

# Media Literacy – En digital klyfta?

---

- En studie fokuserad på olika generationer av yrkesverksamma pedagoger och deras uppfattningar kring mediekritisk undervisning.

## **Abstract**

**Titel:** Media Literacy – En digital klyfta? En studie fokuserad på olika generationer av yrkesverksamma pedagoger och deras uppfattningar kring mediekritisk undervisning.

**Författare:** Marcus Ekman

**Kurs:** Examensarbete i Medie- och Kommunikationsvetenskap, Institutionen för journalistik, medier och kommunikation vid Göteborg universitet

**Institution:** Institutionen för journalistik, medier och kommunikation vid Göteborg universitet.

**Uppdragsgivare:** Institutionen för journalistik, medier och kommunikation vid Göteborg universitet. Kontaktperson: Karin Fogelberg.

**Handledare:** Annika Bergström

**Sidantal:** 53, exklusive bilaga

**Metod:** Kvalitativa samtalsintervjuer

**Material:** Inspelade samtalsintervjuer

**Nyckelord:** Critical Literacy, Media Literacy, Media Education, Digital Literacy, Mediekunskap, Medieundervisning, Mediekritik.

**Syfte:** Syftet med min studie är att ta reda på hur olika generationer av yrkesverksamma gymnasiepedagoger uppfattar och förhåller sig till den mediekritiska delen i sin egen undervisning.

**Huvudresultat:** Resultatet i min undersökning visar att det finns ett stort behov av att idag undervisa elever i mediekritik. Media Literacy-undervisningen måste omfattas av alla elever och på ett tydligare vis för att alla skall kunna tillägna sig de nödvändiga kompetenser som behövs idag, vilket även förespråkas utav högre instanser. De rådande styrdokumenterna måste omarbetas och omformuleras kring den här delen av undervisningskontexten. Den mediekritiska kompetensutvecklingen behöver bli tydligare formulerad och implementeras i de övergripande läroplansmålen, för varje respektive del av skolan. Det är en förutsättning att relevanta hjälpmedel i form av teknisk utrustning finns tillgängliga på skolorna, för att kunna bedriva den här undervisningen. Yrkesverksamma lärare måste också erbjudas fortbildning i området för att på så vis uppdatera sin egen kompetens.

# Summering

Uppsatsarbetet är på uppdrag av institutionen för Journalistik, Medier och Kommunikation (JMG) i Göteborg. Resultatet ifrån min undersökning visar att det finns ett stort behov av att idag undervisa elever i mediekritik.

Media Literacy-undervisningen (som inkluderar den mediekritiska kompetensen) måste idag omfattas av alla elever och på ett tydligare vis, för att alla skall ges chansen och kunna tillägna sig de nödvändiga kunskaper, som behövs i en allt mer medieinfluerad social tillvaro. Undervisningen bör även börja ta plats redan tidigt i grundskolan, för att just alla skall omfattas av den, och för att elever snabbt skall börja göra sig förtrogna med kunskapen att bemöta dagens informationsflöde och nyare medieformer. Detta är något som även tydligt förespråkas utav högre instanser, och som de beslutsfattande organen nu måste bejaka vid utvecklandet av direktiven för den mediekritiska undervisningen.

Mina rekommendationer, utifrån studien, är att de rådande styrdokumenterna måste omarbetas och omformuleras kring den här delen av undervisningskontexten. Den mediekritiska kompetensutvecklingen behöver bli tydligare formulerad och implementeras i de övergripande läroplansmålen, för varje respektive del av skolan. Det är också en förutsättning att relevanta hjälpmedel i form av modern teknisk utrustning finns tillgängliga på skolorna, för att kunna bedriva den här undervisningen. Yrkesverksamma lärare måste också erbjudas fortbildning i området för att på så vis uppdatera sin egen kompetens.

Jag vill passa på att uppmana läsarna av den här uppsatsen till att undersöka hur styrdokumenterna ser ut efter den stundande skolreformen, i en jämförande analys mot de nuvarande. Vilka är skillnaderna och vad kan de få för inverkan på lärarnas tolkning och framtida undervisning kring mediekritik?

Den egna undersökningen bestod av kvalitativa samtalsintervjuer med tre yrkesverksamma gymnasielärare, från olika skolor. Respondenterna valdes med utgångspunkt i en generationsdefinition, där varje lärare representerade en ”mediegeneration”, som under rapportens gång deklarerats och motiverats fram med hjälp av den tidigare forskningen inom Media Literacy-området.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Mediernas maktställning i en allt mer medieinfluerad värld.....	2
1.2 Flexibla medier i behov av stark mediekritisk kompetens.....	4
1.2.1 ”Den digitala klyftan” .....	6
1.3 Ämnesingång och vetenskaplig relevans .....	8
1.4 Syfte och frågeställningar.....	11
1.5 Begreppsförklaringar.....	12
1.6 Disposition av uppsatsen.....	13
2. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning .....	14
2.1 Media Literacy – Ett brett forskningsområde i ständig förändring.....	14
2.2 Direktiv för utbildandet utav mediekritisk kompetens.....	15
2.2.1 Lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv.....	18
2.3 Lärares olika erfarenheter och intressen.....	21
3. Metod .....	25
3.1 Val av metod .....	25
3.1.1 Kvalitativ metod.....	25
3.2 Urval och målgrupp.....	26
3.2.1 Generationsdefinitioner inför studien.....	27
3.2.2 Presentation utav respondenterna.....	28
3.3 Genomförande och insamling av data.....	29
3.4 Undersökningens validitet.....	30
3.5 Mina förväntningar på studien .....	31
4. Resultat.....	34
4.1 Resultat från intervjuer med yrkesverksamma pedagoger .....	34
4.1.1 Respondenternas uppfattning av mediekritisk kompetens .....	34
4.1.2 Respondenternas syn på vad som är viktig mediekritisk undervisning .....	35
4.1.3 Respondenternas arbete med mediekritisk undervisning.....	37
4.1.4 Respondenternas villkor och förutsättningar.....	39
4.1.5 Respondenternas syn på rådande styrdokument.....	42
4.2 Sammanfattning av resultat.....	46
5. Diskussion .....	47
5.1 Mediekritisk kompetens – En viktig del av ett viktigt ämne?.....	47
5.2 Behovet av en modern och utrustad skola.....	48
5.2.1 Mediekritisk kompetens – En tidlös diskurs .....	50
5.3 Media Literacy – En del av skolan i behov av tydlighet och precision .....	51
5.4 Sammanfattning .....	52
6. Referenslista .....	54
7. Bilagor.....	56
7.1 Intervjuguide .....	56

# 1. Inledning

Barn och unga av idag växer upp i ett förändrat och mer digitaliserat samhälle, där de nya sätten att kommunicera på fått en allt större uppmärksamhet och kommit till att bli en naturlig del av, och mötesplats i vår vardag - "*The way we use media is changing and the volume of information we get today is enormous.*" (Europeiska kommissionen, 2009). I det ständigt växande informations- och mediesamhället vi lever i uppstår det kontinuerligt nya frågor som vi måste förhålla oss till (Livingstone & Haddon, 2009). *Media Literacy* (se avsnittet begreppsförklaring för en mer utförlig definition) handlar om just dessa frågor, som utgör ett brett och mångvetenskapligt område, i ständig förändring. Man söker kontextualiseringar av frågor, som ofta är knutna till hur barn och ungdomar möter och uppfattar medierna runt omkring oss. Det kan exempelvis handla om hur barn och unga påverkas av tv-reklam, eller hur de möter de nya och allt växande sociala medierna, som exempelvis bloggar, twitter och Facebook.

Det är uppenbart att barn och unga av idag har fått en allt större tillgång till medierna i och med det allt ökande digitaliserandet. Genom att studera dessa processer av mediekonsumtion, i form av både traditionella och digitala medier, söker man vanligen bilda sig en uppfattning om vilka nya färdigheter som människor utvecklar och behöver utveckla för att tillgodose sig själva med "*informationskompetens*" (Oxstrand, 2009, min översättning). Ett begrepp som fått många olika namn, och vars innebörd genomgått stora förändringar de senaste årtiondena (se begreppsförklaring 1.5).

Dessa nya krav på färdigheter och riktlinjer för medieundervisningen ställer inte bara nya krav på eleverna, utan också på pedagogerna och deras egen orientering. Lärarna måste, precis som eleverna, tackla frågorna och tillgodose sig med nya färdigheter, men också våga använda dessa i nya former av undervisningssammanhang. Skolan måste alltså också möta eleverna i deras uppfattningar kring medierna och man talar idag allt mer om *Media (Literacy) Education, - Medieundervisning*.

## 1.1 Mediernas maktställning i en allt mer medieinfluerad värld

Mediernas maktställning är ett ämne som diskuterats flitigt bland en rad olika kommunikationsforskare, sedan etern tog sig nya uttryck i form av public service, och när fler kanaler började ges utrymmet att etablera sig på marknaden. Genom att skapa en förståelse för mediernas maktställning idag kan relevansen för en modern och genomtänkt medieundervisning belysas ytterligare.

Lanseringen utav de moderna medieformerna har över en kort tid skapat nya förutsättningar för kommunikation via etern. Först i samband med radion, därefter televisionen och nu med Internet som hänförare. Gemensamt för kommunikationsutvecklingen är att den blivit allt mer lättillgänglig och kan kommunicera sina uttryck (bild, text & ljud, och så vidare.) på ett mycket snabbare vis. Möjligheterna till att snabbare nå ut med sitt budskap har alltså ökat under de senaste decennierna. Genom den kontinuerliga utvecklingen av dessa olika eter- och medieformer har, exempelvis nyhetsförmedlare, politiker och annonsörer tillägnat sig en central roll i möjligheten att påverka spridningen och förstärkningen utav olika budskap. Falkheimer menar att dessa har erhållit ett ”*beskrivnings- och tolkningsprivilegium*”, när han själv beskriver förfarandet (Falkheimer, 2007).

Med hjälp av den snabba och flexibla kommunikationen finns nu möjligheten att snabbt sälja in en produkt, eller exempelvis måla upp en viss vinkling av något budskap, som kan påverka mottagaren och dennes egen uppfattning. “*The symbolic acculturation of young people via media appears to be more influential than ever before.*” (Ziegler, 2007, s.70). Ziegler menar att unga påverkas alltmer utav mediernas representationer. Håller medierna på att helt ta makten över barn och ungas attityder, beteenden och åsiktsbildning?

Media Literacy har, från att först och främst handlat om att söka och finna tillgänglig information, kommit till att bli mycket mer djupt rotat inom såväl forsknings- som samhällskontexten och berör nu en rad olika frågor, på olika nivåer. Den nya medieundervisningen har exempelvis också kommit till att bli direkt kopplad till frågor om aktivt medborgarskap och demokrati. Fogelberg (2005) menar att en medieundervisning som lyfter upp olika perspektiv kring medierna, hjälper dels eleverna i sin kunskapsinhämtning, men också förbereder eleverna till livet som aktiva samhällsmedborgare, där yttrandefrihet,

delaktighet och engagemang är viktiga byggstenar i upprätthållandet av det demokratiska samhället.

Vidare påpekar Buckingham (2003) att medierna inte är allsmäktiga, men att de kommit till att bli nästintill omöjliga att undvika och att de nu utgör en stor del av vår vardag och vårt eget identitetsskapande [min översättning]:

*”The media are embedded in the textures and routines of everyday life, and they provide many of the ‘symbolic resources’ we use to conduct and interpret our relationships and to define our identities.”* (Buckingham, 2003).

En slutsats man kan dra kring det här är att dagens etermedier, som i och med den växande tillgången till flera olika sändarformer, förfogar över en allt större möjlighet till att snabbt kommunicera ut sitt budskap och skapa en interaktion med sina mottagare. En interaktion som med hjälp av dagens digitala teknik blivit allt mer personlig, precis och levande, och som framförallt når ut till många fler människor än förut, på en mycket kortare tid. Läser vi morgontidningen på nätet ser vi animerade annonser runt omkring brödtexten. På världens största sociala mötesplats – Facebook, exponeras användarna dagligen av reklamplatser från en rad olika, och specifikt målgruppsanpassade annonsörer. Slår man på TV-apparaten i hemmet idag är också de allra flesta kanalerna finansierade utav reklam och de flesta har en specifik profil.

Vilka står bakom och vad har man egentligen för intressen som sändare av ett budskap, på en viss tid och plats? På vilka sätt ger sig budskapen uttryck? Frågor som dessa kräver ett aktivt förhållningssätt hos mottagaren och en grundläggande förståelse för hur medierna fungerar och vilken plats i samhället de har idag. Det är frågor som dessa som ställer nya krav på skolan och som kräver en medveten, modern och genomtänkt medieundervisning, som idag är *”en förutsättning för att kunna delta i ett demokratisk kultur- och samhällsliv”* (Fogelberg, 2008).

## 1.2 Flexibla medier i behov av stark mediekritisk kompetens

Datorn kan ses som ett medierande redskap, ett verktyg skapat av oss människor för att hjälpa oss själva lösa olika problem (Säljö, 2005). Ett verktyg som exempelvis är kapabelt till att göra långt mer avancerade uträkningar, på mycket kortare tid, än någon mänsklig matematiker någonsin kan klara av. ”Den som har en miniräknare räknar på ett annat sätt än den som räknar i huvudet” (Säljö, 2005). Att datorns allt ökande integration i samhället har mycket att erbjuda, men samtidigt ställer krav på sina användare blir nu enklare att förstå.

Tillsammans med Internet kan datorn också ses som en resurs. En oändligt informationsrik resurs, som låter oss se och tolka omvärlden på nya sätt. Den erbjuder en mängd olika, flexibla och effektiva metoder att, dels kommunicera på, men också möjligheter att snabbt dela med sig av, såväl visuella, som audiella erfarenheter, från alla världens hörn. Den digitala tekniken är som jag tidigare beskrivit, en viktig beståndsdel i vårt sociala och kulturella samhälle idag och den har kommit till att bli ett otroligt viktigt verktyg människor emellan, vad gäller kommunikation och interaktion på alla samhällsliga nivåer i västvärlden. Mediet kan inte längre mötas villkorslöst, utan kräver ett aktivt förhållningssätt hos användaren för att kunna bemöta de underliggande frågor som nätets frihet för med sig, både ur ett globalt och ett lokalt perspektiv.

Hadenius et al (2008) definierar vad ett medium är när de skriver att ett medium är den delen av kommunikationsprocessen som förmedlar ett meddelande ifrån en sändare till en mottagare, en sorts kanal. Internet som medium har blivit mer och mer centralt i vårt samhälle och utgör nu den huvudsakliga källan till information för många, men kanske främst för de barn och unga som är ”digitalt infödda” (se begreppsförklaring 1.5). Hadenius et al tar i förorden till sitt verk upp ett av de huvudsakliga argumenten för behovet av mediekritisk kompetensutveckling, när de skriver att:

*”Den första utgåvan utkom 1970. Det är 38 år sedan. När vi arbetade med den första utgåvan 1970 hade vi problem med att det fanns så lite faktauppgifter att tillgå om press, radio och tv. Mer än 35 år senare är problemet att sovra i den uppsjö av material som sprids om massmedier. Boken reflekterar i sig massmedieutvecklingen”*

(Hadenius et al, 2008).



Att inhämta "rätt" information idag har kommit till att bli en process i sig. Internet kan ses som en oändligt stor databas fylld med information om praktiskt taget allt som vi människor idag känner till. Säljö beskriver det med egna ord när han skriver att: *"Det mänskliga minnets förmåga att hålla information i huvudet är närmast skrattretande bristfälligt i förhållande till de mängder som lagras i bibliotek eller databaser"* (Säljö, 2005). Att kunna söka efter svaren är inte svårt, men för att finna rätt måste man onekligen kunna sova i den uppsjö av information som idag finns tillgänglig.

Förmågan att jämföra och kritiskt värdera information kan tyckas bli essentiell i en värld där i princip allting finns tillgängligt, men tankesättet ställer stora krav på människors förmåga att aktivt reflektera över vad de möter på Internet. Informationen på nätet presenterar ofta en rad fler olika intryck än vad en bok gör, och dessutom sker det ofta på en och samma gång. Europeiska kommissionen har uppmärksammat farhågan och skriver i sin resolution att: *"Ny kommunikationsteknik kan dränka den ovana användaren i information som inte är sorterad efter relevans, och ett överskott av information kan vara ett lika stort problem som brist på information* (Europeiska kommissionen, 2009).

Skapare av hemsidor idag nyttjar den tillgängliga tekniken för att presentera sina budskap på ett mer kraftfullt vis än vad de traditionella medieformerna kunnat erbjuda. Detta medför att användarna idag ofta måste förhålla sig till mycket mer än bara text. Även andra uttrycksformer som film, musik, ljudeffekter och korta animationer sätter allt oftare sin prägel på budskapen vi möts av på Internet. Användaren erbjuds även allt oftare att interagera på olika sätt. Internet har på det här viset kommit till att bli vår dagliga och naturliga sociala mötesplats. Det finns en interaktionsnivå för nätets användare, som ingen annan mediekanal kan mäta sig med. Radion och Televisionen matar oss fortfarande med information och visst kan vi som mottagare byta kanal när det inte passar, men vi kan inte själva påverka innehållet, eller för den delen återanvända det som presenteras, inom andra sammanhang och på ett lika lättvindigt sätt.

### 1.2.1 ”Den digitala klyftan”

Forskning, ifrån slutet av 1990-talet i Storbritannien, har uppmärksammat att digitala klyftor mellan barn från olika ekonomisk bakgrund tycks ha uppstått (Buckingham, 2003).

*Telenätens utveckling och informations- och kommunikationsteknikens utbredning uppvisar stora skillnader mellan olika medlemsstater och regioner, särskilt i fråga om avlägsna regioner och landsbygdsområden, något som riskerar att stadigt öka den digitala klyftan i EU.*

(Europeiska kommissionen, 2009).

De delar av världen (främst i väst) där informationssamhället redan befäst sin position, med hjälp av de nya digitala verktygen, skiljer sig markant från de mindre tekniskt utvecklade länderna. Den digitala klyftan här har till största del uppstått på grund av ländernas olika ekonomiska och sociala situationer, något som även kommunikationsforskaren Pippa Norris berör när hon säger att;

*”There is a widespread concern that the explosive growth of the Internet is exacerbating existing inequalities between the information rich and poor”*

(Norris, 2006).

Att den tekniska infrastrukturen skiljer sig åt mellan länder är ett stort globalt problem och som kan komma att medföra att de redan tekniskt efterhalkande länderna riskerar att hamna ännu mer på efterkälken, utan omvärldens hjälp. I Sverige har den tekniska utbredningen tagit ordentlig fart sedan slutet av 1990-talet och den nya kommunikationstekniken finns idag tillgänglig över i princip hela landet. Ändå tycks problem finnas också på lokal nivå - ”75 % av lärarna i grundskolan saknar egen dator på jobbet. Skolan behöver moderniseras” (Lärarstudenten, 2010). Det kan även finnas klyftor lärarna emellan, vilket uppmärksammas i resolutionen kring ”Mediekunskap i en digital värld”, från Europeiska kommissionen:

*”Mediepedagogiskt arbete är vanligare hos unga än hos äldre, som ofta känner rädsla och upplever barriärer inför de nya medierna.”*

(Europeiska kommissionen, 2009).

Skolans roll i att aktivt försöka motverka dessa former av klyftor kan knappast negligeras. Buckingham (2003) påpekar även att det är viktigt att elever också blir medvetna om de sociala, politiska, kulturella, och ekonomiska faktorer som ligger bakom de verksamheter och budskap som förmedlas via medierna.

Att den svenska skolan också håller på att halka efter teknikmässigt, trots att satsningar görs, är något som jag finner smått märkligt. Detta är dock något som definitivt inte kan uteslutas från diskursen och som säkerligen påverkar pedagogens förutsättningar för att bedriva en modern medieundervisning. Finns det tendenser till att uppfattningar gällande den mediekritiska undervisningen skiljer sig mellan olika generationer av lärare? Finns det i så fall tendenser till att det utvecklats en *digital klyfta* mellan generationerna, även i vad som klassas som ett av världens kanske mest framstående länder, vad gäller utbredningen av digital teknik? Hur uppfattar egentligen pedagogerna själva den här allt mer aktuella formen av undervisning och hur arbetar de med mediekritisk kompetensutveckling idag?

### 1.3 Ämnesingång och vetenskaplig relevans

I Europaparlamentets resolution gällande mediekunskap i en digital värld kan man tydligt läsa om en rad olika direktiv för hur medieundervisningen skall bedrivas i Europeiska unionens medlemsstater. Här står bland annat att Europaparlamentet *”betonar att medieutbildning bör vara en del av den formella utbildning som erbjuds alla barn och att denna utbildning bör vara en integrerad del av läroplanen på alla skolnivåer.”*

(Europaparlamentet, 2008).

Kunskapen om våra medier skall alltså utgöra en elementär del av undervisningen, för alla åldersgrupper i skolan. Vad som definieras som medier i resolutionen är också intressant och viktigt att påpeka;

*”Alla typer av medier, audiovisuella och tryckta, klassiska och digitala, går in i varandra, och de tekniska och innehållsmässiga skillnader som funnits mellan de olika medieformerna försvinner nu alltmer. Dessutom gör innovativ teknik att nya massmedier får en allt större plats inom livets alla områden. Dessa nya medier kräver att medieanvändaren spelar en mer aktiv roll, och även nätgemenskaper, bloggar och videospel är medieformer.”*

(Europaparlamentet, 2008).

Det som snabbt blir tydligt är förståelsen för mediernas omfattande utbredning i vårt nutida och allt växande mediasamhälle. I definitionen förespråkas ett aktivt förhållningssätt till medierna och ingen form exkluderas från kontexten. Såväl de traditionella, som de nytillkomna medieformerna omnämns i resolutionen. Ytterligare påpekanden gällande den mediekritiska kompetensutvecklingen görs även;

*”Europaparlamentet påpekar att mediekunskap innebär förmågan att självständigt använda de olika medierna, att förstå och kritiskt utvärdera de olika aspekterna hos medierna och medieinnehållen och att i komplex kontext själv kommunicera och skapa och sprida medieinnehåll. Parlamentet konstaterar dessutom att det stora antalet tillgängliga källor gör att den viktigaste förmågan är att målinriktat kunna filtrera fram och klassificera information ur det stora flödet av data och bilder.”* (Europaparlamentet, 2008).

”A national survey of 2032 American students grades 3–12 found that students spent an average of 6.3 hours per day, or 44+ hours per week (more than a full-time job) engaged with some form of media” (Ziegler, 2007). I en värld som håller på att utvecklas till att bli en allt mer medieinfluerad social tillvaro för varje barn, elev och blivande samhällsindivid, anser jag det viktigt att studera lärarnas egna uppfattningar kring dessa aktuella frågor och föra vidare resonemang om medie (media literacy) undervisningens plats i skolan.

Min ämnesingång är på uppdrag av institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMG) i Göteborg, som har ett brett intresse för olika frågor gällande kunskapsbildning kring media- och digital literacy i skolan. Många studier på området utgår ifrån elevernas perspektiv, men det tycks finnas relativt få studier som fokuserar på just lärarna och deras egna uppfattningar kring medier och medieundervisning. Jag läser själv till mediekunskapslärare och har därigenom också ett personligt intresse för de kursplaner, styrdokument och frågor som styr det givna ämnesområdet, liksom min framtida yrkesprofession. Jag finner det intressant att ta reda på hur yrkesverksamma pedagoger av idag uppfattar medierna, då inte minst de digitala och de frågor som dessa för med sig.

Fogelberg (2005) menar att det finns tre olika aspekter på medieundervisning att ta fasta på och som denna kan handla om. Dessa tre är:

- 1) *Kritisk mediekompetens*
- 2) *Medier som gestaltungsform*
- 3) *Medier som läromedel*

Av dessa tre har jag valt att lägga mitt fokus på den *Kritiska mediekompetensen*, av Buckingham (2003) kallad: ’*critical literacy*’. Fogelberg (2005) berör även själv vad denna aspekt av medieundervisningen bör handla om:

”*Undervisning om medier med avsikt att bibringa eleverna en kritisk, analytisk mediekompetens genom att undervisa om mediernas historia, dess villkor, dess innehåll och dess roll i samhället. Innehåll som ibland samlas i under beteckningen mediekunskap*”.

Vidare påpekar Fogelberg att dessa tre olika inriktningar kan vara integrerade i varandra, men att de också kan vara helt åtskilda (Fogelberg, 2005).

Ordet källkritik har, liksom det tidigare nämnda begreppet informationskompetens, fått en annan och mer vidgad innebörd under de senaste årtiondena (se begreppsförklaring 1.5). Hur går lärares uppfattningar hand i hand med de direktiv som finns idag och hur tolkar olika redan yrkesverksamma lärare de rådande styrdokumenterna? Tolkar olika generationer av lärare föreskrifterna på olika sätt? Det verkar inte finnas överdrivet många studier som utgår ifrån just lärarnas perspektiv på det här området, vilket motiverar mig än mer till att undersöka fenomenet i fråga.

Genom att göra detta avser jag dels, att tillägna mig själv nya kunskaper om hur lärarnas arbete kring medieundervisningen går till, men också att belysa och diskutera situationen för de yrkesverksamma lärarna och för professionen i stort, med utgångspunkt i en relevant bakgrund, och utifrån denna uppställda frågor och problem. Detta är något som jag finner önskvärt att göra, när vi nu träder in i början av detta det andra decenniet utav 2000-talet.

## 1.4 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är, mot bakgrund av ovanstående, att ta reda på hur olika generationer av yrkesverksamma gymnasiepedagoger uppfattar och förhåller sig till den mediekritiska delen i sin egen undervisning.

Jag ser följande *frågeställningar* som centrala för min studie:

- Vad innebär och betyder mediekritisk kompetens för olika generationer utav yrkesverksamma lärare?
- Vad är, enligt lärarna själva, viktigt att inkludera i den mediekritiska undervisningen?
- Hur arbetar olika generationer av yrkesverksamma pedagoger med mediekritisk undervisning idag?
- Hur ser de intervjuade pedagogerna på de rådande styrdokumentet, i förhållande till den mediekritiska undervisningen?

Genom att besvara frågeställningarna ovan är min förhoppning att kunna föra en diskussion kring hur mediekritisk undervisning uppfattas och tolkas, i en jämförelse mellan olika generationer av pedagoger. Påpekas bör redan här att avsikten med studien inte är att kunna göra några generaliseringar av vidare grad, utan snarare att i samband med tidigare forskning på området möjliggöra för en diskussion kring hur de olika generationerna av pedagoger, med hänsyn till min egen undersökning, beskriver och uppfattar de olika frågorna gällande den mediekritiska undervisningen i skolan.

## 1.5 Begreppsförklaringar

Nedan följer mer utförliga förklaringar kring specifika begrepp som återkommer i uppsatsen.

*Literacy* är ett begrepp som enklast kan översättas till läs- och skrivkunnighet och *Critical Literacy* berör just den *mediekritiska kompetensutvecklingen* kring våra medier och är en del av *Media Literacy*-diskursen (Buckingham, 2003, min översättning).

*Media Literacy* handlar i huvudsak om förmågan att ta fram, analysera, värdera och producera kommunikation och information, på varierande sätt och i olika former (UNESCO, min översättning). Center for Media Literacy beskriver innebörden i begreppet som en process där konsumenten lär sig förstå och använda massmedier på ett aktivt och självsäkert vis. Detta inkluderar en mediekritisk kompetensutveckling och en övergripande förståelse för mediernas funktion och användning utav teknik och olika tekniska hjälpmedel (Center for Media Literacy, min översättning).

*Informationskompetens*. Begreppet informationskompetens innefattar förmågan att söka, lokalisera, kritiskt granska och kreativt utnyttja information och finns sedan 1 juli 2002 inskriven i 1 kap 9 § i högskolelagen som ett grundläggande mål. Målen för informationskompetens ('information literacy') grundar sig på en standard från American Library Association (ALA)":

*"Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information."* (UB, 2006).

"*N-generationen*" är ett begrepp som den amerikanske författaren Don Tapscott berör i sin bok "*Growing up digital*" från 1997. Han menar att ungdomar födda efter 1977 tillhör *N-generationen*, eftersom de vuxit upp med, och därmed har ett naturligt förhållningssätt till Internet.

Begreppet "*digitalt infödda*" tillskrivs Marc Prensky (2006) och är en översättning av "*digital natives*". Detta handlar, likt *N-generation*, om de barn och unga som vuxit upp med de digitala medierna vid sin sida.

*Ett-till-ett* innebär att en skola erbjuder en dator till varje elev för att stödja lärandeprocessen.



## 1.6 Disposition av uppsatsen

Nedan ges en kortfattad beskrivning utav uppsatsens upplägg.

I den inledande delen av denna uppsats kommer en första ingång till uppsatsens fortsatta delar att presenteras. Denna del är tänkt att kort beskriva och samtidigt väcka läsarens intresse för ämnesområdet i fråga. Här återfinns även ett begreppsförklarande avsnitt och den här dispositionsdeklarationen.

I avsnittet *Teoretiska perspektiv och tidigare forskning* målas bakgrunden upp ytterligare. Styrdokument, EU-direktiv och de teorier som styr området behandlas och redovisas här. Under denna del av rapporten kommer jag även att redogöra för min egen ingång och förförståelse till ämnet.

Under *metod* -avsnittet kommer jag att redovisa mitt tillvägagångssätt under materialinsamlingsprocessen i den egna studien. Detta avsnitt skall representera den verklighet jag möttes av ute på fältet. Urvalet, generationsdefinitionerna och andra motiveringar till mina metodmässiga överväganden återfinns även under detta avsnitt, som är tänkt att fungera som ett underlag för *resultat* -delen.

I *resultat* -delen redovisas de kvalitativa samtalsintervjuerna jag gjort med de yrkesverksamma pedagogerna. Utifrån respondenternas svar jämförs och analyseras här skillnader och likheter i uppfattningarna mellan generationerna, med hänsyn till frågeställningarna för arbetet. Genom att belysa dessa ansatser har jag för avsikt att föra ett resonemang kring fenomenet och samtidigt återkoppla till relevanta delar av de teoretiska perspektiven och den tidigare forskningen på området.

Denna återkoppling sker under *diskussions* -avsnittet, där jag vill knyta an till ursprungsidén och återge mina egna reflektioner och rekommendationer, med det valda syftet och frågeställningarna som utgångspunkt.

## 2. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning

I det här kapitlet kommer relevanta teoretiska utgångspunkter att lyftas fram. Vad säger de rådande styrdokumenterna och olika kursmålen angående medieundervisningen? Vilka normer finns inom Media Literacy-diskursen? Jag kommer att beskriva pedagogernas uppdrag och direktiv, med hänsyn till det givna ämnesområdet.

### 2.1 Media Literacy – Ett brett forskningsområde i ständig förändring

Medieteori är ett ämne som får mer och mer uppmärksamhet. Inom skolans kontext syftar Media Literacy ofta till att medvetandegöra elever om mediernas innehåll, dess budskap och makt. Detta skall leda till att ge eleverna färdigheter i ett kritiskt tänkande och aktivt förhållningssätt gentemot medier. Skolan måste alltså möta eleverna i deras uppfattningar kring medierna. Man talar om *Media (Literacy) Education*. Den normativa Media Literacy-diskursen och forskarna bakom den verkar vara överens kring några särskilt viktiga kompetenser, som en god media (literacy) undervisning bör främja, och som därmed ligger till grund för de färdigheter, som varje elev måste tillgodose sig med, vilka ”*behövs för att kunna leva, arbeta och delta i 2000-talets samhälle.*” (Thoman & Jolls, 2004, min översättning). Här nedan skall jag nu kort sammanfatta vilka dessa aspekter på innehåll är:

Eleverna skall lära sig att *söka* och ta fram information. De skall kunna jämföra, *värdera* och analysera informationen de finner. Att även lära sig *hur man på kreativa sätt kan använda och producera* material med hjälp av informationen, anses idag vara viktigt. Dessa färdigheter menar man ska förstärka den personliga utvecklingen, exempelvis i form av ökad *medvetenhet* om hur vår medievärld fungerar, men också bidra till att utveckla det *kritiska tänkandet* och förmågan till att *möta och lösa problem* (Centre for Media Literacy & Europeiska kommissionen).

Fogelberg påpekar att dagens medieutbildning borde inkludera alla former av medier och menar att det i dagsläget ofta visar sig att medieundervisningen fokuserat på enskilda medier och medieinnehåll, exempelvis datorer, TV eller reklam (Fogelberg, 2005). Vad Fogelberg menar är att medieundervisningen idag mer borde spegla hur medierna används i verkligheten. Där finns inga fasta ramar för vilka medieformer och tekniker som används. Text och reklam kombineras med musik, ljud, film och andra animeringar och människans

olika sinnen involveras mer och mer. Detta sker idag helt gränsöverskridande, efter målgruppens och sändarens behov, och förändras kontinuerligt i samband med att nya idéer, samarbeten eller tekniska lösningar kontinuerligt uppstår.

Även paragraf 13 i Europeiska kommissionens rekommendationer gällande ”En europeisk strategi för mediekunskap i den digitala miljön”, lyfter fram mediernas bredd i vardagslivet: ”

*Mediekunskap omfattar alla medier. Syftet med mediekunskap är att göra människor mer medvetna om de många olika former av mediebudskap som de stöter på i sin vardag. Mediebudskap är program, filmer, bilder, texter, ljud och webbplatser som förmedlas via olika kommunikationsformer.”*

(Europakommissionen, 2009).

Med den undervisningsprocess som den normativa Media Literacy-diskursen idag handlar om, skall eleverna alltså kunna tillägna sig såväl individuella, som socialt förankrade värden. ML-undervisningen skall ge ett ansvarstagande förhållningssätt till de nya medieformerna och dagens massmedier, samt forma ett etiskt medvetet tänkande kring dagens informationsanvändning, hos varje enskild individ.

## **2.2 Direktiv för utbildandet utav mediekritisk kompetens**

I Storbritannien har man, sedan forskare i slutet av 80-talet insåg televisionens medierande inverkan på barn och unga, tagit medieundervisningen på allvar. Enkelt beskrivet involverade förslaget för den nationella läroplanen att alla lärare skulle inkluderas i utövandet av och diskussionerna kring televisionen och dess programinnehåll, vilket också skulle omfatta alla elever. Förslaget berättigade alla elever i Storbritannien till medieundervisning i början av 90-talet, men blev inget eget ämne (Buckingham, 2003). Syftet var att låta medieundervisningen beblandas mellan olika ämnen och kontexter, vilket flera nationer tog efter i sina läroplaner.

*”Advocates of media education have often argued that it should be seen as an element of all curriculum subjects. Thus, many media education activities involve competencies such as literacy and numeracy, as well as skills in areas such as technology, problem-solving and research”* (Buckingham, 2003).

Förespråkare på området har alltså flertalet gånger myntat att medieundervisningen borde bli en del utav alla ämnen och istället ses som en metod för inläring, möjlig att praktisera inom många olika undervisningssituationer. Inte helt olikt vår egen läroplan söker man finna en slags ämnesöverskridande plats åt medieundervisningen.

I styrdokumentet, läroplanen för grundskolan (Lpo 94), kan det läsas att:

*”Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ”.*

I läroplanen för grundskolan står det alltså att eleverna måste lära sig att möta förändringarna och *utveckla den kritiska förmågan* i samband med tillägnet utav ny kunskap. Det är tydligt att man vill uppmärksamma den mediekritiska kompetensbildningen, men vad som är mindre tydligt, i de övergripande målen, är hur och när detta ska göras.

För att noggrannare granska hur olika kursplaner tar upp vikten av mediekritisk kompetensutveckling valde jag att granska de nuvarande ämnesplanerna för gymnasieskolan, som finns tillgängliga via Skolverkets hemsida (se ref.lista). Efter att ha gått igenom alla kärnämnen och deras kursbeskrivningar för gymnasienivån är det främst i ämnet Samhällskunskap som relevans för utvecklandet av ett mediekritiskt förhållningssätt kan återfinnas:

*”I ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt bidrar ämnet samhällskunskap med att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Detta innebär att utveckla förmågan att söka, granska, strukturera och värdera fakta från olika källor och medier samt kunna formulera sig och dra slutsatser.”*

(Skolverket, 2010).

Om man går vidare in i kursbeskrivningen för Samhällskunskap A, kan man läsa att en elev först på mycket väl godkänd nivå:

*”arbetar med olika typer av material, bedömer tillförlitligheten hos olika källor samt visar i sitt arbete ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar.”*

För en godkänd nivå räcker det med att *”eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor”* (Skolverket, kursplan för Samhällskunskap A, 2010). I svenskämnet finns också en viss relevans, men den blir i ämnesbeskrivningen i princip försumbar. Den omnämns endast på ett kortfattat sätt: *”Källkritik och sovrning av information ingår i kursen”*. I beskrivningen för kursen Svenska A kan viss ytterligare relevans hittas i beskrivningarna för de olika betygsnivåerna. För godkänt betyg krävs att:

*”Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet”* (Skolverket, kursplan för Svenska A, 2010).

För ett väl godkänt betyg krävs vidare att:

*”Eleven visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna kritiskt.”* (Skolverket, kursplan för Svenska A, 2010).

Hur tolkar man som lärare frasen *”resonera om källornas tillförlitlighet”*, i kriterierna för att uppnå betyget godkänt? Vilka förmågor skall eleven egentligen appropriera och hur praktiseras dessa inom undervisningskontexten? Att *”eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor”* säger inte heller särskilt mycket om vilken mediekritisk kompetensnivå denne faktiskt tillägnar sig, eller hur det ska gå till. Min egen tolkning av den här föreskriften blir att elever som skall uppnå godkänt betyg inte behöver kunna granska källorna kritiskt, utan endast behöver säga någonting kring dem, eller enbart sammanställa dessa utifrån de enklare sökningarna.

Är de grundläggande kraven och direktiven för hur tillägnandet av den allt mer aktuella och nödvändiga mediekunskapen ska ske, så luddigt deklarerad och enkelt formulerad i styrdokumentet, att den lätt kan misstolkas?

För att stöta på något mer detaljerade beskrivningar utav mediekritisk kompetensutveckling på gymnasieskolan får man blicka ända in i ämnesbeskrivningen och kursplanerna för de specifikt medierelaterade kurser som ges på Medieprogrammet. I de övergripande målen för Medieprogrammet kan läsas att skolan ansvarar för att eleven:

*”kritiskt kan granska värderingar och attityder i mediernas budskap samt problematisera förhållandet mellan människor, medier och samhälle”*

(Skolverket, Medieprogrammet, 2010).

Något som är intressant är att man i ämnesbeskrivningen för gymnasieprogrammet Mediekommunikation också kan läsa följande:

*”Nöjesindustrin är idag mycket omfattande och består till stora delar av olika medieutbud. Det är därför angeläget att mediefrågorna ingår i all utbildning”.*

(Skolverket, Medieprogrammet, 2010).

Varför detta står under ämnesbeskrivningen för just Medieprogrammet och inte i den allmänna läroplanen för gymnasieformen kan tyckas underligt. I avsaknaden utav tydliga direktiv måste pedagogen således ta många beslut på egen hand. Hur pedagogen då själv tolkar olika fenomenen blir en frihet som får ett stort bestämmande för utgången av hur medieundervisningen bedrivs.

Att en lärare har en rad olika direktiv och stadgar för sin undervisning att efterfölja är givet. Det finns ofta en tydlig struktur i styrdokument och kursplaner som styr innehållet i en lärares undervisningsarbete, men där finns också ett visst utrymme för egen tolkning. Efter att ha gått igenom styrdokument och kursplaner, som berör medieundervisningen på gymnasienivå i Sverige, är det lätt att börja ifrågasätta vad som där egentligen står och fastna i just det egna tolkandet.

Det tycks saknas en del konkreta riktlinjer för mediekunskapen. Det verkar vara diffust och tämligen svårtolkat vad en elev mer precist skall tillgodogöra sig med för kunskaper gällande mediekritisk kompetens, men även kring kunskaperna i medieämnet i stort. I gymnasiekursen Samhällskunskap A framkommer det exempelvis att färdigheter i mediekritisk kompetens uppmärksammas, men endast elever som vill uppnå en mycket väl godkänd nivå tycks behöva behärska det mediekritiska förhållningssättet.

Vad blir en lärares tolkning utav en sådan föreskrift? Vill man mer precist ta reda på vad eleven skall lära sig under olika nivåer av sin skolgång, blir det än mer svårtolkat.

### **2.2.1 Lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv**

*”Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan.”* (Lpf 94). En av skolans viktigaste uppgifter är att just förbereda eleven på livet efter skolan. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kognition ses datorn och Internet som

sociala artefakter, nödvändiga hjälpmedel som vi människor idag använder oss av för att kunna kommunicera och delta i olika sociala praktiker. Säljö och Linderoth menar att:

*”Vi utvecklar nya kompetenser i samspel med tekniken som vi inte annars hade kunnat utveckla och vår kunskap omformas genom teknikanvändandet”*

(Säljö & Linderoth, 2002).

Säljö ger vidare sin syn på vad lärandet i ett sociokulturellt perspektiv handlar om:

*”Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem”* (Säljö, 2000).

Det nya informations- och kommunikationssamhälle vi idag lever i kan placeras in i just de ”nya sociala praktiker och verksamhetssystem”, som Säljö i citatet ovan berör. Utan kunskapen för att hantera dessa, riskerar man idag att gå miste om stora delar av det moderna samhällets sätt att interagera på och även få svårigheter att förstå många andra fenomen inom samhällskontexten. Den här diskussionen handlar inte bara om det mediekritiska perspektivet, utan även om medieundervisningen i stort, där den kritiska kompetensen självklart inbegrips och utgör en viktig del - *”Media literacy contributes to the critical and expressive abilities that are relevant to a full and meaningful life and a skilled, creative and ethical society”* (Oxstrand, 2009).

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande måste det ligga på skolan, att som gemensam samlingsplats och huvudsaklig utbildningsinstans, ansvara för att kunna erbjuda varje enskild elev de redskap och kunskaper som krävs för att kunna delta och vara en aktiv samhällsmedborgare. Fogelberg bekräftar detta när hon skriver att:

*”Om barn ska ha rätt till information och rätt att uttrycka sig så handlar skolans uppgift bland annat om att ge barn kunskaper och redskap för att kunna ta del av information och att kunna uttrycka sig. Dvs: skolan ska utbilda elever till att både vara kompetenta sändare och mottagare av medierade uttrycksformer.”*

(Fogelberg, 2005).

I ett sociokulturellt perspektiv förmedlas lärandet mellan elever och lärare, men också mellan eleverna själva, när de samtalar och försöker komma fram till lösningar på de problem som uppstår. Läraren fungerar då som en handledare, som skall vägleda eleven i lärandeprocessen.

Den här synen på kunskapsförmedling är dominant på dagens lärarutbildningar, men har inte alltid varit det. Olika lärare har, från sin egen utbildning och sina erfarenheter, fått med sig olika perspektiv på vad lärande innebär. Hur läraren agerar och tar ställning, utifrån just sina erfarenheter, har givetvis också betydelse för vad för undervisning det blir.

Att observera den rent praktiska delen av diskursen vore säkerligen intressant, men det är en helt annan studie, som tyvärr ligger utanför ramen för det här arbetet. Jag skall istället gå vidare med att granska vad direktiven ovanifrån säger, samt beröra några av de viktiga aspekter som kan påverka hur en lärare tolkar olika föreskrifter.



### 2.3 Lärares olika erfarenheter och intressen

Eftersom direktiven gällande mediekunskap i skolplanerna är förhållandevis otydliga, med ett visst undantag för Medieprogrammen, kan man börja undra hur mycket mediekunskap som faktiskt tas upp och implementeras i gymnasieelevens schema. De tankar och funderingar som sätter igång hos mig kretsar kring hur många elever det är som faktiskt erhåller en modern utbildning i mediekunskap och mediekritisk kompetens, om de inte valt att gå ett medieprogram?

*”Europaparlamentet begär att mediekunskap ska göras till den nionde nyckelkompetensen i den europeiska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande enligt rekommendation 2006/962/EG.”*

(Europaparlamentet, 2008).

Det är alltså inte godtyckligt att någon ska gå miste om mediekunskap som tillägnad ämnesorientering längre, alla elever skall omfattas av medieundervisningen, enligt resolutionen.

Något som också kan tyckas vara motsägelsefullt är att direktiven för medieundervisningen är såpass otydliga på lokal nivå, när Europaparlamentets resolution direkt eftersträvar att just precisera upp, utveckla direktiven och göra medieundervisningen elementär för alla elever;

*”Medieutbildning får inte begränsas till enstaka undervisningsteman eller vissa skolnivåer, utan måste vara en integrerad del av läroplanen på alla skolnivåer, under beaktande av elevernas respektive utvecklingsnivå.”*

(Europaparlamentet, 2008).

Europaparlamentet ger i sin resolution även förslag och rekommendationer för hur delar av undervisningen kan genomföras:

*”För att eleverna ska få praktisk utbildning i mediekunskap rekommenderar Europaparlamentet utbildningsinstitutionerna att uppmuntra elever och lärare att skapa medieprodukter (tryckt text, audiovisuella medier och nya medier).”*

(Europaparlamentet, 2008).

Jag har under min egen verksamhetsförlagda utbildning kommit i kontakt med gymnasieklasser som arbetat med att skapa medieproduktioner på intressanta vis. Dessa har

dock gått på särskilda medieprogram, där just medieproduktion utgör egna kurser på programmet. Att den här typen av medieundervisning finns väl implementerad och fungerar på de allra flesta medieprogrammen kan man anta, eller i alla fall hoppas på, men hur mycket medieproduktion, mediekritisk kompetensutbildning, eller mediekunskap överhuvudtaget man faktiskt får, ifall man inte går på just ett medieprogram är en svårare och i nuläget kanske viktigare fråga att behandla.

Då Europaparlamentets resolution gick ut för bara två år sedan är det givetvis så att man inte hunnit ändra i de rådande styrdokumenterna ännu. En intressant framtida jämförelse skulle därför kunna göras mellan hur mediernas roll ser ut i utvalda styrdokument idag, i relation till efter det kommande riksdagsvalet, och den efterföljande skolreformen. Kommer medieundervisningen tydligt att utgöra en integrerad del av läroplanen, på alla skolnivåer, efter det kommande valet? Utan tydliga ramar och direktiv blir lärarens roll än mer komplex och det egna tolkandet får en allt större inverkan på utformningen av undervisningen. Jag kan bara spekulera i hur mycket den här undervisningen skiljer sig, i nuläget, mellan olika lärare, i olika ämnen och på olika skolor.

Hur långt yrkesverksamma lärare faktiskt kommit med implementerandet av källkritisk undervisning inom verksamheterna är svårt att mäta eller ens skaffa sig en generell uppfattning om. Det kan exempelvis skilja sig mellan verksamheterna i sig, där olika förutsättningar för en modern medieundervisning ges till följd av vilken utrustning som finns tillgänglig och vilka program som erbjuds, eller hur lärarna själva arbetar för att gemensamt uppnå en god medieundervisning.

*”The forms of education are changing, as well as the sites on which they occur.”* (Buckingham, 2003). Buckingham menar att också synen på vad som är kunskap och hur den överförs har förändrats i samband med att den digitala tekniken erbjudit nya former av undervisning. En skola kan ha *ett-till-ett*-system (se begreppsförklaring 1.5), vilket i sig medför stor tillgång på datorer och möjligheter till att bryta upp den traditionella klassrumsmiljön och utforma en platsberoende form av undervisning.

Liksom att det finns olika förutsättningar inom olika verksamheter finns det även ämnen som lämpar sig mer för ett mediekritiskt upplägg än andra. Att som pedagog tillämpa mediekritisk undervisning under matematiklektionerna kanske inte är lika enkelt som när en lärare i

svenska eller i de samhällsorienterade ämnena vill göra detsamma. En matematisk formel kan alltid härledas fram till en given förklaring som verifierar formelns funktion, men att förklara hur ett västerländskt samhälle och dess värdegrunder gestaltar sig kan ske på många olika sätt.

Att vi alla kommer ifrån olika uppväxtmiljöer och därigenom har tillägnat oss olika förförståelser inför allt mellan himmel och jord är en annan sak som måste tas med i beräkningen. Pedagogen ifrån den äldre generationen, som är uppväxt med tidningen och radion som primär mediekälla, har kanske inte samma syn på vad mediekritisk kompetens innebär, som en idag redan *digitalt infödd* lärare har (se begreppsförklaring 1.5).

Synen på vad mediekritisk kompetensutveckling innebär tar sig alltså sannolikt olika uttryck beroende av vad en individ tidigare har fått erfara och haft för alternativ till medieinfluenser under sin egen uppväxt. Det finns avsevärda skillnader mellan hur människor mottog information när ännu inte televisionen hade etablerat sig och de lokala papperstidningarna fortfarande var dominerande, precis som det finns betydande skillnader i hur vi tillgodoser oss med information idag jämfört med i början av 90-talet, när ännu inte Internets utbredning ordentligt hade tagit fart.

Åsa Nilsson på SOM-institutet berör hur människor ifrån olika generationer har olika intressen och vardagsrutiner, vilket sätter sin prägel på den dagliga mediekonsumtionen (Nilsson, 2008). När 50-talisterna växte upp var begreppet Public Service likställt med ordet television, till grund av det tidiga monopolet. De privata tv-kanalerna med sina allt mer nischade innehållsprofiler fanns inte under tiden för den här generationens uppväxt. Reklam-TV och de privata kanalernas uppkomst är fenomen som främst 70 och 80-talisterna blivit de första att uppleva under uppväxtåren;

*”Denna generation växte upp i ett skede av televisionens växande valfrihet ganska långt bortom föräldrarnas erfarenhet av monopoltelevision.”*

(Nilsson, 2008).

Dagens generation unga växer upp med en tillgång på långt många fler kanaler och valmöjligheter kring sin mediekonsumtion, än vad tidigare generationer kunnat tillgå. Nilsson påpekar själv att *”generationstillhörighet är inget som hugger människors beteenden i sten”*, utan endast är en av flera aspekter som sätter sin prägel på hur vi människor finner våra intressen och väljer stil (Nilsson, 2008). Det är dock en aspekt som jag anser viktig att bejaka,

när man talar om hur lärare tillägnat sig olika uppfattningar och erfarenheter från och kring medierna.

## 3. Metod

I det här avsnittet är avsikten att redogöra för mina metodmässiga överväganden. Den valda datainsamlingsmetoden kommer att motiveras och redovisas. För att styra valet av respondenter måste jag även definiera upp de olika generationerna, vilket också kommer att ske i det kommande avsnittet. En presentation utav studiens respondenter återfinns även under denna del.

### 3.1 Val av metod

För att underlätta för mina metodmässiga överväganden har jag tagit del utav specifik metodlitteratur. Enligt Esaiasson et al (2007) är det i huvudsak två distinktioner man väljer emellan när man skall forma sin studie, - den kvantitativa och den kvalitativa undersökningsmetoden. Författarna menar vidare att studien i sig måste planeras noggrant. De metodmässiga beslut som tas måste vara baserade på, för studien, rimliga designval och motiverade vägval (Esaiasson et al, 2007).

#### 3.1.1 Kvalitativ metod

Det huvudsakliga syftet med den kvalitativa undersökningsmetoden är att kunna tolka och förstå de resultat man får via exempelvis observationer eller intervjuer, inte göra generaliserbara antaganden eller förutse, som den kvantitativa undersökningsmetoden snarare förespråkar (Stukát, 2005). Det som Stukát beskriver som en kvalitativ metod kan vidare delas in i *strukturerad* och i *ostrukturerad* intervjuform. Stukát skriver att i en strukturerad intervju använder intervjuaren ett fastställt schema, där respondenten oftast bara kan välja mellan på förhand bestämda svarsalternativ (Stukát, 2005). I en ostrukturerad intervju är intervjuaren ”*medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till*” (Stukát, 2005).

Då jag inte har haft för avsikt att fråga en större skara människor, utan snarare göra ett mer målstyrt urval, kändes den personliga samtalsintervjun direkt lämplig som undersökningsmetod (Le Duc, 2007).

Eftersom jag haft för avsikt att undersöka icke-numeriska data, och tolka just uppfattningar och åsikter hos respondenterna kring det givna ämnet, uteslutet möjligheten att i efterhand

göra några vidare generaliseringar, lämpade sig den kvalitativa samtalsintervjun som undersökningsmetod väl för min studie. Enligt Stukát (2007) är det dessutom enklare att få mer utförliga svar av respondenten i en kvalitativ intervju än i en kvantitativ.

Det kändes på förhand relativt svårt att forma ett mer precist och statistiskt frågeformulär, när utgångspunkten istället fanns i öppna och breda frågeställningar, där vitt skilda förförståelser, förutsättningar och kunskaper hos respondenterna kunde komma att påverka och leda intervjusituationen i olika riktningar. Den senare intervjuformen, den *ostrukturerade intervjun*, kändes därför onekligen mest passande för min egen intervjusituation.

Jag förberedde relativt många frågor på förhand (se bilaga 7.1), vilket i huvudsak var en försäkran om att intensiteten under intervjuerna skulle kunna hållas på en god nivå. Med hjälp av flertalet frågor utav mer öppen karaktär ville jag även införliva viss diskussion, och därigenom förhoppningsvis erhålla ”fylligare data” (Esaiasson et al, 2007).

### **3.2 Urval och målgrupp**

Då mitt perspektiv tog sitt fokus kring de yrkesverksamma lärarnas egna uppfattningar, tankar och förhållningssätt till den mediekritiska undervisningen var det denna grupp individer min studie också utgick ifrån.

Med den inhämtade kunskapen ifrån studien var min förhoppning att kunna göra jämföranden och uttala mig om ifall det existerar skillnader mellan respondenterna ifrån de olika generationerna och deras uppfattningar gällande den mediekritiska undervisningen. Då jag valde att fokusera arbetet mot gymnasieskolan var det i huvudsak yrkesverksamma pedagoger därifrån som var av intresse för studien. Vilket ämne pedagogen undervisade i hade givetvis en viss betydelse, men jag valde att på ett mer grovt sätt sälla bort lärare som bedrev undervisning i de mer praktiska ämnena (exempelvis: idrott) och istället låta generationsdefinitionerna styra valet av respondenter.

Att få tag i pedagoger som undervisat i något kärnämne kändes på ett sätt mer relevant, med hänsyn till de styrdokument och kursplaner som jag tidigare beaktat, men tyvärr blev det svårt att få välja och vraka bland tänkbara respondenter. Bristen på tid tycktes utgöra ett gemensamt problem för många av de lärare jag fick kontakt med. En yrkesverksam

medielärare ville jag också få tag i, då jag tyckte att denne kunde utgöra en lämplig respondent. Kontakten med respondenterna upprätthölls så småningom efter ett mailutskick till ett antal gymnasieskolor i nejden. Då jag inte hade för avsikt att intervjua allt för många personer ansåg jag det istället viktigt att ta hänsyn till mina kommande generationsdefinitioner, och därigenom erhålla en åldersvariation för valet av respondenter.

### **3.2.1 Generationsdefinitioner inför studien**

Den yngsta generationen jag kommer använda mig av grundar sig i, det av Tapscott (1997) myntade begreppet; *n-generation* (se begreppsförklaring). De som inkluderas i *N-generation*, eller nät-generationen, är personer födda år 1977, eller senare. Dessa digitalt infödda individer är uppväxta med alla de nya medieformerna. Datorn och Internet utgör en stor del av den här generationens dagliga medieanvändning, som logiskt nog också är den grupp individer som mest frekvent använder sig utav den nya tekniken.

TV-monopolet avskaffades 1987, när Tv3 trädde in på marknaden och de tidiga personatorerna började säljas på tidigt 90-tal (Engblom, Wormbs, 2007). För den här generationen var såväl ”den fria” televisionen, som dator med Internetuppkoppling vanligt förekommande i de svenska hemmen och fanns där för de allra flesta, redan i ung ålder. Jag tillhör själv den här skaran individer som är uppväxt- och förtrogen med de nya medieformerna.

Den andra generationen har jag valt att kalla för ”*mittengenerationen*”. De som ingår i den här generationsdefinitionen har vuxit upp på 60- och 70-talet (senast födda 1976). Den här gruppen var relativt ung när tv-monopolet avskaffades och de privata kanalerna intog etern, men har inte haft samma goda tillgång till dator och Internet under sina uppväxtår, som den förstnämnda generationen.

Många i ”*mittengenerationen*” har under åren gjort sig familjära med de nya medieformerna och var trots allt inte så gamla när dessa började äntra marknaden. Den stora skillnaden torde här ligga i hur deras egen mediekonsumtion sett ut, och vilken tillgång samt eget intresse som läraren haft till modern teknik och de nya kommunikationsformerna.

Den tredje och sista generationsdefinitionen kommer att beröra de individer som är födda tidigare än 1960, den ”*äldre generationen*”. Den här generationen har vuxit upp under tiden då Public Service var likställt med television och staten hade tv-monopol. Kommersiell TV, datorer och bredband var alla fortfarande framtidens ting, i en tid då de tryckta papperstidningarna fortfarande var populära på mediemarknaden.

Gemensamt för den här generationen är att den har kantats av klart färre valmöjligheter, när man talar om tillgängligt medieutbud, jämfört med de två yngre generationerna. Distinktionen mellan den här generationen och de andra två är klart större. Är det någon gruppering som rent logiskt borde ha haft en annan (mer traditionell) mediekonsumtion och som spontant och logiskt borde ha förvärvat en mindre kännedom kring de nya mediekanalerna, måste det vara den här generationen.

Hur har respondenter i de olika generationskategorierna bemött de nya frågorna som uppstått och hur har man utvecklat sin mediekritiska kompetens? Hur hemma känner de sig på området och hur bedriver de mediekritisk undervisning idag? Frågor som dessa kommer att ställas och förhoppningsvis kommer de att leda fram till intressanta jämförelser och diskussioner, utifrån respondenternas svar.

### **3.2.2 Presentation utav respondenterna**

Nedan ges en kort presentation av de intervjuade pedagogerna. Namnen är fiktiva.

”Johan”

Johan är lärare i främst engelska på en gymnasieskola i Göteborg. Han har tidigare även undervisat i datorrelaterade kurser på gymnasiet. Han är 80-talist och ingår i generationen *digitalt infödda*. Johan är uppvuxen med de nyare medieformerna och har ett stort egenintresse för den moderna tekniken, och Internet, som han dagligen använder. Han får sina medieinfluenser den digitala vägen och slutade läsa papperstidningar för tio år sedan.

”Peter”

Peter är lärare i svenska, och samhällskunskap på en gymnasieskola i Göteborg. Han är född i början av 70-talet och räknas därav in i *mittengenerationen*. Peter har börjat nyttja den



digitala tekniken flitigt och berättar att han själv nästan helt har slutat att använda de traditionella medieformerna.

”Lena”

Lena är mediekunskapslärare på ett mediegymnasium utanför Göteborg. Hon har en lång erfarenhet som yrkesverksam lärare och har arbetat på den nuvarande skolan i nio år. Lena är född på 50-talet och representerar den *äldre generationen* lärare i min undersökning. På frågan om vilken medieform hon själv mest konsumerar blir svaret television. Lena är därmed också den enda respondenten som inte uppgav sig själv att främst konsumera Internet som huvudsaklig medieform.

### **3.3 Genomförande och insamling av data**

Inför studien ansåg jag att det var en förutsättning att genomföra åtminstone en intervju med en respondent ifrån varje specificerad generation. Genom att höra respondenterna ifrån de olika generationerna svara på frågorna var min förhoppning att, efter analyseringsstadiet, kunna föra en diskussion kring hur mediekritisk undervisning uppfattas och realiserar, i en jämförelse av svaren mellan de olika generationerna av pedagoger. Att höra hur pedagogerna uppfattar de rådande styrdokumenterna och direktiven för den mediekritiska undervisningen, samt hur pass hemma de själva känner sig på området i fråga var exempel på aspekter som jag på förhand såg som intressanta runt studien.

För att påbörja formandet utav mina intervjufrågor tog jag hjälp av den intervjuguide som Esaiason et al (2007) föreslår i sin metodbok. De inledande frågorna under intervjun var exempelvis av karaktären ”uppvärmningsfrågor” (Esaiasson et al, 2007). Här ställde jag enklare frågor av mer öppen karaktär, som berörde mina respondenters egna medievanor. De fick fritt berätta om sina medievanor och det kändes som att detta var en bra inledning på samtalen. Den andra delen av intervjun fokuserade mer på vad respondenterna själva ansåg vara viktig mediekritisk kompetens idag och hur de uppfattat behovet av en sådan undervisning i skolan. Här berördes också om särskilda resurser måste finnas tillgängliga och hur de nuvarande förutsättningarna på respondenternas skolor ser ut. I den sista delen av intervjun ställde jag frågor med anknytning till hur lärarna tolkar de rådande styrdokumenterna, hur miljön inom organisationen sett ut, om kurser erbjudits, och kring lärarnas uppfattning av sin egen mediekritiska kompetens.

Intervjuerna skedde enskilt med varje pedagog. Två av de tre respondenterna hade bokat avskilda grupprum på skolan för intervjutillfället vilket var bra, då inget då kunde störa under intervjusituationen. Den tredje hade inte bokat något rum. Skolans musiksal fick då bli platsen för intervjun, vilket också fungerade bra, utöver något enstaka avbrott från omgivningen.

### 3.4 Undersökningens validitet

*Validitet* handlar, enligt Esaiasson et al (2007), om trovärdigheten i en undersökning och huruvida denna överrensstämmer med, och representerar verkligheten. Gilje och Grimen (2003) behandlar den hermeneutiska kunskapsteorin och menar att det enligt denna inte finns någon absolut sanning – *”tolkningar är alltid bara mer eller mindre sannolika eller trovärdiga”* (Gilje och Grimen, 2003, s.202). Även om just objektiviteten är en viktig aspekt i all forskning kan vi egentligen aldrig förhålla oss helt objektivt i våra uppfattningar kring olika fenomen. Vi har alla en viss ingång, en subjektiv inställning, baserad på vår förförståelse och våra tolkningar om hur saker och ting ter sig och *”vi möter aldrig världen förutsättningslöst”* (Gilje, Grimen, 2003, s.183).

Det är därför av stor vikt att inte bara vara kritisk mot materialet som skall analyseras, utan även mot sina egna föreställningar och därigenom de egna antagandena (Gilje & Grimen, 2003). Inför den rådande undersökningen har jag försökt att ta hänsyn till min egen ingång till studien. Jag tillhör själv en av generationerna som deklarerats, vilket kan vara bra att ha i åtanke, inte minst för läsaren av den här uppsatsen.

Vid formulerandet av intervjufrågorna har jag försökt att göra dessa tydliga och lätta att förstå och jag har även testat frågorna på en utomstående person. Detta gjordes för att få en uppfattning om hur intensiteten i intervjun kändes, och för att kontrollera frågornas tydlighet och förankring till det valda syftet, samt frågeställningarna. Min handledare fick även ge mig respons på frågeformuläret, innan jag begav mig ut för att intervjua lärarna. Under själva intervjusituationerna användes inspelningsfunktionen på en bärbar dator för att dokumentera och fånga upp intervjuerna i sin helhet. Detta gjordes för att förenkla det senare analysarbetet.

Samtalsintervjuerna genomfördes helt på egen hand. Då jag själv givetvis var färgad av min egen förförståelse, generationstillhörighet och inställning till saker och ting, var det viktigt att vara extra noggrann under såväl intervjusituationerna, som i det efterföljande analysarbetet.

Det insamlade materialet lyssnades igenom två gånger, för att undvika onödiga missar eller feltolkningar av olika utsagor. Jag anser att de frågor jag valde att ta med i intervjuformuläret var bra formulerade och svarade på vad jag ville veta. Alla intervjupersonernas namn och deras befintliga arbetsplatser har under transkriberingen anonymiserats och alla respondenter informerades även om denna arbetsprocedur före intervjusamtalen tog plats.

En sak som jag anser påverkade just validiteten i min egen undersökning var det faktum att respondenten "Lena" inte kan ses som helt typisk för den *äldre generationen*. "Lena" hade under många år haft ett stort eget intresse för det berörda ämnesområdet, som hon även utbildat sig inom. Hon har en lång yrkesverksam bakgrund inom den här formen av undervisning och arbetar dagligen med den på det anpassade medieprogrammet. Jag har svårt att tro att kunskapen kring dessa frågor är lika god hos alla lärare från samma generation. Jag vill därför mena att "Lena" är något avvikande ifrån den större skaran yrkesverksamma lärares förhållningssätt och kunskap kring intervjufrågorna.

Vissa skillnader kan dock ändå ses mellan "Lena" och de andra generationerna, exempelvis i form av den egna mediekonsumtionen. När jag tänker på respondenterna och jämför dessa med varandra kan jag inte heller undgå känslan jag fick vid intervjun med "Johan". Dennes självsäkerhet kring frågorna var tydlig. Det var ganska enkelt att förstå att "Johan" hade en stor förtroenhet till ämneskontexten och de frågor som jag ställde. I några av svaren, kanske främst runt den sista delen av intervjufrågorna, kan detta ses.

### **3.5 Mina förväntningar på studien**

Självklart har jag även egna funderingar kring vad utgången kommer att bli, men jag har inte för avsikt att ställa någon form av hypotes. Min studie kommer heller inte att kunna möjliggöra för någon form av generaliserande utlåtanden. Avsikten är snarare att kunna resonera kring hur pedagogerna, utifrån sina olika erfarenheter och just generationstillhörigheter, uppfattar och tolkar dels direktiven, men också viktighetsgraden av att ge barn och unga en modern mediekritisk undervisning. Kan man se prov på och uttala sig kring eventuella skillnader mellan generationernas uppfattningar utav mediekritisk kompetensbildning?

Om jag ändå skall tillåta mig själv att göra vissa antaganden kring respondenternas svar, skulle jag först och främst tro att den digitalt infödde läraren känner sig mer hemma på det här området än en lärare från en äldre generation. Jag tror också att en yngre pedagog helt spontant och logiskt borde ha tillägnat sig mer modern (och digitalt förankrad) mediekritisk kompetens ifrån sin egen uppväxt och utbildning, än den äldre.

En lärare ifrån den äldre generationen bedriver kanske också en undervisning som är mer baserad på tidigare beteendevetenskaps dominerande syn på hur undervisning och kunskapsbildning bör gå till. Det sociokulturella perspektivet på lärande var klart mindre studerat på lärarhögskolorna för bara 30-40 år sedan. Andra traditioner som exempelvis behaviorismen, med sin ”förmedlingsmodell”, kan då mycket väl ha levt sig kvar bland många utav de lite äldre lärarna.

Jag tror även att den äldre pedagogens medievanor och mediekritiska kompetens fokuserar mer på de traditionella medierna än på de nyare digitala. En annan sak som jag tror att lärarna kommer hålla med mig om är hur svårförståeliga direktiven för den mediekritiska undervisningen är i de rådande styrkdokumentet. Det kommer bli intressant att höra hur de olika generationerna tillägnat sig själva med sin mediekritiska kompetens och hur de själva värderar och utvecklar denna idag, samt hur de tolkar de olika direktiven, som jag tidigare under det här avsnittet gått igenom.

Även om det för mig inte kommer bli möjligt att göra några vidare generaliseringar kring fenomenet, har jag svårt att tro att en individ, född på 50-talet, omnämner samma ting och resonerar på samma vis som en *digitalt infödd* person, vid förfrågan om exempelvis den egna mediekonsumtionen, eller om vad som idag utgör viktig mediekritisk kompetens. Samtidigt finns det säkerligen goda kunskaper kring de äldre och mer traditionella medieformerna hos den äldre generationen av pedagoger.

Att ställa frågor med anknytning till detta kommer att utgöra en viktig del i min egen undersökning. För att kunna göra det måste jag på förhand definiera och deklarerat upp olika generationsbestämmelser som skall ligga till grund för min undersökning och mitt val av respondenter. Genom att ställa samma frågor till de olika generationerna av yrkesverksamma pedagoger är avsikten att därefter undersöka, jämföra och diskutera svaren.

Givetvis kommer resultatet i den här, förhållandevis späda, undersökningen att påverkas mycket av vad jag får tag i för respondenter. Det kan visa sig att alla intervjupersoner jag får kontakt med är yrkesverksamma på mediegymsnasier, är oerhört kunniga på området och implementerar moderna mediekritiska former av undervisning dagligen och ämnesöverskridande på schemat. Eller så kan det bli raka motsatsen. Oavsett hur det blir så är det resultat i sig, och jag är säker på att intressanta samtal kommer att uppstå kring flera av frågorna med de intervjuade lärarna, samt också möjliggöra för djupare diskussioner.

I nästa avsnitt redogör jag för de metodmässiga val som gjorts före och under studiens gång. Generationsdefinitionerna kommer att definieras i samma kapitel. En kort presentation utav de intervjuade lärarna kommer även att ges i detta avsnitt.

## 4. Resultat

I den påföljande delen av denna uppsats har jag haft för avsikt att tolka och analysera de kvalitativa samtalsintervjuerna jag gjorde med de yrkesverksamma gymnasiepedagogerna. Resultaten ifrån studien kommer att behandlas och diskuteras närmare i den efterföljande diskussionsdelen.

### 4.1 Resultat från intervjuer med yrkesverksamma pedagoger

Enligt den hermeneutiska kunskapsteorin finns det inga absoluta sanningar, bara tolkningar (Gilje & Grimen, 2003). Jag har, utifrån min egen förförståelse, lyssnat och tolkat det ljudinspelade materialet ifrån de olika samtalsintervjuerna. Nedan följer utdrag av resultat ifrån undersökningen som jag funnit relevanta, utifrån just mina frågeställningar, och med hänsyn till syftet för studien. Det fullständiga frågeformuläret återfinns bland bilagorna (7.1).

#### 4.1.1 Respondenternas uppfattning av mediekritisk kompetens

Under samtalsintervjuerna ställdes tidigt frågan om vad mediekritisk kompetens idag innebär för de olika lärarna. En av respondenterna svarade som följer:

Johan *I den stora strömmen av medier gäller det att lära sig att välja bort saker som inte är viktigt och för det måste man lära sig vad som är viktigt. Man måste ha kunskaper om vad det finns för alternativ och skillnader, skapa ett aktivt förhållningssätt. Genom att vara medveten om att man hela tiden gör vissa val, blir man mer medveten om valen man gör.*

De tre lärarna berörde direkt det stora flödet av information som omringar oss idag och verkade vara överens om att kunskapen ligger i att lära sig att förhålla sig aktivt till vad man möter och vilka val man gör. Man kan alltså snabbt konstatera att uppfattningen om vad som idag utgör viktig mediekritisk kompetens, inte skiljer sig märkvärt mellan mina respondenter.

#### 4.1.2 Respondenternas syn på vad som är viktig mediekritisk undervisning

Innan respondenterna fick besvara frågan om vad som är viktigt att inkludera i den mediekritiska undervisningen, fick de frågan om de själva faktiskt tycker att mediekritisk kompetensutveckling är viktigt för barn och unga av idag. Jag finner det relevant att först redovisa svaren från den frågan;

Lena *Väldigt viktigt. Jag tycker att det är en medborgerlig plikt och demokratisk rätt, ett måste att man får redskapen att möta och hantera det som vi blir helt bombarderade med. Det får inte va' så att vi är offer för den otroligt gigantiska mediemarknaden, med alla sina olika sätt att påverka, styra och inte minst kontrollera oss.*

Peter *Det är jätteviktigt med mediekritisk kompetensutveckling och jag tror att det kommer bli viktigare och viktigare, med tanke på att barn och unga använder de digitala medierna i så pass stor omfattning idag. Det är extra viktigt med den typen av kompetens idag, jämfört med hur det var för femton år sedan, när inte Internet var lika utbrett.*

Johan *Ja, det tycker jag är jätteviktigt. I och med att det är så ständigt, så tror jag att det annars finns en stor risk för att man blir passiv och blir ledd inom olika sammanhang.*

De tre respondenterna var alltså tydligt överens kring att behovet av en mediekritisk undervisning är stort och viktigt. Lärarna verkar också snabbt koppla begreppet till de nya digitala medieformerna.

På frågan: ”Vad tycker du att viktig mediekompetens skall handla om idag?”, börjar ”Peter” direkt att tala om de digitala medieformerna och menar att det finns många fördelar och nackdelar med just Internet:

Peter *Internet ställer stora krav på användaren. Företag har sina viljor med budskapen. Material kan idag på enklare sätt bli vinklat för att nå ut med sitt budskap till sin målgrupp. Det är enklare att tillägna sig informationen, men samtidigt finns det många, många fler gropar att falla i.*

”Peter” spinner vidare på frågan och menar att det gäller att veta var informationen kommer ifrån och vem som har skrivit en text ifrån början:

Peter *Eleverna hamnar ofta på Wikipedia och hämtar information. Då påpekar jag alltid att referenserna måste kollas upp. Jag tror att elever idag är bättre på källkritik än för tio år sedan, men att det ändå är viktigt att få eleverna att tänka till en extra gång kring vem som lagt upp vilket material och kunna diskutera det med dem.*

Vidare tycker han att den viktigaste kunskapen eleverna måste tillägna sig är att just kunna granska och ta reda på vem det är som ligger bakom ett budskap.

Mediekunskapsläraren ”Lena” tycker likt ”Peter” att eleverna måste lära sig att ”syna källorna”:

Lena *Det ska handla om dels att man skall lära sig att syna källorna. Man ska vara väldigt uppmärksam på vem som ligger bakom någonting, inte minst när det kommer till bloggar, som eleverna ju ofta använder. Och sen tycker jag att det handlar väldigt mycket om att läsa hur allt styrs, att ha redskapen för att se hur information är vinklad eller eventuellt kan vara manipulerad.*

”Lena” menar alltså också att mediekritisk kompetens idag handlar om att vara uppmärksam på vem som ligger bakom någonting, inte minst när det kommer till bloggar, som eleverna ofta använder. Hon omnämner samtidigt också hur viktigt det är med bild- och textanalys, som en del av det mediekritiska förhållningssättet.

Den yngste respondenten i sammanhanget ger även sin syn på saken:

Johan *”Jag tror att det allra främst handlar om att tillägna sig kunskaper om vad det finns för olika perspektiv och skillnader. Man ska skaffa sig sina egna uppfattningar genom att göra aktiva val, och inte bara slitas med i något som trycks på en. Man måste förstå att det finns skillnader i både värderingar och i innehåll.”.*

Man kan enkelt konstatera att de intervjuade pedagogerna också varit tämligen överens kring vad en mediekritisk undervisning idag skall inkludera och handla om, samt att den inte kan uteslutas ifrån skolundervisningen.



### 4.1.3 Respondenternas arbete med mediekritisk undervisning

Innan lärarna fick besvara frågan om hur de arbetar med mediekritisk undervisning, ställdes en annan fråga jag fann relevant: ”Tycker du att skolan är rätt plats för en mediekritisk kompetensutveckling?”. Respondenterna svarade som följer:

Lena *Ja, absolut, var skulle den ligga annars? Medierna kommer ju inte att ge den självmant. Jag tror inte att en vanlig mediekonsument känner ”åh, jag borde gå en kurs i mediekritik”. För att nå majoriteten av människor, som är mediekonsumenter, så måste detta ligga inom utbildningstjänsten och börja på en ganska låg nivå, redan i grundskolan.*

Johan *Ja, jag tycker att skolan är en bra plats. Jag kan tänka mig att många kanske skulle säga direkt att ”det är ju där man har en lärare som kan lära ut saker”, men det är ju samtidigt ett bra ställe för elever att träffas och diskutera med varandra sinsemellan, samtidigt som man ju har någon som hjälper dem att komma vidare i diskussionen, vilket jag tycker är just lärarens roll i det hela.. En lärares roll är ju inte att berätta vilken källa som är bättre än någon annan, utan att se till att det blir en diskussionen kring vilka olika det finns att välja på. Skolan är en perfekt plats för det.*

Peter *Jag tror att mediekritisk kompetensutveckling mycket väl kan ske utanför skolan, men skolan är ju samhällets utbildningsinstans och behöver ha ett särskilt ansvar för eleverna på just den här punkten.*

Lärarna verkar vara överens om att skolan är en bra plats för den mediekritiska kompetensutvecklingen.

Frågan som därefter ställdes till pedagogerna var: ”På vilka sätt arbetar du med mediekritisk kompetensutveckling med dina elever idag?”, som också svarar på en av frågeställningarna. ”Peter” berättar att han inte hade fått någon särskild utbildning i området, utan lärt sig det mesta på egen hand och ofta fått utgå ifrån vad han redan visste själv. Han diskuterar hur tillgången på ny teknik påverkat honom själv:

Peter *Här på skolan finns det en god tillgång till datorer. Jag tycker att det medfört större möjligheter och också fört med sig att jag funnit ett större intresse till att själv implementera medieundervisning i mina ämnen. På många skolor är det en ramfaktor att man kanske bara har tillgång till ett visst antal datorer, vid specifika tillfällen och då går det ju liksom inte, men här på skolan har vi haft tillgång till många datorer, och jag tror att de allra flesta av lärarna här har utnyttjat den tillgången på något sätt.*

Mediekunskapsläraren ”Lena” har en lång erfarenhet av medieundervisning och breddar det mediekritiska perspektivet när hon själv redogör för hur hon arbetar mediekritiskt med sina elever:

Lena *Vi arbetar mycket med bild- och textanalys. Bara att titta på ur vilket perspektiv en bild är tagen inser man hur lätt vi kan bli påverkade. Vi analyserar och talar mycket om sändarmodeller, och tittar på vem som står bakom olika företeelser i medielandet. Det är ofta integrerat i uppgifterna. Jag har inga speciella genomgångar när eleverna ska ha exempelvis en sökuppgift, men det dyker upp anledningar att komma tillbaka och beröra särskilda saker då och då, när man upptäcker att vissa elever har en viss attityd eller gör på ett visst sätt. Upphovsrättslagen kommer jag ofta tillbaka till t.ex. och går igenom flera gånger, när det finns anledningar till detta.”*

Engelskläraren ”Johan” berättar om hur han går till väga med sina elever:

Johan *Är det någon uppgift där eleverna exempelvis skall inhämta information eller leta efter någonting specifikt, så brukar vi diskutera tillvägagångssättet i klassen och resonera kring förloppet. Det är viktigt att eleverna får ställa frågor och komma med egna exempel som kan ligga till underlag för den levande diskussionen kring det mediekritiska förhållningssättet.*

”Lena” tycks ha mest att berätta gällande hur den mediekritiska undervisningen bedrivs. Hennes långa erfarenhet och egenintresse för ämnesområdet exponeras när hon berättar om sin mediekritiska undervisning. Skolan som ”Lena” arbetar på verkar ha bra förutsättningar för den här undervisningen.

”Peter” har med åren intresserat sig för, och utvecklat sin kompetens på området. Han förklarar hur intresset vuxit för den nya tekniken i och med utbredningen, och hur möjligheterna att vidare implementera en mediekritisk undervisning snabbt har förbättrats under de åren han arbetat på skolan. ”Johan” tycks ha ett väldigt självsäkert bemötande av frågorna och påpekar i sin tur att han tillämpar mediekritisk undervisning när det behövs och dyker upp frågor i klassrummet som berör ämnet.

Vad som ganska snabbt blir tydligt är lärarnas olika tillvägagångssätt. Att vissa ämnen lämpar sig bättre och att vissa skolor införlivar fler förutsättningar än andra råder det väl inga tvivel om. För att få mer inblick i de intervjuade lärarnas villkor och förutsättningar fick de själva värdera sin egen mediekritiska kunskap, och därefter svara på frågan om de ansåg sig själva ha bra eller dåliga förutsättningarna på sin egen arbetsplats.

#### **4.1.4 Respondenternas villkor och förutsättningar**

Den första frågan som ställdes med anknytning till detta var: *”Hur omnämns den mediekritiska undervisningen inom organisationen/på arbetsplatsen?”*. Lärarna svarade som följer:

Peter *Den har inte omnämnts alls på några möten i skolan under tiden jag varit här.*

Lena *Skolan kan vi inte prata om, utan det är egentligen bara på vårt program och på det mer tvärvetenskapliga samhällsprogrammet som eleverna ägnar sig åt mediekritik. På skolnivån finns inte diskussionen överhuvudtaget, utan den största diskussionen sker här inom vårt eget lärarlag. Vi har ganska stora krav och för väldigt mycket diskussioner sinsemellan gällande ämnet.*

Johan *Nej, den har inte omnämnts alls på det viset.*

Här gestaltar sig något jag finner intressant. Endast ”Lena”, som arbetar på ett medieprogram, känner att hon har stöd på arbetsplatsen när det kommer till frågor kring den mediekritiska undervisningen, men påpekar att det är främst inom det egna lärarlaget som diskussionen finns. Varken ”Johan” eller ”Peter” känner igen diskussionsämnet ifrån sina respektive arbetsplatser. Mina tidigare tankegångar kring hur mycket mediekritisk kompetens (och

mediekunskap överhuvudtaget), elever utanför medieprogrammen faktiskt tillägnar sig gör sig snabbt påminna igen.

Nästa fråga jag ställde till lärarna handlade om hur hemma de själva kände sig i ämnet - ”Känner du att du själv har kompetens nog för att bedriva en mediekritisk undervisning?”:

”Peter” anser sig själv vara ganska hemma på ämnet och beskriver först sin syn på kompetensbildningen inom yrkesprofessionen och sedan vägen till sin egen mediekritiska kunskapsbildning:

Peter *Jag tror att de äldre lärarutbildningarna berört mediekritisk kompetens gällande de traditionella medierna, men att ämnet tagit sig en större uppmärksamhet i och med teknikens snabba utveckling och blivit än viktigare nu. Han tror också att dagens lärarutbildningar kommer att bli bättre och bättre på att behandla ämnet, särskilt kring de digitala medieformerna.*

”Johan” förklarar hur han varit en del utav utvecklingen kring medierna och själv har ett eget intresse för ämnet:

Johan *Jag tycker mig ha god förståelse för hur medierna fungerar idag. Internet med alla sina nya mediekkanaler har ju liksom utgjort en stor del av min uppväxt och är mitt huvudsakliga intresse, så jag känner att jag är hemma på det här och kan ta tag i frågorna när de uppstår.*

”Lena” verkar också vara ganska trygg i ämnet, där hon har en lång erfarenhet:

Lena *Jag har ju arbetat med det här i nu nio år och har en god kommunikation med mina kollegor kring ämnet, så jag känner väl att jag har en ganska bra koll, men det finns ju alltid någonting nytt att ta till sig. Vi hjälps ofta åt med att planera uppläggen och den mediekritiska delen av undervisningen finns inbakad i det mesta vi gör här.*

Varken ”Peter” eller ”Johan” känner igen diskussionerna kring den mediekritiska undervisningen, från sina arbetsplatser. ”Lena” tycks vara mer familjär med denna, men påpekar samtidigt att diskussionen främst tar sin plats inom det egna lärarlaget och inte på skolnivå. Respondenterna tycker själva att de har en god kännedom kring vad mediekritisk

kompetensutveckling handlar om och verkar känna sig trygga på området. ”Lena” påpekar dock att: ”*det finns ju alltid någonting nytt att ta till sig*”.

”Lena” är den som tycks ha bäst organisatoriska förutsättningar av de intervjuade lärarna. Hon berättar hur de ofta hjälps åt med frågor kring mediekritik inom lärarlaget och även planerar en del av undervisningen tillsammans. Eftersom ”Lena” arbetar på ett medieinriktat gymnasieprogram utgör dessa frågor direkt en större del av undervisningen. För att ta reda på om skolorna berör och erbjuder någon form av fortbildning i ämnet ställdes frågan: ”*Har du erbjudits någon form av kurser i mediekritisk kompetensutveckling?*”. Lärarna svarar:

Peter        *Jag har inte erbjudits några kurser som berör det här ämnet. Jag vet att Lärarnas riksförbund erbjuder kurser, men jag tror inte att de varit kring just mediekritisk kompetensutveckling. Det skulle definitivt uppskattas.*

Johan        *Nej, det har inte hänt, men skulle nog behövas för en del. Det är väl heller ingen dum idé att man hjälper varandra utanför varandras ”ämnen”.*

Lena         *Nej, vi erbjuds inte kurser på det sättet. Fortbildning sker på eget initiativ. Mycket av det arbetet görs individuellt, inom den oreglerade arbetstiden. Men det är säkerligen många av oss som skulle må bra av fortbildning. Jag kan ju exempelvis känna att jag själv inte har den totala kollen på nätet alltid.*

Gemensamt för respondenterna här är att ingen erbjudits någon form av fortbildning på sin arbetsplats, och att de samtidigt även uttrycker ett intresse för att gå på kurser om de hade erbjudits. I anknytning till den här frågan ställde jag en fråga gällande behovet av att ha tillgång till modern utrustning i relation till att bedriva modern medie(kritisk)undervisning.

Formuleringen av frågan lydde: ”*Hur tycker du att behovet av ny teknik ser ut när man skall inkludera en mediekritisk undervisning (datorer, projektorer, kameror, och så vidare)?*”, och respondenterna svarade:

Johan        *Tja, finns inte tekniken alls, så är det ju klart mindre motiverande och i princip omöjligt att bedriva en modern form av den här undervisningen.*

Peter *Jag har upplevt det som att mer medieundervisning successivt förlöstes när tillgången på modern teknik här på skolan blev bättre. Det har blivit klart mer motiverande för mig själv.*

Lena *En hygglig tillgång på datorer är bra att ha, men sen tror jag att det hänger mer på att ha kompetenta lärare. Mediekritik kan läras ut på olika sätt, men datorn underlättar ju helt klart när man i alla fall skall tala om digitala medier.*

”Johan” och ”Peter” tycks uppskatta behovet av ny teknik något mer än ”Lena”, som istället trycker på att kompetensen hos pedagogen är mer avgörande. ”Lena”, som tillhör den äldre generationen, har bedrivit former av medie(kritisk)undervisning en längre tid än de två yngre respondenterna, och verkar inte se tillgången till ny teknik på samma sätt. Jag tolkar det som att de yngre respondenterna direkt kopplar mediekritik och mediekritisk undervisning till just de digitala medieformerna, som de själva mest konsumerar, vilket jag också lätt kan känna igen mig i.

#### **4.1.5 Respondenternas syn på rådande styrdokument**

Den sista av mina frågeställningar berörde hur lärarna uppfattar de rådande styrdokumentet, i förhållande till den mediekritiska undervisningen. Frågan som ställdes var: ”*Känner du att du har stöd i styrdokumentet/kursplaner för den här typen av undervisning?*”. Denna fråga fann jag på förhand särskilt intressant att studera, då jag själv fann direktiven oerhört luddiga och svåra att tolka, men hur skulle de intervjuade lärarna uppfatta direktiven för den mediekritiska undervisningen? Respondenterna svarade som följer:

Johan *Det känns som att de är ganska krångligt formulerade och jag tror att det främst är lärare med stort eget intresse för både medier och ny teknik som bedriver en bra nivå på den här undervisningen...*

Lena *Nej... Jag tycker att de är ganska flummiga. Exempelvis är det märkligt att i en kurs som Medieproduktion B, som då är den sista mediekursen som våra elever har, där finns det inga MVG-kriterier för det praktiska arbetet. MVG-kriterierna är ”kreativitet och nyskapande”. Skulle man ta och analysera professionella*

*medieproduktioner utifrån våra betygskriterier, så är det inte många som skulle få MVG och tillämpar man dessa väldigt hårt så skulle i princip inte en enda elev uppnå MVG.*

Peter *Jag tycker dem är svåra att förstå, ganska luddigt beskrivna. Jag har nog snarare fått utgå ifrån mina egna uppfattningar och vad jag själv snappat upp.*

Som jag förutspådde så tyckte även samtliga respondenter att direktiven kunde vara svåra att förstå och de intervjuade lärarna använde ord som ”krångliga”, ”luddiga”, eller ”flummiga” för att beskriva direktiven. ”Johan” menar att det idag endast är lärare med ett stort egenintresse för ämnet som bedriver en bra nivå av mediekritisk undervisning. Intressant nog kopplar ”Lena” frågan direkt till betygskriterierna och menar att dessa är konstigt beskriva och märkligt tilltagna.

För att skapa ytterligare förståelse för lärarnas syn på direktiven ställde jag följdfrågan: ”Behövs det tydligare och mer preciserade målbeskrivningar och kursplaner kring mediekritisk undervisning?” Mediekunskapsläraren ”Lena” besvarar frågan:

Lena *Alltså rent pragmatiskt då, med tanke på vad lärare har för kunskaper och lärare som då inte är medielärare... Så kanske jag tycker att en övergripande avsnittsförklaring, eller ett övergripande krav skulle va tillräckligt. Jag tycker inte man ska lägga det fulla ansvaret kring mediekritiska kompetensutvecklingen på andra kurser, för de lärarna har ju inte den kunskapen. Jag tycker framförallt att det mediekritiska perspektivet ska ligga över hela planen. Det får inte vattnas ur på det sättet att det läggs lite allmänt på allihopa och sen så sitter det språklärare som inte har en aning...*

Även ”Peter” tycker att målen för medieundervisningen känns luddigt beskrivna: ”Målen kring den mediekritiska undervisningen, men kanske också medieundervisningen i stort, skulle behöva preciseras upp tydligare. Behovet för det borde vara stort idag.”. ”Johan” svarar kort och koncist på frågan när han säger: ”Ja, målen för den mediekritiska undervisningen måste bli tydligare.”. I samtalet kring den här frågan ställdes även en följdfråga till medieläraren ”Lena”. Jag frågade om vem hon tror tar ansvaret på ett gymnasium som inte har ett medieprogram och fick svaret:

Lena *Nä, men det blir ju ingen som gör det, det är ju enstaka entusiaster, oftast samhällslärare... Det är ju naturligtvis så att bortfallet blir ganska stort och det är säkerligen så att många skolor inte ens bryr sig om det här...*

Respondenterna är överens om att de rådande direktiven för ämnesområdet är svåra att förstå och behöver uppdateras. Mina funderingar kring vilken mediekritisk undervisning som erbjuds på icke-medierelaterade program ventilerades med "Lena" och mina tidigare tankegångar mer eller mindre bekräftades. För att spinna vidare på den här delen frågade jag lärarna om de tyckte att hela kursen skulle kunna utgöra ett eget ämne på gymnasieskolan. Genom att ställa den här frågan fick jag lärarna att tänka till och ge sina förslag på hur man bättre skulle kunna ta till vara på en modern mediekritisk kompetensutveckling i gymnasieskolan.

Frågan som ställdes var: *"Tycker du att den mediekritiska kompetensutvecklingen skulle kunna utgöra ett eget och tydligare konkretiserat ämne i sig, som alla elever på gymnasieskolan skall läsa?"*. Lärarna svarade:

Johan *Jag tycker ju personligen att det här fungerar fortlöpande inom olika moment, och även ämnesövergripande. Att man hela tiden är medveten om behovet av det här och inte bortser ifrån det i något relevant moment. Jag tror ju personligen inte att det skulle skada om alla fick en specifik kurs, där alla fick, och liksom hårdkörde mediekritisk kompetensutveckling. Om man jämför mediekompetens med att ha slöjd exempelvis, så för slöjd med sig en kunskap som man bara har nytta av, och tillämpar då och då. Nu behöver jag sy, så därför har jag lärt mig sy, medans mediekompetensen följer mer inom många moment, på olika plan i samhället, vilket gör att jag tycker att den lämpar sig bättre att också arbeta med på det viset, men samtidigt är jag inte negativ till att man kör utbildningen i mediekritisk kompetens i ett eget och mer specificerat ämne.*

Lena *Nja, tveksamt det där faktiskt, för jag tycker att krävs mycket kunskap om kommunikationsmodeller och exempelvis grundläggande kunskap i bildkomposition och textstrukturer. Jag tycker nog att den mediekritiska delen kan göra sig bra integrerad i de andra ämnena. Ska man ha ett rent mediekritiskt ämne, så blir det lätt oerhört teoretiskt, och det passar inte alla elever.*



Peter *Jag tycker att man mer borde belysa det mediekritiska förhållningssättet i ämnen som de naturorienterade och svenskämnet. Eftersom IT börjat utgöra en större del i nästan alla ämnen så tycker jag att den mediekritiska kompetensutbildningen kring just de digitala medierna, borde tas upp i nästan alla ämnen.*

Respondenterna hade olika syn på hur de tycker att den mediekritiska undervisningen borde gestalta sig. ”Johan” tyckte att undervisningsformen skall tillämpas när den behövs och gärna ämnesövergripande. Han menade att mediekompetensen är användbar på många olika plan i samhället och att den även i skolan skall beröras därefter. Han är dock inte negativ till att den mediekritiska kompetensbildningen skulle kunna utgöra ett eget ämne. ”Lena” ansåg att undervisningsformen gjorde sig bäst integrerat i andra ämnen och menade att det skulle bli för teoretiskt att ha ett eget ämne i mediekritik, vilket då inte skulle passa alla elever. ”Peter” menade att den mediekritiska undervisningen borde visa sig inom fler ämnen och att undervisning kring just de digitala medieformerna borde tas upp inom de flesta ämnena.

## 4.2 Sammanfattning av resultat

Jag ska nu sammanfatta svaren från intervjuerna utifrån mina frågeställningar.

Den första av mina frågeställningar handlade om vad mediekritisk kompetens innebär för de olika generationerna av lärare. De tre respondenterna berörde alla hur viktigt det är att idag aktivt kunna förhålla sig till, och bemöta det stora flödet av information. Saker som att hela tiden vara medveten om vilka val man gör, och veta vem som ligger bakom olika former av budskap togs här upp av de tre lärarna (4.1.1).

Min andra frågeställning berörde vad lärarna tycker att en mediekritisk kompetensutveckling idag skall handla om. Respondenterna svarade ganska likartat här med. Gemensamt var att denna skall utgå ifrån hur olika aktörer på marknaden styr innehållet i våra medier, och att dessa själva har olika intressen, värden och perspektiv i sin förmedling. Eleven ska lära sig att ”syna källorna” (4.1.2). Respondenten ”Lena” omnämnde även bild- och textanalys som viktiga moment inom den mediekritiska undervisningen.

Den tredje frågeställningen handlade om hur lärarna idag arbetar med den mediekritiska undervisningen. ”Peter” berättar hur den goda tillgången på datorer gjort att han börjat använda dessa mer och mer i undervisningen, och hur mer medieundervisning därigenom har förlöst (4.1.3). ”Lena” går in på vikten av bild- och textanalys igen och menar att hennes elever får arbeta mycket med det. Hon bedriver också undervisning om sändarmodeller och låter eleverna titta på vem som står bakom olika budskap i medievärlden (4.1.3). ”Johan” tar diskussionen och frågorna när de väl kommer upp i klassrummet och integrerar dessa i den vardagliga undervisningen.

Den fjärde och sista frågeställningen berörde respondenternas syn på de rådande styrdokumentet. Lärarna svarade i enlighet med min egen uppfattning av dessa dokument och ansåg alla att de måste bli tydligare preciserade. ”Krångliga”, ”luddiga” och ”flummiga” var ord som lärarna använde för att beskriva dessa. ”Lena” påpekar även hur betygskriterierna för de olika nivåerna också är konstigt beskrivna (4.1.5).

I det kommande diskussions- avsnittet skall jag vidare behandla och resonera kring det redovisade resultatet ifrån studien.

## 5. Diskussion

I den avslutande delen av rapporten skall jag resonera kring de delar av resultatet som jag själv funnit av relevans för den valda ingången av arbetet och som jag, med hänsyn till de bakomliggande teorierna och frågeställningarna, ansett återgivit mest relevanta och intressanta diskussionspunkter för arbetet i sin helhet.

### 5.1 Mediekritisk kompetens – En viktig del av ett viktigt ämne?

En av de grundläggande förutsättningarna för att den mediekritiska undervisningen skall uppnå en modern och god kvalitet är att lärarna själva finner den viktig. De intervjuade pedagogerna fick därför frågan om de tycker att mediekritisk kompetensutveckling är viktigt för barn och unga av idag. Den *digitalt infödde* läraren ”Johan” svarade:

*Ja, det tycker jag är jätteviktigt. I och med att det är så ständigt, så tror jag att det annars finns en stor risk för att man blir passiv och blir ledd inom olika sammanhang. (4.1.2).*

”Peter” ifrån *mittengenerationen* höll med och menade att:

*”Det är extra viktigt med den typen av kompetens idag, jämfört med hur det var för femton år sedan, när inte Internet var lika utbrett som det är idag.” (4.1.2).*

Medieläraren ”Lena”, som representerar den *äldre generationen* i min undersökning, höll med de två tidigare respondenterna och fyllde i:

*”Väldigt viktigt. Jag tycker att det är en medborgerlig plikt och demokratisk rätt, ett måste att man får redskapen att möta och hantera det som vi blir helt bombarderade med.” (4.1.2).*

Respondenternas svar pekade alltså åt samma håll och inga distinktioner kunde här göras mellan lärarna ifrån de olika generationerna. Samtliga uppfattade den mediekritiska kompetensbildningen som oerhört viktig att förhålla sig till idag. Den Europeiska kommissionen (2009) menar att:

*”Det är en förutsättning för demokrati att medborgarna deltar aktivt i samhällslivet och mediekunskap skulle ge dem de färdigheter som de behöver*

*för att förstå det dagliga flödet av information som sprids genom ny informationsteknik.”*

Det råder inga större tvivel om att behovet för utvecklandet av en mediekritisk kompetens uppfattas som viktigt idag, och att den här formen av undervisning är ett led i demokratins upprätthållande och måste finna sin plats inom dagens utbildningsväsende. Den är inte bara av relevans för det samhälle som vi lever i nu, utan med största säkerhet också för individerna som kommer att utgöra vårt framtida samhälle. Att ämnet under de senaste åren uppmärksammats ytterligare och att Europeiska kommissionen (2009) vill föra in mediekunskapen i den obligatoriska läroplanen, som en av ”nyckelkompetenserna för ett livslångt lärande”, lyfter diskursen och relevansen kring den mediekritiska kompetensutvecklingen i skolan än mer.

Behovet av den här undervisningsformen är alltså egentligen fastställt uppifrån, och nu ligger istället ansvaret på att de regionala och lokala beslutsfattarna samarbetar och tar de initiativ, som behöver och måste tas.

## **5.2 Behovet av en modern och utrustad skola**

I Europaparlamentets resolution kring mediekunskap i en digital värld finns ett konstaterande som handlar om ”att även teknisk utrustning och tillgången till ny teknik spelar en viktig roll vid sidan av pedagogiska och utbildningspolitiska aspekter” (Europaparlamentet, 2008). I samma del av resolutionen kräver man även en generell förbättring utav skolans infrastruktur, vilket anses vara nödvändigt ”för att man ska kunna ge alla skolbarn tillgång till datorer, Internet och motsvarande undervisning.”.

Intervjupersonen ”Peter” konstaterade och påpekade att tillgången till ny teknisk utrustning medförde en större implementering av mediekritisk- och generell medieundervisning i hans egen undervisning på skolan:

Peter            *Jag har upplevt det som att mer medieundervisning successivt förlöstes när tillgången på modern teknik här på skolan blev bättre. (4.1.4).*

Den medieundervisning som förespråkas av högre instanser (Europaparlamentet och Europeiska kommissionen) och framstående förespråkare av ML-diskursen, borde redan utgöra en elementär del av den moderna skolan och den förutsätter att det finns en god tillgång på moderna hjälpmedel, som både elever och pedagoger när som helst kan nyttja. Respondenten "Johan" beskriver själv viktighetsgraden av att ha tillgång till modern utrustning när han säger att: *"finns inte tekniken alls, så är det ju klart mindre motiverande och i princip omöjligt att bedriva en modern form av den här undervisningen"* (4.1.4).

Jag kan själv känna att tillgången till ny teknik förenklar mycket kring undervisningskontexten överhuvudtaget, och kanske allra främst kring den här formen av undervisning. Har man inte *ett-till-ett*-systemet på skolan är det en förutsättning att det istället finnas gott om välutrustade salar och tillgängliga hjälpmedel. Hur ska man annars kunna representera mediernas agerande i verkligheten och praktisera skapandet utav medieproduktioner år 2010?

Kanske är det väl så att ny teknik betyder mer för, och används mer av yngre generationer av lärare, än de äldre, vilket i så fall inte är särskilt uppseendeväckande. Den äldre generationen har inte samma dagliga förhållningssätt till den digitala tekniken, vilket dels uppmärksammas av den Europeiska kommissionen (se citat s.6), men som även syns i min egen undersökning, där respondenten "Lena" uppger att hon själv lägger ner mer tid på att se på TV, än att sitta vid datorn och använda Internet (se presentationen av respondenter - 3.2.2).

*"Vi har bara sett början på SVT:s och andra tv-aktörers utnyttjande av Internet och mobiltelefonen som nya plattformar för att nå publik"* (Nilsson, 2008).

Om skolan börjar halka efter teknikmässigt redan nu, kommer problemen högst troligen att accelerera, då teknikens utbredning och användningsområden knappast kommer att minska med åren. För att motverka den här formen av digitala klyftor måste skolornas utrustning hållas modern och redan yrkesverksamma lärare måste också erbjudas kompetensutveckling för att kunna handskas med den nya tekniken, som idag alla barn och unga redan växer upp med och blir integrerade med.

### 5.2.1 Mediekritisk kompetens – En tidlös diskurs

Min egen uppfattning, som dels är baserad på min egen förförståelse men som också formats av den här arbetsproceduren, är att ämnes- och kunskapsområdet *Media Literacy* kommer få än mer uppmärksamhet, såväl inom forskningsvärlden som i utbildningsvärlden, och att just den mediekritiska diskursen kommer att bli en allt viktigare del utav undervisningskontexten. I en skola som är en del av ett samhälle, där flödet utav information ständigt växer sig större, håller jag med respondenten ”Lena” om att:

*”Det är en medborgerlig plikt och demokratisk rätt, ett måste att man får redskapen att möta och hantera det som vi blir helt bombarderade med. Det får inte va så att vi är offer för den otroligt gigantiska mediemarknaden, med alla sina olika sätt att påverka, styra och inte minst kontrollera oss.” (4.1.2).*

Jag ser den mediekritiska kompetensutvecklingen som en viktig delaspekt i främjandet av människors fria tänkande. Den påverkanskraft som medierna idag har måste kunna bemötas av mottagaren, för att inte utsättas av den risk som ”Lena” ovan nämner. Dimbleby och Burton menar att *”Varje kommunikation som vi upplever kan påverka våra attityder och övertygelser på något sätt.”* (Dimbleby & Burton, 1999). I ett sådant perspektiv kan man inte bortse ifrån relevansen för den här undervisningsformen, varken idag, eller imorgon.

### 5.3 Media Literacy – En del av skolan i behov av tydlighet och precision

Är en skola i ett informations- och mediesamhälle i behov av ytterligare tydlighet och precision kring specifika kompetenser och behövs det tydligare och mer preciserade målbeskrivningar och kursplaner kring media literacy -undervisningen?

Efter att ha granskat styrdokumentet och fått höra de intervjuade lärarnas uppfattningar av dessa, vill jag påstå att stora förändringar måste till för att den mediekritiska undervisningsformen skall finna sin plats. Här kan heller ingen skillnad ses mellan mina respondenter. De intervjuade pedagogerna beskrev direktiven som ”luddiga, ”flummiga” och ”krångliga” (4.1.5). Respondenterna var överens om att behovet av tydligare direktiv är ett måste.

Uppfattningen jag själv haft, och tidigare myntat, är att de specifika medieprogrammen bedriver en god nivå av *Media (Literacy)* -förankrad undervisning, men att elever som inte går dessa program riskerar att gå miste om kunskapen. Fogelberg berör också den här problematiken: ”Ett kunskapsområde som ska vara allas ansvar riskerar att inte bli någons ansvar i realiteten.” (Fogelberg, 2005). Jag ställde frågan om vem som tar ansvaret på en skola utan medieprogram, till medieläraren ”Lena” och fick svaret:

”Nä, men det blir ju ingen som gör det, det är ju enstaka entusiaster, oftast samhällslärare... Det är ju naturligtvis så att bortfallet blir ganska stort och det är säkerligen så att många skolor inte ens bryr sig om det här...” (4.1.5).

Jag kan själv tänka mig att nivån är ojämn mellan olika skolor, lärare och program, men att undervisningsformen helt kan utebli går inte i enlighet ens med de rådande styrdokumentet. Det är ett ytterligare bevis på att dessa är i behov av ordentliga omformuleringar, eller helt behöver göras om. Att det ens ventileras kring att elever helt kan gå miste om den viktiga *Media (Literacy) Undervisningen* tycker jag i sig visar att det finns ett stort problem inom skolan idag, som i befogenhet av att vara samhällets huvudsakliga utbildningsinstans skall representera och förbereda eleverna inför just livet efter skolgången.

För att nivån inte ska förbli ojämn lärare emellan skulle kanske fortbildning i mediekritik för alla redan yrkesverksamma lärare behövas. I min undersökning frågade jag respondenterna om de själva hade erbjudits någon kurs med anknytning till diskursen. Ingen av de intervjuade

lärarna hade hört något om saken och ”Lena” menade att fortbildningen idag sker helt på egen hand, i den oreglerade arbetstiden, men förtydligade samtidigt att *”det är säkerligen många av oss som skulle må bra av fortbildning. Jag kan ju exempelvis känna att jag själv inte har den totala kollen på nätet alltid, det finns ju alltid någonting nytt att ta till sig”*. Även ”Peter” tycker att fortbildning och kurser i ämnet *”definitivt skulle uppskattas”*, och ”Johan” instämmer även han kring behovet av detta, även om man kan tolka det som att han själv inte behöver den här fortbildningen (4.1.4).

Att de undersökta lärarna välkomnar dessa kurser, oavsett generationstillhörighet, tycker jag är intressant. Respondenten ”Johan” tyckte sig själv ha en god kompetens, men ansåg det ändå välkommet, då han menade att många andra lärare skulle behöva fortbildningen. Han påpekade också att det är bra om redan yrkesverksamma lärare kan hjälpa varandra, utanför sina ämnen. Jag tror dock själv inte att man ska lägga kompetensbildningen i händerna på lärarna själva på det viset, utan istället bör erbjuda någon form av kurser som är anpassade och avsedda för att bilda just lärarna i ämnet.

## **5.4 Sammanfattning**

Hur ska det som Europaparlamentet och Europeiska kommissionen säger få ett genomslag? Om skolan skall kunna utbilda elever till att bli kompetenta sändare och mottagare av medierade uttrycksformer, och lära dessa det allt viktigare mediekritiska förhållningssättet, måste vissa ändringar i den nuvarande skolan ske. Media Literacy-undervisningen måste omfattas av alla elever, på ett tydligare vis, i styrdokumentet. När nu de egna medieprogrammen dessutom skall försvinna tror jag att stadgarna istället behöver implementeras i de övergripande läroplansmålen för varje respektive del av skolgången.

Att ML-undervisningen skall utgöra ett eget konkretiserat ämne är en intressant fråga. Jag anser själv, likt respondenten ”Johan”, att den mediekritiska kompetensen kommer till användning inom en rad olika situationer, på olika plan i samhället. Vi möts dagligen utav medierna, vare de i digital eller traditionell form så finns de idag representerade i princip överallt. De är snarare svåra att undvika. Att kunna tillämpa förhållningssättet kan inte vara bundet till tid eller rum, utan jag tror att eleverna måste bli förtrogna med tänket som den mediekritiska kompetensen för med sig. Den kunskapen anser jag måste få börja utveckla sig



redan i tidig grundskoleålder, då eleverna samtidigt utvecklar sin första "literacy" - läs- och skrivkunnigheten (se begrepp 1.5). Genom att exempelvis låta eleverna arbeta i olika teman och projekt oftare och i tidig ålder, kan de börja lära sig att hantera och kombinera flera olika medieelement i samband med sina uppgifter. För att detta ska ske tror jag man måste ta direktiven uppifrån mer på allvar och medföra ändringar i läroplanerna, som mer "tvingar" till undervisningsformen, på alla nivåer. Det måste bli tydligare vad som skall ske för varje respektive del av skolgången, och eftersom alla elever inte väljer att gå vidare till gymnasiet finner jag det än mer angeläget att få till ett tydligt och preciserat upplägg också i grundskolans år.

Jag anser också att alla yrkesverksamma lärare måste få chansen att utveckla sin egen kompetens på området. Detta skulle väl lämpligtvis kunna göras via föreläsningar ute på skolorna, eller varför inte i någon digital form? För att blivande lärare också skall tillägna sig, och förstå viktighetsgraden av den mediekritiska kompetensen tycker jag även att man skall föra in ML-undervisningen som en tydligare förankrad del av den allmänna lärarutbildningen.

Jag tror även på att man kan lära av varandras tillvägagångssätt, på ett mer globalt och gränsöverskridande plan, kring den berörda undervisningsformen. Hur har man gjort i de andra länder som anammat viktighetsgraden av ML-undervisningen, och som tagit direktiven uppifrån på allvar? Den Europeiska kommissionen (2009) belyser även det här samarbetet: *"Det skulle vara mycket värdefullt att kunna analysera, belysa och sprida god praxis inom detta område i hela EU och att etablera och främja nätverk av intressenter."*

Det ska bli intressant att se hur den kommande skolreformen kommer att påverka definitionen av den mediekritiska undervisningen och vilken plats den kommer att få på olika skolnivåer. Satsningar av olika slag kommer säkerligen att behöva göras från regeringens sida, men upprätthållandet utav demokratin och människors fria tänkande måste ses som någonting mer viktigt och värdefullt. De digitala klyftor som omnämnts måste motverkas på alla nivåer, såväl globalt som lokalt, för att undvika ytterligare aspekter av segregering i vårt nutida och framtida samhälle.

## 6. Referenslista

- Buckingham, D. (2003). *Media Education – literacy, learning and contemporary culture*. MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- Centre for Media Literacy (2010). *Language of Media Literacy: A Glossary of Terms*. [Elektronisk]. Tillgänglig: < [http://www.medialit.org/reading\\_room/article565.html](http://www.medialit.org/reading_room/article565.html) > [2010-04-22].
- Dimbleby, R., & Burton, G. (1999). *Kommunikation är mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Engblom, L-Å., & Wormbs, N. (2007). *Radio och TV efter monopolet*. Ekerlids förlag.
- Europeiska kommissionen (2009). *Europeiska gemenskapernas kommission - om mediekunskap i den digitala miljön*. [Elektronisk]. Tillgänglig: < [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/recom/c\\_2009\\_6464\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_sv.pdf) >. [2010-04-23].
- Europaparlamentet (2008/2129(INI)). *Resolution om mediekunskap i en digital värld*. [Elektronisk]. Tillgänglig: < <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0598&language=SV&ring=A6-2008-0461> > [2010-04-21].
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Ellanders Gotab.
- Fogelberg, K. (2005). *Media Literacy – En diskussion om medieundervisning*. Göteborg: Institutionen för Journalistik och Masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Fogelberg K. (2008). *Medierna som en naturlig del av skolans arbete*. I ”Kultur, skola och forskning”, Projekt Eureka, Åsensskolan, Kungshamn. [Elektronisk]. Tillgänglig: < <http://www.framtidenskultur.se/Kulturskolaforskning2008.pdf> >. [2010-05-03]
- Hadenius, S., & Weibull, L. (2008). *Massmedier – En bok om press, radio och tv*. Stockholm: Bonnier.
- Le Duc, M. (2007). *Metodhandbok som tankekartor*. [Elektronisk]. Tillgänglig på: < [http://www.eki.mdh.se/person/mlc01/metod\\_0\\_7/Induktion,deduktionochabduktion.html](http://www.eki.mdh.se/person/mlc01/metod_0_7/Induktion,deduktionochabduktion.html) > [2010-05-02].
- Livingstone S., & Haddon, L. (2009). *Young people in the European digital media landscape*. Göteborg: Livréna AB.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Storbritannien: MPG Group Books.
- Nilsson, Å. (2008). *Skilda TV-världar*. Göteborg: Dagspresskollegiet, Institutionen för Journalistik och Masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Oxstrand, B. (2009). *Media Literacy Education*. [Elektronisk]. Tillgänglig: < [http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/22007/1/gupea\\_2077\\_22007\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/22007/1/gupea_2077_22007_1.pdf) > [2010-03-29].
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom -- I'm Learning!* Paragon House Publishers.

Skolverket (2010). *Kursplan för Sambällsvetenskap A*. [Elektronisk]. Tillgänglig: <  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=17&skolform=21&id=3754&extraId=1585> > [2010-04-27].

Skolverket (2010). *Kursplan för Svenska A*. [Elektronisk]. Tillgänglig: <  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=17&skolform=21&id=3205&extraId=1585> > [2010-04-27].

Skolverket (2010). *Medieprogrammet*. [Elektronisk]. Tillgänglig: <  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=15&skolform=21&id=12&extraId=0> > [2010-04-27].

Skolverket (2010). *Lpf 94 - Läroplanen för de frivilliga skolformerna*. [Elektronisk]. Tillgänglig: <  
<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003000370031002e007000640066003f006b003d0031003000370031/target/pdf1071.pdf%3Fk%3D1071> > [2010-04-26].

Stukát, S. (2005). Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R., & Linderöth, J. (2002). *Utmaningar och e-frestelser*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Falun: ScandBook.

Tapscott, D. (1997). *Growing up digital: The Rise of the Net Generation*. (New York: McGraw-Hill).

Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media Literacy A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.

UB (2006). *Undervisningsgruppens rapport om informationskompetens i utbildningen*. Göteborgs Universitetsbibliotek.

UNESCO (2010). [Elektronisk]. Tillgänglig: <  
<http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/definitions.htm> > [2010-04-21].

UNESCO (2006). *Media Education - A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: L'expressur.

Ziegler, S-G. (2007). *The (mis)education of Generation M*. Ohio: Cleveland State University. Tillgänglig: <  
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a770469324~db=all> >. [2010-04-17].

## 7. Bilagor

### 7.1 Intervjuguide

#### Mediekonsumtion och medieerfarenheter (introduktionsfrågor, ca 5 min)

- Vilken medieform konsumerar du mest själv?
- Vilken medieform tror du att elever idag använder mest?
- Hur ser du själv på dagens informationsflöde? Har du svårt att finna vad du letar efter eller tycker du att det är enkelt att sovra bland informationen?
- Vilken medieform uppfattar du synas mest / ha mest påverkanskraft på dig själv?
  - På barn och unga?
- Använder du något av de sociala medier som finns på nätet, ex: Facebook?
- Finns det någon nyare medieform du direkt känner att du tagit avstånd ifrån, eller bara inte börjat använda?

#### Lärarnas erfarenheter, tolkning och allmänna syn på mediekritisk kompetens

- Tycker du att mediekritisk kompetensutveckling är viktigt för barn och unga?
  - [IF NOT]: Varför?
- Vad tycker du att viktig mediekompetens skall handla om idag?
- Tycker du att skolan är rätt plats för en mediekritisk kompetensutveckling?
  - Kan den mediekritiska kompetensutvecklingen ske utanför skolan?
    - Var skulle den kunna ske i så fall?
    - Hur skulle detta kunna gå till?
- Vad är viktigt att inkludera i den mediekritiska undervisningen? [Häng på svaret]
  - Anser du att det krävs särskilda förutsättningar inom organisationen (ex: särskilda hjälpmedel) för att bedriva den här formen av undervisning?
  - Känner du att resurser finns för att ha en modern mediekritisk undervisning på den här skolan, eller saknas det något särskilt?

#### Lärarnas utveckling och syn på de rådande direktiven gällande den mediekritiska kompetensutbildningen

- På vilka sätt arbetar du med mediekritisk kompetensutveckling med dina elever idag? Hur gör du nu?
- Känner du att du själv har kompetens nog för att bedriva en mediekritisk undervisning?
- Känner du att du har stöd i styrdokumentet/kursplaner för den här typen av undervisning?
- Hur omnämns den mediekritiska undervisningen? Har det talats om den på möten inom organisationen?
  - Har du erbjudits kurser i mediekritisk kompetensutveckling eller något liknande?
  - Hur utvecklar du din mediekritiska kompetens på egen hand?

- Känner du att du har stöd ifrån organisationen och miljön där du arbetar?
- Hur tycker du att behovet av ny teknik ut när man skall inkludera en mediekritisk undervisning (datorer, projektorer, kameror, etc)?
- Finns det några specifika ämnen du själv tycker att den mediekritiska kompetensutvecklingen bör gestalta sig inom?
- Behövs det tydligare och mer preciserade målbeskrivningar och kursplaner kring mediekritisk-undervisning? (eller kanske medieundervisning i stort, som det är nu finns i princip bara stöd i Samhällskunskap och Svenska, utöver specifika mediekurser).
- Tycker du att det skulle kunna utgöra ett eget och tydligare konkretiserat ämne i sig, som alla elever på gymnasieskolan skall läsa?