

Kommunikationskritisk kompetence

Den sproglige side af dansk er (kunne være) meget mere end grammatik!

Af Jeppe Bundsgaard, ph.d., adjunkt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Sprogundervisningen i danskfaget har alt for længe handlet alt for meget om grammatik.

Udbyttet står slet ikke mål med indsatsen, så hvorfor ikke bruge tiden på noget fornuftigt? I denne artikel gives et forslag til hvordan sprogundervisningen kan blive relevant og gøre en forskel i elevernes udvikling af kommunikationskritisk kompetence.

Der findes en række forskellige tilgange til sproglig analyse. Nogle lægger vægten på at analysen skal være udtømmende og i princippet sige ”alt” om en tekst. Andre er orienteret mod at forstå hvordan en tekst virker og kan blive bedre, og atter andre giver mulighed for at forstå hvordan en tekst påvirker og påvirkes af konteksten.

Undervisningen i den sproglige side af dansk i folkeskolen og gymnasiet har i udpræget grad (men ikke kun!) handlet om at undervise i beskrivelse af tekster ud fra en grammatisk vinkel og har altså befundet sig inden for den første tilgang. Det skulle efter sigende betyde at man bliver bedre til at skrive – og særlig til at sætte kommaer. Det er klart at man skal kunne et vist mål af grammatisk analyse (eller tommelfingerregler) for at kunne sætte kommaer bare nogenlunde korrekt, og det er vel også klart at der hidtil er opnået et ret pauvert resultat på den front.

Det er nok også *common sense* at man bliver bedre til at skrive ved at kunne grammatik. Det formuleres fx i *Danskfagets håndbog*: ”Når vi bliver klogere på grammatikken, får vi et redskab, der gør det nemmere for os at bruge sproget – både det talte og det skrevne” (Jørgensen & Mosegaard 2004: 216). Men denne opfattelse er ikke særlig velunderbygget af empirisk forskning. Faktisk tværtimod. Et nyt engelsk metastudie, dvs. en undersøgelse og kvalitetsbedømmelse af alle videnskabelige studier inden for et område, kommer frem til den ”helt klare konklusion” at:

[...] der er intet høj kvalitetsbelæg for at undervisning i grammatik, uanset om det er traditionel eller generativ/transformations-grammatik, er tiden værd, hvis målet er at forbedre kvaliteten og/eller præcisionen af skrevne tekster (Andrews m.fl. 2004: Summary, min oversættelse).

Dertil kommer en lang række problemer: 1) Der findes ikke en alment accepteret grammatisk beskrivelse af dansk (der er mindst 4-5 konkurrerende beskrivelsessystemer for tiden), 2) så snart sætningerne ikke er konstrueret for at vise et givent grammatisk fænomen, opstår der problemer

selv for dygtige lærere og studerende i grammatik (og såmænd også for sprogforskere), 3) der findes ikke nogen empirisk forankret argumentation for hvilke grammatiske begreber, fænomener og strukturer eleverne vil få behov for i deres skrivning osv. Disse indsigelser støttes af nogle af de virkelig tunge grammatikere. Fx ophavsmanden til den syntaktiske feltanalyse, Paul Diderichsen, der i sin bog *Sprogsyn og sproglig opdragelse* opregner de her nævnte og en lang række yderligere problemer for skolegrammatikken (Diderichsen 1968: 118-127).

Grammatik er svært! Og det er meget begrænset hvad elever får ud af at svede time efter time over verber, modalverber, transitive verber, pronomener, adverbier, verbale led, adverbialer, nominale led, for blot at nævne et meget lille udtræk af de mere end 80 fagudtryk som Jørgensen og Mosegaard for eksempel finder det nødvendigt at introducere elever i de ældste klasser for i *Danskfagets håndbog*.

Så længe det fremgår af *Fælles mål* (eller rettere af læseplanen for faget dansk) at man skal arbejde med grammatisk terminologi, så skal man naturligvis det. Men det fremgår ikke af *Fælles mål* eller læseplanen hvor meget tid man skal bruge på det – og der er jo heldigvis også rigtig mange fornuftige opgaver beskrevet i *Fælles mål* og læseplanen, som man også skal bruge tiden på, og som man kan opprioritere på bekostning af den noget nær nyttesløse grammatikundervisning.

Hvad er danskfagets opgave?

Hvad skal man beskæftige sig med i danskundervisningen? Klart: Det der står i *Fælles mål*. Men lykkeligvis har vi ikke en så fast læseplan at lærerne ikke selv skal tænke. Der er rum for at fortolke og vurdere hvad eleverne får særlig brug for at kunne, og der er rum for at lægge vægten på det vigtigste. Men denne frihed giver også et ansvar til eksplicit at vurdere og formulere hvilke opgaver der er væsentlige og hvorfor. En måde at foretage sådanne overvejelser på er at tage udgangspunkt i elevernes nutid og fremtid og spørge: Hvilke typer af situationer vil eleverne komme til at stå i? Hvad skal der til for at de kan håndtere dem? Og hvordan kan danskfaglig viden og metoder gøre dem bedst muligt forberedt? Disse tre spørgsmål er grundspørgsmålene i en situations- og udfordringsorienteret kompetencetilgang til undervisning¹.

¹ *Fælles mål* er efter sigende formuleret efter kompetencemål, og rapporten *Fremtidens danskfag* indeholder en angivelse af fire ”kulturelle kompetencer”: læse, skrive, tale, lytte. Men der er ikke tale om kompetencer ifølge den forståelse jeg formulerer. Der er tale om oversættelse af traditionelle kundskabs- og færdighedopfattelser som ikke kan bruges i en vurdering og vægtning af væsentligt og uvæsentligt i danskundervisningen (jf. Bundsgaard 2006a; Bundsgaard m.fl. forthcoming).

Hvilke typer af situationer vil eleverne komme til at stå i? I denne sammenhæng vil jeg fokusere på situationer som fordrer kommunikativ kompetence². I vores liv både som borgere og som forbrugere møder vi stadig mere tilrettelagt kommunikation. Reklamer, politisk kommunikation, journalistik osv. er tekster som i høj grad er gennemtænkt og tilrettelagt med det formål at få konsumenterne til at handle på en bestemt måde (hhv. købe varen, tage det formidlede standpunkt, blive ved med at læse avisen eller se udsendelserne på kanalen). Disse tre typiske genrer af offentlige tekster er eksempler på hvem der har magten til at definere hvad der er væsentligt at tale om, hvordan der skal tales om det, og hvad gyldige opfattelser af emnet er. Det drejer sig således i høj grad om hvem der har *magt til at definere kommunikationens form og indhold*.

En anden typisk situation som eleverne står i og vil stå i i deres fremtid, er mødet med tekster på internettet. Disse tekster stiller eleverne over for en række udfordringer der vedrører kommunikationssituationen. Hvem har produceret hhv. publiceret denne tekst? Hvad er producentens interesse, forudsætninger og mål med teksten? Hvem er intenderet modtager? Hvilke personer påvirker og påvirkes af teksten? Osv.

Begge de nævnte eksempler viser at deltagerne skal være i stand til at forholde sig til en teksts produktionsbetingelser og til dens konkrete udformning. Det fordrer således kommunikationskritiske kompetencer.

Et af de områder læreren kan opprioritere, er at beskæftige sig med en sproglig opmærksomhed der ikke hviler på et skoleridt i navngivninger af mere eller lige gyldige fænomener, men som bygger på interesse for hvad der egentlig siges, og for hvordan det der siges, understøtter en given position og ignorerer eller undertrykker andre.

Veje til kommunikationskritisk kompetence

Det næste spørgsmål bliver jo naturligvis hvordan man opøver sådanne kommunikationskritiske kompetencer. I denne sammenhæng fokuserer jeg på hvilke faglige tilgange der kan bidrage til dette, og ser altså bort fra hvordan konkrete undervisningsorganiseringer kan fremme kommunikationskritisk kompetence.

Jeg vil starte med at opstille tre kriterier for hvad der gør en sproglig analysemetode god til udvikling af kommunikationskritisk kompetence. Jeg angiver kriterierne med en kort begrundelse

² Læs mere om logikken bag disse analyser i Bundsgaard 2006 samt i Bundsgaard m.fl. forthcoming.

for hver af dem.

- *Metoden skal være let*
 - så den kan bruges i dagligdagen
- *Metoden skal indeholde så få begreber som muligt*
 - så de er til at huske
- *Metoden skal fokusere på de væsentligste aspekter*
 - så den der anvender den, får en oplevelse af at få en dybere og relevant forståelse af tekst og kontekst.

Metoder der efter sigende er anvendt meget i dag på seminarierne, er tekstlingvistiske eller systemisk funktionel lingvistiske (SFL) metoder. Disse tilgange ligger i forlængelse af den strukturalistiske sprogvidenskabs optagethed af at beskrive strukturer i *sproget* og at bestemme konkrete *sætninger* i forhold til dette system. Strukturalismen er en positivistisk videnskab i den betydning at målet er udtømmende, modsigelsesfrie analyser. Tekstlingvistikken og SFL er mere orienteret mod at beskrive konkrete tekster i deres helhed og i forhold til kommunikationssituationen (som de kalder konteksten). Men de har også en rem af den positivistiske hud, og derfor er en tekstlingvistisk eller SFL-analyse ofte meget omfattende. Begrebsapparatet omfatter et enormt antal begreber, funktioner, typer, former, komponenter osv. De mere end 80 begreber som Jørgensen og Mosegaard introducerer i deres grammatikkapitel i *Danskfagets håndbog*, er ingenting i forhold til de hundredvis af begreber som Lis Holm gennemgår i en introduktion til tekstlingvistik i danskfaget (*Fra ord til sætning til tekst*, der når ret skal være ret er til seminariestuderende og ikke til folkeskolens ældste klasser som Jørgensen og Mosegaards bog). Dette fokus på grundig, om ikke udtømmende, beskrivelse betyder at opmærksomhed på tekstens funktion i konteksten (også den der går ud over kommunikationssituationen) falder meget sent i analysen – og ofte bliver et lille appendiks i analysen. De mange fremmedartede begreber og abstrakte fænomener kombineret med en kompleks analysemetode gør desuden den tekstlingvistiske analyse mere end svær. Denne tilgang lever med andre ord ikke op til mine kriterier.

En anden tilgang som er ret populær på universiteterne er kritisk diskursanalyse. Flere af de anerkendte kritiske diskursanalytikere bidrog i 1996 til at skrive en fremragende artikel om en pædagogik for *multiliteracies*, dvs. om hvilke kommunikative kompetencer (herunder læsning, skrivning, kritisk analyse mm.) der fordres i nutidens og fremtidens samfund. I denne artikel

opstiller de en ”yderst selektiv liste over træk ved tekster som erfaringen har vist at det er særligt væsentligt at vende opmærksomheden imod” (New London Group 1996: 77f., min oversættelse). De otte begreber er stil, ordvalg og metafor, *modalitet*, transitivitet (beskrivelse af processer), *nominalisering*, *informationsstrukturer*, *lokale* og *globale sammenhængsrelationer* (herunder genrer). Denne liste er et ganske udmærket redskab til kommunikationskritisk analyse. Den er rimelig let at anvende både på et basalt niveau og til mere sofistikerede analyser.

Metafor, modalitet & deiksis: En dialektisk tekstanalyse

Men man behøver ikke gå så langt væk. Herhjemme har Jørgen Chr. Bang og Jørgen Døør udviklet en tilgang til analyse af tekster i kontekst, som de kalder dialektisk sprogteori. Den dialektiske sprogteori giver redskaber til analyser på alle niveauer fra det helt tekstnære til det helt overordnede (Bang & Døør 2007; Lindø 2002). I denne sammenhæng vil jeg vise hvordan fokus på blot tre fænomener kan åbne for tekstens sammenhæng med konteksten og kan danne udgangspunkt for en kommunikationskritisk kompetence. De tre fænomener kan betegnes med begreberne *metafor*, *modalitet* og *deiksis*. Disse begreber betegner tre aspekter som alle ytringer består af: En ytring udpeger noget (deiksis) ved at forstå det i lyset af noget andet (metafor), og den siger noget om hvordan den der ytrer sig, forholder sig til det der ytres (modalitet) (Jf. Bang 2001). Deiktiske ord er typisk personord som 'vi', 'de', 'man', 'jeg' og 'finansministeren', tidsord som 'nu', 'da', 'i morgen' og stedsord som 'her', 'der', 'Danmark' osv. Som det fremgår er deiktiske ord mere end blot personlige pronomener, stedord og tidsadverbialer. Alle sætninger indeholder ord der peger på konteksten. Det er ofte interessant at kigge på hvad deiktiske ord som 'vi' peger på (er det hele befolkningen, kun kristne danskere eller er det en endnu mindre gruppe), og et ord som 'man' er ofte også meget interessant. Modalitetsord er ord vi kender som modalverber ('burde', 'skulle', 'ville' osv.) og modaladverbier ('nødvendig', 'vigtig', 'jo', 'vel' osv.), men også tillægsord og navneord kan fungere som modalitetsangivelser (fx er der forskel på om man vælger at sige 'kvinde', 'dame' eller 'kælling').

De tre begreber er umiddelbart forståelige når en lærer viser dem i en tekst – og de kan anvendes fra midten af folkeskolen til universitetsundervisningen – blot kan det blive stadig mere detaljeret og sofistikeret hvad man kan opdage med de tre begreber.

”Vi kører lige til kanten, og derfor er det vigtigt med et hårdere greb om rattet. Derfor letter vi foden på speederen og indefryser en procent af driftsbudgettet i ministerierne i år” (Børsen Business Net 5. februar 2008)³.

³ <http://borsen.dk/politik/nyhed/125339/>

Således forklarede den nye finansminister Lars Løkke Rasmussen ifølge Børsen finansloven for 2008. Finansministeren forstår økonomien i det danske samfund gennem metaforen *en bil* ved med det *deiktiske* ord 'vi' at pege på en gruppe der kører lige til kanten i en bil, som en anden gruppe, også udpeget med det deiktiske 'vi', kan styre og bestemme hastigheden på. Hvor det første 'vi' i mine ører henviser til alle medlemmer af det danske samfund, så er det andet 'vi' mere afgrænset til dem der faktisk sidder i førersædet. Det er ikke bare Lars Løkke (for så havde han sagt 'jeg'), men det er heller ikke alle danskere.

Finansministeren giver indtryk af at denne bil kører i farefuldt terræn oppe på et bjerg hvor der er en kant ned mod en slugt (eller et lignende brat fald). Der skal med andre ord køres med stor forsigtighed. Således siger finansministeren med et *modalitetsord* at det er 'vigtigt' at chaufføren tager et 'hårdere greb om rattet'. Men det er finansministeren og hans ministerium (det lille 'vi') heldigvis også i stand til. Chaufførerne letter foden fra speederen, og tager dermed farten af den bil der er på kanten, og redder passagererne.

Denne handling betyder at driftsbudgettet 'indefryses'. Indefryses er endnu en metafor, som betyder at noget i stedet for at være i bevægelse, meget hurtigt gøres meget hårdt, koldt og ikke-flydende. Også her er der tale om personerne bag det lille 'vi' er i stand til at styre eller stoppe en bevægelse.

Der formidles således en historie hvor nogen der er i kontrol, tager en beslutning for nogen andre så katastrofen ikke indtræffer.

Den lille, måske tilsyneladende uskyldige, sætning som finansministeren siger, er givetvis først blevet vendt og drejet af finansministeren og hans rådgivere: Hvordan kan dette billede forstås og misforstås? Hvad giver vi indtryk af og hvordan kan det vendes imod os? Et eksempel på en sætning af lignende art, der er blevet vendt mod ophavsmanden, er den foregående finansminister Thor Petersens udsagn om at det går så godt med den danske økonomi, at "vi kan købe hele verden".

Politisk kommunikation er, som så megen anden kommunikation i dag, tilrettelagt og gennemtænkt med henblik på at give konsumenten af udsagnet en given opfattelse af en situation. I Lars Løkke Rasmussens tilfælde en opfattelse af at der er en smule fare på færde, men at situationen er under kontrol. Og at denne kontrol fører til at det er nødvendigt at spare på de offentlige budgetter.

Ordet indefryse giver indtryk af at noget står stille – og det kan siges at være negativt, men altså også udtryk for at nogen er i kontrol. På den anden side siger ordet 'indefryse' ikke noget om hvad

der rent faktisk vil ske ved indefrysningen. Det fremgår således ikke af citatet eller artiklen at uddannelsessystemet skal spare nogle hundrede millioner kroner. Det er der til gengæld andre der bider mærke i, for finansloven er naturligvis genstand for megen debat. Således kommenterede FTF's⁴ formand Bente Sorgenfrey finansloven samme dag som Løkke Rasmussen fremlagde den. Hun siger bl.a.:

*”Det er både overraskende og meget uklogt, at regeringen nu lægger op til så massive besparelser på uddannelsesområdet. Det vil voldsomt forringe professionshøjskolernes og erhvervsakademiernes muligheder for at sikre den nødvendige kvalitetsudvikling. [...] Regeringens finanslov er udtryk for en demontering af det nødvendige fremtidsrettede og stort tænkte uddannelsesprojekt. Det skal der rettes afgørende op på.”*⁵

Havde man kun læst Lars Løkke Rasmussens udsagn, kunne man let sidde tilbage med en opfattelse af at der var to muligheder: Enten kører vi ud over kanten, eller også tager nogen et fastere greb i rattet i form af indefrysning af en del af driftsbudgettet.

Med Bente Sorgenfreys udsagn opstilles nogle andre indiskutable nødvendigheder, nemlig at der skal ske en 'nødvendig' kvalitetssikring og en 'nødvendig' fremtidsretning af et stort tænkt uddannelsesprojekt. Sorgenfrey giver således ganske som Lars Løkke Rasmussen gennem valg af *modalitet* indtryk af en art naturnødvendighed, som om der ikke kan være tale om andre mulige opfattelser. Bemærk også hvordan Sorgenfrey vælger positive ord som kvalitetssikring og karakteriserer et uddannelsesprojekt med metaforer som 'stort tænkt' og 'fremtidsrettet'. På den anden side taler hun om 'massive' besparelser, om at der bliver forringet 'voldsomt' samt om en 'demontering' af et uddannelsesprojekt. Sorgenfrey siger således ikke bare hvad hun synes, hun vælger også ord, som billedligt understøtter det hun siger: På den ene side noget stort og fremtidsrettet og på den anden side noget massivt, voldsomt, destruktivt. Metaforerne fungerer således samtidig som modalitet, dvs. at den der ytrer sig, siger noget om sin holdning til det hun ytrer sig om.

Disse analyser viser at holdninger og værdier kommer til udtryk på subtile måder som ikke umiddelbart er til at gennemskue. Analyserne har haft til formål at anskueliggøre at man let kan blive forledt af metaforer, modalitet og anvendelse af deiktiske ord. Men analyserne viser også at kommunikationskritiske kompetencer ikke nødvendigvis fordrer den store lingvisteksamen. Man

4 FTF er hovedorganisation for i alt 450.000 danskere, herunder lærere, sygeplejersker, politifolk osv.

5 <http://www.ftf.dk/aktuelt/pressemeddelelser/artikel/finanslov-uacceptable-besparelser-paa-uddannelser/>

kan komme langt ved at undersøge *sproglig modalitet, metafor og deiksis*.

Denne dialektiske sprogteoris analysemetode er naturligvis meget mere omfattende i sin fulde udfoldelse. Et af de aspekter man kan fortsætte med, er at kigge på hvad kommunikationssituationen betyder for teksten og hvad teksten betyder for konteksten – dvs. hvordan de dialektiske relationer er mellem tekst, situation og kontekst. Den dialektiske sprogteori har som alle andre kommunikationsteorier en model over kommunikationssituationen der indeholder én eller en gruppe der siger noget (kaldet S_1 (det første subjekt) eller producenten) og én eller en gruppe der hører, læser, ser osv. (kaldet S_2 (det andet subjekt) eller konsumenten). Men der er altid, siger den dialektiske sprogteori, også en gruppe af tredje personer (S_3) som påvirker og påvirkes af kommunikationen. Når finansministeren således taler om at indefryse midler, så er der en lang række S_3 'er som han ikke nævner og som heller ikke optræder andre steder i teksten, men som påvirkes af denne 'indefrysning'. Skoleelever får dårligere undervisning, politiet kan patruljere mindre, og professionshøjskolerne kan ikke gennemføre de forventede kvalitetsforbedringer. En anden gruppe af S_3 'er er dem der har påvirket situationen ved at kræve og få gennemført skattelettelser – for disse skattelettelser er naturligvis en af forudsætningerne for at indefrysningen bliver 'nødvendig'. En undersøgelse af S_3 'er for teksten kan således være en af vejene til at se hvordan teksten dialektisk medbestemmer og er bestemt af konteksten. På lignende vis kan man undersøge hvem der er intenderet og faktisk konsument af teksten. Ofte har en producent af en offentlig tekst interesse i at tale til flere forskellige modtagere på samme tid. Sorgenfrey forsøger således på en og samme tid at markere over for sine medlemmer at hun kæmper deres sag, hun markerer over for sine forhandlingsmodparter at hun ikke accepterer præmissen om at holde igen i kravene, og hun formulerer nogle argumenter i en mere bred demokratisk debat om uddannelsernes fremtid.

De analyser jeg her har skitseret, er forholdsvis simple og ville kunne lade sig gøre at gennemføre med de ældste klasser i folkeskolen – i første omgang eventuelt helt uden introduktion af fagudtrykkene modalitet, deiksis og metafor. Når man kommer længere op i uddannelsessystemet kan analyserne både blive bredere og mere detaljerede – og der kan naturligvis introduceres yderligere begreber til at beskrive de enkelte fænomener. Fx kan det være meget oplysende at blive opmærksomhed på agenter der slet ikke nævnes (dvs. *slørede subjekter* (Bundsgaard 2002)) i en sætning som: ”stort tænkte uddannelsesprojekt” – hvem er det der har tænkt stort? Men analyserne skulle nødig ende med at blive et mål i sig selv. Målet må altid være at eleverne udvikler deres kompetence til at forstå og forholde sig kritisk til den måde tekster medvirker til at skabe den

verden de selv er en del af. Og til at tage en selvstændig holdning på et informeret grundlag, hvilket jo er forudsætningen for at kunne deltage i et demokratisk samfund. Alt andet lige er det skolens fornemste opgave. Og den er yderst danskfaglig.

Litteratur

Andrews R, Torgerson C, Beverton S, Locke T, Low G, Robinson A, Zhu D (2004): The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Lokaliseret på WWW 14. februar 2008: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=230>.

Bang, Jørgen Chr. (2001): *Dansk Dialektisk Sprogteori – Et ufærdigt råudkast om deixis, metafor & modalitet som basale aspekter af sproget*. Odense: ELI: Research Group: Ecology, Language & Ideology.

Bang, Jørgen Chr. & Jørgen Døør (2007): *Language, Ecology and Society. A Dialectical Approach*. (edited by Sune Vork Steffensen & Joshua Nash). London: Continuum.

Bundsgaard, Jeppe (2002). Slørede subjekter – en dialektisk metode til afklaring af tekstuelle & kontekstuelle subjekt-objekt-forhold. I: *Synsvinkler*, 11. årgang (nr. 27).

Bundsgaard, Jeppe (2006): Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. I: *Cursiv* (1)1: 27-57. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Institut for Curriculumforskning.

Bundsgaard, Jeppe, Eva Terese Christiansen, Sanne Harder Flamant, Thorkild Hanghøj, Rasmus Fink Lorentzen, Karen Monrad, Betina Poulsen og Helle Rørbech (forthcoming): *En kompetencevinkel på dansk*. København: Gyldendal.

Diderichsen, Paul (1968): *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Holm, Lis (2007): *Fra ord til sætning til tekst – tekstlingvistik i danskfaget*. København: Dansk lærerforeningen.

Jørgensen, Martin & Else Waitz Mosegaard (2004): *Danskfagets håndbog*. København: Dansk lærerforeningen.

Lindø, Anna Vibeke (2002): *Samtalen som livsform - bidrag til dialoganalysen*. Århus: Klim

New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. (66)1: 60-92. Lokaliseret på WWW 14. februar 2008:

http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm