

# Socialemiotik och design för lärande

## Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande

MARIE LEIJON

Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Högskola

FREDRIK LINDSTRAND

Ämnesavdelningen för didaktik, Högskolan i Gävle

**Sammanfattning:** *I artikeln presenteras två teorier om lärande och meningsskapande: socialemiotik och design för lärande. Det socialemiotiska multimodala perspektivet hjälper oss att förstå hur kommunikation och lärande formas multimodalt i teckenskapande processer. Design för lärande hjälper oss att förstå lärande i relation till ett sammanhang och till de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer och situationer. Fokus i båda perspektiven riktas mot hur människor, utifrån val av teckensystem och medieformer, formerar sin kunskap. Artikeln relateras till högre utbildning och perspektiven diskuteras i förhållande till tre aktuella frågor: lärandets komplexitet, målstyrning och erkännandekulturer i utbildning. Avslutningsvis följer en diskussion som särskilt fokuserar hur ett designorienterat perspektiv kan användas för att förstå lärande och lärandets förutsättningar i högre utbildning.*

I denna artikel presenteras två närbesläktade teorier kring lärande och meningsskapande som utvecklats under de senaste decennierna: *multimodal socialemiotik* och *design för lärande*. Som den följande texten ska visa erbjuder båda dessa perspektiv analytiska verktyg för att närma sig frågor kring lärande och lärandets förutsättningar i olika sammanhang. För att avgränsa presentationen något väljer vi här att fokusera särskilt på tre områden som vi ser som betydelsefulla när vi närmar oss frågor om lärande idag, i en tid av instabilitet och mångfald (Kress 2008, 2010; Selander 2008a; Street 2004). Det handlar om *lärandets komplexitet*, frågor om *målstyrning* i utbildning och vikten av att synliggöra de *erkännandekulturer* (Selander & Kress 2010) som blir betydelsefulla i förhållande till lärande och bedömning i olika sammanhang. För att ytterligare rama in presentationen knyter vi dessa frågor till den högre utbildningens område.

Artikeln inleds med en översikt av forskning inom de två perspektiven med fokus på lärande och meningsskapande, följt av en presentation av det socialemiotiska och multimodala perspektivet samt ett urval av dess centrala begrepp. Därefter presenteras det designorienterade perspektiv på lärande – design för lärande – som utvecklats i mötet mellan socialemiotik och ett didaktiskt perspektiv på lärande med kopplingar till den sociokulturella teori-bildningen. Artikeln avslutas med en diskussion kring hur framförallt det designorienterade perspektivet kan användas för att förstå lärande och lärandets förutsättningar i högre utbildning.

Gemensamt för de två perspektiven är att lärande betraktas som en social, kommunikativ och teckenskapande aktivitet (Selander & Kress 2010 s 20). Människan ses här som en handlande, meningsskapande och social individ som står i ständigt samspel med andra människor. Som meningsskapande individer bearbetar och uttrycker vi vår förståelse kring saker och ting genom att skapa egna kombinationer av tecken – med hjälp av olika medier – i en omskapande, eller *transformativ*, process. Detta är kännetecknande för alla typer av kommunikation, men också för lärande (Selander & Rostvall 2008). Tankarna kring multimodalitet<sup>1</sup> bidrar med att åskådliggöra nyanserna i detta arbete och påminner samtidigt om hur komplext och kreativt arbetet med att koppla samman form och innehåll i gestaltningar av olika slag är.

## TIDIGARE FORSKNING

Inom socialemiotiken finns en rad studier med inriktning mot kommunikation och meningsskapande, främst med fokus på skola. Kress m fl (2001) och Kress m fl (2005) har, utifrån ett socialemiotiskt och multimodalt perspektiv, genomfört klassrumsstudier där de undersökt hur olika undervisningsämnen tar gestalt genom organiseringen av semiotiska resurser. I Kress m fl (2001) fokuseras organiseringen och samspelet mellan olika semiotiska resurser i undervisning och lärande kring naturvetenskap, medan Kress m fl (2005) istället fokuserar på hur ämnet engelska tar gestalt i relation till införandet av digitala resurser för lärande.

Carey Jewitt har, inom ramen för olika forskningsprojekt, undersökt digitala mediars möjligheter i förhållande till omformandet av kunskap, literacy, lärande och undervisning (Jewitt 2003, 2005, 2008a, 2008b; Jewitt, Moss & Cardini 2007; Jewitt m fl 2009).

Diane Mavers (2011) belyser yngre barns lärande och meningsskapande i vardagliga textorienterade praktiker. Hon visar, i ett antal studier (Mavers 2003, 2009, 2011), hur det socialemiotiska och multimodala perspektivet kan användas som analytiskt redskap för att skifta fokus från ett målorienterat perspektiv som tenderar att rikta uppmärksamhet mot felaktigheter och svagheter, för att istället visa på det stora och avancerade arbete barn utför i sin strävan att skapa mening med olika medel, i olika situationer (se även Elm Fristorp & Lindstrand 2012).

Anna-Lena Kempe (tidigare Rostvall) och Tore West har i flera studier (Rostvall & West 2001, West & Rostvall 2003, Kempe & West 2010) tillämpat det socialemiotiska perspektivet för att belysa interaktion och lärande

inom ramen för musikundervisning. Utifrån mikroanalyser av den komplexa multimodala interaktionen mellan lärare och elever i musikundervisning problematiserar forskarna lärandets förutsättningar och visar på sociala och epistemologiska konsekvenser som följer av de olika sätt att utforma lärsituationer som studerats. Inom socialsemiotiken finns även en rad exempel på studier som intresserar sig för lärande utanför formella undervisningsmiljöer.

Fredrik Lindstrand har, i ett antal studier, använt det socialsemiotiska perspektivet för att närma sig frågor kring representation, identitet och lärande kopplat till gestaltningsprocesser i olika sammanhang och miljöer för lärande (Lindstrand 2006, 2008a, 2009a, 2010, Lindstrand m fl 2011). Ett socialsemiotiskt perspektiv ingick även som en betydelsefull del av det teoretiska ramverket i projektet *Museet, utställningen, besökaren. Meningsskapande på en ny arena för lärande och kommunikation* som finansierades av Vetenskapsrådet.

Begrepp från socialsemiotiken användes bland annat för att analysera museiutställningar och besökares meningskapande kring dessa utställningar (se t ex Insulander & Lindstrand 2008, 2013). Vid sidan av de i huvudsak process- och interaktionsinriktade projekt kring lärande som presenterats här, utgörs en annan betydelsefull gren inom socialsemiotisk forskning av mer textorienterade studier kring exempelvis läromedel (t ex Bezemer & Kress 2008, 2009, 2010; Selander & van Leeuwen 1999; van Leeuwen & Selander 1995).

Forskning inom det designorienterade perspektivet fokuserar på lärande i såväl formella som informella miljöer. Perspektivet har vuxit fram under senare år inom forskningsgruppen »DidaktikDesign» under ledning av Staffan Selander och har utvecklats i samarbete med bland andra Gunther Kress och en forskargrupp vid Aalborg universitet. Projektet *Design för lärande – ett brukarperspektiv*, som genomfördes inom KK-stiftelsens projekt *Learn-IT*, belyste frågor kring lärande på ett sätt som synliggjorde hur iscensättning, kontext och institutionell inramning blir betydelsebärande för hur ett ämne framträder i praktiken och vad den specifika iscensättningen innebär i fråga om elevernas möjlighet att skapa förståelse kring de aspekter som berörs (Kjällander 2011, Kjällander & Selander 2009). I projektet inkluderades studier av ett stort antal lärsammanhang, med fokus såväl på lärarnas utformning av lärsituationer som på elevernas transformativa arbete med att gestalta sina förståelser kring de ämnen som behandlades (Lindstrand 2009b, Lindstrand & Åkerfeldt 2009, Svärde-Åberg 2009, Åkerfeldt 2009). Ett flertal böcker med temat design för lärande har publicerats (Rostvall & Selander 2010, Selander & Svärde-Åberg 2009, Kress & Selander 2010), varav en med fokus på musik (Kempe & West 2010) och en med fokus på förskola (Elm Fristorp & Lindstrand 2012).

Exempel på doktorsavhandlingar, som helt eller delvis använder perspektivet, är Öhman-Gullberg (2008) som undersöker representation och meningskapande i unga flickors filmskapande, Sandberg Jurström (2009) som intresserar sig för körledares multimodala kommunikation, Insulander (2010) som belyser frågor kring kommunikation och meningskapande på museum, Björklund Boistrup (2010) som undersöker bedömning i matematik, Leijon

(2010) som belyser meningsskapande i metareflekterande samtal med utgångspunkt i medieproduktioner inom lärarutbildning, Kjällander (2011) som intresserar sig för digitala lärresurser, meningsskapande och lärande hos elever i SO-klassrummet, samt Bergström (2012) som visar hur en maktförskjutning från lärare till student, där studenten är en aktiv producent av kunskap, får betydelse för utbildningens form.

Andra exempel på forskning inom perspektivet är projektet REMAKE som undersöker hur kunskap om historia gestaltas på förskola, i grundskola och på gymnasiet (Insulander & Selander 2012, Lindstrand 2012, Selander 2013), Åkerfeldts pågående avhandlingsprojekt om lärande, bedömning och erkännandekulturer i digitala miljöer och Leijons (2012b) postdoktorprojekt om rummet i högre utbildning som en plats för lärande, där campusutbildningens fysiska miljö belyses i relation till meningsskapande och lärande.

Som urvalet visar fokuserar forskningen bland annat på förutsättningar och resurser för lärande och kommunikation, vilket både inbegriper design *för* lärande och design *i* lärande, där den lärande individens egen roll i utformandet av en lärprocess uppmärksammas. Dock är det endast ett fåtal studier som belyser lärande i högre utbildning, något som ytterligare motiverar inramningen i denna artikel.

## SOCIALSEMIOTIK

En central utgångspunkt för det socialsemiotiska perspektivet är att kommunikation och representation betraktas som sociala processer av teckenskapande. Fokus riktas därmed mot hur människor kommunicerar och skapar mening med hjälp av en mängd olika socialt och kulturellt formade semiotiska resurser, eller *teckensystem* (eng. *modes*). Vi använder oss till exempel av talat och skrivet språk, bilder, gester, färg och ljud i kommunikationen mellan varandra. Perspektivet erbjuder verktyg för analys av hur vi, i våra olika sätt att kommunicera deltar i skapandet av den sociala världen (Hodge & Kress 1988; se även Lindstrand 2006) och kan därför samtidigt beskrivas som en kommunikationsteori, en teori kring representation och meningsskapande och en social teori.

Som vi ska visa i detta avsnitt bidrar perspektivet samtidigt med förtjänstfulla sätt att närma sig frågor kring lärande, även om termen lärande traditionellt sett inte hör hemma inom semiotikens område. Gunther Kress (2003) menar dock att lärande och det semiotiska begreppet teckenskapande kan ses som varandras motsvarigheter, betraktade från sina respektive discipliner eller verksamhetsområden. Han beskriver lärande som en aktiv och dynamisk process nära förbunden med det teckenskapande arbete som sker när vi skapar representationer och kommunicerar med hjälp av tecken och texter (i vidgad bemärkelse). Det handlar alltså inte om att tillägna sig kunskaper eller om någon enkel överföring av information från en person till en annan, utan om ett ständigt arbete med att tolka och skapa sin egen förståelse genom att koppla samman form och innehåll på olika sätt, utifrån de resurser vi har tillgängliga i stunden. Det innebär samtidigt att mening alltid skapas på nytt, i samband med att den uttrycks eller tolkas.

Vi ska återkomma till frågan om lärande och den socialsemiotiska teorins potentialer i relation till detta område senare, men för läsbarhetens skull väljer vi att först introducera några av de centrala begrepp som blir betydelsefulla i en sådan diskussion. Efter en inledande tillbakablick över perspektivets framväxt presenterar vi således begrepp som *multimodalitet*, *teckensystem*, *kommunikation*, *representation*, *tecken*, *teckenskapande* och *transformation*.

## BAKGRUND

Socialsemiotikens grunder härrör från sociolingvistikens där Michael Alexander Kirkwood Halliday (1978, 2004), i sitt arbete med systemisk funktionell lingvistik (SFL), lade grunden till en socialsemiotisk teori kring språket (Kress 2010). Gunther Kress och Robert Hodge, som båda hade arbetat nära Halliday under en längre tid, såg potentialen i de underliggande antaganden som Halliday utgick ifrån, men konstaterade samtidigt att mening inte bara skapas med språket som resurs. Där Halliday (1978) påvisar att mening skapas i människors arbete med språklig kommunikation och att den sociala världen på så vis skapas och omskapas i vårt användande av språket, går Hodge och Kress (1988) därför några betydelsefulla steg vidare och understryker att detta sker med en mängd resurser även utanför det språkliga systemets ramar.

För att kunna fullfölja projektet teoretiskt såg man ett behov av att byta det lingvistiska utgångsperspektivet mot ett semiotiskt, vilket innebar att synen på kommunikation därmed vidgades till att omfatta alla tänkbara teckensystem och alla former av meningsskapande praktiker (Kress 2010, Lindstrand 2008b). Man hade därmed lagt grunden för det begrepp som kom att etableras som *multimodalitet* (Kress 1996, Kress & van Leeuwen 2001). Detta begrepp har senare införlivats i ett flertal forskningsområden även utanför den socialsemiotiska teoribildningen (Jewitt 2009) och utgör en viktig utgångspunkt i båda de perspektiv som behandlas i denna artikel.

## MULTIMODALITET OCH TECKENSYSTEM

Begreppet multimodalitet uppmärksammar det faktum att kommunikation alltid sker i flera teckensystem samtidigt (Kress 1996, 2000b; Kress & van Leeuwen 2001; Kress, Jewitt m fl 2001). Det kan exempelvis handla om hur läraren och studenterna kombinerar talat språk, gester, text och bild i en undervisningssituation och hur dessa olika teckensystem får olika funktion i gestaltandet av det specifika kunskapsområde som står i fokus. Ett multimodalt perspektiv ger på så vis redskap för att i detalj kunna studera och analysera meningsskapande i situationer då teckensystem bearbetas och transformerar av den lärande individen (Insulander 2010).

Begreppet teckensystem (eng *mode*) används som en gemensam term för alla de semiotiska resurser vi kan använda för att skapa tecken i kommunikationen med varandra (Kress 2009). Teckensystemen har formats över tid, i människors arbete med att kommunicera och skapa mening i olika sociala och kulturella sammanhang. Detta innebär att de har utvecklats och förfinats i olika grad och specialiserats på olika vis i olika kulturella miljöer. De olika

teckensystem som kombineras i ett meddelande är därför olika väl lämpade för att kommunicera olika typer av mening och tilldelas således olika uppgifter i det specifika sammanhanget. Färg kan, inom ramen för ett visst kulturellt sammanhang, till exempel fungera bra för att snabbt signalera om vi ska köra eller bromsa; för att betona enstaka ord i en text av något slag eller för att ange en sinnesstämning i en konstnärlig gestaltning. Däremot är det antagligen svårare att genomföra en hel föreläsning eller gudstjänst med färg som det huvudsakliga teckensystemet för att förmedla information.

Varje teckensystem fungerar både för sig själv och i samspel med de andra teckensystemen i en representation, vilket ger en hög grad av komplexitet i kommunikationen mellan människor eftersom det innebär att det finns många aspekter att rikta sig mot och ta fasta på i arbetet med att tolka budskap. För individerna i ett lärandesammanhang innebär detta att det hela tiden finns flera olika möjligheter eller vägar att skapa mening, beroende på deras intresse i stunden (Kress 2010 s 162).

Det innebär samtidigt att motstridiga budskap kan ges via olika teckensystem i ett meddelande. Det vi säger med ord kan till exempel motsägas av gestik, mimik eller kroppshållning, vilket kan innebära att budskapet blir svårt att förhålla sig till och tolka. I andra sammanhang kan det innebära mer konkreta bekymmer. Vi kan till exempel tänka oss en undervisningssituation på högskola eller universitet, där en gradängsal å ena sidan kan fungera väl vid en föreläsning eller en kursintroduktion men å andra sidan begränsa förutsättningarna för kommunikation vid exempelvis ett seminarium när rummets layout krockar med lärarens didaktiska design (Leijon 2012b).

## KOMMUNIKATION OCH REPRESENTATION

Eftersom begreppen kommunikation och representation kan förstås på många olika sätt kan det vara på sin plats att kortfattat förklara hur de förhåller sig till varandra i just detta sammanhang. Kommunikation antas alltid omfatta flera deltagare och inbegriper alltid ett tolkningsarbete, då den sker som ett svar på en uppfattad »prompt», eller *anmodan* (Insulander 2010 s 42). Enligt Kress (2010) har kommunikation skett när en deltagares uppmärksamhet har riktats mot någon aspekt av kommunikationen. Han förklarar vidare att:

she or he has taken that to be a *message* and has *framed* aspects of that message as a *prompt* for her or himself. That *prompt* has been *interpreted*, becoming a new inward sign and it in turn leading, potentially, to further communicational action. (Kress 2010 s 33)

Enligt Kress och van Leeuwen (2001 s 114) inbegriper kommunikativa praktiker alltid både representation och interaktion. Genom att kommunicera gör vi något för eller med människor – vi *interagerar* – genom att t.ex. underhålla dem eller övertala dem att göra eller tänka på ett visst sätt. De förklarar vidare att inga sådana kommunikativa aktiviteter kan existera utan att sammankopplas med någon form av representerat innehåll (van Leeuwen 2001).

Medan kommunikation fokuserar på den andre och det intresse denne antas ha i ett visst sammanhang, fokuserar representation på mitt eget intresse i denna stund – »the meaning that *I* wish to realize, to make material» (Kress 2010 s 71; se avsnittet om teckenskapande nedan). Representation kan, med Staffan Selanders (2009 s 28) ord, alltså ses som en »gestaltning av hur man förstår något i världen, där form och innehåll utgör integrerade aspekter». Selander förklarar vidare att en »representation skapas i mellanrummet mellan ett subjekt och någon företeelse i världen och berättar om hur denna framstår för subjektet, vad som framstår som intressant och meningsfullt, vilka aspekter som framhävs» (Selander 2009 s 28).

## TECKEN OCH TECKENSKAPANDE

Centralt för det socialemiotiska perspektivet är att kommunikation och representation betraktas som sociala processer av *teckenskapande*. Som deltagare i sociala sammanhang använder vi olika teckensystem både för att skapa och tolka de tecken vi producerar i vårt samspel med varandra. Detta teckenskapande sker både utåt, i produktionen av sådant som andra kan ta del av; och inåt, i vårt tolkningsarbete (Kress 2003). Båda dessa delar ingår i all kommunikation, och även i lärande.

Som framgått av texten ovan har tecknet, i likhet med andra former av semiotik, en viktig plats inom det socialemiotiska perspektivet. Detta tecken är, även inom socialemiotiken, den minsta meningsbärande enheten i en representation av något slag och kan beskrivas som en förening eller sammanlänkning av det som signifierar (en form) och det som signifieras (mening/betydelse). Däremot skiljer sig det socialemiotiska perspektivet på betydelsefulla sätt från traditionell semiotik ifråga om synen på själva relationen mellan form och mening. Där Saussure utgick ifrån att denna relation var godtycklig, eller arbiträr, menar man inom det socialemiotiska perspektivet att relationen istället är *motiverad*. Tecken betraktas med andra ord som *motiverade* sammanlänknings av det som signifierar och det som signifieras (Kress 1993).

Med detta menas att det alltid finns ett samband mellan form och innehåll i de tecken vi skapar och innebär samtidigt att vi aldrig helt kan skilja mellan form och »innehåll» i en representation, eftersom formen utgör en förutsättning för hur detta innehåll kan förstås. Om formen i en representation förändras (*transformeras*), förändras även själva budskapet. Sådana förändringar sker hela tiden i samband med det tolkningsarbete som sker i kommunikationen mellan människor, då budskap ges en ny form och ett nytt sammanhang.

En annan viktig skillnad som hänger samman med ovanstående, är att man inom socialemiotiken betonar individens roll i arbetet med att *skapa* tecken. Mening betraktas alltså inte som något färdigproducerat som ligger förpackat och redo att konsumeras, utan något som hela tiden skapas på nytt utifrån specifika intressen och behov som aktualiseras inom ramen för ett socialt sammanhang, och utifrån de resurser som finns att tillgå. Människor betraktas med andra ord som teckenskapare som utför ett semiotiskt arbete när de, i egenskap av deltagare i sociala sammanhang, *skapar* tecken utifrån sitt intres-

se i stunden och med hjälp av de resurser som är tillgängliga för dem i den aktuella situationen (Kress 2003, 2010).

Det är också utifrån denna situation som det är möjligt att förstå på vilket sätt tecknet är motiverat – utifrån teckenskaparens position och den kontext som tecknet skapas i. Teckenskapare använder de former som anses lämpligast (jfr. eng. *apt*) för att uttrycka det de har för avsikt att uttrycka, vilket kan ske inom vilket medium som helst där de kan skapa tecken (Kress 2000a, 2003). Detta innebär samtidigt att de betraktas som aktörer (eller »agenter») och deltagare i sociala och kommunikativa situationer. Kress (2010 s 54 f) summerar sina grundläggande antaganden om tecken och teckenskapande på följande vis:

Signs are always newly *made* in social interaction; signs are *motivated*, not arbitrary relations of meaning and form; the motivated relation of a *form* and a *meaning* is based on and arises out of the *interest* of makers of signs; the forms/signifiers which are used in the making of signs are *made* in social interaction and become part of the semiotic resources of a culture. The relation of form and meaning is one of *aptness*, of a ›best fit‹, where the form of the *signifier* suggests itself as ready-shaped to be the expression of the meaning – the *signified* – which is to be realized. *Aptness* means that the form has the requisite features to be the carrier of the meaning.

Själva teckenskapandet kan beskrivas som en process där representationer skapas i två steg. Eftersom den komplexa och myllrande världen aldrig kan återges i sin helhet tvingas teckenskaparen göra ett urval utifrån sina intressen i det aktuella sammanhanget. Det första steget blir därför att identifiera delar eller aspekter av det som ska representeras som kan fungera som referenser till de större sammanhang som teckenskaparen avser att beskriva.

För att andra människor ska ha möjlighet att ta del av det vi vill beskriva med denna representation måste den dessutom ges ett uttryck av något slag. Följande steg handlar därför om att välja en passande form utifrån de resurser vi har tillgängliga i sammanhanget. Med resurser menar vi här dels teckensystem, medier, material och redskap som kan användas för att gestalta det vi har för avsikt att uttrycka, dels de egna förmågor vi har tillgängliga i förhållande till dessa, inom ramen för det sociala sammanhang där teckenskapandet sker.

Utifrån denna beskrivning framgår att representationer aldrig är heltäckande utan består av det innehåll vi anser nödvändigt för att andra ska kunna tolka vårt budskap i enlighet med våra intentioner. I analysen av en representation av något slag (t ex en berättelse, en bild eller en handling av något slag), är det därför intressant att betrakta vad som återges och hur olika aspekter av detta lyfts fram eller betonas med olika medel (jmf eng. *salience*), eftersom det ger oss en möjlighet att få syn på vad deltagarna i interaktionen har urskilt som centralt i förhållande till de frågor, funderingar och intressen de utgår ifrån i sitt arbete med att gestalta någon aspekt av världen.

Dessa antaganden öppnar upp för en möjlighet att förstå kommunikation och representation – och därmed även lärande – på nya sätt, eftersom det



antyder att de representationer som skapas i olika sammanhang säger oss något om hur en person riktar sitt intresse och engagemang i stunden och *hur* denna person förstår vissa aspekter av det område som står i fokus. På samma gång säger utformningen oss något om hur teckenskaparen tolkat de sociala rollerna och relationerna mellan de personer som deltar i sammanhanget, där representationen äger rum samt vilka förväntningar som kan anas. Ett social-semiotiskt förhållningssätt kan på så vis sägas handla om att vända på perspektiven och att anta utmaningen att förstå på vilket sätt en representation är meningsfull utifrån teckenskaparens perspektiv. I ett lärandesammanhang innebär detta ett perspektivskifte, inte minst i förhållande till frågor om bedömning.

En annan betydelsefull aspekt som skymtar i beskrivningen ovan handlar om betydelsen av att värna om människors handlingsutrymme genom att minska det upplevda avståndet mellan olika kulturella sfärer i samhället och de teckensystem och kompetenser som förknippas med dessa – exempelvis genom att visa att förmågor och kompetenser från vardagslivet och de olika kulturella sammanhang som förknippas med den egna livsvärlden kan utgöra legitima resurser för att närma sig akademiska förhållnings- och uttryckssätt.

## POTENTIALER FÖR LÄRANDE

Konstaterandet att kommunikation sker med en mängd olika resurser vid sidan av, och i samverkan med språket innebär inte att det skrivna ordet helt har förlorat sin position i dagens samhälle. Talat och skrivet språk är i många (de flesta?) sammanhang de teckensystem som bearbetats allra mest över tid och det råder inget tvivel om att de fortsätter (inte minst i akademisk utbildningsmiljö) att utgöra en grund för såväl argumentation som resonerande samtal (Tønnessen 2009). Språket används även fortsättningsvis också som ett urskiljande redskap i frågan om vem eller vilka som får tillträde till, och blir positivt bedömda inom olika kunskapsområden. Ofta påverkar till exempel den språkliga framställningen och hanterandet av den akademiska genren i studenters textproduktioner betygssättningen oavsett om något sådant betygskriterium finns angivet i förväg.

Kress (2010) menar dock att det socialsemiotiska perspektivet medför ett etiskt ansvar att ta ställning för alla människors rätt att komma till tals på sina villkor, med de teckensystem de har tillgängliga för att ingå i kommunikation med andra (Insulander & Lindstrand 2013). Att erkänna användandet av teckensystem i hela dess bredd blir särskilt betydelsefullt i dagens socialt heterogena och mångkulturella samhälle, där en alltför stark betoning av text i form av tal och skrift riskerar innebära ett begränsande av många människor och ett förminskande av deras handlingsutrymme. Det skulle samtidigt innebära att vi gick miste om möjligheten att förstå dem och möta dem i dialoger kring världen och tillvaron.

Arlene Archer (2006) har till exempel visat på potentialen av multimodal pedagogik i det högskolepedagogiska arbetet med sydafrikanska studenter som kommer från vitt skilda kulturer, med olika språkliga och sociala bakgrunder. Genom att utgå från texter och material, medier och teckensystem

som studenterna känner igen från sina egna kulturer möter man studenterna i högre grad utifrån deras egna villkor (se även Cronje 2011). Hur kan vi förstå och gestalta ett kunskapsområde utifrån de resurser vi själva bär med oss i form av tidigare erfarenheter, kunskaper och förmågor? Det handlar samtidigt om att utnyttja olika mediers, genrers och teckensystems möjligheter och begränsningar ifråga om vilka typer av mening de lämpar sig för att uttrycka. Genom att arbeta över gränserna mellan olika medier och teckensystem ställs studenterna inför ständiga frågor kring hur de aspekter av världen som står i fokus i ett specifikt kursmoment kan gestaltas med de förutsättningar som en viss uppsättning teckensystem ger (jfr Lindstrand 2006, 2009).

Vi har här presenterat de socialemiotiska begreppen *multimodalitet*, *teckensystem*, *kommunikation*, *representation*, *tecken*, *teckenskapande* och *transformation* samt resonerat om perspektivets potential i relation till lärande. Det socialemiotiska multimodala perspektivet hjälper oss, som vi har beskrivit ovan, att förstå hur kommunikation och lärande formas multimodalt i teckenskapande processer. Genom att följa människors arbete med att gestalta sin förståelse och spåra förändringar över tid eller i övergången mellan olika gestaltungsformer, mellan olika teckensystem och i arbetet med skilda material och medier kan vi även få syn på aspekter som har med individens egen lärprocess att göra.

Samtidigt behöver vi även en teori som hjälper oss att förstå lärande i relation till ett sammanhang och till de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer och situationer. I perspektivet design för lärande finner vi möjligheter att förstå människors meningsskapande processer i olika miljöer, både formella och informella. Fokus riktas mot hur människor, utifrån val av teckensystem och medieformer, formerar sin kunskap.

## DESIGN FÖR LÄRANDE

Design för lärande kan placeras i brytningspunkten mellan socialemiotik och sociokulturella perspektiv. Socialemiotik, där det designorienterade perspektivet har sina rötter, bidrar med fokus på bland annat teckenskapande, multimodalitet och komplexitet i kommunikativa processer samt erbjuder möjligheter att analysera kommunikation ur mikroperspektiv. De begrepp som presenterats ovan utgör på så vis en grund för det designorienterade perspektivet. Sociokulturella perspektiv belyser bland annat utveckling och lärande, social kontext, kulturella redskap, mediering och kollektiva representationer av världen. Design för lärande positionerar sig genom att kritisera de sociokulturella perspektiven för att förstå kommunikation och lärande på en mer generell nivå, där man riskerar att nöja sig med beskrivningar av förutsättningar för lärande i olika situationer snarare än att fokusera på faktiska lärprocesser. Socialemiotiken kritiseras på motsvarande sätt för att förlora sig i en mikronivå där kontexten tas för given. I design för lärande uppmärksammas kommunikation och lärande som teckenskapande processer på en mikronivå som måste förstås mot bakgrund av den sociokulturella kontexten (t ex Selander 2008a, b, c; Kress & Selander 2010).

I perspektivet betraktas både den som lär och den som skapat förutsättningar för lärande som didaktiska designers. Vi kommer här att presentera grundtankar i perspektivet i relation till *lärandets komplexitet*, med särskilt fokus på formella lärandesituationer i högre utbildning. Vi avslutar med att resonera om hur Design för lärande kan användas för att belysa frågor om *målstyrning* och *erkännandekulturer* i högre utbildning.

## LÄRANDETS KOMPLEXITET

Kommunikativa mönster förändras och vi lever i en intensiv medieutveckling. Konvergerande, gränsöverskridande medier och en mångfald av möjliga teckensystem för med sig att förutsättningar och miljöer för lärande förändras (t ex Kress 2010). Lärandets förutsättningar i formella utbildningsmiljöer påverkas i allt högre grad av lärande som sker i informella miljöer (t ex Stocklmayer, Rennie & Gilbert 2010; Sørensen m fl 2010; Kress & Selander 2012). Ett exempel från högre utbildning är diskussionen om så kallade digitala lärplattformar och vilka möjligheter till kommunikation och lärande dessa erbjuder i relation till de sociala medier som studenter använder utanför den formella utbildningens ramar (McLoughlin & Lee 2010, Dabbagh & Kitsantas 2012).

Digitala medier utmanar även inramningen av undervisningen, från resurser för lärande där läroboken inte längre är styrande, till rum för lärande där klassrummets väggar inte längre behöver begränsa. Medieutvecklingen för alltså med sig nya möjligheter för oss när vi lär oss. Också våra roller som lärare och lärande förändras. Vi är aktiva teckenskapande individer som utifrån socialt formade intressen använder tillgängliga och lämpliga resurser för att skapa mening (Kress 2010, Kress & Selander 2012). Därmed rör vi oss från ett användarperspektiv – med läraren som förmedlare och studenten som mottagare – till ett perspektiv där individen betraktas som författare och designer.

Med detta sker en förändring ifråga om handlingsutrymme för såväl lärare som designar en lärandesituation (ibland tillsammans med studenter) och studenten som, i sitt arbete med att tolka, omforma, rikta sin uppmärksamhet och så vidare, designar sin egen lärväg (Selander 2009). Individen som designer får konsekvenser för formella utbildningssituationer. Kress (2010 s 145) beskriver exempelvis hur unga uppfattar sig som producenter av den kunskap de behöver och som författare av texter som möter individuella och sociala behov – något som tenderar att kollidera med utbildningens ibland mer traditionella och auktoritära student- och kunskapssyn.

En liknande diskussion förs av Bergström (2012) som i sin avhandling belyser en kunskapsproducerande student med ökat inflytande över undervisningen. Denna maktförskjutning får betydelse för lärarens design för lärande, där läraren i viss mån har förlorat kontroll över en del av kursinnehållet. Sammantaget är det *komplexa lärandesituationer* vi har att förstå och för att utveckla denna förståelse kan vi ta hjälp av det – i detta sammanhang – centrala begreppet *design*. Kress (2003) poängterar att design fokuserar det

som sker här och nu, på människans förverkligande av sitt intresse i världen vilket han uttrycker på följande sätt:

Design does not ask, what was done before, how, for whom, with what? Design asks, what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, and given my interest in this situation? This corresponds in any case to the dominant – that is, mythically leading – social, cultural and economic environment at the moment. (Kress 2003 s 49)

Enligt Kress m fl (2001) strävar människan alltid efter att finna det uttryck som matchar hennes intresse och som uttrycker den mening som hon eller han har i åtanke. I arrangerade lärandesammanhang visar studenter på motsvarande sätt hur de förstår något genom de val de gör och vad de lyfter fram som centralt under den pågående aktiviteten och i resultatet (Rostvall & Selander 2010).

## DIDAKTISK DESIGN

Det designorienterade perspektivet, design för lärande, fokuserar på flera aspekter av lärande och didaktik när det gäller lärande i formella miljöer. Design *för* lärande (Didaktisk design 1; Selander & Kress 2010) belyser förutsättningar för lärande. En lärsekvens i exempelvis högre utbildning utgår från förutsättningar där syftet med sekvensen formuleras i relation till de möjliga resurser som finns att tillgå och till institutionella mönster, det vill säga normer, regler, rutiner och sanktioner. Läraren i den högre utbildningen har även en idé om hur undervisningen kan gå till utifrån exempelvis styrdokument, utbildningsplaner och kursplaner – det är utifrån dessa förutsättningar sekvensen iscensätts. Iscensättningen kan till exempel handla om de rum som studenterna möter, på campus eller i virtuell utbildningsmiljö. Lärarens didaktiska design inbegriper även val av olika resurser för lärande, som till exempel böcker och digitala medier. En typisk del av iscensättningen i högre utbildning omfattar även hur läraren delger information och bedömningskriterier till studenterna och att publicering sker på en gemensam digital lärplattform. Allt inramas av en kontext och en rådande undervisningskultur.

Design *för* lärande får konsekvenser för design *i* lärande (Didaktisk design 2) som fokuserar den lärandes perspektiv; hur individen designar sin läroprocess och transformerar information för att skapa en representation för att gestalta hur han eller hon förstår ett kunskapsområde (t ex Elm Fristorp & Lindstrand 2012; Kempe & West 2010; Leijon 2010, 2012a; Lindstrand 2006, 2009a; Rostvall & Selander 2010; Selander & Kress 2010).

Utgångspunkten för en lärsekvens är iscensättningen. Utifrån de förutsättningar som iscensättningen ger transformerar individer information – det kan handla om hur studenter tolkar en uppgift – och väljer sedan lämpliga och tillgängliga resurser i form av medier och teckensystem för att ge sin förståelse en materiell form – de formerar en representation. Design *i* lärande belyser därmed hur studenterna utvecklar sina kunskaper, de val de gör när de transformerar information och formar representationer av hur de har uppfattat och

förstått något. Den formering som sker här kan ses som ett steg på vägen mot den slutgiltiga representation som ofta delas med en övrig grupp av deltagare.

Formeringen av representationen leder till någon form av resultat. I högre utbildning kan design *i* lärande omfatta hur studenter exempelvis gestaltar sin förståelse i samband med deltagande i ett nätbaserat diskussionsforum eller vid ett litteraturseminarium på campus. Det kan handla om en muntlig chatt eller skrivna inlägg, i realtid eller under en längre tidsperiod. Kanske har studenten förberett sitt deltagande genom att exempelvis skriva anteckningar. Viktiga aspekter ur den nätbaserade diskussionen skrivs ut eller antecknas på nytt för att fungera som stöd i ett avslutande seminarium. Design *i* lärande synliggör hur texter transformeras i olika steg och hur studenterna designar sitt lärande utifrån den didaktiska design som erbjudits, men också utifrån sina egna förutsättningar, behov och val.

Design *i* lärande handlar även om lärarens aktivitet och förhållningsätt till studenternas processer, men även till de förutsättningar som skapats vid iscensättningen. Marie Leijon (2012b, 2013) visar exempelvis hur rummets utformning på campus får konsekvenser för iscensättningen av en lärsekvens, men påverkar även både hur lärare och studenter interagerar och skapar mening i en lärandeprocess. Läraren – precis som studenterna – förstår rummet på ett sätt vid iscensättningen, men måste förhålla sig till och ibland designa om rummet under processens gång. På samma sätt måste läraren förhålla sig till en maktförskjutning där studenterna i allt högre grad påverkar kursinnehållet. Det innebär att läraren iscensätter undervisning som kan få ett annat innehåll än det som ursprungligen planerats. Läraren måste därmed vara beredd att förhålla sig till och designa lärsekvensen på nytt (Bergström 2012).

Det designorienterade perspektivet hjälper oss alltså att belysa en rad olika aspekter i ett *komplex* lärande i exempelvis högre utbildning. Dels handlar det om den lärandes perspektiv; hur individen (både studenter och lärare!) designar sin lärprocess och transformerar information för att skapa en representation av hur han eller hon förstår ett kunskapsområde (t ex Kempe & West 2010, Leijon 2010, Rostvall & Selander 2010, Selander & Kress 2010), dels handlar det om hur förutsättningarna för lärande är designade av läraren och utbildningen som institution (t ex Selander & Kress 2010, Rostvall & Selander 2010).

## MÅLSTYRNING OCH ERKÄNNANDEKULTURER

En central tanke i design för lärande är att lärande kan spåras i människors teckenskapande. Det är genom människors sätt att representera sin förståelse som vi kan förstå lärande. Lärandet syns alltså exempelvis i skrivna texter, i tal, i bilder som alla visar tecken på lärande. Frågan är vad som vad som erkänns som tecken på lärande (Didaktisk design 3) i högre utbildning? I en formell lärandeprocess är det vissa tecken på lärande som uppmärksammas och bedöms i en *målstyrd* högre utbildning inom en viss *erkännandekultur*, medan andra tecken förbigås.

Bolognareformen i den högre utbildningen har inneburit en målstyrning (t ex Ideland m fl 2012) som bland annat tar sitt uttryck i så kallad »constructive alignment», det vill säga tydlig progression i kursplaner med länkning av kursmål, undervisningsformer och examinationer (t ex Biggs & Tang 2007). Det som formulerats i målen undervisas det om och examineras det i. Det innebär också att det är design för lärande som tydliggörs i en målstyrd högre utbildning. Parallellt med målstyrning står lärare inför utmaningen att designa ett flexibelt innehåll där studenterna har ett ökat inflytande, ett innehåll som eventuellt behöver designas om under kursens gång (Bergström 2012). Vi lever även i pågående diskussion om summativ och formativ bedömning där exempelvis Jönsson (2012) menar att examination av lärandemål ställer höga krav på lärarnas bedömnings- och undervisningspraktik, och nämner kamrat- och självbedömning som möjliga bedömningsaktiviteter under lärprocessens gång. Undervisning och bedömning sammanflätas därmed alltmer (Bergström 2012).

Vi menar att ett designorienterat perspektiv hjälper oss att belysa komplexiteten i detta möte mellan styrning och flexibilitet genom sitt fokus på både design för och i lärande. Perspektivet ger också stöd för att ställa frågor om lärande som inte uppmärksammas. Det är möjligt att föreställa sig att det pågår en rad andra lärprocesser, som inte examineras och därmed inte erkänns. Det kan till exempel handla om mer generiska kompetenser, där studenter utvecklar kommunikationsförmåga, informationskompetens, samarbete, problemlösningsförmåga och analytiska färdigheter (jfr Högskolelagen 1992), men kan vara svårare att skriva fram i kursplaner och examinationsformer än till exempel ämneskompetens (t ex Chapman & O'Neill 2010, Jones 2009).

Traditionellt har formell utbildning dominerats av tal och skrift (Selander & Kress 2010, Kress & Selander 2012), men i en utbildning i förändring tar allt fler teckensystem och medieformer plats. Så även i högre utbildning, även om forskning från vår verksamhet, lärarutbildning, visar att studenter visserligen använder digitala medier i lärprocessen, men undervisas och examineras enligt en verbalspråklig tradition där tal och skriven text dominerar (Enochsson & Rizza 2009, Reneland-Forsman 2011, Player-Koro 2012, Axelsson 2011). Studenters erfarenheter från andra textpraktiker och kommunikationsmönster än de som traditionellt funnits i en formell miljö för lärande får konsekvenser för undervisningspraktik och bedömningspraktik i en högre utbildning. Det kan till exempel handla om hur studenter deltar i en nätbaserad diskussion och sedan examineras utifrån sina muntliga bidrag i ett litteratureseminarium på campus. Ett designorienterat perspektiv hjälper oss att formulera frågor om hur processer fram till den slutgiltiga representationen tydliggörs och om hur studenterna skapar representationer av sin förståelse på flera olika sätt. Kan studenterna få visa upp sitt lärande på olika sätt – i olika former? Utifrån antagandet om formens betydelse för meningsskapandet blir detta en i högsta grad epistemologisk fråga. På motsvarande sätt kan vi rikta linsen mot oss själva, som lärare: hur får vi syn på lärande?

Vi menar att design för lärande som perspektiv utgör verktyg för att spåra tecken på lärande, något som i förlängningen kan innebära utvidgade *erkän-*

*nandekulturer*. Hur kan detta gå till i praktiken? Det handlar om ett detektivarbete där vi börjar i tolkningen av iscensättningen. Vilka delar av uppgiften väljer studenten att uppmärksamma och utgå ifrån? Vad är det som inspirerar aktiviteten? Här hamnar lärarens didaktiska design i förgrunden tillsammans med studenternas designarbete, deras handlingar och representationer, allt för att vi ska kunna spåra engagemang och lärande och på så vis få möjlighet att följa hur meningsskapande förändras över tid.

Genom att studera hur människor investerar sitt engagemang och på olika sätt riktar sin uppmärksamhet i kommunikativa handlingar, får vi ledtrådar kring vad de urskiljer som centrala aspekter av det de arbetar med i stunden. Genom att rikta vårt intresse både mot det som beskrivs i en representation och det sätt representationen är utformad på kan vi få en antydning om hur de lärande förstår dessa saker. På samma sätt kan lärare och studenter arbeta med formativ bedömning under processens gång. Vad gäller det som beskrivs, säger detta något om hur studenterna urskiljer. Ju mer förtrogna vi är inom ett område, desto mer komplext och detaljerat framstår det. Selander och Rostvall (2008 s 27) skriver, i inledningen till antologin *Design för lärande*, att:

Lärande handlar [...] om att utveckla handlingsberedskap i form av en repertoar av tecken, symboler, tekniker och förhållningssätt för att kunna gestalta sitt engagemang i världen, på ett sätt som uppfattas som alltmer sofistikerat.

När vi är nya inom ett område gör vi ofta grova kategoriseringar och går miste om detaljer som är mindre framträdande eller iögonfallande. Ofta tar vi kanske till och med fasta på fel saker för att vi inte vet hur vi ska sortera aktuell information. Allt eftersom vi blir mer förtrogna med området kan vi urskilja mer detaljerade och komplexa aspekter. Våra förhållningssätt blir på så vis allt mer sofistikerade. På motsvarande sätt kräver de teckensystem vi använder oss av i kommunikation och representation ett lärande, dels ifråga om repertoarer och dels ifråga om det formmässiga tillämpandet (Elm Fristorp & Lindstrand 2012). Vi behöver till exempel öva för att bli duktiga på att rita något eller spela ett musikstycke på ett instrument och vi behöver övning för att bemästra språk i tal och skrift. För studenters del ser vi ofta hur arbetet med akademiskt skrivande och tillämpandet av formalia som följer genren ofta framstår som problematiskt under en del av utbildningen.

Allt eftersom individens kunnande ökar, förändras på så vis dess uppmärksamhetsfokus (eng. focus of attention; Kress 2003), eftersom den därmed får möjlighet att urskilja fler och mer komplexa detaljer av något. Begreppet blir på detta sätt ett redskap för att säga något om det lärande som skett inom ett avgränsat kunskapsområde och ger samtidigt viktiga inblickar i vad en student riktar sitt intresse mot. Sådan information är betydelsefull för att en lärare i högre utbildning ska kunna möta studenterna där de befinner sig.

För att vi ska kunna säga något om det lärande som ägt rum behöver vi något konkret att utgå ifrån. Utformandet av representationer ger oss möjligheter att se spår av studenternas kunnande och en antydning om hur de – i förhållande till de teckensystem, medier och resurser för lärande som är tillgängliga för dem i stunden – förstår de frågor eller aspekter av världen de

arbetar med. För en lärare handlar det alltså om att uppmärksamma studenternas formande av representationer under en hel lärsekvens, inte enbart i slutet. Det handlar även om att uppmärksamma de teckenvärldar som studenterna väljer att använda och som möjligtvis kan vara andra än de som vanligtvis erkänns och bedöms i utbildningen. Genom att analysera hur studenter kopplar samman form och innehåll i en representation kan vi alltså få en (situationsbunden) ögonblicksbild av sådant som har med lärande att göra.

Lärande är dock en process som sker över tid. För att kunna säga något om det lärande som skett behöver vi därför titta på flera representationer som skapats vid olika tidpunkter. De skillnader som framträder ifråga om exempelvis uppmärksamhetsfokus utgör det vi kallar för tecken på lärande. Som framgår av denna beskrivning är tecken på lärande alltså en konstruktion som skapas av oss, som betraktare (Lindstrand 2011, Elm Fristorp & Lindstrand 2012). Det designorienterade perspektivet kan vara en möjlig hjälp för studenter och lärare i högre utbildning att arbeta med lärande och bedömning samt i förlängningen vidga gängse erkännandekulturer.

## SOCIALSEMIOTIK OCH DESIGN FÖR LÄRANDE I HÖGRE UTBILDNING

Begreppen från den multimodalt orienterade socialsemiotiken pekar på den enorma vidd av aspekter att ta i beaktande som delar av det komplexa sammanhang studenten möter och som utgör betydelsefulla sidor av studenternas förutsättningar för lärande och meningsskapande. Förståelsen för komplexiteten är även ingång till det designorienterade perspektivet design för lärande, som belyser både individens lärprocess och de förutsättningar som designats för lärande. I båda perspektiven finns tanken på multimodalitet och det faktum att olika teckensystem bidrar med specifika möjligheter att skapa mening i arbetet med någon aspekt av världen. Detta inbjuder till frågor om hur vi, som lärare i högre utbildning, öppnar upp respektive avgränsar studenternas möjligheter till meningsskapande beroende på vilka teckensystem och medier som presenteras som tillgängliga för studenterna att använda i deras arbete med att undersöka och gestalta aspekter inom olika kunskapsområden.

Från utgångspunkten att form och innehåll alltid är sammanlänkade blir det intressant att ställa frågor som handlar om hur studenter förstår en viss aspekt av något inom ramen för en viss situation. På så vis får vi möjligheter att möta studenterna där de befinner sig ifråga om vilka tidigare kunskaper och erfarenheter från olika områden de aktualiserar och med hjälp av vilka teckensystem och medier detta sker. Arlene Archer närmar sig denna fråga då hon resonerar kring potentialerna i en multimodal pedagogik:

A multimodal approach to teaching academic literacy practices could enable a curriculum design which draws on the full range of students' semiotic resources and may also help to create less structured curriculum spaces. (Archer 2006 s 459 f)

Hon visar samtidigt hur visuella teckensystem, i högre grad än skriftspråket, kan erbjuda utrymme för en repertoar av uttryck från olika praktiker för de



mångkulturella grupper av studenter som hon följt i sin forskning. Hon frågar sig om det kanske är något:

about the visual mode or the combination of the visual and written modes that enables some kind of ›play‹ between standard Western scientific discourse and other discourses emanating from student's life worlds. (Archer 2006 s 460)

Det multimodala öppnar upp för ett användande av studenternas egna erfarenheter och kunskaper som resurser för det vidare lärandet i högre utbildning. Istället för att utgå från ett normativt förhållningssätt kan vi använda oss av sådant som studenterna visar oss på olika sätt, för att på så vis minska klyftan mellan västerländska akademiska diskurser och »akademiskt tänkande» samt studenternas livsvärldar.

Teckenskapande och meningsskapande blir på motsvarande sätt en ingång till hur vi kan närma oss och förstå vad studenterna riktar sitt engagemang emot och hur deras förståelse kring olika aspekter av såväl utbildningen och institutionen som kunskapsområdet och specifika ämnesinnehåll ser ut. Fokus på tecken- och meningsskapande innebär samtidigt öppenhet för studenternas kreativitet, till skillnad från fokus på konventionalitet. Vi vet inte mycket om hur framtiden ser ut eller vilka krav på ämneskompetenser den för med sig, men förmågan att tänka och förhålla sig kreativt till de utmaningar som möter oss framstår som en god grund för individen att stå på i en föränderlig värld.

Det designorienterade perspektivet erbjuder hjälp att förstå design för lärande, det vill säga förutsättningar och inramning, samt design i lärande; den väg som studenter och lärare designar på egen hand och tillsammans för att nå förväntade läranderesultat. Transformation av information till kunskap går att spåra genom de representationer som studenterna formar under hela lärssekvensen, vad studenterna har valt att uppmärksamma och hur de gestaltar sin förståelse, och är därmed möjliga för lärare och studenter att föra in i en formativ bedömningsprocess.

## KONKLUSION

Vi har i denna artikel introducerat några perspektiv som på olika sätt kan bidra till analysen av det komplexa sammanhang som studenter möter i högre utbildning, med särskilt fokus på målstyrning och erkännandekulturer. Ett sådant sammanhang är naturligtvis mycket omfattande och inbegriper sociologiska, pedagogiska och didaktiska dimensioner, beroende på vilken aspekt av utbildningen och utbildningssystemet som fokuseras på. De perspektiv som presenterats erbjuder samtidigt betydelsefulla verktyg för hur vi kan närma oss frågor kring lärande och läroprocesser. I båda perspektiven betraktas lärande som en social, kommunikativ och teckenskapande aktivitet (Selander & Kress 2010 s 20) och människan som en handlande, meningsskapande och social individ som står i ständigt samspel med andra människor. Det sammanhang som studenterna möter och vårt förhållningssätt (både som pedagoger och forskare) till lärande är oerhört betydelsefulla.

Hur är det sociala och pedagogiska sammanhang som högskola och högskolestudier utgör utformat och vad kan detta tänkas innebära ifråga om studentens möjligheter att förstå och förhålla sig, såväl epistemologiskt som socialt, till allt det som spänner från den specifika gestaltningen av ett visst kunskapsområde till högskolan som institution? Här kan det designorienterade perspektivet, design för lärande, vara ett betydelsefullt alternativ när vi vill förstå lärande i relation till sammanhang och förutsättningar som skapas för lärande i högre utbildning. Design för lärande erbjuder dessutom en väg till att synliggöra den lärandes perspektiv, hur individen designar sin lärprocess och transformerar information för att skapa en representation av hur han eller hon förstår ett kunskapsområde. Hur har läraren designat läresekvensen? Mot vad riktar studenten sitt intresse? På vilket sätt är en representation meningsfull för en student? Vilka representationer erkänner vi och bedömer? Design för lärande med rötter i socialsemiotiken utmanar oss att problematisera och förstå lärandeprocesser i högre utbildning på nya sätt.

## NOT

1. Begreppet *multimodalitet* kan inledningsvis sägas understryka det faktum att människor, i sin kommunikation med varandra, alltid kombinerar olika uttrycksmedel som exempelvis talat och skrivet språk, ljud, bilder och gester. Vi återkommer med en närmare beskrivning av detta begrepp nedan.

## LITTERATUR

- Archer, A. 2006: A multimodal approach to academic ›literacies‹: Problematising the visual/verbal divide. *Language and Education*, 20(6), 449–462.
- Axelsson, L. 2011: *Digital kompetens i lärarutbildning och skola 2006–2011*. (Ung kommunikation, slutrapport). Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet.
- Bergström, P. 2012: *Designing for the unknown: Didactical design for process-based assessment in technology-rich learning environments*. (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, ISSN 1650-8858; 46) Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Interaktiva medier och lärande.
- Bezemer, J. & Kress, G. 2008: Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195.
- Bezemer, J. & Kress, G. 2009: Visualizing English: A Social Semiotic History of a School Subject. *Visual Communication*, 8(3), 247–262.
- Bezemer, J. & Kress, G. 2010: Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, 3(1/2), 10–29.
- Biggs, J. & Tang, C. 2007: *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press.
- Björklund Boistrup, L. 2010: *Assessment discourses in mathematics classrooms: a multimodal social semiotic study*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik.
- Chapman, E. & O'Neill, M. 2010: Defining and Assessing Generic Competencies in Australian Universities: Ongoing Challenges. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 105–123.
- Cronje, F. 2011: *Border Crossings: How students negotiate cultural borders during digital video production*. Cape Town: University of Cape Town.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. 2012: Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8.
- Elm Fristorp, A. 2012: Designs for learning – Children’s meaning making in science. Paper presented at the 6<sup>th</sup> International Conference on Multimodality (6ICOM). 22nd–24th of August, 2012, University of London, United Kingdom.
- Elm Fristorp, A. & Lindstrand, F. 2012: *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts.
- Enochsson, A. & Rizza, C. 2009: *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*. (OECD Education Working Papers, No. 38) <http://dx.doi.org/10.1787/220502872611> (2012-05-16)
- Halliday, M.A.K. 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. 2004: *An introduction to Functional Grammar. Third edition*. London: Arnold.
- Hodge, R. & Kress, G. 1988: *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Ideland, M., Malmberg, C., Ek, A.C. & Jönsson, S. 2012: Är marknadsanpassad forskningsanknytning möjlig? Professionsutbildningar möter akademins nya krav. *Högre utbildning*, 2(2), 79–92.
- Insulander, E. 2010: *Tinget, rummet, besökaren: Om meningsskapande på museum*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Insulander, E. & Lindstrand, F. 2008: Past and present – multimodal constructions of identity in two exhibitions. Paper presenterat vid Comparing National Museums: Territories, Nation-Building and Change, NaMu IV, 2008, Linköping Universitet, Norrköping. Publicerad via Linköping University Digital Press.
- Insulander, E. & Lindstrand, F. 2013: Towards a social and ethical view of semiosis: examples from the museum. I N. Pachler, N. & M. Böck (red): *Multimodality and Social Semiosis. Communication, Meaning-Making, and Learning in the work of Gunther Kress*. New York: Routledge.
- Insulander, E. & Selander, S. 2009: Designs for learning in museum contexts. *Designs for Learning*, 2(2), 8–22.
- Insulander, E. & Selander, S. 2012: REMAKE. Representation, resources and meaning-making. The Middle Ages as a knowledge domain in different learning environments. Paper presented at the *Designs for Learning 2012* conference, 25–27 of April 2012, Aalborg Universitet, Copenhagen, Denmark.
- Jewitt, C. 2003: Re-thinking assessment: multimodality, literacy and computer mediated learning. *Assessment in Education*, 10(1), 82–102.
- Jewitt, C. 2005: Classrooms and the Design of Pedagogic Discourse: A Multimodal Approach. *Culture and Psychology*, 11(3), 309–320.
- Jewitt, C. 2008a: *Technology, Literacy, Learning: A Multimodality Approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. 2008b: Teachers’ Pedagogic Design of Digital Interactive Whiteboard Materials in the UK Secondary School. *Designs for Learning*, 1(1), 42–54.
- Jewitt, C. (red) 2009: *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. & Kress, G. (red) 2003: *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jewitt, C., Moss, G. & Cardini, A. 2007: Pace, interactivity and multimodality in teacher design of texts for IWBs. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 302–318.
- Jewitt, C., Bezemer, J., Jones, K. & Kress, G. 2009: Changing English? The impact of technology and policy on a school subject in the 21st century. *English Teaching: Practice and critique*, 8(3), 21–40.

- Jones, A. 2009: Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58(2), 175–191.
- Jönsson, A. 2012: *Att bedöma autentiska uppgifter: en rapport om utmaningar och möjligheter vid bedömning av förväntade läranderesultat i högre utbildning*. Malmö Högskola: Centrum för professionsstudier.
- Kempe, A-L. & West, T. 2010: *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kjällander, S. 2011: *Designs for Learning in an Extended Digital Environment: Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kjällander, S. & Selander, S. 2009: Design för lärande i en digital, multimodal lärmiljö. I J. Linderöth (red.): *Individ teknik och lärande*. Stockholm: Carlssons.
- Kress, G. 1996: Representational resources and the production of subjectivity: Questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society. I C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (red): *Texts and practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. 2000a: Design and transformation: new theories of meaning. I B. Cope, B. & M. Kalantzis, M. (red): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Kress, G. 2000b: Multimodality. I B. Cope & M. Kalantzis (red): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Kress, G. 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. 2008: Meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 253–266.
- Kress, G. 2009: What is a mode? I C. Jewitt (red): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.
- Kress, G. 2010: *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & Selander, S. 2012: Multimodal Design, Learning and Cultures of Recognition. *Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 2001: *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. 2001: *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. 2005: *Urban classrooms, subject English: Multimodal perspectives on teaching and learning*. London: Routledge Falmer.
- Leijon, M. 2010: *Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid*. (Malmö Studies in Educational Sciences: 52) Malmö: Malmö Högskola.
- Leijon, M. 2012a: Presenting as a matter of design – exploring designs for learning. *Designs for Learning*, 5(2), 42–51.
- Leijon, M. 2012b: Campus space – a place for learning? Paper presented at the 6<sup>th</sup> International Conference on Multimodality. 22nd – 24th of August, 2012, University of London, United Kingdom.
- Leijon, M. 2013: Rummet som resurs för lärande och i lärande. I L. Amhag, F. Kupferberg & M. Leijon (red.): *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F. 2006: *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindstrand, F. 2008a: Snuttefilm i förskolan – en studie av tvååringars engagemang och meningsskapande. I M. Rönnerberg (red): *Blöjbarnsteve. Om hur barn under 3 år upplever TV och leker med fjärrtroll*. Uppsala: Filmförlaget.
- Lindstrand, F. 2008b: Interview with Gunther Kress. *Designs for Learning*, 1(2), 60–71.

- Lindstrand, F. 2009a: Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I F. Lindstrand & S. Selander (red): *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstrand, F. 2009b: Länkar över tid och rum. Elevarbetet ur ett designperspektiv. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (red): *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Lindstrand, F. 2010: Didaktisk design i ungdomars berättande med film. I A. Rostvall & S. Selander (red): *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lindstrand, F. 2011: Att erkänna och urskilja: Ett designorienterat multimodalt fokus på barns meningsskapande. I J. Smidt, E.S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (red): *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lindstrand, F. 2012: REMAKE. Representation, resources and meaning-making. The Middle Ages as a knowledge domain in different learning environments. Paper presented at the 6th International Conference On Multimodality (6ICOM). 22nd – 24th of August, 2012, University of London, United Kingdom.
- Lindstrand, F. & Åkerfeldt, A. 2009: En förändring av lärandets kontext – aspekter på lärande i gestaltningsarbete med digitala resurser. I J. Linderöth (red.): *Individ teknik och lärande*. Stockholm: Carlssons.
- Lindstrand, F., Frølund, L., Gilje, Ø. & Öhman-Gullberg, L. 2011: Interests in Motion: The Film Medium Through the Eyes and Lenses of Young Scandinavian Filmmakers. I J. Fisherkeller (red): *International Perspectives on Youth Media. Cultures of Production and Education*. New York: Peter Lang.
- Mavers, D. 2003: Communicating Meanings through Image Composition, Spatial Arrangement and Links in Primary School Student Mind Maps. I C. Jewitt & G. Kress (red): *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Mavers, D. 2009: Teaching and learning with a visualiser in the primary classroom: modelling graph-making. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 11–26.
- Mavers, D. 2011: *Children's Drawing and Writing. The Remarkable in the Unremarkable*. London: Routledge.
- McLoughlin, C. & Lee, M.J. 2010: Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology* 26(1), 28–43.
- Player-Koro, C. 2012: Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Education. *Education Inquiry*, 3(1), 93–108.
- Reneland-Forsman, L. 2011: Problematisk frånvaro av digital kompetens i lärarutbildningen. *Utbildning & Lärande*, 5(1), 16–33.
- Rostvall, A-L. & Selander, S. (red) 2010: *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Rostvall, A-L. & West, T. 2001: *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Sandberg Jurström, R. 2009: *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En social-semiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.
- Selander, S. 2008a: Designs for learning – a theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1), 10–22.
- Selander, S. 2008b: Designs of Learning and the Formation and Transformation of Knowledge in an Era of Globalization. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 267–281.
- Selander, S. 2008c: Designs for learning and ludic engagement. *Digital Creativity*, 19(3), 199–208.
- Selander, S. 2009: Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (red.): *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.

- Selander, S. 2013: Design av pedagogiska texter: representationer av medeltiden. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red): *Læreboka*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Selander, S. & Kress, G. 2010: *Design for lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Rostvall, A-L. 2010: Design och meningsskapande – en inledning. I A-L. Rostvall & S. Selander (red): *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (red) 2009: *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Selander, S. & van Leeuwen, T. 1999: Vad gör en text? I C.A. Säfström & L. Östman (red): *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Riksdagen.
- Street, B. 2004: Academic literacies and the ›new orders‹: implications for research and practice in student writing in higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(1), 9–20.
- Sørensen, B.H., Audon, L. & Levinsen, K.T. 2010: *Skole 2.0*. Århus: Forlaget Klim.
- Tønnessen, E.S. 2009: Multimodalitet, medier och lärande. I S. Selander & E. Svärdemo-Åberg (red): *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- van Leeuwen, T. 2005: *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- van Leeuwen, T. & Selander, S. 1995: Picturing ›our‹ heritage in the pedagogic text. Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 27(5), 501–522.
- West, T. & Rostvall, A-L. 2003: A study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), 16–27.
- Åkerfeldt, A. 2009: Datorn ett individuellt arbetsredskap? – om grupparbete i en semi-digital lärmiljö. I S. Selander & E. Svärdemo-Åberg (red): *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Åkerfeldt, A. & Selander, S. 2010: Exploring educational video game design meaning potentials and implications for learning. I P. Felicia (red): *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary Approaches*. IGI Global.
- Öhman-Gullberg, L. 2008: *Laddade bilder: representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.