chefen. Egeninteresse og konkurrence erstattes af relationer, som bygger på, at man deler og samarbejder, eksemplificeret ved open source software, der er designet med henblik på deling og fri tilgængelighed. Og linjeledelse erstattes af lærende relationer: mentorordning, oplæring og udnyttelse af den lærende organisations samlede viden. Disse forandringer giver bestemt også undervisere gode grunde til at hævde sig selv som en central brik i den nye økonomi.

Hvordan skaber vi så ud fra denne fortolkning af sammenhænge i nutidens kapitalisme en literacy-pædagogik, der fremmer fleksibilitet, kreativitet, innovation og initiativ? Med endnu større tydelighed, end det var tilfældet i midt-90'erne, er den tidligere literacy og dens underliggende moraløkonomi ikke længere tilstrækkelig i sig selv. I udviklingen af en pædagogik for multiliteracies har vi bestræbt os på en literacy-tilgang, der fungerer hensigtsmæssigt i den nye økonomiske virkelighed. For at have eksistensberettigelse må pædagogikken også kunne begrundes ud fra det mest ærkekonservative kriterium: At den vil hjælpe elever med at få et tilfredsstillende arbejde, særligt hvis de i forvejen ikke har de bedste kort på hånden. Literacy fordrer meget mere end det konventionelle fundament af læse- og skrivefærdigheder på modersmålet: På arbejdsmarkedet i den nye økonomi omfatter literacy smidige, tilpasningsduelige kommunikationsstrategier, der formår til stadighed at navigere ud fra de kulturelle og sociale sprog, der kendetegner forskellige teknologier, medarbejdergrupper, organisationsformer og typer af kunder og klienter.

Hvordan skaber vi så ud fra denne fortolkning af sammenhænge i nutidens kapitalisme en literacy-pædagogik, der fremmer fleksibilitet, kreativitet, innovation og initiativ? ”

Lige så sandsynlig er en anden måske mere optimistisk læsning af nutidens kapitalisme, båret frem af det seneste årtis globale omvæltninger og store økonomiske og uddannelsesmæssige forandringer.

Denne læsning gør sig ingen illusioner om den nye økonomis frigørelsespotentiale og heller ikke om, hvor ”ny” den er. De diskurser og praksisser, som findes på nutidens arbejdspladser, kan i lige så høj grad læses som en højt sofistikeret form for selv-supplering – en, der sikrer fælles fodslag i forhold til teamwork, vision og mission og virksomhedskultur, for eksempel hvor man forventes at personificere virksomheden og tænke, ville og fremstå ligesom den. Jo mere man føler, at man hører til i denne slags virksomhed, des mere udviskes dens uligheder – ja, dens urimeligheder – som uvægerligt ender med at vige pladsen for fællesinteressens gensidige forståelse. Og en masse mennesker holdes ude af den nye økonomi: Servicemedarbejdere på hoteller og i restauranter, som vasker op og reder senge, illegale immigranter, der plukker frugt og gør rent, og folk, der arbejder på gamle kinesiske fabrikker eller i indiske callcentre. Eksklusionsmønstrene er dybt rodfæstede. Selv i hjertet af den nye økonomi oplever de folk, der ikke lykkes med at reproducere virksomhedskulturen eller at gå med på dens foregivne egalitarisme – folk, som opdager, at det, der gør dem anderledes, hvor subtilt det end er, også gør dem til outsiders – at de rammer ”glasloftet.” Her har en pædagogik for multiliteracies mulighed for at gå et skridt videre og være med til at skabe betingelserne for en kritisk forståelse af de nye arbejdsmarkeds- og magtdiskurser, en form for indsigt, hvoraf nyere, mere produktive og grundlæggende mere egalitære arbejdsbetingelser vil kunne opstå (Cope & Kalantzis, 1997, 2000b; Gee, 2000, 2002; Gee et al., 1996; Kalantzis, 2004).

## Civilsamfund

Efter at støvet lagde sig oven på den kolde krig, udgjorde de sidste år af det 20. århundrede et vendepunkt for nationalstatens historie og for forholdet mellem statsmagter og befolkninger. Velfærdsstaten havde været den kapitalistiske verdens modtræk til kommunismen. Og det 20. århundredes kapitalisme mente, at den var nødt til at bekoste et rimeligt omfordelingssystem, en stor og omkost-



ningstung ”barnepigestat,” der tog brodden af kapitalismens værste foreteelser og største uligheder.

Hen over det sidste tiår har de kapitalistiske lande indledt en bevidst retrætedagsorden, der skal få staten til at skrumpede ind og slanke velfærdsmodellen. Staterne har udviklet dereguleringspolitikker, efter hvilke professioner og erhvervsliv kan sætte deres egne driftsstandarder. De har privatiseret velfærdsgoder, der før var offentlige, og solgt dem til erhvervslivet. Disse forandringer er formuleret i den ”neoliberalistiske” ideologi, hvis hovedmantra er, at et lille statsapparat overlader større frihed til borgerne. I denne teori skabes samfundet gennem markedet, og staten bør holde sig fra sociale og økonomiske anliggender så meget, som det overhovedet kan lade sig gøre. Enhver skattelettelse, enhver nedskæring begrundes i den neoliberalistiske fortolkning af frihed.

Denne udvikling kan observeres i skoleverdenen som en indskrænkning af statsunderstøttelse, et pres for at gøre lærergerningen til en selvstyrende profession, selvejende skoler administreret mere som virksomheder eller aktieselskaber og et stigende antal privatskoler, endda nogle med målsætninger om profitmaksimering. Uddannelse opfattes mere som et marked end som en ydelse, som velfærdsstaten stiller til rådighed for borgerne. I minimalstatskonteksten bliver skolens rolle reduceret til det aller mest skræbede – literacy forvaltet som afkodningsundervisning og numeracy som regneregler – ud fra en antagelse om, at markedet så kan tage sig af alt det øvrige for dem, der har råd til at betale skolepenge og kan finde valuta for pengene.

Situationen i dag kan fortolkes på to måder. Den første fortolkning er dystert – én slags onder er ved at blive erstattet af en anden, om end temmelig forskellig, slags. Udbredelsen af markedsideologi og markedskræfter forværrer uligheden. I praksis degraderer neoliberalisme undervisningen og

svækker dens kvalitet, særligt for dem, der ikke har noget alternativ ud over det offentlige skolesystem.

I praksis degraderer neoliberalisme undervisningen og svækker dens kvalitet, særligt for dem, der ikke har noget alternativ ud over det offentlige skolesystem. ”

Som opfølgning på de iagttagelser, vi i første omgang gjorde os af disse tendenser, og uden at ville dementere dem, vil vi også gerne foreslå en parallel, strategisk fortolkning. Efterhånden som staten minimeres, bliver vi vidne til en stigning i autonome strukturer i civilsamfundet. Internettet styres ikke af nogen stat eller sammenslutning af stater, men af World Wide Web Consortium (W3C), en gruppe af interesserede eksperter og professionelle i tæt samarbejde om udførlige beslutnings- og konsensusdannelsesprocesser. Professionelle standarder bliver i stadig højere grad udarbejdet inden for professioner (lærerprofessionen i mindre grad end andre professioner, men det kan måske være en dagsorden, som det er umagen værd for lærerstanden at gribe med henblik på i højere grad at tage styringen over egne professionsstandarder), og organisationer, såsom skoler, der før befandt sig i de nedre lag af det bureaukratiske hierarki, har i stigende grad brug for at se sig selv som selvstyrende enheder.

På både godt og ondt er den gamle top-down-relation mellem stat og borger ved at blive erstattet af mangfoldige niveauer af selvstyrende fællesskaber, fra det lokale til det nationale og globale

niveau. I gamle dage indprentede skolen loyalitet over for nationalstaten. Vi vil argumentere for, at nutidens skole får som opgave at anspore eleverne til en anden slags samfundssind og satse på en aktiv, bottom-up-præget tilgang til medborgerskab, hvor folk formår at tage en selvstyrende rolle inden for de mange forskellige fællesskaber, som de indgår i – teams på jobbet, professionelle fællesskaber, nabolag, etniske samfund, miljøer, frivillige organisationer og interessefællesskaber (Kalantzis, 2000). Nogle af disse kan være lokale og ligge placeret samme sted; andre kan være spredt rundt omkring eller være virtuelle og endda globale.

I det omfang sådanne selvstyrende enheder i civilsamfundet åbnes op og udvides i takt med statslig tilbagetrækning og skattnedsættelser, kan de måske komme i økonomiske vanskeligheder og kollapse. De kan også komme til at bidrage til en farlig splittelse hen imod et u-civilsamfund. Dette er grundlaget for argumenterne mod neoliberalismen. Dens succes på den lange bane som strategi for regeringsførelse er på ingen måde sikker, og det er mildt sagt tvivlsomt, hvor efterstræbelsesværdig den er.

Under alle omstændigheder er gammel literacy ikke længere tilstrækkelig, hverken til at understøtte en decentraliseret styreform i neoliberalistisk stil eller et civilsamfund, der formår at stille rimelige krav til staten. Multiliteracies-tilgangen foreslår en pædagogik, der retter mod aktivt medborgerskab, og som centrerer sig om det lærende individ som agent i sin egen vidensproces og som værende i stand til at bidrage til samfundet og til at håndtere samfundsmæssige forskelligheder.

## Privatliv

Måske endnu mere afgørende for tankerne om multiliteracies er de forandringer, som de seneste ti år har fundet sted i selve hverdagslivet. Vi står midt i et omfattende skift i det personlige handle-

perspektiv, hvor medarbejdere, borgere og privatpersoner mere og mere forventes at agere brugere, medspillere, skabere og kræse kunder snarere end tilskuere, delegerede, publikum eller passive forbrugere fra en svunden modernitet. Selvom det kun sker i små ryk, er kommandosamfundet ved at blive erstattet af et refleksionsamfund. Tag fx noget så almindeligt og udbredt som en narrativ. I hverdagens familie- og samfundsliv er narrativer fra gaming-verdenen blevet en endnu større forretning end Hollywoods de seneste ti år. Børn helt nede i de allermest påvirkelige aldersgrupper – Nintendo-, PlayStation- og Xbox-generationsens børn – er vænnet til idéen om, at de selv kan agere personer i narrativerne og er stand til at bestemme eller i det mindste påvirke, hvordan historien slutter (Gee, 2003, 2005). De er først tilfredse, hvis de kan være skuespillere i stedet for publikum, medspillere i stedet for tilskuere, agenter i stedet for beskuere og forbruge narrativer i stedet for at læse dem. Er børnene ikke tilfredse med flowradio, sammensætter de deres egne elektroniske spillelister. Er de utilfredse med flowtv, afspiller de narrativerne på DVD'er eller i internet-streamede videoer af forskellig dybde (filmen eller dokumentaren bag om filmen) og dykker ned i enkelte "kapitler" efter behag. Er de ikke tilfredse med den valgte kameravinkel i tv-transmitterede sportsbegivenheder, vælger de deres egne kameravinkler, langsomme gengivelser og statistiske analyser i det interaktive digital-tv (Kalantzis, 2006a).

De gamle literacy- og undervisningsrationaler udfordres grundlæggende af denne nye medievirkelighed. De gamle rationaler kan ikke andet end at komme til kort og er ikke alene en skuffelse for de unge mennesker, som har større forventninger til en engagerende undervisning, de forsømmer også at styre disse unge menneskers gåpåmod i en retning, hvor de udvikler sig hensigtsmæssigt med tanke på nye arenaer og domæner i arbejdslivet og i det offentlige og private liv (Yelland, 2006).

## De gamle literacy- og undervisningsrationaler udfordres grundlæggende af denne nye medievirkelighed. ”

Strømningerne er naturligvis modsatrettede. I takt med at brugere og forbrugere overtager større agens, centraliseres magten også på måder, der med tiden er blevet mere skræmmende. Ejerskabet over kommercielle medier, kommunikationskanaler og software-platforme koncentrerer sig i alarmerende grad (Jenkins, 2004). Og i øvrigt kan man spørge om, i hvilken grad de nye medier, der øger brugerens agens (som fx computerspil), muliggør en flugt fra virkeligheden frem for at forberede mødet med den? Og ved hver mageløse åbning af nye veje til viden og kulturelle udtryk i internettets nye ”gaveøkonomi” – her er Google et godt eksempel – er der også en ny bekymrende risiko for invadering af privatsfæren, kynisk målrettet reklame og kontrol med videnskilder og medier (Lanchester, 2006).

En ting står imidlertid klart. Diversitet er et væsentligt tema i nutidens livsverdener – og temaet fylder langt mere og stikker langt dybere, end det gjorde for de forholdsvis ukomplicerede demografiske grupperinger, som stod bag tidligere tiders identitetspolitik vedrørende køn, etnicitet, race og funktionsnedsættelse, en politik, der var den første til at rokke ved massesamfundet og nationalstatens efterstræbte homogenitet. Det øjeblik, man tillader større spillerum for individuel agens, bliver man konfronteret med uendeligt mange lag af forskellighed – på arbejdspladserne, markederne, i de selvstyrende fællesskaber; blandt, mellem og inden i individer. Man opdager en overvældende mængde handlekompeter og ikke kommandosamfundets blændværk og løgne, fx postulatet om ét folk,

enstats-nationalismen, masseproduktionsregimet og det konforme masseforbrug samt fortidens massemediers og -kulturs stræben efter kulturel homogenitet. Agens har rod i noget, der stikker langt dybere end simple demografiske forskelle og afdækker store forskelle i erfaring, interesse, tilgang til verden, værdier, menneskelig natur, sensitivitet, social sprogbrug og diskurser. Og for så vidt et individ færdes i mange forskellige livsverdener (hjemme, professionelt, interesse-mæssigt, tilhørsforhold), rummer individet mangfoldige identitetslag. Diversitet er på paradoksalt vis faktisk blevet et universelt fænomen. Dem, der finder sig godt til rette i denne verden, er dem, der har tilegnet sig evnen til at navigere fra ét socialt aktivitetsdomæne over i et andet, og som er ukuelige, for så vidt angår deres evne til at udtrykke og udleve deres egen identitet, og som kan finde måder at gå i dialog med andre på og lære nye og ukendte sociale sprogkoder at kende (Cope & Kalantzis, 1998). En af de grundlæggende målsætninger for en pædagogik for multiliteracies er at skabe læringsbetingelser, der støtter denne form for personlig udvikling: At udvikle sig som et individ, der er tilpas med sig selv såvel som fleksibel nok til at samarbejde og forhandle med andre, der er anderledes, med henblik på at skabe en fælles interesse.

Hvad end det gælder statsadministration, arbejdsmarked eller kulturliv er det ensrettende kommandosamfund ved at give efter for et diversitets- og refleksionspræget samfund – eller det kan vi i al fald hævde ud fra én måde at læse den nuværende situation på. I en anden læsning kan vi forstå de selvsamme fænomener som fragmentering, ego-centrering, tilfældighed, tvetydighed og anarki. Eller vi kan hævde, at det er ren illusion med tanke på centraliseringen af videnskønomisk magt, der er endt med at være fordelt på færre personer. Inden for hver af disse betragtningsmåder er følgevirkningerne for undervisning og læring enorme. En pædagogik for multiliteracies kan stille sig agnostisk over for forskellige standpunkter, som elever

og undervisere måtte ønske at indtage i forhold til samfundsforandringerne. De kan fx vælge at give efter for forandringerne eller forholde sig kritisk til dem. Hvis de vælger det første, vil uddannelse hjælpe dem med at opbygge kompetencer til at tilpasse sig den nye økonomi og få del i dens goder. Eller det kan være, at de afviser dens værdigrundlag og logik til fordel for et frigørende perspektiv på de muligheder, uddannelse rummer. Hvilket standpunkt de end tager, vil de kunne træffe et in-formeret valg.

I løbet af det sidste halvandet årti har vi forsøgt at opspore, dokumentere og reflektere over måder, multiliteracies udfoldes på i praksis. Som følge af dette har vi været vidne til en vældig variation i måderne at fortolke multiliteracies på: Fra "makeover"-formater, hvor ny praksis bare surres fast oven på den gamle, til banebrydende læringsrelationer, som er oprigtigt innovative. Hvilken vej der end går ad, kan skole og uddannelse i almindelighed og literacy-pædagogik i særdeleshed ikke tillade sig at ignorere de tegn på forandring, vi ser omkring os. Skoler er nødt til at kunne retfærdiggøre de pædagogiske veje, de vælger.

## MULTILITERACIES – HVAD?

Siden udgivelsen af den oprindelige artikel om multiliteracies har vi forsøgt at formulere videre på samt anvende en design- og multimodal pædagogik. Siden dengang har vi ændret i ordvalget og foretaget en anden vægtning. Tre betydelige fornyelser er henholdsvis

- et mindre fokus på specifikke, identificerbare detaljer i på forhånd udvalgte betydningssystemer og mere på erkendelsesværdien, ved at elever selv opdager detaljer i de mange yderst forskelligartede og potentielt relevante tekster i verden
- udvikling af en teori om semiotisk transformation som en læringsteori i sig selv

- omorganisering af modaliteterne inden for multimodalitet.

I en pædagogik for multiliteracies bør alle former for betydningsrepræsentation, herunder også sprog, betragtes som dynamiske transformationsprocesser snarere end reproduktionsprocesser. Det vil sige, at skabe af betydning ikke bare kopierer betydningsmæssige konventioner. De ressourcer, som de bruger til at skabe betydning med, findes måske i andre betydningsmæssige repræsentationer, der er blevet til på vante og derfor genkendelige måder. Disse repræsentationer er imidlertid blevet omarbejdet. Betydningsskabere genbruger ikke bare det, de har fået af andre: De er fuldgældigt skabere og genskabere af tegn, og de transformerer betydning.

**Betydningsskabere genbruger ikke bare det, de har fået af andre: De er fuldgældigt skabere og genskabere af tegn, og de transformerer betydning. ”**

De pædagogiske implikationer af dette skift i den grundlæggende forståelse af betydningsskabelse (semiosis) er vidtrækkende. I den traditionelle literacy-tilgang var eleverne passive modtagere eller i bedste fald agenter, som reproducerede vedtagne, sanktionerede og autoritative repræsentationsformer. Literacy-pædagogikkens logik gjorde literacy til et socialt designinstrument, der understøttede et system af tilsyneladende stabilitet og ensretning. I kontrast hertil fordrer en pædagogik for multiliteracies, at man anerkender den enorme rolle, som agens spiller i betydningsskabelsesprocessen, og med afsæt i denne anerkendelse stræber den efter at skabe en mere produktiv, relevant, innovativ,

kreativ og måske endda frigørende pædagogik. Undervisning i literacy handler ikke om færdigheder og kompetence; den retter sig mod personlig udvikling; at gøre eleverne til aktive betydningsdesignere med en fornemmelse for forskellighed, forandring og innovation. Tankegangen bag multiliteracies anerkender, at betydningsskabelse er en aktiv, transformativ proces, og en pædagogik, der baserer sig på den erkendelse, vil have større chance for at åbne op for, at flere lærer at mestre tilværelsen i en foranderlig og mangfoldig verden.

## At designe betydning

Da vi udviklede hovedidéerne til en pædagogik for multiliteracies for ti år siden, bestræbte vi os på at erstatte statiske opfattelser af betydningsrepræsentation som "grammatik" og "litteraturkanon" med et dynamisk repræsentationsbegreb som "design." Dette ord har en fordelagtig dobbelttydighed, idet det på en og samme tid beskriver en indre struktur eller morfologi og selve den formgivende handling. Design i betydningen formgivning eller konstruktion er noget, man gør i processen, hvor betydninger skabes og manifesteres – over for en selv, når man læser, lytter eller ser, eller over for verden i kommunikative processer som skrivning, samtale eller fremstilling af billeder. Multiliteracy-tilgangens opfattelse af design rummer tre aspekter (se Skema 2): *Tilgængelige designs* (eksisterende repræsentationsformer), *det At designe* (det man foretager sig, når man skaber betydning; hvordan man annekterer, tilpasser og transformerer *Tilgængeligt design*) og *det Redesignede* (hvordan verden og designeren transformeres gennem *det At designe*).

Tilgængelige designs er de eksisterende eller fremtrædende repræsentationsmønstre og -konventioner. Der er mange måder at beskrive ligheder og forskelle i betydningsskabelse på, inklusive kommunikationsmåden (såsom sproglig, visuel, auditiv, gestural, taktile eller spatial), genren (tekstens udformning) og diskursen (den form, betydningsskabelse antager i en social) (Gee, 1996; Kress, 2003).

Tilgængelige designs	Betydningsressourcer, der findes, og som der er adgang til: kultur, kontekst, formålsspecifikke mønstre og konventioner for betydningsskabelse.
At designe	Den betydningsskabende handling: bearbejdning af Tilgængelige designs gennem en repræsentation af verden eller andres repræsentationer af den, rettet mod sig selv eller andre.
Det redesignede	Verden transformeret i form af et nyt Tilgængeligt design, eller betydningsdesigneren, som gennem selve designhandlingen har transformeret sig selv (læring).

SKEMA 2: Multiliteraciernes "Hvad" – betydningsdesign

Traditionel literacy-undervisning havde ambitioner om at udarbejde et definitivt katalog over anvendelige og nyttige betydningskonventioner, bekvemt afgrænset til et nationalt standardiseret skriftsprog. Inden for arbejdspladsens, civilsamfundets og privatlivets nutidige domæner er relevante betydningskonventioner imidlertid noget enormt foranderligt og dynamisk. Og det gælder endnu mere nu, end det gjorde midt i 1990'erne. Normerne for fremstilling tager sig ganske forskelligt ud på tværs af kommunikationsmåder (fx den komplekse multimodalitet i nutidens kommunikationskanaler og -teknologier) og divergerende sociale sprog (fx knyttet til interessefællesskaber, professioner, ekspertiser, etniciteter, subkulturer og stilarter). Kataloger over konventioner kan aldrig blive andet end ufuldstændige, og de er indbegrebet af en forståelse af agens ("Det her er genregisteret, så det bør du indlære"), der, såfremt vores analyse af forandringerne i arbejds- og privatlivet og i civilsamfundet holder stik, bliver mere og mere uvedkommen i en omskiftelig verden.

Hellere end at prøve at finde specifikke kendetegn i betydningssystemer (som vi tidligere havde tendens til) foreslår vi, at ethvert domænes konventioner tilgås på en mere åben facon:

- Repræsentationelt: Hvad refererer betydningerne til?
- Socialt: Hvordan knytter betydningerne an til de personer, de involverer?
- Strukturelt: Hvordan er betydningerne organiseret?
- Intertekstuel: Hvordan passer betydningerne ind i større betydningssammenhænge?
- Ideologisk: Hvis interesser er betydningerne vinklet til at tjene?

En pædagogik for multiliteracies forholder sig til spørgsmålet om betydningskonventioner, ikke for at kunne udbrede en rigid formlære, men med henblik på at beskrive deres udtømmelige og skiftende repræsentationsprocesser og forklare deres formål. Disse processer har et kulturelt og situationsbestemt grundlag. Deres regelmæssigheder er årsagen til, at vi kan læse og forstå dem inden for en bestemt kontekst; det er deres fremmedartethed, som vi er nødt til at adressere, når vi bevæger os ind på et nyt domæne. Vores mål er ikke bare at undervise i modaliteters faste strukturer og former, eller i genrer eller diskurser, for særligt i den tid, vi nu lever i, vil det bare afsløre en kompleksitet og diversitet, hvis grænser hele tiden rykker sig. Snarere er målet at designe læringsoplevelser, gennem hvilke elever udvikler strategier til at læse det, der er nyt og uvant, i hvad form det end måtte manifestere sig. I stedet for blot at fortælle eleverne om autoritative designs, skal der stilles spørgsmål til, hvad design er, eller til forholdet mellem betydningselementers form og deres funktion. Ved at forholde sig til dette spørgsmål kan eleverne trække på forskellige metasprog, der beskriver de former, som betydning antager i samtiden – fx specifikke former for fagsprog – og ud fra disse konstruere deres egne funktionelle forklaringsrammer.

Vores mål er ikke bare at undervise i modaliteters faste strukturer og former, eller i genrer eller diskurser, for særligt i den tid, vi nu lever i, vil det bare afsløre en kompleksitet og diversitet, hvis grænser hele tiden rykker sig. ”

At designe er det at gøre noget med Tilgængelige betydningsdesigns, hvad enten det er med henblik på at kommunikere til andre (som at skrive, tale, lave billeder) eller at danne betydningsrepræsentationer af verden eller af andres fremstillinger af den for sig selv (som at læse, lytte og se). Modsat de energiforladte idéer om tilegnelse, færdighed og kompetence eller fortolkning, som traditionel literacy-undervisning hviler på, anerkender en designpædagogik den rolle, som subjektivitet og agens spiller i designprocessen. Betydningsskabere-som-designere trækker selektivt på en uendelig kompleksitet og bredde af Tilgængelige designs fra de mange områder, inden for hvilke de har ageret og udtrykt sig, og som udgør de forskellige lag af deres tidligere og aktuelle erfaringer. Selve handlingen at repræsentere er drevet af interesse og motivation. Den har retning og formål og er selektiv. Den er udtryk for et individs identitet i det unikke knudepunkt, hvor sociale og kulturelle erfaringslinjer krydser. I designprocessen tilvejebringer betydningskabere et nyt design. Selvom de benytter sig af Tilgængelige designs, reproducerer de imidlertid aldrig blot det eksisterende design, selv når inspirationskilden er almindeligt kendte mønstre af betydningskabelse. Det, betydningskabere gør, er at skabe et nyt design, at give mæle til en stemme, som er deres egen, og som er rundet

af en unik blanding af betydningsskabelsesressourcer – koder og konventioner – som de har fundet i deres egne kontekster og kulturer. Designøjeblikket bliver et transformationsøjeblik, hvor verden forandres ved at blive repræsenteret på ny. Kreativitet, fornyelse, dynamik og divergens er velkendte semiotiske elementer. Dette er et fremadrettet blik på semiosis, et blik, der sætter forestillingsevne og kreativ genanvendelse af omverdenen i centrum for forståelsen af repræsentation og dermed også læring. I modsætning hertil pålagde den traditionelle literacy lærere og elever et tilbageskuende blik på betydning som noget, der beroede på en vellykket overlevering og tilegnelse af vedtagne konventioner og kanoner. Gentagelse, efterligning, stabilitet og ensrettedhed var noget, den traditionelle literacy pålagde eleverne, stik modsat den menneskelig-semiotiske designnatures temperament.

Det Redesignede er den rest eller de spor af transformation, som det At designe efterlader i den sociale verden. Tekster, der designes, bliver til det Redesignede, nye betydningssressourcer i subjektiviteters og betydningers åbne og dynamiske spil. Det, som én person designer, bliver til en ressource i en anden persons univers af Tilgængelige designs. Det er den måde, verden fornys på som følge af designprocessens transformative arbejde. For betydningsskaberer er denne transformationsproces essensen af læring. Det at give verden og andres repræsentationer af verden en ny betydningrepræsentation forandrer betydningsskaberer selv. Det at designe efterlader designeren Redesignet. Når designere danner betydninger, øver deres subjektivitet indflydelse på repræsentationsprocessen, og eftersom de dannede betydninger altid er nye ("indsigter", "udtryk", "perspektiver"), genfremstiller de sig selv. Resultatet af deres mentale repræsentationsprocesser og subjektivitetsudfoldelse er transformeret subjektivitet – og følgelig læring (Cope & Kalantzis, 2000a; Kress, 2000a, 2003). Denne udvikling af en læringsteori, hvori transformation og redesign er en afgørende mikrodynamik,

er et af nøglebidragene til udviklingen af en teori om multiliteracies siden midten af 1990'erne.

## Betydningsmodaliteter

Af alle de ændringer, der for øjeblikket sker på området for betydningsskabelse, er den øgede brug af multimodalitet det, som udfordrer traditionel literacy-undervisning allermost. Literacy-undervisning har traditionelt holdt sig til skriftsproglige udtryksformer. De nye medier blander modaliteter i højere grad, end hvad der førhen var den kulturelle norm og teknologisk muligt, dengang verden var domineret af bøger og trykte tekstsider. Gennem teori-dannelse og læringseksperimenter har vi hen over det seneste halvandet årti tilpasset viften af mulige modaliteter. Vi har adskilt skriftligt og mundtligt sprog som fundamentalt forskellige udtryksmåder (Kress, 2003), tilføjet en taktil modalitet og omdefinert de forskellige modaliteters indhold og afgrænsning.

Vi har adskilt skriftligt og mundtligt sprog som fundamentalt forskellige udtryksmåder (Kress, 2003), tilføjet en taktil modalitet og omdefinert de forskellige modaliteters indhold og afgrænsning. ”

- Skriftsprog: skrivning (at skabe betydning rettet mod andre) og læsning (at skabe betydning rettet mod én selv) – håndskrift, bogside, skærm.
- Talesprog: direkte eller optaget tale (at skabe betydning rettet mod andre); lytning (at skabe betydning rettet mod én selv).

- Visuel repræsentation: stillestående billeder eller levende billeder, skulpturer, kunsthåndværk (at skabe betydning rettet mod andre); betragtning, udsigt, scene, perspektiv (at skabe betydning rettet mod én selv).
- Auditiv repræsentation fremstilling: musik, baggrundslyd, støj, advarsel (at skabe betydning rettet mod andre); lytning (at skabe betydning rettet mod én selv).
- Taktile repræsentation: berøring, lugt og smag: at tildele kropslige sansninger betydning for en selv, eller betydning som andre forbinder med at være i "berøring" med én kropsligt. Taktile repræsentationsformer dækker over kinæstesi, fysisk kontakt, sansninger gennem huden (temperatur, konsistens, tryk), greb, manipulerbare genstande, artefakter, madlavning og spisning, aromaer.
- Gestural repræsentation: bevægelser med hænder og arme, ansigtsudtryk, øjenbevægelser, blik, kropsholdning, gang, påklædning og mode, frisure, dans, handlingssekvenser (Scollon, 2001), timing, frekvens, ceremoni og ritual. Her forstås gestik i bred og metaforisk betydning som en fysisk tegnskabelseshandling snarere end i den snævre, bogstavelige betydning som hånd- og armbevægelse.
- Selvrepræsentation kan tage form af følelser og stemninger eller af gennemspilning af handlingssekvenser for sit indre blik.
- Spatial repræsentation: nærhed, mellemrum, layout, interpersonel afstand, territorier, arkitektur/byggeri, gadebillede, bylandskab, landskab.

Vi er også begyndt at se nærmere på, hvad de forskellige modaliteter rummer af muligheder for at udtrykke de samme ting; det vil sige, hvad de hver især rummer af unikke potentialer til at skabe betydning. Med andre ord er der blandt de mange modaliteter nogle grundlæggende forskelle i egenskaber. Nogle skaber betydning på måder, der er væsensforskellige eller ikke proportionelle med hinanden (de har forskellige affordanser), imens

der mellem andre findes parallelle eller oversættelige aspekter i måden, de repræsenterer betydning på.

I forhold til parallelitet kan billedgrammatik forklare, på hvilke områder et billede fungerer på samme måde som sprog. Fx kan handlinger, der udtrykkes med verber i en sætning, forklares med linjer og retninger i et billede. Præpositioner, der i sproget angiver placering, svarer til for- og baggrund i et billede. Sproglige komparativer er ligesom størrelsesforhold og position i et billede. Sætningers typiske informationsstruktur, hvor man præsenterer kendt information før ny information, er ligesom venstre/højre-placering i billeder (i hvert fald i kulturer, hvor man ser fra venstre mod højre), og det reale/ideale i sproget modsvarer af placeringer foroven og forneden på billeder (Kress, 2000b; Kress & van Leeuwen, 1996). Modalitetsskift og genfremstilling af den samme ting på tværs af modaliteter kaldes synæstesi, og betydningsmæssig parallelitet gør det muligt.

I det store hele anerkender traditionel literacy ikke eller gør ikke tilstrækkelig brug af synæstesiens betydnings- og læringspotentialer. Den prøver at begrænse sig til skriftsprogets monomodale form, som om skriftsprogets modalitet kan isoleres som et separat system. Det har altid været en begrænsende dagsorden. Endnu mere nu end for ti år siden fremstår sådanne begrænsninger urealistiske set i lyset af de nye mediers multimodalitet og forandringerne i kommunikationssamfundet.

Følggevirkningerne af denne begrænsning i repræsentation og kommunikation alene til arbejde med skriftsproget (lyd-bogstavforbindelser, sproglige enheder og sætningsgrammatik, litterære værker og så videre) er alvorlige, og begrænsningen er ude af proportioner med skriftsprogets fortsat styrke, men dog vigende relevans i dagens samfund. Synæstesi er uløseligt forbundet med betydningskæbelse. På et helt banalt, konkret niveau



er vores kropslige sansninger holistisk forbundne, selvom vores fokus i betydningsskabelsen i et givent øjeblik kan være rettet mod én bestemt modalitet. Gestik har undertiden følgeskab af lyd, billeder af tekst og arkitektoniske rum af skilte. Mange af de indtryk, vi skaber betydning ud fra i hverdagen, er kendetegnet ved en iboende multimodalitet. Naturligvis er nogle modaliteter reelt set tættere på hinanden end andre – endog så tæt, at de ofte smelter sammen ude i den multimodale virkelighed. Skriftsproget er nært forbundet med den visuelle modalitet i sin brug af mellemrum, layout og typografi. Talesproget er nært beslægtet med den auditive modalitet i forhold til intonation, modulation, tonehøjde, tempo og pausering. Gestik kan være noget, man er nødt til at planlægge og øve, enten i en indre monolog (hvor man taler med sig selv) eller ved visualisering. Børn har naturlige synæstetiske kompetencer, men snarere end at bygge oven på disse kompetencer og udvide dem, har skole-literacy i en periode forsøgt at adskille kompetencerne så meget, at der er oprettet forskellige fag og discipliner – literacy i nogle af skoleskemaets felter og kunstneriske fag i nogle andre (Kress, 1997).

Mange af de indtryk, vi skaber betydning ud fra i hverdagen, er kendetegnet ved en iboende multimodalitet.

”

De forskellige modaliteter er imidlertid ikke fuldt parallelle, og det er noget, vi er kommet til en klarere erkendelse af gennem vores arbejde i de sidste ti år. Når man udtrykker betydning gennem én modalitet, kan den ikke direkte og fuldstændigt oversættes til en anden. Filmen kan aldrig blive det samme som romanen. Et billede kan aldrig gøre

det samme som en sproglig beskrivelse af et sceneri. Parallelitet muliggør, at den samme ting kan skildres i forskellige modaliteter, men betydningen er aldrig helt den samme. Nogle af forskellene i modaliteternes betydningspotentiale er faktisk grundlæggende. Skrivning (på linjen, sætning efter sætning, afsnit efter afsnit, den ene side efter den anden) ordner elementer i tidsrækkefølge og har derfor narrativen som foretrukken genre. Billeder sammenstiller elementer efter en rumlig samtidighedslogik og foretrækker derfor genren fremvisning. Skriftens iboende tidsmæssighed gør, at den orienterer sig mod kausalitet, imens billeder orienterer sig mod placering. Skriftsprog åbner op for en lang række visualiseringsmuligheder (fx, er filmen, ligesom du visualiserede bogen, da du læste den?). Ordene skal fyldes med visuel betydning. Visuelle fremstillinger kræver imidlertid, at beskueren skaber orden (tid, kausalitet, formål, virkning) ved at sætte de allerede visuelt formgivne elementer i system (Kress, 2003). At læse og at se/betragte lægger med andre ord beslag på forskellige typer af forestillingsevne og transformativt bidrag i genskabelsen af betydning hos læseren/beskueren. De er fundamentalt forskellige måder at erfare og lære noget om verden på.

Dette paradoksale miks af parallelitet og usammenlignelighed mellem modaliteter er det, der gør det nødvendigt at beskæftige sig med multimodalitet i en pædagogik for multiliteracies. Over for fortalere for en fornyet betoning af grundlæggende færdigheder (læsning, skrivning, regning) vil vi argumentere for, at synæstesi er et pædagogisk greb, der bidrager til effektiv læring på flere måder. Nogle elever kan føle sig bedre tilpas med en modalitet end en anden. Det kan være den modalitet, de foretrækker – den, de har lettest ved, den, de er gode til, den modalitet, som de bedst kan forstå verden gennem og udtrykke sig til omverdenen med. En foretrækker måske at forestille sig et projekt som en liste med instruktioner, en anden som et flowdiagram. Paralleliteten betyder, at man kan gøre

mange af de samme ting med flere modaliteter, så en pædagogik, der indskrænker læring til én kunstigt afgrænset modalitet vil favorisere en bestemt type elever frem for andre. Det betyder også, at udgangspunktet for betydningsskabelse i en bestemt modalitet kan være en måde at udvide sit repræsentationsrepertoire på ved, at man skifter fra sine foretrukne modaliteter til nogle mindre bekvemme. Hvis ordene ikke giver mening, kan det være, at et diagram gør, og så begynder man at forstå ordene. Modaliteternes usammenlignelighed giver pædagogisk handlerum. Ordene giver mening, fordi billedet bidrager med betydning, som ordene aldrig ville kunne selv (fuldt ud eller på en tilfredsstillende måde). Bevidste skift mellem modaliteter bidrager til effektiv læring.

Nogle elever kan føle sig bedre tilpas med en modalitet end en anden. ”

For så vidt multiliteracies-dagsordenen indoptager nogle kerneelementer fra det multimodale tankegods, der strækker sig ud over et her og nu-perspektiv, vil ændringer i kommunikationssamfundet blot understrege, hvor bydende nødvendigt det er at opfordre til anvendelse af multimodalitet i læringsammenhænge. Vi står midt i et jordskælvagtigt skift i kommunikativ praksis, fra verden fortalt gennem bogens, tidsskriftets eller avisens skrevne medium til skærmens visuelle fremstillingsform. Den traditionelle papirsider med skreven tekst havde noget tvingende lineært over sig. Dens læsesti var tydelig, uanset om man selv skulle bidrage med viden om, hvordan det, ordene refererede til, så ud og føltes. I forhold til ordvalg har den skrevne tekst ganske vist krævet semantisk fortolkning, men dens syntaks var tydeligt fastlagt. Hvad angår billeder, er de betydningsbærende elementer (leksis) givne, men trods nogle mindre fastsatte konventi-

oner for billedlæsning (venstre mod højre, øverst til nederst) på grund af kulturel påvirkning fra skriftlæsning, er læsestien mere åben end i tekster. Beskueren bestemmer syntaksen (Kress, 2003). I denne henseende er balancen i agens tippet til fordel for beskueren sammenlignet med læseren, for så vidt angår det at konstruere betydning.

Nutidens hjemmesider er fulde af skreven tekst, men logikken i, hvordan de skal læses, ligner mere billedsyntaksens end det skrevne sprogs. At læse på skærm kræver en betydelig navigationsindsats. Skærbilleder er i dag designet til mange forskellige læsestier og tager hensyn til forskelligartede interesser og subjektiv variation mellem brugerne, og valget af læsesti afspejler det betydelige designbidrag, som kommer fra brugerne selv. Faktisk er sprogbrugen afslørende – ”læsere” bliver til ”brugere,” når de kommer på nettet. Kommunikationsskiftet finder heller ikke bare sted på nettet: Trykte tekstsider ligner elektroniske skærme mere og mere. Blandingen af billeder, billedtekster, punktopstillinger og afgrænsede tekstbobler betyder, at læsestien, vi kender fra billeder, nu også findes i trykte tekster – i naturfaglige lærebøger, kulørte ugeblade, aviser og instruktionsmanualer for eksempel. Og den visuelle støtte muliggør en forsimplet skriftsyntaks i form af formindsket sætningskompleksitet. Denne reduktion i skriftsproglig kompleksitet opvejes imidlertid af en tiltagende multimodal kompleksitet (Kress, 2003).

Nutidens hjemmesider er fulde af skreven tekst, men logikken i, hvordan de skal læses, ligner mere billedsyntaksens end det skrevne sprogs. ”

Ændringen har både praktiske og materielle årsager. Den elementære modulenhed til fremstilling af trykte tekster var oprindeligt de løse ”bogstavtyper” i Gutenbergs trykpresse. Det var ikke let at trykke billeder på den samme side som bogstaver. Den elementære modulenhed i nutidens digitale medier er imidlertid pixlen, den samme enhed, som billeder bliver lavet af. Denne proces går faktisk endnu længere tilbage end digitalisering. Den startede med litografiske tryk – anvendelsen af fotografiske processer ved trykning i midten i det 20. århundrede (Cope & Kalantzis, 2004). I dag skabes endda lyd fra samme kilde som pixler – den digitaliserede datalagrings bits og bytes. Det betyder, at den praktiske udøvelse af multimodalitet nu er let at gå til, og fordi den er det, anvender vi de supplerende modaliteters potentialer til at lette den semantiske byrde, som hidtil har hvilet på skriftsproget. Imidlertid har vi ved at gøre dette skabt nye kompleksiteter i form af multimodale fremstillinger. Det er på tide at give dette fænomen den samme form for seriøs opmærksomhed, som literacy-undervisningen har givet skriftsproget.

For hver gang visuelle fremstillingsmåder i det nye kommunikative fællesskab ændrer sig, ser vi dog også en tilbageløbs effekt til skriftsproget – e-mail, sms og blogs for eksempel. Dette var utænkeligt, da vi første gang skrev vores manifest om multiliteracies. Ingen af disse udtryksformer er dog rene tilbageløb. De udtrykker alle nye former for multimodalitet – brug af grafiske symboler i sms’er og sammenstilling af billedmateriale i mms’er, layout i blogs og e-mails og en tendens til i alle disse nyere udtryksformer at bevæge sig væk fra skriftmodalitetens grammatik og over mod talemodalitetens grammatik. Og så er der det ”semantiske nets” store paradoks, hvor billeder, lyd og tekst kun er tilgængelige, når de er afmærket. Det stadigt voksende internets semantiske net bygger på en slags multimodal grammatik (”opmærkning af struktur og indhold”, semantiske skemaer og ontologier) ved brug af løbende kommentarer, som ledsager

opmærkningen af billeder, lyd og tekst (Cope & Kalantzis, 2004). Hvordan vi end vender og drejer det, er skriftsproget ikke ved at forsvinde. Det er blot ved at blive flettet mere sammen med de andre modaliteter og i visse henseender ved at blive mere ligesom dem. Den multimodale tendens, vi forudså i vores første artikel om multimodalitet, er blevet bekræftet, selvom de nærmere enkeltheder – og den styrke og hastighed, som forandringerne er kommet med – var utænkelige.

## MULTILITERACIES – HVORDAN?

Hvad er der i mellemtiden sket i skolen? Hvad har vi gjort anderledes i literacy-undervisningen de seneste år? Et af de nedslående svar er ikke særlig meget. Der er en sløvende institutionstræghed i skolen og dens fag, i skolebygningernes fysiske arkitekturtradition og uddannelsesbureaukratiets institutionelle strukturer.

Et andet svar er, at man er gået tilbage til de grundlæggende færdigheder. Det er en udvikling, hvor konservative aktivister mange steder er lykkedes med at sætte det 20. århundredes langsomme fremmarch af progressive reformer af skolernes læreplaner i bakgear, en reformeringsproces, der ellers startede under indflydelse af uddannelsesteoretikere som Dewey og Montessori helt tilbage ved århundredes begyndelse. Et tredje svar er at bevæge sig fremad og opdatere pædagogikken til de nye tider. Den eksperimentelle udfoldelse af multiliteracy-pædagogik har netop været sådan et forsøg på fremskridt.

Bevægelsen tilbage mod et fokus på grundlæggende, adskilte færdigheder har vundet store sejre i generobringen af uddannelsesområdet hen over det seneste årti, som i lyset af de tilbageskuede holdninger, den forfægter, synes af være en guldalder for traditionel skoleundervisning. En af markørerne for dens succes har været indførelsen af standardiserede high stakes-test, hvor skolen

endnu engang påtager sig rollen med at måle og veje eleverne og grupper dem ud fra et enkelt og angiveligt universelt redskab til at måle færdigheder og viden med. Et andet tegn på bevægelsens fremgang er genindførelsen af færdighedsbaserede læreplaner, der stopfodrer eleverne med udenadslære, så det matcher testene.

I literacy lægger færdighedsregimet ud med afkodningsundervisning. At vide noget om lyd-bogstavforbindelser har visse fortrin, men ikke tilstrækkelige til at det berettiger den besættelse, som det har for fortalerne for grundlæggende færdigheder som en nøgle til literacy. Når børn skal lære at skrive, møder de 44 engelske sproglyde og 26 bogstaver [på dansk findes 29 bogstaver og omkring 36 sproglyde, red.]. I de kulturelle rum, hvor børn finder motivation nu til dags (såsom Pokémon eller computerspil), tilegner de sig hurtigt umådeligt mere komplekse systemer uden en lærers undervisning (Gee, 2004b). Mulighederne i afkodningsarbejde er så begrænsede og resultaterne så lette at måle på, at det ikke er svært at dokumentere fremgang, selv blandt børn fra samfundsgrupper, der historisk set har klaret sig dårligt i skolen.

Så kommer nedgangen i 4. klasse (den såkaldte "the fourth grade slump", red.), hvor testresultaterne igen forholder sig til form (Gee, 2004b). Problemet er, at skrivning ikke er en omskrivning af talesprog bid for bid, sådan som afkodnings-folkene naivt forudsætter. Det er en anden modalitet med en markant anderledes grammatik (Kress, 2003). Nogle elever "fanger den", andre gør ikke. Skriftsprogets mere akademiske fremstillingsformer giver intuitivt mening for nogle, men ikke for andre. Nogle formår at se skriftsprogets karakteristiske former som dele af en kulturel adfærd – at være videnskabsmand og skrive ligesom en eller at være forfatter og skrive ligesom en. At lære at skrive er at forme en identitet; nogle elever er i stand til ubesværet at finde vej til denne identitet, og andre er

ikke, og forskellen har med samfundslag og socialt og kulturelt miljø at gøre. Dette får afkodningsundervisning ikke taget hånd om på den lange bane, og den lader de elever, der ikke kommer fra boglige miljøer, i stikken. Disse elever kunne måske lettere udvide deres repertoire til også at omfatte skriftmodaliteten og dens kulturer, hvis udgangspunktet var andre modaliteter, og indgangen til literacy bar præg af synæstetiske aktiviteter, som var mere intellektuelt stimulerende og motiverende end lyd-bogstavarbejde? Måske ville en pædagogik, der tog hensyn til mangfoldige elevsubjektiviteter, virke bedre end træningsøvelser, der kan stå i vejen for elever, som ikke umiddelbart "fanger" skriftkulturen?

På samme tid forventes vi at forme lærende individer, der kan klare sig i vidensøkonomien, på fremtidens arbejdspladser, hvor der gives bonus for kreativitet og egen-motivation, og i civilsamfundet, som overdrager myndighed og beslutningskompetence til samfundets borgere på mange niveauer. Dette samfund er en livsverden, som betoner brugernes, kundernes og betydningsskabernes selvstændige agens, og hvor diversitet (og ikke målbar ensformighed) har vundet hævd. Ligesom Irak-krigen i antiterrorrens navn kan have øget forekomsten af terror globalt, kan det være, at de tilbageskuende uddannelsestænkere fuldkommen misforstår, hvad samfundet skal bruge uddannelsessystemet til, selv hvis man anlægger et konservativt systemopretholdende perspektiv. Det kan kort sagt være, at de tager fejl.

Hvis der er en mening med galskaben, kan det være den, at færdighedstræning repræsenterer en læringstilgang, der her i neoliberalismens æra er belejligt besparende (Apple, 2006). Det kan være, at myndighederne ikke har til hensigt at leve op til alle de smukke ord om videnssamfundet med tilsvarende ressourcer til undervisning. Færdighedstræning og test er alt, hvad det politiske system og vælgerne ønsker at betale for, og den dyrere

kvalitetsundervisning, der bevæger sig ud over at være lærercentreret, masseproducerende, let målbar standardundervisning, er noget, som man selv må betale for. Alt andet end grundlæggende færdigheder er kun for dem, der har råd. Det er et dystert scenarie, og det forekommer mere fornuftigt at prøve at holde politikerne fast på deres løfter, fx om videnssamfundet.

Lærercentreret undervisning fremmer eksempelvis efterligning – videregivelse og tilegnelse af literacy-regler. Undervisning bliver en transmissionsproces, og resultatet bliver kulturel stabilitet og ensretning. En pædagogik for multiliteracies er derimod transformativ, eftersom den bygger på idéer om design og betydning-gennem-transformation. Den transformative læringstilgang anerkender, at designprocessen redesigner designeren (Kalantzis, 2006b). Læring er en proces, hvor man genskaber sig selv. Resultaterne er kulturel dynamik og diversitet.

Lærercentreret undervisning fremmer eksempelvis efterligning – videregivelse og tilegnelse af literacy-regler. Undervisning bliver en transmissionsproces, og resultatet bliver kulturel stabilitet og ensretning. ”

Vi vil hævde, at en sådan transformativ pædagogik både afspejler en realistisk forståelse af nutidens samfund (hvordan giver uddannelsesstilbuddet mulighed for kulturel og materiel adgang til samfundets magtbaser?) og et frigørelsesperspektiv på de mulige veje, vi kan gå ad for at forbedre menne-

skets fremtid (hvordan kan vi skabe en bedre, mere lige og menneskeligt og miljømæssigt mindre destruktiv verden?). For så vidt som disse to målsætninger ikke altid stemmer overens, kan en transformativ pædagogik alligevel bruges til at understøtte begge tilgange. Så er det op til eleverne at få det ud af pædagogikken, de vil, om det nu er en forstandig konservatisme (forstandig forstået sådan, at den forholder sig realistisk til samtidens teknologiske potentialer og til globalisering og kulturel forandring) eller en frigjort verdensanskuelse, som vil skabe en fremtid, der adskiller sig fra nutiden ved at koncentrere sig om fattigdoms- og miljøkriser og kulturkonflikter og eksistentielle problemer (Kalantzis, 2006a).

Den transformative multiliteracy-pædagogik udpeger fire overordnede pædagogiske dimensioner, som vi oprindeligt kaldte situeret praksis, eksplicit undervisning, kritisk tænkning og transformeret praksis. Efter at have anvendt disse begreber i undervisningsforløb i praksis i løbet af de sidste ti år har vi i et vist omfang omformuleret begreberne og oversat dem til mere umiddelbart genkendelige pædagogiske handlinger eller ”vidensprocesser”: *erfare, forstå begreber, analysere og anvende* (Kalantzis & Cope, 2005). Vi er nået frem til at betegne processen, hvor man bevæger sig frem og tilbage, på tværs af og imellem disse forskellige pædagogiske handlinger, som sammenvævning (Luke, Cadzen, Lin, & Freebody, 2004).

- *At erfare*: Menneskelig tankevirksomhed er situeret. Den er kontekstuel. Forståelse er baseret på erfarings-, handlings- og interessenmønstre i den virkelige verden (Gee, 2004a, 2006). En af de pædagogiske sammenvævninger finder man mellem skolebaseret læring og praktisk, erfaringsbaseret læring uden for skolen. En anden sammenvævning er mellem velkendte og ukendte tekster og erfaringer. Tværgående forbindelser mellem skolen og resten af tilværelsen er ”kulturelle sammenvævninger” (Cazden,

2006a; Luke et al., 2003). Erfaring kan tage to former:

- *At erfare det kendte* indebærer refleksioner over egne oplevelser, interesser, perspektiver, velkendte udtryksformer og måder at fremstille verden på i ens egen forståelse. I den henseende tager elever deres eget og uvægerligt forskelligartede miks af viden, erfaringer, interesser og livstekster med sig ind i læringssituationen.
- *At erfare noget nyt* indebærer, at man observerer eller læser noget uvant, fordyber sig i nye situationer og tekster eller indsamler nye data. Elever eksponeres for nye informationer, oplevelser og tekster, men kun inden for grænserne af, hvad der er forståeligt og trygt, tilpas nær deres egne livsverdener til i det mindste at være halvvejs meningsfulde ved første møde og dog samtidig potentielt transformative, for så vidt at sammenvævningen af det kendte og det nye bringer eleven over i nye handlings- og betydningsdomæner (Kalantzis & Cope, 2005).
- *At forstå begreber*: Specialiseret, fagspecifik og velfunderet videnbaseret på den nøje afstemte sontring mellem begreb og teori, som er typisk for fagområder udviklet af ekspertfællesskaber. Begrebsdannelse er ikke bare et spørgsmål om lærerstyret eller tekstbogsbaseret overlevering, hvor eleverne overtager de akademiske fagdiscipliners kernestof. Det er en vidensproces, hvori eleverne bliver aktive begrebsdannere, som gør det udtalte eksplicit og generaliserer ud fra enkeltheder.
  - *At forstå begreber gennem benævnelse* indtager eller sondrer mellem ligheder og forskelle, kategoriserer og benævner. Her giver eleverne ting abstrakte betegnelser og udvikler begreber (Vygotsky, 1962).
  - *At forstå begreber med brug af teori* betyder, at man foretager generaliseringer og stiller nøglebegreber sammen i fortolkningsrammer. Eleverne bygger mentale modeller,

abstrakte begrebsstrukturer og omsættelige mentale fagskemaer. I en lærercentreret pædagogik ville man på dette punkt præsentere de mentale skemaer for eleverne, så de kunne tage dem til sig (literacy-regler, fysikkens love og så videre). Begrebsdannelse forudsætter elevernes aktive generering af modeller og teorier. Det forudsætter også sammenvævning af erfaringer og begreber (Kalantzis & Cope, 2005). Denne form for sammenvævning er primært kognitiv – mellem hverdagsviden eller spontanviden i vygotskisk forstand og videnskabens eller de ordnede begrebers verden eller mellem Piagets konkrete og abstrakte tænkning (Cazden, 2006a).

- *At analysere*: Effektiv læring indebærer også en særlig form for kritisk beredskab. "Kritisk" kan betyde to ting i en pædagogisk kontekst – at gå systematisk og analytisk til værks eller at forholde sig vurderende i relation til magtforhold (Cazden, 2006a). At analysere omfatter begge processer.
  - *At analysere funktionelt* dækker over processer som ræsonnement, inferensdragnin og deduktion, at foretage relevante koblinger, fx mellem årsag og følge, og at analysere logiske og tekstuelle sammenhænge. Elever udforsker årsager og følger, udvikler argumentationskæder og forklarer tekstmønstre.
  - *At analysere kritisk* (det vil sige mere kritisk end blot analytisk som ovenfor) dækker over en vurdering af egne og andres perspektiver, interesser og motiver. I disse vidensprocesser spørger eleven ind til de interesser, der kan ligge bag en holdning eller en handling, og deres egne tankeprocesser (Kalantzis & Cope, 2005). Denne kritiske form for sammenvævning bevæger sig frem og tilbage mellem kendt og ukendt: mellem kendte og nye erfaringer og mellem tidligere og nye begrebsdannelse (Cazden, 2006a).

- *At anvende:*
  - *Passende anvendelse* indebærer brug af viden og forståelse i den virkelige verdens komplekse mangfoldighed af situationer samt test af forståelsens gyldighed. På den måde gør eleverne noget på en forudsigelig og forventet måde i "virkelige" situationer eller situationer, der ligner den "rigtige verden".
  - *Kreativ anvendelse* indebærer, at man griber ind i og gør noget med den omgivende verden på en nyskabende og kreativ facon, der gør elevens interesser, erfaringer og ambitioner gældende. Det er en proces, hvor man fremstiller verden på ny med nye og kreative handle- og forståelsesformer. Her gør eleverne noget, der udtrykker eller påvirker verden på en ny måde, eller som overfører deres tidligere viden til nye sammenhænge (Kalantzis & Cope, 2005). Disse sammenvævninger kan tage mange former og bringe ny erfaringsbaseret, begrebslig eller kritisk viden med ind i nye erfaringsbaserede læringsaktiviteter.

Disse pædagogiske dimensioner eller læreprocesser udgør ikke en fast pædagogik eller en bestemt rækkefølge af handlinger, man skal følge. De udgør snarere et kort over bredden af pædagogiske indfaldsvinkler, som kan anspore lærere til at udvide deres didaktiske repertoire. Lærercentreret undervisning lægger vægt på direkte undervisning i fagspecifikke begrebsskemaer på bekostning af andre måder at gribe undervisningen an på. Progressive tilgange lægger vægt på at koble læring til elevernes egen erfaringsverden og har aktiviteter med læring gennem erfaring/empiri som omdrejningspunkt, men ofte på bekostning af en mere dybdegående begrebsbearbejdning. Transformativ pædagogik tilføjer analyse og anvendelse til blandingen.

I det seneste årti har der været en stigende anerkendelse af behovet for at integrere både erfaring og begrebsdannelse, de to første processer i multiliteracies-pædagogikkens begrebsskema. I man-

ge engelsksprogede lande er "læsekrigen" mellem "lyd-bogstavtilgange" og "whole language-tilgange" blevet erstattet af "balanceret literacy" – selvom det måske gælder mere i literacy-debatten end ude i klasseværelserne. Kritisk literacy, som er omfattet af processen "at analysere", har imidlertid nydt mere begrænset udbredelse, måske på grund af dets latente potentiale til at skabe heftig debat i klasseværelset. Anvendelse forstået som transformeret praksis er stødt på større forhindringer. I mange lande leder begrundelserne for uddannelsesreformer – begrundelser, som hviler på bekymringer om økonomisk konkurrencedygtighed – til programatiske erklæringer om vigtigheden af at fremme entreprenørskab, kreativitet og evnen til at identificere og løse problemer, hvilket alt sammen svarer til kreativ anvendelse. Men hvis man vil forandre undervisningen, så den får større fokus på anvendelse, må man overvinde skoleverdenens notoriske forandringsmodstand og løse det mere specifikke problem med at få åbnet op for den fast forankrede, lærercentrerede undervisningspraksis, der nogle steder forværres af høje klassekvotienter. I sådanne tilfælde er det vigtigt ikke blot at erstatte lærercentreret undervisning med dens modstykke (en "progressiv" overbetoning af oplevelsesbaseret læring), men at åbne op for et repertoire af alle fire typer læreprocesser til gavn for eleverne og matchende undervisningsstrategier til gavn for lærerne.

Ved at bruge de forskellige pædagogiske indfaldsvinkler til at forstå og reflektere over deres egen praksis kan mange lærere måske opdage, at de ureflekteret har siddet fastlåst i en eller flere af læreprocesserne eller i nogle processer, der i praksis ikke har flugtet de fastsatte læringsmål. Det er nyttigt at kunne gå på opdagelse i hele registret af processer for at udvælge og begrunde, hvad der er hensigtsmæssigt for eleven, overvåge elevens input og output og udvide lærernes pædagogiske repertoarer såvel som elevernes vidensrepertoarer. Multiliteracy-pædagogikken foreslår en bredere anvendelse af processer, så der opstår mere kraft-

fuld læring ved sammenvævning af processerne på en tydelig og formålsbetonet måde (se Skema 3).

Ved at bruge de forskellige pædagogiske indfaldsvinkler til at forstå og reflektere over deres egen praksis kan mange lærere måske opdage, at de ureflekteret har siddet fastlåst i en eller flere af læreprocesserne. ”

En pædagogik for multiliteracies giver også adgang til kraftfuld læring for en større bredde af elever i en verden, hvor diversitet spiller en stadigt mere central rolle. Kommandosamfundets traditionelle tilgang til læring kunne i det mindste prøve at skille sig af med den ensformige undervisningspraksis.

Pædagogiske dimensioner – 1996-terminologi	Videns- og læreprocesser – 2006-terminologi
Situeret praksis	At erfare ... Kendt ... Nyt
Eksplicit undervisning	At forstå begreber ... Gennem benævnelse ... Med teori
Kritisk tænkning	At analysere ... Funktionelt ... Kritisk
Transformeret praksis	At anvende ... Passende ... Kreativt

SKEMA 3: Multiliteraciernes ”hvordan” – pædagogikkens mikrodynamik

Så snart der er kommet balance i forhold til agens, og vi skal til at tage hensyn til individuelle elevprofiler, står vi imidlertid med en bred palet af menneskelig forskelligartethed, som vi ganske enkelt ikke kan tillade os at negligere længere – materielle (samfundsklasse, baggrund), personlige (race, køn, seksualitet, nedsat funktion) og relateret til ydre omstændigheder (kultur, religion, livserfaringer, interesser, sympatier). Hvis vi ikke forholder os til forskellene, betyder det faktisk eksklusion af dem, der ikke passer med normen. Og det leder til ineffektivitet og frugtesløst spild af ressourcer med en undervisningsform, der ikke engagerer sig i alle elever på en måde, der optimerer udbyttet af deres arbejdsindsats. Det snyder endda de elever, som tilfældigvis klarer sig godt – dem, hvis foretrukne vej til læring åbenbart matcher den standardprægede læreplan – ved at begrænse deres eksponering for mere kosmopolitiske oplevelser af de kulturelle og epistemologiske forskelle, der er så uløseligt forbundet med nutidens verden (Kalantzis, 2006a).

En pædagogik for multiliteracies åbner op for alternative udgangspunkter for læring (hvad eleverne finder værdi i at lære, hvad der taler til deres særegne identitet). Den tager højde for forskellige måder at engagere eleverne på, såsom afveksling i undervisningsaktiviteter og opmærksomhed på forskelle i elevernes måde at forstå verden på, i deres analytiske perspektiver på årsager, følger og menneskers interesse samt de forskellige rammer, som vi sætter op, og inden for hvilke eleverne skal kunne anvende og omsætte deres viden. Den tager divergerende læringspræferencer i betragtning (fx forkærlighed for en bestemt måde at tilegne sig viden eller at blive involveret på). Den medtænker forskellige modaliteter i betydningsskabelsen, idet den inkluderer alternative udtrykspotentialer med tanke på forskellige elever, og er fortalende for synæstesi som læringsstrategi. Den afspejler også en rekalkibrering af agens til fordel for eleverne ved at anerkende det aktive ”design” og det latente læringspotentialer i betydningsskabelse: Enhver be-



tydning trækker på ressourcer i en allerede designet verden af betydningsrepræsentationer. Enhver betydningskaber designer verden på ny og på måder, der hver gang transformerer det Tilgængelige design. Betydningskaberer efterlader så et spor af betydning (nyt Tilgængeligt design), som andre kan finde og transformere endnu engang (Cope & Kalantzis, 2000b). Endelig giver transformativ pædagogik plads til, at der findes forskelligartede læringsveje frem mod sammenlignelige læringsmål (Kalantzis & Cope, 2004, 2005). Succeskriteriet for transformativ pædagogik er et højt læringsudbytte af arbejdsindsatsen, der kan bevirke et tilsvarende socialt udbytte for eleverne i form af materiel velstand og mulighed for at øve indflydelse på egen sociale status i verden.

En pædagogik for multiliteracies åbner op for alternative udgangspunkter for læring (hvad eleverne finder værdi i at lære, hvad der taler til deres særegne identitet). ”

### Multiliteracies i praksis

Denne opdaterede og reviderede genformulering af multiliteracies-agendaen er baseret på mere end ti års praksisindsatser, forskning og teoridannelse. Det står nu tilbage at nævne noget af dette arbejde i korte træk. Da noget af det har været diskuteret eller refereret ovenfor, eller kommer til at figurere i andre artikler, vil vi blot nævne tre fagmiljøer, som har udviklet systematiske indsatser og forskningsprogrammer vedrørende multiliteracies: Denise Newfield og nu afdøde Pippa Stein fra University of Witwatersrand i Sydafrika, Eleni Ka-

rantzola og Evangelos Intzidis fra University of the Aegean i Grækenland samt Ambigapathy Pandian og Shanthi Balraj fra Universiti Sains Malaysia i Penang, Malaysia.

Newfield og Steins arbejde tog sin begyndelse, da University of the Witwatersrand i 1997 introducerede en kandidatuddannelse i English Education, hvor den dengang nyudgivne artikel om multiliteracies var pensum. Begrebsapparatet til beskrivelse af multiliteracies blev snart et fast holdepunkt for de studerendes arbejde. I årene, der fulgte, indtog multiliteracy-pædagogikken en stadig mere central plads i grund- og videreuddannelseskurser for lærere ved University of the Witwatersrand. Forskergruppens medlemmer gik i gang med at implementere pædagogikken i en række forskellige uddannelseskontekster – på grundskole-, ungdomsuddannelses- og videregående niveau inden for engelsk, fremmedsprog, litteratur, naturfag, kunst og visuel literacy – og i kontekster, hvor der både var større og mindre ressourceberedskab. Lærerne blev begejstret for de pædagogiske eksperimenter og mødtes gerne regelmæssigt for at drøfte og vise, hvad eleverne kunne præstere med den nye pædagogik.

Newfield og Stein dokumenterer, at multiliteracies er blevet integreret og udbredt i Sydafrika på meget virkningsfulde måder ved at fokusere på identitetsarbejde i relation til det tidligere apartheidstyre og med fokus på menneskerettigheder, diversitet, multisprogethed og en mangfoldighed af menneskelige erfaringer og forståelser. Det stadigt ekspanderende fagmiljø har beskæftiget sig med videnssystemer hos Sydafrikas oprindelige befolkning og med deres kulturelle praksisser og sprog inden for en kritisk forståelsesramme, hvor der også tages højde for skolemæssige og globale literacies.

I Marion Drew and Kathleen Wemmers projekter med førsteårsstuderende på audiologistudiet skul-

le de studerende læse fagbøger og besøge lokale sangomaer (lokale medicinmænd). Joni Brenner og David Andrew byggede deres elevaktiviteter i visuel literacy-undervisning på lokale designformer som fx *minceka*, et traditionelt stykke tøj, som kvinder i Limpopo-provinsen går med. Tshidi Mamabolo-fondens elever på Olifantsvlei Primary School fremstillede dukker baseret på traditionelle sydafrikanske frugtbarhedsfigurer i literacy-undervisningen. Robert Maungedzos misfornøjede high school-elever bevægede sig fra at være afvisende over for undervisning til at udvise ustoppelig kreativitet og indlod sig på en hel række af semiotiske aktiviteter fra fremstilling af beklædningsstykker og lovsang på oprindelige sprog til historie- og digtskrivning på engelsk. Eleverne fremstillede stærke hybridtekster, der omtaler eleverne selv som "ny-sydafrikanere", og som reflekterer over deres egen placering i forhold til for-, nu- og fremtid. Projektet har handlet om at give de marginaliserede og fordrevne stemme og om at udvide det semiotiske repertoire for dem, der allerede kom til orde.

For Newfield, Stein og deres fagmiljø har multiliteracies-tilgangen været interessant i forhold til post-apartheid-perioden i Sydafrikas historie med dens progressive og demokratiske forfatning og reviderede nationale læreplaner. Tilgangen passede godt sammen med og bidrog til at give nogle gryende undervisningsprincipper form, fx betoningen af demokratisk praksis, flersprogethed, det multikulturelle og af forestillingerne om tekstuel mangfoldighed. Undervisere og forskere i Sydafrika tog tilgangen til sig og formede den på virkningsfulde måder, som kunne forene de specifikke forhold, der karakteriserede Sydafrika efter 1994 (Newfield, 2005; Newfield & Stein, 2000; Newfield et al., 2001; Stein, 2003; Stein & Newfield, 2002a, 2002b, 2003). Som anerkendelse for den enorme sydafrikanske interesse i multiliteracies blev International Conference on Learning afholdt i Johannesburg ved University of the Witwatersrand i 2007.

Begrebet multiliteracies blev introduceret i Grækenland i 1997 i forbindelse med en række oplæg af Mary Kalantzis på forskellige konferencer og læreruddannelser, som Gella Varnava-Skoura fra Athens Universitet og Tassos Christidis fra Center for Græsk Sprog ved Aristoteles-Universitetet i Thessaloniki tog initiativ til. På grundlag af de forbindelser, der her knyttedes, blev International Conference on Learning sidenhen afholdt i Spetses i Grækenland i juli 2001 (Kalantzis & Cope, 2000a, 2001).

Karantzola og Intzidis påbegyndte i 1997 et forskningsprojekt om design af multimodal betydning i læremidler til den græske grundskole (Karantzola & Intzidis, 2001a). De gik videre med en undersøgelse af implementeringen af multiliteracies i fagene med et særligt fokus på undervisning i naturfag i udkolingen (Karantzola & Intzidis, 2000, 2001b).

I et projekt, der varede fra 1997 til 2000, implementerede Karantzola og Intzidis multiliteracies-teorien i en udvikling af alternative læreplaner til de sproglige fag på aftenkurser og i supplerende undervisningstilbud for unge og voksne. Initiativet udmøntede blandt andet i, at kursisterne sammen skrev og producerede aviser på uddannelsesstederne. I 2000 vandt dette forløb førstepræmien i det græske undervisningsministeriums nationale konkurrence i innovation. Herfra fortsatte Karantzola og Intzidis i samarbejde med Mary Kalantzis med at bistå videreudviklingen af det græske voksenuddannelsessystem for undervisningsministeriets generalsekretariat for voksenuddannelse. Dette arbejde omfattede både udarbejdelse af den overordnede politiske ramme for voksenuddannelse i Grækenland og implementeringen af en pædagogik for multiliteracies på voksenuddannelsescentre i hele landet (Karantzola, Kondyli, Intzidis, & Lykou 2004a; 2004b). Senest har Karantzola og Intzidis været involveret i oprettelsen af Literacy Research Network ved University of the Aegean for at sikre et forskningsfokus på voksenuddannelsesområdet og et samlingspunkt for kampen mod social eks-

klusion gennem udbredelse af livslang læring til befolkningen. Endelig vil en græksproget udgave af bogen om multiliteracies se dagens lys (udgives af Routledge) med yderligere græske casestudier af Karantzola og Intzidis.

I Malaysia blev Pandian og Balraj draget af multiliteracies-pædagogikken ud fra et perspektiv på landets multisprogede, multietniske og multireligiøse samfund samt den markante udvikling i brugen af informations- og kommunikationsteknologier i Malaysia. Teknologierne blev dengang promoveret som uundværlige værktøjer til at klare sig uddannelsesmæssigt, økonomisk og socialt i de nye tider.

I denne sammenhæng udgjorde New London-gruppens multiliteracies-ramme en brugbar indfaldsvinkel med perspektiver på, hvordan man leverer uddannelse, der kan ruste eleverne med tilstrækkelige viden og færdigheder til at blive aktive og oplyste borgere og arbejdstagere i en omskiftelig verden – fuld af diversitet og med kommunikationsmåder og informationsveje i hastig forandring.

Multiliteracies-forskningen i Malaysia tog sin begyndelse i 1997, og i 1999 bragte International Learning Conference nogle af hovedpersonerne fra New London Group til Penang. Heraf opstod International Literacy Research Uni med en formalisering af samarbejdet og udvikling af grundlaget for et internationalt forskningsprogram (Kalantzis & Cope, 1999; Kalantzis & Pandian, 2001; Pandian, 1999, 2001, 2003, 2004a, 2004b). Forskningen har belyst to hovedområder: Engelskundervisning i Malaysia og, i de senere år, ”læring gennem design”-pædagogik baseret på de fire pædagogiske dimensioner, som New London Group har formuleret. Arbejdet med designbaseret læring har inddraget lærere og elever, som har produceret dynamiske og spændende multimodale tekster, tæt forbundet med deres egne kulturbaggrunde og livserfaringer, samtidig med at de udvidede deres kommunikative repertoarer (Pandian & Balraj, 2005).

## KONKLUSION

Efter halvandet årti har en umådelig volumen af multiliteracy-output set dagens lys. Selvom forandringerne i det forgangne årti har været gevaldige, har vi fundet frem til, at kernebegreberne, som vi udviklede midt i 1990’erne, har stået deres prøve. I den nye tilpasning har vi forbedret og omformuleret begreberne i lyset af forandringer, der har fundet sted i verden siden da, samt yderligere forskning og afprøvning af begreberne i praksis.

Der har været både intellektuel kontinuitet og forandring i udviklingen af multiliteracy-pædagogikken i det seneste årti. I grunden er markante forandringer, hvad vi skulle forvente, i og med vi holder fast ved en teori om betydningsskabelse, hvor transformation spiller en grundlæggende rolle, og stabile betydningsformer næsten altid er en illusion.

## TAK

I udarbejdelsen af denne reviderede artikel har vi også inddraget nogle af de kolleger, som vi har skabt nære arbejdsrelationer til, i takt med at de har testet og været med til at udvikle og sprede idéerne om multiliteracies hen over de sidste ti år: Denise Newfield og nu afdøde Pippa Stein fra University of the Witwatersrand i Sydafrika, Ambigapathy Pandian og Shanthi Balraj fra Universiti Sains Malaysia i Penang, Malaysia samt Vangelis Intzidis og Eleni Karantzola fra the University of the Aegean på Rhodos i Grækenland. Vi ønsker at takke de andre medlemmer af New London Group for deres kommentarer og forslag til artiklen og Nicola Yelland for hendes forslag om, at det var ved at være tid til at skrive den.

## REFERENCER

Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoconservatism and neoliberalism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21–26.

Cazden, C. B. (2006a, January). *Connected learning: "Weaving" in classroom lessons*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle, New South Wales, Australia.

Cazden, C. B. (2006b). [Review of the books Language policies and language education: The impact in East Asian countries in the next decade and English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices]. *Asia Pacific Journal of Education*, 26, 120–122.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1997). *Productive diversity: A new approach to work and management*. Sydney, Australia: Pluto Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1998). Multicultural education: Transforming the mainstream. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism* (pp. 245–274). London: Falmer Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000a). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203–34). London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000b). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2004). Text-Made text. *E-Learning*, 1, 198–282.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.

Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43–68). London: Routledge.

Gee, J. P. (2002). New times and new literacies: Themes for a changing world. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura., & B. Cope (Eds.), *Learning for the future*. Melbourne, Australia: Common Ground.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004a). *Game-like situated learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin.

Gee, J. P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Melbourne, Australia: Common Ground.

Gee, J. P. (2006). *Are video games good for learning?* Unpublished manuscript, Games and Professional Simulation Group, University of Wisconsin.

Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order*. Boulder, CO: Westview.

Ismail, S. M., & Cadzen C.B. (2005). Struggles for indigenous education and self-determination: Culture, context, and collaboration. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 88–92.

Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7, 33–43.

Kalantzis, M. (2000). Multicultural citizenship. In W. Hudson & J. Kane (Eds.), *Rethinking Australian citizenship* (pp. 99–110). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Kalantzis, M. (2004). Waiting for the barbarians: “Knowledge management” and “learning organisations”. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 4, 1823–1827.

Kalantzis, M. (2006a). Changing subjectivities, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 7–12.

Kalantzis, M. (2006b). Elements of a science of education. *Australian Educational Researcher*, 33(2), 15–42.

Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Multiliteracies. In A. Pandian (Ed.), *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education* (pp. 1–12). Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2000a). Multiliteracies: Rethinking what we mean by literacy and what we teach as literacy in the context of global cultural diversity and new communications technologies. In A.-F. Christidis (Ed.), *“Strong” and “weak” languages in the European Union: Aspects of linguistic hegemonism* (pp. 667–679, English; pp. 80–96, Greek). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2000b). Changing the role of schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 121–148). London: Routledge.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Polugsammatsmoi [Multiliteracies]. In A.-F. Christidis (Ed.), *Egkyklopaidikos odhgos gia ti Glossa* (pp. 214–217). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1, 38–92.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2006). *The learning by design guide*. Melbourne, Australia: Common Ground.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge, Victoria, Australia: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., & Pandian, A. (Eds.). (2001). *Literacy matters: Issues for new times*. Penang: Universiti Sains Malaysia.

Karantzola, E., & Intzidis, E. (2000). Multiliteracies and multimodalities: Narrative and conceptual visual representations. *Glossikos Ypologistis*, 1, 119–124.

Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001a). Multimodality across the curriculum. In M. Kalantzis (Ed.), *Languages of learning: Changing communication and changing literacy teaching* (pp. 9–12). Melbourne: Common Ground.

Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001b). Interrelations among texts, diagrams and photographs: Multimodal designs of meaning in science teaching. *Glossikos Ypologistis*, 2, 199–203.

Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004a). Literacy for active citizenship: Methodology for the development of educational materials for Centres for Adult Education in Greece. *International Journal of Learning*, 11.

Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004b). *Literacy for active citizenship: Educational materials for social inclusion*. Athens, Greece: Gene-

ral Secretariat for Adult Education, Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2000a). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153–61). London: Routledge.

Kress, G. (2000b). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182–202). Melbourne, Australia: Macmillan.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lanchester, J. (2006). The global Id. *London Review of Books*, 28(2), 3–6.

Luke, A., Cadzen C., Lin, A., & Freebody, P (2004). *The Singapore classroom coding scheme (Tech. Rep.)*. National Institute of Education, Singapore, Center for Research on Pedagogy and Practice.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

Newfield, D. (2005). “The most precious thing I have ever done in my life”: Visual literacy in a Soweto language classroom. In R. Griffin, S. Chandler, & B. Cowden (Eds.), *Visual literacy and development: An African experience*. Madison, WI: International Visual Literacy Association: Omnipress.

Newfield, D., & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African teachers respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 292–310). London: Routledge.

Newfield, D., Stein, P., Rumboll, F., Meyer, L., Badenhorst, C., Drew, M., et al. (2001). Exploding the monolith: Multiliteracies in South Africa. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies* (pp. 121–152). Melbourne: Common Ground.

Pandian, A. (Ed.). (1999). *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.

Pandian, A. (2001). Technological literacies for English literacy in the Malaysian classroom. In A. Pandian (Ed.), *Technologies of learning: Learning through and about the New Information Technologies* (pp. 7–18). Melbourne, Australia: Common Ground.

Pandian, A. (2003). Linking literacy, lifelong learning and living in the New Times. In A. Pandian & G. Chakravarthy (Eds.), *New literacies, new practices and new times*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Press.

Pandian, A. (2004a). Literacy, information technology and language learning. *Journal of Communication Practices*, 1, [July].

Pandian, A. (2004b). Multiliteracies, technology and teaching in the classroom: Perspectives from teachers taking distance learning programs in Malaysia. *Malaysian Journal of Distance Education*, 6(1), [June], 1–26.

Pandian, A., & Balraj, S. (2005). Approaching “Learning by Design” as an agenda for Malaysian schools. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Learning*

*by design* (pp. 285–313). Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.

Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.

Stein, P. (2003). The Olifantsvlei fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 123–138). New York: Peter Lang.

Stein, P., & Newfield, D. (2002a). Shifting the gaze in South African classrooms: New pedagogies, new publics, new democracies. *International Journal of Learning*, 9.

Stein, P., & Newfield, D. (2002b). Agency, creativity, access and activism: Literacy education in Post-Apartheid South Africa. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura, & B. Cope (Eds.), *Learning for the future* (pp. 155–165). Melbourne, Australia: Common Ground.

Stein, P., & Newfield, D. (2003). Recovering the future: Multimodal pedagogies and the making of culture in South African classrooms. *International Journal of Learning*, 10.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Yelland, N. (2007). *Shift to the future: Rethinking learning with new technologies in education*. New York: Routledge.